

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

**«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»**

На правах рукописи

Рябоконева Оксана Владимировна

ОБУЧЕНИЕ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ (УРОВЕНЬ А2)

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель

доктор педагогических наук, доцент

Стрельчук Елена Николаевна

Москва 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы мобильного обучения аудированию русской речи вне среды изучаемого языка	19
1.1. Обучение русскому языку как иностранному в эпоху цифровой трансформации	19
1.1.1. Факторы становления и развития цифровой трансформации обучения РКИ.....	19
1.1.2. Характеристика понятийного аппарата цифровой трансформации обучения РКИ.....	23
1.2. Мобильные технологии в системе обучения иностранных учащихся русскому языку	32
1.2.1. Мобильные устройства как современные технологии в образовании	32
1.2.2. Роль и место мобильного обучения в системе занятий РКИ	42
1.2.3. Анализ мобильных приложений для изучения РКИ.....	50
1.3. Развитие аудитивной компетенции иностранных учащихся с использованием мобильных технологий	56
1.3.1. Формирование аудитивных навыков и умений с позиций психолингвистики и лингводидактики.....	56
1.3.2. Принципы отбора и организации материала для обучения иностранных учащихся аудированию	71
Выводы по главе 1	76
Глава 2. Этноориентированный подход в обучении турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения....	79
2.1. Преподавание русского языка как иностранного в Турецкой Республике с учетом национальных традиций.....	79
2.1.1. Специфика преподавания русского языка в Турции	79
2.1.2. Учебно-методическое обеспечение обучения аудированию русской речи на уровне А2	90
2.1.3. Исследование уровня информационной культуры и готовности турецких учащихся к мобильному обучению.....	96
2.2. Особенности восприятия и понимания русской речи на слух турецкими учащимися на начальном этапе изучения РКИ	105

2.2.1. Языковые трудности обучения аудированию русской речи турецких учащихся.....	105
2.2.2. Этнопсихологический портрет турецкого учащегося	117
2.3. Диалог культур как основа обучения турецких учащихся аудированию с использованием мобильного приложения	127
Выводы по главе 2	134
Глава 3. Описание опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование аудитивной компетенции турецких учащихся	137
3.1. Общая характеристика авторского мобильного приложения	137
3.1.1. Структура и функции мобильного приложения.....	137
3.1.2. Контентное содержание учебных модулей мобильного приложения	146
3.2. Описание экспериментального исследования эффективности обучения аудированию турецких учащихся с использованием мобильного приложения.....	166
3.2.1. Проведение констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности аудитивных навыков и умений.....	166
3.2.2. Организация работы учащихся в ходе обучающего эксперимента	170
3.2.3. Результаты контрольного эксперимента и анализ данных анкетирования	177
Выводы по главе 3	185
Заключение.....	188
Список использованной литературы.....	192
<i>Приложение 1. Анкета для определения уровня готовности турецких учащихся к интеграции мобильного приложения в учебный процесс</i>	<i>238</i>
<i>Приложение 2. Учебные материалы мобильного приложения Rusça Dinleme (уровень A2)</i>	<i>240</i>
<i>Приложение 3. Анкета для опроса учащихся экспериментальных групп по окончании обучающего эксперимента.....</i>	<i>250</i>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Укрепление позиций русского языка играет ключевую роль в развитии международных социокультурных и экономических связей, что обуславливает его значимость в государственной и образовательной политике Российской Федерации [Концепция внешней политики, 2023; Государственная программа, 2021]. Примером практической реализации данного направления служит гуманитарный проект по продвижению русского языка «Российский учитель за рубежом», который с 2019 года осуществляется Министерством просвещения РФ. В настоящее время в рамках этого проекта более 400 российских педагогов активно работают в разных странах мира, внедряя российские образовательные программы.¹

Одним из наиболее перспективных регионов для развития обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является Турецкая Республика. В текущей геополитической обстановке Турция занимает важное место как ключевой партнёр Российской Федерации, что связано с активным сотрудничеством в сферах энергетики, логистики, торговли и туризма. Широкий спектр российско-турецкого взаимодействия обуславливает растущий интерес турецких граждан к изучению русского языка. В ответ на общественный запрос ежегодно увеличиваются образовательные квоты, что обеспечивает расширение обучения РКИ на всех уровнях турецкого образовательного пространства, включая школы, вузы и языковые курсы.

Наибольшей востребованностью при обучении РКИ в Турции пользуется начальный этап, при этом большинство учащихся завершает изучение русского языка на уровне А2. На данном этапе особенно сложным видом речевой деятельности для турецких учащихся является аудирование. Трудности восприятия и понимания речи на слух у турецких учащихся

¹ Международный гуманитарный проект «Российский учитель за рубежом» [Электронный ресурс]
URL: <https://interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/> (Дата обращения 20.05.2024)

обусловлены совокупностью лингвистических, методологических и социальных факторов, основными из которых являются преобладание грамматико-переводного метода, ограниченность практики слушания аутентичной русской речи в иноязычной среде, значительные различия в лингвистических системах турецкого и русского языков, отсутствие технических средств обучения и учебных пособий по аудированию.

Между тем с точки зрения коммуникативного подхода, развитие аудитивной компетенции является ключевой задачей обучения РКИ, поскольку неспособность правильно понимать звучащую речь исключает возможность полноценного общения. В современной методике преподавания РКИ подчёркивается важность целенаправленного формирования аудитивных навыков и умений [Щукин, 2015].

В этой связи необходим поиск путей оптимизации методики обучения турецких учащихся аудированию русской речи в иноязычной среде. Особенности преподавания РКИ в мононациональных группах вне России диктуют необходимость применения этноориентированного подхода. Вследствие чего крайне актуальными становятся вопросы разработки учебных пособий по аудированию, ориентированных на образовательные потребности турецких учащихся и учитывающих специфику их языка, культуры и психологии.

Наряду с этим обучение аудированию РКИ должно отвечать требованиям времени, адаптироваться к современным реалиям и внедрению новых технологических решений в учебный процесс. Высоким потенциалом для достижения данной цели обладают цифровые технологии, способные расширить диапазон возможностей для обучения. Интеграция цифровых инструментов в учебный процесс отвечает потребностям нового «цифрового поколения» учащихся, привыкших с детства получать информацию через цифровую среду, и соответствует современным тенденциям трансформации российского образования.

Принимая во внимание данные статистики, выводящие Турцию в число мировых лидеров по цифровой активности и интенсивности использования смартфонов в повседневной жизни [Deloitte Global Mobil Kullanıcı Araştırması, 2017; Hanehalkı BT Kullanım Araştırması, 2020], целесообразным представляется осуществление процесса обучения аудированию русской речи с использованием мобильных технологий. В настоящее время наиболее актуальными среди них являются обучающие мобильные приложения, предоставляющие ресурсы для обучения в любое время и в любом месте. Однако, несмотря на уникальные возможности, мобильные приложения пока не нашли в современной практике преподавания РКИ широкого применения.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена необходимостью разработки методики обучения турецких учащихся аудированию русской речи в иноязычной среде с использованием мобильного приложения (уровень А2).

Степень разработанности научной проблемы характеризуется недостаточной полнотой. Наиболее глубоко разработаны общие вопросы методики обучения аудированию иностранного языка, в том числе РКИ, в научных трудах таких исследователей, как И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Л.П. Клобукова, Я.М. Колкер, З.А. Кочкина, Е.И. Пассов, Е.С. Устинова, И.И. Халеева, А.Н. Щукин и др.

Языковое мышление и этнокультурные особенности турецкоговорящих учащихся с точки зрения преподавания РКИ анализировались в научных работах отечественных и турецких учёных (В.К. Гюльгюден, А.М. Калюта, Х. Караджан, А. Йылдырым, М.Л. Стоянова, Ш. Юносов, М. Озтюрк).

Влияние турецкого языка на овладение русским языком исследовалось преимущественно в грамматическом аспекте в научных трудах С.А. Хаврониной, М.Г. Доган, К. Эмрака, Е.М. Напольновой, О. Козан, М. Ашчи, М.Ф. Чама.

Обучение турецких учащихся аудированию русской речи в методике РКИ как самостоятельная тема до сих пор исследователями не рассматривалась.

Что касается проблемы применения мобильных технологий в методике преподавания РКИ, то проведенный анализ показал, что опубликованы единичные работы, посвящённые вопросам непосредственной разработки мобильных приложений для использования в мононациональных аудиториях [Калита, 2016; Натчиван, 2018]. В центре научного внимания большинства исследователей находятся вопросы применения готовых мобильных приложений, изначально разработанных не в учебных целях (например, WhatsApp, Pinterst, Instagram, Wechat и др.) в процессе обучения РКИ [Загуменникова, 2020; Евтушенко, 2022; Спирина, 2022; Цыренова, 2021; Антропова, 2018 и др.]. Число публикаций, представляющих мобильные приложения, разработанные целенаправленно для изучения РКИ, крайне мало (научные статьи М.А. Мартыновой, И.С. Зеленецкой (2020); А.С. Тенихиной (2022); Ю.И. Шитова (2017); А.А. Зеленской, Т.М. Обуховой (2020)).

Однако, несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость упомянутых работ, ни в одной из них не решается проблема разработки и использования мобильных приложений для обучения аудированию русской речи.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в противоречии между потребностью турецких учащихся в эффективном обучении аудированию, учитывающем как этноориентированный подход, так и интеграцию мобильных технологий, с одной стороны, и неразработанностью соответствующей методики, – с другой.

Объектом исследования является процесс обучения турецких учащихся аудированию русской речи вне среды изучаемого языка.

Предмет исследования – методика формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся с использованием мобильного приложения.

Цель исследования – теоретико-экспериментальное обоснование методики формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся на уровне А2 с использованием мобильного приложения.

Данное исследование направлено на верификацию рабочей **гипотезы**, которая заключается в следующем: формирование аудитивных навыков и умений турецких учащихся будет проходить более эффективно, если:

- создать мобильное приложение, содержание и организационная структура которого основаны на принципах современной методики обучения аудированию русской речи;

- при разработке системы заданий и упражнений для формирования аудитивных навыков и умений русской речи учитывать специфику турецкого языка;

- при отборе аудиотекстов учитывать этнопсихологические особенности турецких учащихся и опираться на диалог культур;

- интегрировать обучение аудированию с использованием мобильного приложения в общую систему занятий РКИ.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- рассмотреть актуальные вопросы оптимизации обучения РКИ при использовании цифровых технологий на современном этапе;

- определить потенциал мобильных технологий для разработки методики обучения аудированию РКИ с использованием цифровых средств, в том числе изучить отечественный и зарубежный опыт использования мобильных приложений в процессе обучения аудированию русской речи;

- исследовать возможности мобильных приложений для изучения РКИ, разработанных для платформ iOS, Android, и современные учебные пособия для обучения аудированию;

- сформулировать основные принципы методики обучения аудированию РКИ для их последующей адаптации и реализации на базе мобильного приложения;

- выделить аудитивные навыки и умения, подлежащие формированию при обучении аудированию на уровне А2;
- рассмотреть современную систему преподавания РКИ в Турции и составить этнопсихологический портрет турецкого учащегося;
- выявить характер трудностей, возникающих у турецких учащихся в процессе обучения аудированию, и создать систему заданий и упражнений, направленных на преодоление данных трудностей;
- разработать мобильное приложение для обучения аудированию и интегрировать его в учебный процесс;
- экспериментально проверить эффективность обучения аудированию русской речи с использованием мобильного приложения в турецкой аудитории.

В целях решения поставленных задач применялся **комплекс методов:**

Теоретические:

- метод теоретического анализа (анализ научно-методической литературы: научных трудов, учебных программ, учебников и пособий по проблеме исследования);
- метод синтеза (теоретическое обобщение данных, полученных в ходе исследования);
- сопоставительный метод (при выявлении сходств и различий языковых явлений в русском и турецком языках);
- метод педагогического моделирования (построение организационной структуры и содержания обучения аудированию турецких учащихся с использованием мобильного приложения).

Эмпирические:

- метод педагогического эксперимента (организованная проверка эффективности обучения аудированию на основе сравнения результатов в экспериментальной и контрольной группах);
- метод наблюдения (систематическая фиксация действительности в процессе формирования аудитивных навыков и умений учащихся);

- методы сбора информации (опрос, анкетирование, тестирование учащихся).

Статистические:

- метод описательной статистики (количественная и качественная оценка результатов исследования);

- сравнительный метод (сравнение результатов тестирования учащихся в контрольных и экспериментальных группах).

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- *научные труды, посвященные проблемам теории и методики обучения русскому языку как иностранному* (Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, Е.А. Брызгунова, В.Н. Вагнер, О.Е. Каган, В.Г. Костомаров, Л.С. Крючкова, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, В.В. Молчановский, Н.В. Мощинская, С.А. Хавроница, М.Н. Шутова, А.Н. Щукин и др.);

- *научные исследования, посвященные проблемам трансформации процесса обучения РКИ при использовании цифровых технологий* (Э.Г. Азимов, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, В.А. Власов, А.Д. Гарцов, Л.А. Дунаева, Т.А. Дьякова, М.Ю. Лебедева, С.С. Пашковская, О.И. Руденко-Моргун и др.);

- *научные работы, посвященные мобильному обучению ИЯ, в том числе РКИ* (В.А. Куклев, Е.В. Рублёва, В.И. Солдаткин, С.В. Титова, А.А. Фадеев, G. Chinnery, A. Kukulska-Hulme, J. Traxler, Yao-Ting Sung и др.);

- *научные исследования проблемы восприятия и понимания речи в области психологии и психолингвистики* (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, Л.А. Чистович, R. Lado, G.A. Miller и др.);

- *научно-методические труды по теории обучения аудированию иностранных языков, в том числе РКИ* (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Глухов, Н.В. Елухина, С.П. Золотницкая, Я.М. Колкер, З.А. Кочкина, Е.И. Пассов, Е.С. Устинова, И.И. Халеева, З.М. Цветкова, P. Ur, M. Underwood, M. Rost, D. Nunan и др.);

- *научные труды, посвященные проблемам преподавания РКИ в различных иноязычных средах* (Т.М. Балыхина, А.Л. Бердичевский, В.Н. Вагнер, И.А. Пугачев, Е.Н. Стрельчук, Е.Г. Тарева, В.М. Шаклеин, Ю. Чжао и др.);

- *научные работы, посвященные проблемам преподавания РКИ в Турции* (Х. Арслан, О. Барут, В.К. Гюльгюден, Х. Караджан, Е.М. Напольнова, Ф.Ш. Пашаева-Юнус, А.Е. Силкин, М.Л. Стоянова, И.Ш. Юнусов и др.);

- *научные труды отечественных учёных-тюркологов* (В.А. Богородицкий, А.Н. Кононов, А.А. Реформатский, Н.С. Трубецкой);

- *труды, в которых рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации и диалога культур* (М.М. Бахтин, А.Л. Бердичевский, Е.М. Верещагин, О.Я. Гойхман, В.Г. Костомаров, С.С. Микова, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, А.В. Рогова, С.Г. Тер-Минасова, В.М. Шаклеин).

Материалы исследования представлены следующими *источниками*:

- *нормативно-правовые документы: указы Президента РФ, распоряжения Правительства РФ и др.;*

- *государственные образовательные стандарты, требования, типовые тесты, программы по РКИ;*

- *учебники и учебные пособия по РКИ;*

- *интернет-сайты российских и турецких образовательных организаций, образовательные веб-платформы, специализированные онлайн-сервисы, мобильные приложения для изучения РКИ, разработанные для платформ iOS и Android;*

- *материалы анкетирования и тестирования турецких учащихся.*

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось поэтапно.

На первом этапе (2019-2020 гг.) проводился анализ научно-методической литературы, включая монографии, диссертации и статьи, посвященные исследованиям в области методики преподавания РКИ,

обучения аудированию, а также использования мобильных технологий в образовании как в отечественной, так и в зарубежной практике; формировались основы диссертационного исследования, определялась проблема, формулировались цель и задачи, разрабатывалась гипотеза.

На втором этапе (2020-2022 гг.) исследовались особенности преподавания РКИ в Турции, составлялся этнопсихологический портрет турецкого учащегося. В этот период была проведена классификация лингвистических трудностей формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся на базовом уровне изучения РКИ. На основании этих данных была разработана система заданий и упражнений для обучения аудированию и отобран аудиоматериал. На данном этапе также анализировались современные пособия для обучения аудированию, мобильные приложения для изучения РКИ и проводилась разработка специализированного мобильного приложения, которая включала проектирование структуры, создание пользовательского интерфейса, интеграцию системы заданий и упражнений, модулей контроля.

На третьем этапе (2022-2024 гг.) проводилась опытно-экспериментальная работа, которая включала исследование степени готовности турецких учащихся к внедрению мобильных технологий в учебный процесс и проведение педагогического эксперимента. В рамках эксперимента осуществлялось обучение аудированию русской речи с использованием мобильного приложения, после чего осуществлялся сбор, обработка и анализ эмпирических данных. Завершающим этапом работы стало оформление результатов исследования в диссертационной работе, научных публикациях и тезисах докладов конференций.

Эмпирическая база исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась в период 2020-2023 гг. в турецких образовательных организациях (Центр русского языка и культуры Rusmer (г. Анкара), Ассоциация русской культуры Rus Kültür Derneği (г. Анкара), Общество русской культуры,

образования и науки Avangart (г. Силифке). В общей сложности в эксперименте приняли участие 150 турецких учащихся.

Наиболее существенные и новые научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна заключаются в том, что *впервые*:

- разработана методика формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся с использованием авторского мобильного приложения на уровне А2, ранее не применявшаяся в турецкой аудитории.

- предложен механизм проектирования мобильного приложения как цифрового инструмента для обучения аудированию русской речи, включающий определение функциональных компонентов, разработку структуры и контентного содержания;

- сформулированы основные принципы мобильного обучения РКИ;

- проведен детальный анализ мобильных приложений для изучения РКИ (на основе методических, эргономических и технических параметров), разработанных для платформ iOS и Android, и их классификация по содержанию и цели обучения;

- определены особенности турецкого языка, затрудняющие слуховую рецепцию русской речи на начальном этапе обучения РКИ;

- составлен этнопсихологический портрет турецкого учащегося;

- разработана система этноориентированных заданий и упражнений для обучения турецких учащихся аудированию русской речи;

- сформулированы критерии отбора учебных текстов для обучения аудированию в турецкой аудитории с учётом русско-турецкого диалога культур и этнопсихологических особенностей турецких учащихся;

- проведен анализ современных учебных пособий по аудированию русской речи с точки зрения формы представления аудиоматериала для прослушивания.

Теоретическая значимость диссертационной работы состоит в следующем:

- проведена дифференциация терминов «цифровые технологии» и «информационные технологии», «цифровая лингводидактика» и «компьютерная лингводидактика», раскрыто содержание понятия «цифровая среда обучения РКИ»;
- расширена классификация инструментальных мобильных приложений и дополнена актуальными примерами приложений отечественной разработки;
- предложены термины «мобильное обучение РКИ», «мобильное учебное пособие» и дано их толкование;
- определены ключевые дидактические преимущества мобильного обучения РКИ;
- осуществлён историографический обзор процесса становления обучения РКИ в Османской империи и современной Турции;
- проведен анализ и оценка организации обучения аудированию русской речи в турецких образовательных организациях, выявлен ряд проблем в национальной системе преподавания РКИ;
- описаны этнопсихологические и этнокультурные особенности турецких учащихся;
- разработаны теоретические основы проектирования мобильного приложения для обучения аудированию русской речи, обеспечивающие адаптацию учебного процесса к образовательным потребностям турецких учащихся с учётом их родного языка и культуры, а также этнопсихологических особенностей.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработанное в рамках данного исследования мобильное приложение Rusça Dinleme может применяться в практике преподавания РКИ как цифровое средство обучения турецких учащихся аудированию русской речи при организации очной, смешанной и дистанционной форм обучения. Оно также предоставляет возможность самостоятельного изучения РКИ для широкой аудитории, будучи в открытом доступе для скачивания;

- классификация лингвистических трудностей аудирования, выявленных в результате сопоставительного анализа русского и турецкого языков, представляет практическую ценность для преподавания РКИ и может послужить базой для разработки учебных материалов и составления методических рекомендаций для обучения аудированию русской речи как турецких учащихся, так и представителей других народов, говорящих на тюркских языках, наиболее родственных турецкому (туркмены, киргизы, узбеки, азербайджанцы и др.);

- предложенная система заданий и упражнений, направленных на преодоление межъязыковой интерференции в процессе восприятия и понимания русской речи турецкими учащимися, может лечь в основу создания этноориентированных учебников и учебных пособий по РКИ для тюркоговорящих;

- учебные материалы, представленные в аудиотекстах и содержащие фактические примеры взаимодействия и взаимопроникновения русской и турецкой культур, могут быть включены в программы обучения турецких учащихся РКИ для формирования социокультурной и межкультурной компетенций, а также использоваться при разработке специализированных пособий и курсов, направленных на развитие русско-турецкого диалога культур.

В настоящее время результаты и основные выводы исследования применяются в работе ряда турецких образовательных учреждений: Центра русского языка и культуры Rusmer (г. Анкара), Ассоциации русской культуры Rus Kültür Derneği (г. Анкара), Общества русской культуры, образования и науки Avangart (г. Силифке), что также свидетельствует о практической значимости диссертационной работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Аудирование русской речи представляет значительные трудности для турецких учащихся на начальном этапе изучения РКИ. Эти трудности носят лингвистический характер и обусловлены явлением межъязыковой

интерференции, отрицательно влияющей на процесс автоматизации восприятия и понимания русской речи на фонетическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

2. Динамичное развитие современных технологий и цифровая трансформация образовательной среды требуют внедрения инновационных средств обучения для турецких учащихся аудированию русской речи. В условиях высокой популярности мобильных устройств в Турции интеграция таких технологий в учебный процесс не только соответствует актуальным требованиям, но и открывает новые возможности для эффективного обучения аудированию, предоставляя доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте.

3. Мобильное приложение является эффективным инструментом формирования аудитивных навыков и умений у турецких учащихся. Оптимальная структура мобильного приложения включает аудиоматериалы, систему заданий и упражнений, а также модуль контроля. Интеграция элементов геймификации, интерактивных и мультимедийных компонентов, а также механизмов оперативной обратной связи положительно влияет на уровень мотивации к изучению РКИ в иноязычной среде.

4. В целях эффективного формирования аудитивных навыков и умений в турецкой аудитории необходимо применение этноориентированного обучения аудированию русской речи, в рамках которого требуется разработка системы заданий и упражнений при обязательном учёте особенностей родного языка учащихся и отбор учебных аудиотекстов, отражающих русско-турецкий диалог культур.

5. Этноориентированный подход в обучении аудированию русской речи, осуществляемый с опорой на современные мобильные технологии, значительно повышает эффективность формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся в условиях изучения РКИ в иноязычной среде.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечены опорой на фундаментальные положения научной и

научно-методической литературы, а также общепризнанные лингводидактические подходы; комплексным применением научных методов, адекватных цели и задачам исследования; успешной апробацией посредством педагогического эксперимента и полученными эмпирическими данными.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования были представлены и прошли обсуждение на следующих международных научных и научно-практических конференциях:

– XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (Москва, РУДН, 2020);

– Международной научной конференции «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве» (Москва, РУДН, 2020);

– XIX Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: Проблемы изучения в иностранной аудитории» (Санкт-Петербург, 2021);

– V Международной научно-практической конференции преподавателей-русистов «Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного в условиях глобальных перемен» (Турция, Стамбул, 2021);

– Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии» (Якутск, 2022);

– Всероссийской конференции с международным участием «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве» (Москва, РУДН, 2023);

– VI Международной научно-практической конференции преподавателей-русистов «Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного в условиях глобальных перемен» (Турция, Конья, 2023).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: русский язык как иностранный (среднее общее образование, высшее образование, дополнительное образование), группа научных специальностей – 5.8. Педагогика:

п. 1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения.

п. 8. Взаимодействие теории, методики и практики предметного и дисциплинарного образования с отраслями науки, культуры, технологий, производства.

п. 11. Формирование мотивации обучающихся средствами учебного предмета (дисциплины, курса, модуля).

п. 20. Теория, методика и практика разработки и использования в обучении и воспитании электронных образовательных ресурсов.

Ключевые положения и выводы исследования отражены в 9 публикациях автора, из них 3 статьи – в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Ученым советом Российского университета дружбы народов (Положение о присуждении ученых степеней в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», утв. 22.01.2024, протокол № УС-1), Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ, 1 статья – в научном издании, индексируемом в МБД Scopus, 1 статья – в МБД Web of Science.

Структура исследования. Исследование состоит из Введения, трех глав, Заключение, Списка использованной литературы (основной список включает 308 наименований, из них 80 на иностранных языках) и 3-х приложений. Диссертация проиллюстрирована 8-ю таблицами и 21-м рисунком. Объем основного текста составляет 237 страниц.

Глава 1. Теоретико-методологические основы мобильного обучения аудированию русской речи вне среды изучаемого языка

1.1. Обучение русскому языку как иностранному в эпоху цифровой трансформации

1.1.1. Факторы становления и развития цифровой трансформации обучения РКИ

В последние десятилетия система образования подвергается пересмотру с целью её совершенствования. Основной тенденцией этого процесса выступает цифровая трансформация. Вслед за И.В. Роберт, под цифровой трансформацией образования, мы понимаем «результат системных существенных изменений, произошедших и происходящих в сфере образования (как позитивных, так и негативных), в связи с активным и систематическим использованием цифровых технологий и реализацией в образовательной практике результатов достижений научно-технического прогресса современного информационного общества массовой глобальной коммуникации» [Роберт, 2023, с. 428].

В основе цифровой трансформации, исходя из её определения, находится использование цифровых технологий. Термин «цифровые технологии» (англ. digital technologies), несмотря на появление в научной литературе во второй половине 90-х гг. [Negroponte, 1995], приобрёл популярность и широкое распространение в последнее десятилетие сначала в контексте трансформации экономики, а затем и образования. Цифровыми принято обозначать такие технологии, которые позволяют «создавать, хранить и распространять информацию в электронном виде» [Там же, с. 13].

В Российской Федерации процесс цифровой трансформации образования регламентируется на государственном уровне, что зафиксировано в нормативно-правовых документах [Указ Президента РФ, 2017; Распоряжение Правительства РФ, 2017].

В настоящее время в целях развития общего и профессионального образования, перечень которых был заявлен в национальном проекте «Образование», функционирует федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Паспорт национального проекта, 2018]. В сфере высшего и дополнительного образования центральной государственной информационной системой является «Современная цифровая образовательная среда», призванная повысить уровень цифровизации вузов [Постановление Правительства РФ, 2020]. В 2017 г. в России начал работу цифровой университет – Университет 2035 (URL: <https://www.2035.university/>), деятельность которого направлена на профессиональное развитие человека в цифровом мире.

Суть цифровой трансформации образования заключается в переходе от классно-урочной к персонализированной организации учебного процесса и повышении его педагогической результативности при активном применении цифровых технологий [Методические рекомендации, 2022].

К основным факторам, формирующим потребность в изменениях образовательного процесса, следует отнести два взаимосвязанных явления:

1. Появление технологий, меняющих жизнь общества и формирующих новую реальность.

Образное выражение «информационный взрыв», возникшее в 60-х гг. 20-го века, характеризовало экспоненциальный рост потоков информации в жизни общества. Сегодня при описании современной стадии развития социума исследователи говорят о «взрыве в информационной галактике» по аналогии с моделью «Большого взрыва», используемой при описании зарождения Вселенной [Конев, 2018].

Согласно концепции профессора Клауса Шваба, основателя и президента Всемирного экономического форума, на рубеже нового тысячелетия началась четвертая промышленная революция, основные черты которой - «вездесущий и мобильный Интернет, миниатюрные

производственные устройства (которые постоянно дешевеют), искусственный интеллект и обучающиеся машины» [Шваб, 2016].

Цифровые технологии внедряются в нашу повседневность с огромной скоростью: то, что ещё вчера считалось научной фантастикой, сегодня воспринимается как обыденность: нейросети, интернет вещей, беспилотные транспортные средства, 3D-печать и т.д. При этом они охватывают и видоизменяют множество сфер общественной жизни: государственное управление, бизнес, промышленность, здравоохранение, финансовые сервисы, транспорт, логистика, развлечения.

По мнению исследователей, в XXI веке мы наблюдаем появление новой коммуникативной парадигмы – экранной культуры, которая «дополняет традиционные формы общения между людьми – культуру непосредственного общения и культуру письменную (книжную)» [Информационная эпоха, 2019, с. 5].

В ракурсе значительных изменений, произошедших в большинстве областей человеческой деятельности, трансформация образования рассматривается в настоящее время как жизненно необходимая.

2. Появление поколения учащихся, характеризующихся особым способом познания мира.

Молодые люди, родившиеся после 1997 года, т.н. «цифровое поколение», «поколение зет (Z)», привыкли с детства получать информацию через цифровую среду. Им на смену идёт «первое технологичное поколение» - «поколение альфа (A)». Этот термин, введённый в научное пространство исследователем Марком Маккриндлом, обозначает людей, родившихся после 2010-го года. В сравнении с поколением «зет» «альфа» отличается ещё большей технологичностью и наличием «бесшовного» мира, в котором отсутствуют границы между условными составляющими реального и виртуального пространства [McCrinkle, 2014].

Для представителей этих поколений характерна высокая цифровая грамотность, способность эффективно использовать технологии для общения

и образования, склонность к виртуальному взаимодействию и самостоятельному обучению, умение работать в режиме мультизадачности: они легко совмещают выполнение нескольких заданий одновременно. В то же время не способны удерживать внимание на одном предмете длительное время и предпочитают дозированную подачу информации, ограниченную небольшими текстами, короткими видеороликами и т.д.

Проблема необходимости учёта учебно-познавательных особенностей цифрового поколения при определении форм и методов обучения неоднократно рассматривалась в научной литературе [Стегний, 2015; Лёвина, 2022; Науменко, 2020; Aldrich, 2009; Prensky, 2010, 2014].

Совокупность вышеизложенных факторов, вызвавших изменение образовательных потребностей современного общества, ведёт к неизбежности процесса цифровой трансформации обучения. Тема использования цифровых технологий: *pro et contra* уже не является предметом академического дискутирования, на передний план выходит поиск дидактических решений.

Будучи частью педагогической науки, теория и методика преподавания РКИ не может не учитывать общие тенденции.

Проблемы цифровой трансформации процесса обучения находятся в центре внимания научного сообщества РКИ в настоящее время и широко обсуждаются в ходе тематических международных научно-практических конференций. Оживленный характер дискуссий, сопровождающий работу в секциях, посвященных использованию цифровых технологий, подчеркивает актуальность цифровой трансформации обучения и выявляет необходимость решения проблем этого процесса.

В качестве ключевого направления развития методики преподавания РКИ, с помощью которого возможно успешно решить вопросы оптимизации обучения в условиях жизни в современном обществе, цифровая трансформация учебного процесса рассматривается в ряде научных статей [Дунаева, Лёвина, Богомолов, Васильева, 2020; Дзюба, 2021; Лебедева, 2020,

2023; Фейзер, Дьякова, 2023; Баранова, Горбенко, 2023; Белоглазова, Лобанова, Антонова, 2022 и др.].

Понятийный аппарат, используемый указанными учёными в рамках рассматриваемой проблемы, претерпел существенное расширение, что требует анализа и дифференциации терминов в целях обеспечения ясности научной коммуникации.

1.1.2. Характеристика понятийного аппарата цифровой трансформации обучения РКИ

Раскроем содержание наиболее значимых терминов и понятий.

Цифровые технологии

Прежде всего обозначим, что, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, под «технологией» в обучении мы понимаем «приёмы использования в учебном процессе технических средств обучения и сами такие средства» [Азимов, Щукин, 2018, с. 351], а под «техническими средствами обучения» (ТСО), в свою очередь, – «технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контролем за ходом её усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений» [Там же, с. 349].

Необходимо отметить, что интерес к научно-техническим новшествам и их дидактическому потенциалу всегда был присущ методике преподавания РКИ в большей степени, чем любой другой педагогической дисциплине. Не случайно первыми компьютерными материалами, разработанными в образовательных целях в РФ, явились обучающие программы по РКИ. В этом стремлении к применению технических средств в учебном процессе раскрывается специфика обучения РКИ, основой которого является обучение коммуникативной деятельности. Целенаправленное использование технических средств обучения позволяет значительно интенсифицировать этот процесс, обеспечивая реализацию основных дидактических принципов: коммуникативность, наглядность, сознательность, активность, прочность усвоения, учёт индивидуальности [Азимов, 2022; Гарцов, 2009; Щукин, 2015].

С позиции информатики, термин «цифровые технологии» охватывает несколько типов современных технологий: компьютерные, мультимедийные, информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, виртуальные [Некрасов, Некрасова, 2010], что даёт нам основания для обнаружения истоков цифровизации процесса обучения РКИ в конце 80-х гг. XX века. В этот период были разработаны подходы к проектированию компьютерных обучающих материалов и выпущены первые электронные учебники на CD-дисках [Руденко-Моргун, Васильева, 1991; Журавлев, Григоров, Дэвидсон, 1989; Руденко-Моргун, Васильева, Власов, 1991].

Однако в исследованиях последних лет под цифровыми технологиями подразумеваются наиболее передовые из информационных технологий, т.н. «новые» или «современные» цифровые технологии. К ним относят искусственный интеллект [Алейникова, Яроцкая, 2024; Ельникова, 2020] и технологии, основанные на его работе, включая чат-боты [Льву, 2023], голосовые помощники [Руденко-Моргун, Куриленко, 2019], нейросети [Сидорова, Игнатъева, 2023]; LMS-платформы (Learning Management System), например, MOODLE и Google Classroom [Ляско, Маслова, Смирнова, 2019; Исаева, Сабитова, 2018; Скворцова, Митчелл, 2016; Минеева, Прохорова, Борщевская, Терехина, 2018]; массовые открытые онлайн-курсы MOOC (от англ. Massive Open Online Course) [Азимов, 2017; Горбенко, Доминова, Ильина, Кумбашева, 2020; Баранова, Горбенко, 2023]; виртуальные миры [Азимов, Жильцов, 2016; Жильцов, 2020]; мобильные технологии [Нефедов, 2018; Самосенкова, Савочкина, Гончарова, 2019; Загуменникова, 2020].

Цифровая лингводидактика РКИ

По мере того как термин «цифровые технологии» вытесняет «информационные технологии» из научно-исследовательского пространства РКИ, всё активнее входит в употребление термин «цифровая лингводидактика». Под ней понимается «научная дисциплина, которая рассматривает общую теорию обучения и усвоения иностранного языка в

условиях цифровой трансформации образовательного процесса» [Фейзер, Дьякова, 2023, с. 198].

Цифровая лингводидактика как методическое направление, на наш взгляд, является естественным продолжением развития компьютерной, или в другой терминологии, электронной [Гарцов, 2009] лингводидактики.

С очередной информационной революцией, т.е. переходом общества на качественно новый уровень процессов взаимодействия [Григорьев, Гришкун, 2005], произошла смена инструментальной основы обучения РКИ, но не дидактической. Фокус внимания методистов сместился на новейшие технологические достижения, однако цели обучения остались прежними. В этой связи считаем необходимым подчеркнуть важность преемственной связи между этапами развития данного методического направления. Признание современными исследователями преемственности в качестве закономерности становления научного знания позволит цифровой лингводидактике эволюционировать, опираясь при этом на уже существующий фундамент. Исходя из этого, нам близка позиция исследователей Ж.И. Фейзер и Т.А. Дьяковой (2023), которые, выделяя этапы развития цифровой лингводидактики РКИ, в составе первых обозначили внедрение компьютерных технологий в обучение РКИ и становление компьютерной лингводидактики как научной дисциплины.

Возникновение нового направления, изучающего возможности применения информационных технологий в обучении РКИ, – компьютерной лингводидактики связано с именами ведущих учёных: Э.Г. Азимовым [Азимов, 1989, 2006], М.А. Бовтенко [Бовтенко, 2006], А.Н. Богомоловым [Богомолов, 2008], Т.В. Васильевой [Васильева, 1991], Е.А. Власовым [Власов, 1991], А.Д. Гарцовым [Гарцов, 2009], Л.А. Дунаевой [Дунаева, 2005, 2006], О.И. Руденко-Моргун [Руденко-Моргун, 1994, 2009], В.С. Фадеевым [Фадеев, 1990] и др. С конца 80-х гг. прошлого века и до настоящего времени исследовательская работа в рамках компьютерной лингводидактики РКИ ведётся по следующим основным направлениям:

- изучение возможностей информационных технологий и разработка методологии их применения в обучении;
- систематизация видов информационных ресурсов;
- оценка эффективности обучения с применением информационных технологий;
- создание цифровых учебных материалов: онлайн курсов, электронных учебников и тренажеров;
- разработка новых форм организации учебного процесса с интеграцией информационных технологий.

За последние три десятилетия компьютерной лингводидактикой был накоплен богатый теоретический и практический опыт. Тем не менее на сегодняшний день в данной области решены отнюдь не все вопросы, что объясняется стремительностью научно-технического прогресса и выдвижением всё новых и новых задач, касающихся внедрения непрерывно совершенствующихся технологий.

Цифровая среда обучения РКИ

Проблеме разработки образовательной среды с позиций компьютерной лингводидактики РКИ посвящено значительное количество исследований за последние три десятилетия [Фадеев, 1990; Дунаева, 2006; Богомолов, 2008; Тряпельников, 2008; Гарцов, 2009; Архангельская, Жигунова, 2012; Нефедов, 2019; Кожевникова, Хамраева, Кытина, 2022].

Существует различные дефиниции и классификации образовательных сред в зависимости от их структуры, формата, контентного содержания и т.д. [Руденко-Моргун, Куриленко, 2019]. В рамках нашего исследования мы будем ссылаться на определение цифровой образовательной среды как на «открытую совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач процесса образования» [Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды, 2018, с. 13].

Л.А. Дунаева и А.Н. Богомолов определили главную особенность современной цифровой среды обучения РКИ – открытость, обуславливающую

её другие обязательные свойства: гибкость, динамичность, интегративность и кроссплатформенность [Богомолов, Дунаева, 2023]. Формирование цифровой среды является важным условием реализации цифровой трансформации.

На основе анализа научного дискурса, развиваемого в рамках проблематики текущего состояния цифровых преобразований процесса обучения РКИ, мы выявили следующие дисфункциональные аспекты:

1. Поверхностный способ применения цифровых технологий.

К такому способу, который получил название «оцифровка», относят, например, использование отсканированного учебника или учебного пособия без каких-либо принципиальных изменений и преобразований, а также другие действия, представляющие в своей основе перевод информации на бумажном носителе в цифровой формат.

Практика создания цифровых копий печатных учебных изданий и их размещение в Интернет для обмена широко распространена среди преподавателей. Такие оцифрованные учебники и учебные пособия «теряют преимущества печатного формата и не обретает сильные стороны формата цифрового», кроме того, подобная деятельность является незаконной с точки зрения соблюдения авторских прав [Голубева, 2023]. Перенос очных занятий без какой-либо трансформации в онлайн-формат также не предполагает качественной цифровой трансформации обучения [Лебедева, 2023].

Структурированный подход к оценке степени трансформации образовательного процесса предложил Р. Пуэнтедура. Разработанная им модель SAMR [URL: <http://www.hippasus.com/resources/tte/>] в различных модификациях используется в исследованиях по методике РКИ [Лебедева, 2022, 2023; Ли, Романова, 2022]. В исходной организации этой модели лежит четыре уровня: подмена (англ. substitution) - накопление (англ. augmentation) – модификация (англ. modification) - преобразование (англ. redefinition). С каждым последующим уровнем глубина интеграции цифровых технологий в образовательный процесс увеличивается: от начального, который предполагает подмену традиционных методов без изменения самого процесса

обучения (примером такой учебной деятельности является использование оцифрованных учебников и проведение онлайн-урока по модели аудиторного), до самого высокого - преобразования, предоставляющего новые возможности для решения педагогических задач. Цифровая трансформация образовательного процесса возможна только на верхних уровнях, которые обеспечивают создание новых форм и моделей обучения. Преобразующее использование цифровых технологий тесно связано с уровнем цифровой грамотности преподавателя.

Его повышение остается актуальной проблемой для образовательных организаций многих стран [Martirosyan, 2017; Amhag, 2019; Nasir, 2020; Karagül, 2021]. В России часть преподавателей не готова использовать современные технологии, что подтверждается аналитическим докладом «Высшее образование: уроки пандемии» [Аналитический доклад, 2020]. Вопросы совершенствования и развития профессиональной цифровой компетенции находятся в числе значимых и для методики преподавания РКИ [Тряпельников, 2012; Тимошина, 2020; Бовтенко, Аврунев, 2021].

В современных условиях умение использовать компьютеры, мобильные устройства, различные программные средства педагогического назначения является базовым и необходимым для преподавателей РКИ. Возрастает потребность в готовых учебных материалах, созданных на основе научно-технических достижений.

2. Недостаточная методическая разработанность интеграции цифровых технологий в процесс обучения РКИ, или «цифровая лихорадка». Таким термином, пришедшим из цифровой экономики, Ж.И. Фейзер и Т.А. Дьякова обозначили «хаотическую диффузию цифровых образовательных продуктов» в обучении РКИ [Фейзер, Дьякова, 2023, с. 204]. С.В. Титова также подтверждает хаотичность внедрения цифровых технологий в обучение ИЯ [Титова, 2017].

Ускорившийся темп технологического прогресса способствует возникновению всё большего числа цифровых новинок, что, в свою очередь,

вызывает появление значительного количества научных статей в области преподавания РКИ, которые представляют общие обзоры таких ресурсов [например: Гунько, 2022; Злобина, 2022; Кочуланова, 2023; Узакпаева, 2023; Юркина, 2022 и др.]. Информационная ценность подобных работ несомненна, однако не стоит оставаться «у поверхности фактов», – как подметил И.П. Павлов, – необходимо искать законы, ими управляющие [Павлов, 1935].

Простое накопительство фактов бессистемного внедрения «приглянувшихся» цифровых ресурсов, не сфокусированных на решении конкретных дидактических задач, не способствует повышению эффективности обучения, более того, отсутствие координации между различными инструментами может усложнить восприятие информации. А.Н. Щукин подчеркивал недопустимость появления параллельных рядов разнопорядковых пособий, неоправданно расширяющих объем информации и вызывающих перегрузку учащихся [Щукин, 1984]. Согласно модели SAMR, такой вид учебной деятельности относится ко второй ступени – накопление – и не обеспечивает цифровую трансформацию образовательного процесса.

Для того чтобы цифровые образовательные продукты стали действенным инструментом процесса трансформации, а не исключительно данью моде, их структуры, характеристики и модели применения должны быть подчинены соответствующей рациональной методической концепции. Практика не должна опережать науку, оставляя последней функцию комментирования.

3. Переоценка возможностей цифровых ресурсов и недостаточная оценка роли человеческого фактора в обучении, так называемый излишний «цифровой оптимизм» [термин: Thierer, 2010]. На рубеже XX-XXI вв. сторонники активного использования технологий в обучении предсказывали скорый крах традиционной системы образования [Drucker, 1997]. Однако большинство таких прогнозов до настоящего времени не сбылось.

Анализируя значение цифровых технологий в обучении РКИ, многие исследователи подчёркивают их ведущую роль в развитии дистанционного

обучения. Под дистанционным обучением (ДО) понимается такая «форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии» [Азимов, Щукин, 2018, с. 76]. Технологии ДО подробно рассматриваются в трудах Э.Г. Азимова [Азимов, 2006], О.И. Руденко-Моргун [Руденко-Моргун, 1994, 2009], Е.С. Полат [Полат, 2004], Л.А. Дунаевой [Дунаева, 2006], А.Н. Богомоллова [Богомоллов, 2008] и др. В настоящее время разработаны и успешно апробированы разнообразные ресурсы, предполагающие использование ДО, например: платформа для изучения РКИ «Цифровой подготовительный факультет» (РУДН им. Патриса Лумумбы), портал «Образование на русском» (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина), дистанционный курс «В эфире Россия» (автор А.Н. Богомоллов), массовый открытый онлайн курс «Русский как иностранный: В1+» (СПбГУ).

Современные тенденции в образовании требуют создания качественно новых обучающих материалов, организации цифровой среды, заполненной различными мультимедийными ресурсами, интерактивными платформами и т.д. Эти процессы предполагают существенное видоизменение формы и структуры образовательной деятельности: увеличение доли самостоятельного обучения при помощи цифровых технологий и, как следствие, снижение роли преподавателя в образовательном процессе.

Экстренный переход на онлайн-обучение с использованием телекоммуникационных платформ (например, Zoom, Skype и др.) во время пандемии в 2020 году способствовал выявлению оптимального соотношения человеческого фактора и технологий. С тех пор было проведено множество исследований, оценивающих восприятие студентами такого обучения, как за рубежом [Eslamian, Khoshnoodifar, Malek, 2023; Harefa, Sihombing, 2022; Ma, Chei, 2021, Nguyen et al, 2021], так и в нашей стране [Абрамова, 2021; Исследование ВКонтакте, 2021]. Полученные результаты обнаружили, что большинство студентов предпочли бы традиционное – очное обучение в классе, отметив недостаток живого общения, снижение учебной мотивации и общее ухудшение качества образования.

По результатам опроса, проведенного в рамках изучения мнения об онлайн-обучении студентов РКИ, большая часть реципиентов также высказалась против [Стрельчук, 2021]. Главная причина такой точки зрения – отсутствие коммуникации в русскоязычной среде.

Очевидно, что технологии могут быть полезным инструментом, но в обучении РКИ, основной целью которого является формирование коммуникативной компетенции, в настоящее время они не способны полностью заменить преподавателя.

Решить задачи, стоящие сегодня перед методикой РКИ, способно смешанное обучение (СО) (англ. blended learning) [Стрельчук, 2021; Лебедева, 2023], предполагающее сочетание сетевого обучения с очным, а также объединение различных средств обучения: например, бумажных и цифровых [Богомолов, Дунаева, 2023]. СО определяется как «взаимосвязанное использование учащимися дистанционных и аудиторных форм учебной деятельности, а также инновационных и традиционных учебных средств» [Руденко-Моргун, Куриленко, 2019, с. 17].

СО далеко не новая технология в педагогике и была разработана ещё в начале 2000-х гг. [Thorne, 2003; Graham, 2006]. Однако в свете проблем массового онлайн-обучения ярче обозначались её достоинства при обучении РКИ: возможность живого общения преподавателя и учащихся и, как следствие, обеспечение полноценного формирования речевых навыков и умений. Комбинирование данного подхода с использованием цифровых технологий позволяет выстраивать модель учебного процесса с учётом индивидуальных потребностей каждого студента.

Таким образом, анализ проблем, обозначенных в современной научной литературе, позволяет вывести ряд задач, стоящих сегодня перед цифровой лингводидактикой РКИ: 1) усиление методического обоснования отбора цифровых технологий с учетом их дидактических возможностей и на основе цели обучения; 2) активизация экспериментальных исследований эффективности применяемых современных технологий и ТСО; 3) создание

цифровых учебных материалов на лингводидактической основе; 4) формирование принципиально новых моделей обучения РКИ, представляющих интеграцию методов очной и дистанционной форм и обеспечивающих их эффективное взаимодействие.

1.2. Мобильные технологии в системе обучения иностранных учащихся русскому языку

1.2.1. Мобильные устройства как современные технологии в образовании

Одним из самых распространенных и широко используемых устройств цифровых технологий сегодня является смартфон – мобильный телефон с расширенным набором функций карманного персонального компьютера, социального общения, фотовидеокамеры и т.д. Согласно данным аналитической компании GSMA Intelligence [Rowntree, 2015], уже к 2015 году количество мобильных телефонов на нашей планете превысило количество людей. По статистике, представленной в отчёте Global Digital 2023 [Kemp, 2023], 98% всех подключений к Интернету осуществляется посредством мобильных телефонов.

На современном этапе понятие «мобильные технологии» (англ. Mobile technologies) включает как различные портативные устройства (смартфоны, планшеты, нетбуки), так и беспроводные сети: сотовую связь (4G, 5G), Wi-Fi, Bluetooth и др., обеспечивающие взаимодействие между этими устройствами [Corbo, 2022].

Первые шаги в развитии дидактического направления, призванного совместить мобильные технологии и образовательные методики были сделаны в конце XX - начале XXI вв. Возможность превращения мобильного телефона из инструмента общения в инструмент обучения вызвала значительный интерес мирового научно-педагогического сообщества. Изначально обучение при помощи мобильных телефонов рассматривалось как один из видов e-learning (англ. Electronic Learning) - обучения посредством персональных компьютеров, Интернета и мультимедиа [UNESCO Glossary,

2002] и по аналогии получило название m-learning (англ. Mobile Learning). Однако, оценивая его образовательный потенциал, исследователи называют m-learning «следующим поколением после e-learning» [Sharples, 2000; Conde, 2008]. Основным фактором, дифференцирующим e-learning и m-learning, является доступность приобретения любых знаний и навыков в любом месте и в любое время [Geddes, 2004] при реализации последнего.

В зарубежной научной литературе наиболее полное определение m-learning представлено как «обучение, которое происходит, когда учащийся не находится в фиксированном, заранее определенном месте, или обучение, при котором учащийся использует возможности, предлагаемые мобильными технологиями» [O'Malley, 2005, с. 6]. Для осуществления такого обучения необходимым условием является наличие мобильного устройства, обладающего двумя основными чертами: портативностью и наличием интерфейса беспроводного доступа.

Среди преимуществ m-learning исследователи отмечают: неформальность и спонтанность обучения [Traxler, 2005]; мобильность (устройства можно брать с собой благодаря малым размерам и весу); социальную интерактивность (можно обмениваться данными и общаться с другими учащимися); возможность подключения мобильных устройств к общей сети, которая создает настоящую общую учебную среду; персонализированность [Klopfer, 2002].

К недостаткам использования мобильных телефонов в образовательных целях относят: ограниченные размеры экрана и клавиатуры, что сокращает комфортность чтения и замедляет скорость ввода информации; высокую стоимость доступа в Интернет, недостаточная распространенность беспроводных сетей; малый объём памяти, не позволяющий сохранять и просматривать мультимедиа данные [Stockwell, 2008]; а также снижение концентрации учащихся по причине их отвлечения на звонки и сообщения во время занятий [Burns, Loheny, 2010].

Стоит отметить, что на сегодняшний день данные ограничения потеряли свою актуальность. Последние научно-технические достижения в области высокоскоростной передачи данных – поколения 4G, 5G, беспроводной связи – Wi-Fi, Bluetooth, локальных сетей создают доступные условия доступа в Интернет. С момента появления первых мобильных устройств их функциональность непрерывно растёт: увеличивается мощность процессора, объём оперативной памяти, скорость обработки данных, улучшается графика. Помимо большого экрана, современные смартфоны также обладают возможностью установления различных звуковых режимов и блокировки сообщений во время учебных занятий.

Образовательные учреждения многих зарубежных стран успешно внедряют программы, направленные на использование мобильных устройств. Примером реализации смешанного обучения на уроках биологии в средних школах США является проект Гарвардского университета EсоMOBILE [Kamarainen, 2013]. В рамках высокобюджетных европейских проектов [Mobile communications technologies, 2003], объединивших университеты многих стран, исследовались возможности онлайн-обучения посредством мобильных телефонов. Такие широкомасштабные проекты как Nokia Life (2009-2013) [Mobile and Development Intelligence, 2013] и Leonardo da Vinci (2003-2011) предоставили доступ сотням миллионов людей по всему миру к образовательному контенту. Под контентом понимается «любой вид информации (текст, аудио, видео, изображение), составляющей содержание цифрового продукта» [Павленко, 2017, с. 32].

Научные исследования применения мобильных технологий проводились как в рамках крупных международных проектов, так и в отдельных университетах в порядке эксперимента с новой формой обучения. Метаанализ 110-ти эмпирических исследований за последних 20 лет показал, что общий эффект от использования мобильных устройств выше, чем при использовании стационарных компьютеров или неиспользовании мобильных устройств: 69,95% учащихся, использующих мобильное устройство, показали

значительно лучшие результаты, чем те, кто не его не использовал [Yao-Ting Sung, 2016].

В отечественной методике 2000-х гг. нами были обнаружены всего несколько работ, посвященных использованию мобильных устройств в образовании [Солдаткин, 2003; Федосеев, 2005; Куклев, 2002]. Авторы этих работ описали функции современных на тот период мобильных устройств, провели их классификацию в соответствии с потенциалом использования в рамках ДО. Однако, принимая во внимание тот факт, что мобильные технологии находятся в непрерывном развитии и ассортимент портативных устройств постоянно меняется, необходимо отметить, что и технологические, и методические разработки, представленные в работах того времени, потеряли актуальность.

Одним из первых исследователей, предложивших теоретическое обоснование нового направления в российском образовании, является В.А. Куклев [Рябоконева, Стрельчук, 2023]. Для обозначения «обучения с помощью мобильных устройств, обучения в любое время и в любом месте» [Куклев, 2006] он ввёл термин «мобильное обучение» (МО). Учёный рассматривает МО как «новый инструментарий в формировании человека информационного общества» [Куклев, 2008, с. 206].

Для определения обучающего контента В.А. Куклев предложил понятие «мобильный учебник», под которым понимается «электронная обучающая система, предназначенная для использования на беспроводных устройствах, позволяющая изучать теоретический материал в текстовом и графическом виде, просматривать (прослушивать) аудиовизуальные компоненты; осуществлять общение с преподавателем и другими обучаемыми» [Куклев, 2007, с. 131]. Также учёным были обозначены формы МО: «1) изучение учебного материала: структурированный текст, видеолекция, компьютерная презентация; 2) общение: чат, форум, e-mail; 3) контроль: тестирование, опросы в форуме и чате; 4) выполнение практических заданий: тренинг, групповой проект, исследование» [Там же].

В научных трудах В.А. Куклева мобильные технологии исследуются как основное средство обучения. Тем не менее, мы полагаем, что опора исключительно на применение мобильных устройств при организации процесса обучения РКИ не является дидактически целесообразной. Для полноценного освоения языка мобильные технологии следует рассматривать в качестве дополнительного средства обучения, а мобильное обучение должно быть интегрировано в структуру смешанной формы обучения.

В зарубежной научной литературе для обозначения обучения ИЯ с применением мобильных технологий используется отдельный термин – MALL (англ. Mobile Assisted Language Learning). Впервые его употребил Джордж Чиннери в 2006 году, отмечая, что мобильные устройства являются полезными педагогическими инструментами для изучения ИЯ [Chinneru, 2006]. Впоследствии термин MALL получил широкое распространение и статус общепринятого [Рябоконева, Стрельчук, 2023].

В целом, MALL, являясь подвидом m-learning, определяется как «использование мобильных технологий в изучении языка, особенно в ситуациях, когда портативность и ситуативное обучение дают конкретные преимущества» [Kukulaska-Hulme, 2008, с. 743]. Пользователи MALL могут потенциально выбирать не только время, но и место для обучения и доступа к учебным материалам [Pegrum, 2014]. Проведенные опытные исследования демонстрируют, что интеграция смартфонов в процесс изучения языка дает значительные положительные результаты в развитии говорения [Burston, 2015; Mosavi, Miangah, 2012] и произношения [Ally, Tin, 2009; Kim, Hee-Kyung 2015], а также в расширении словарного запаса [Marzban, 2018] и улучшении памяти [Chen, Liu, Huang, 2019].

В обучении аудированию эффективность MALL также была подтверждена рядом экспериментальных работ [Kukulaska-Hulme, 2010, 2015; Kim, 2013; Artyushina, Sheypak, 2018; Azar, Nasiri, 2014; Yamada, 2011; Zhang, 2016]. Наиболее распространённой технологией, исследуемой учёными, является прослушивание аудиокниг и подкастов посредством мобильных

телефонов. Из чего можно заключить, что большинство исследований подробно анализируют лишь один из методов применения мобильных технологий в обучении аудированию, фокусируясь исключительно на их роли как технических средств обучения, предоставляющих доступ к аудиоматериалам. Представленные авторами результаты показывают, что в экспериментальных группах, участники которых использовали мобильные устройства, оценки по итоговым тестам по аудированию выше, чем в контрольных. Исследователи сходятся во мнении, что учащимся нравится использовать свои гаджеты в образовательных целях по причине их портативности, возможности слушать подкасты на интересные им темы в любое время и в любом месте, получая при этом удовольствие (англ. have fun), что положительно отражается на их мотивации. В результате общая продолжительность практики аудирования увеличивается, что, в свою очередь, влияет на формирование навыков и умений этого вида речевой деятельности.

Наибольший вклад в развитие отечественной методики МО ИЯ внесла профессор МГУ С.В. Титова, разработав теоретико-методологические основы интеграции мобильных приложений (МП) в процесс обучения ИЯ.

Мобильное приложение (англ. mobile application) — это «программное обеспечение, предназначенное для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах» [Национальный стандарт, 2018]. Они могут быть загружены из сетевых торговых площадок, таких как AppStore, Google Play Store, RuStore и др. Стимулом к развитию индустрии МП послужило появление первого айфона в 2007-м году, а также AppStore и Android Market в 2008-м г. Согласно данным статистики, в период с 2019 по 2022 гг. время, затрачиваемое на использование МП пользователями по всему миру, увеличилось на 46 %. Кроме того, в 2023 году число загрузок приложений достигло 257 млрд. [Ceci, 2024]. Широкая популярность МП выдвинула их на высокое место в списке мобильных технологий, используемых в современное время.

С.В. Титова решила одну из основных методических проблем МО ИЯ, создав типологическую классификацию МП [Титова 2014, 2019]. С точки зрения использования МП для организации процесса обучения ИЯ, существует две основные группы приложений: обучающие и прикладные, или инструментальные, т.е. изначально не предназначенные для образовательных целей. Предложенную С.В. Титовой классификацию инструментальных МП [Титова, 2019, с. 17], мы дополнили актуальными типами приложений, соответствующих современным тенденциям развития мобильных технологий. В качестве иллюстрации программного обеспечения мы представили примеры мобильных приложений, разработанных в России (см. таблицу 1).

Таблица 1

Инструментальные мобильные приложения	
Типы	Примеры
Коммуникативные	QR коды, электронная почта («Яндекс Почта», «Почта Mail.ru»), социальные сервисы («ВКонтакте», Telegram, «Дзен»), мессенджеры («VK Мессенджер», «ТамТам», «Яндекс Мессенджер»), системы опросов и викторин (myQuiz, DiaClass), платформы для онлайн конференций (VK Teams, Dialog, Tada.team, «Сибрус», «Интранетус»), сервисы на базе нейронных сетей (GigaChat, голосовые ассистенты «Алиса», «Маруся» и «Салют»)
Справочно-ресурсные	словари («Lingvo Словари», словари издательства «ДРОФА»), энциклопедии («Википедия», «БСЭ»), приложения для чтения («ЛитРес», Knigorad, «Живая поэзия»), новостные порталы (AllDaily, «Ведомости», Sports.ru, Naked Science)
Совместные	совместные документы («Яндекс Документы»), облачные хранилища («Яндекс Диск», «Облако Mail.ru»), ментальные карты (IOctopus)
Документирующие	персональные органайзеры («Яндекс. Календарь», «МоиДела»), облачные хранилища («Яндекс Диск», «Облако Mail.ru»)
Мультимедийно-генеративные	презентации («P7-Офис», «МойОфис»), видеохостинг (Kinescope), подкасты («Радио Arzamas», «VK Музыка», «Строки», «Яндекс Музыка», «ЛитРес: аудиокниги»)
Поисково-навигационные	поисковые системы («Яндекс Браузер»), геолокационные приложения («Яндекс Навигатор»)
Игровые	приложения-игры (Art Quiz, Loop Hero, Black Book)

Ко второй основной группе, обучающим МП, автор типологии относит: собственно обучающие МП с готовым контентом и приложения-оболочки для создания тестов и заданий. Основной дидактической функцией последних является формирующий контроль посредством тестовых заданий, проектируемых на основе готовых шаблонов. Приложения-оболочки предоставляют возможность преподавателям при наличии соответствующей цифровой компетенции создавать интерактивный материал без привлечения программистов. В области компьютерной лингводидактики РКИ разработана методика применения таких программ-оболочек, которые изначально предоставляли доступ только через веб-браузер на персональном компьютере [Азимов, 2022; Богомолов, 2008].

В настоящее время, помимо веб-версий, эти сервисы предлагают и одноименные МП с аналогичными функциональными возможностями. Наиболее известными среди них являются: LearningApps, Onlinetestpad, Kahoot, Quizizz. В последние годы этот список расширился за счёт российских разработок: Барабук, Юнислайд, eТреники, Вздания, Madtest и др. Существенным ограничением использования приложений-оболочек выступает небогатый выбор форматов при создании заданий, преобладающим из которых является формат множественного выбора.

Ключевым преимуществом первого подвида – собственно обучающих МП – является наличие уже готового контента, который может применяться в качестве единого ресурса для обучения, что позволит избежать необходимости комбинировать различные учебные сервисы, обеспечивая более удобное использование и структурированный подход к организации учебного пространства.

Использование уже готовых обучающих мобильных приложений, разработанных на основе исследований, и адаптация их к конкретным целям учебного процесса является наиболее эффективным способом внедрения МО. Подобное заключение основано на выводах как зарубежных исследований [Gerard, 2011; Penuel, 2007], так и отечественных. С.В. Титова отмечает, что

«введение новых форм подачи учебного материала на новых носителях целесообразно и уместно на основе использования уже существующего содержания» [Титова, 2019, с. 66]. Такой подход обеспечивает более продуктивную интеграцию мобильных технологий в учебный процесс.

Обучающие МП, предназначенные для изучения ИЯ, пользуются широкой популярностью среди владельцев мобильных устройств. Например, мобильное приложение Duolingo вошло в число финалистов конкурса «Приложение года для iPhone» в рамках премии AppStore Awards 2023, заняв второе место [URL: <https://developer.apple.com/app-store/app-store-awards-2023/>].

В рейтинге самых скачиваемых МП российского производства в образовательном сегменте за 2023 год на первом и втором местах расположились приложения для изучения английского языка – Simpler и Lingualeo соответственно. Общее количество загрузок этих двух приложений в Google Play составляет более 20 млн. [URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/obuchenie-s-telefona-top-15-mobilnyh-prilozhenij-rossijskogo-edtech/>].

Технические характеристики и функциональные свойства этих и подобным им современных обучающих МП предоставляют возможность воплощать все формы МО, выделенные ранее В.А. Куклевым: изучение учебного материала, общение, выполнение различных заданий и контроль [Куклев, 2007] – в пределах одного ресурса.

Тем не менее, согласно мнению многих учащихся, полностью самостоятельное изучение РКИ с использованием лишь обучающих МП не является достаточным. Например, участники обсуждений на форумах сообщества «Русский язык – Russian language», созданного иностранцами и насчитывающего в данный момент более 240 тыс. человек, подчеркивают сложность процесса овладения русским языком и необходимость комплексного подхода к формированию навыков и умений всех видов речевой деятельности. В связи с этим, как считает большинство, наиболее продуктивным является использование МП в сочетании с другими видами

обучения, и в том числе при участии квалифицированного преподавателя [URL: <https://inlnk.ru/AKzwRw>].

Исследуя вопрос с точки зрения терминологии, необходимо прояснить определения ключевых терминов. Так, понятие «собственно обучающее МП», предложенное С.В. Титовой, можно рассматривать в контексте «мобильного учебника», выделяемого В.А. Куклевым, если оно предполагает формат дистанционного обучения ИЯ в автономном режиме. В компьютерной лингводидактике РКИ под «электронным учебником» понимается «программное произведение, обеспечивающее возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел» [Азимов, 2006, с. 93].

В случае, если собственно обучающее мобильное приложение используется в качестве дополнения к основному курсу или учебнику, представляется целесообразным ввести понятие «мобильное учебное пособие».

Мобильное учебное пособие — это мобильное приложение, содержащее учебные медиаматериалы (аудио-, видео-, графические, текстовые), а также интерактивные упражнения и тесты, доступ к которым осуществляется в любом месте и в любое время, и предназначенное для формирования и развития одного из аспектов или видов речевой деятельности. Мобильное учебное пособие является дополнительным средством обучения и предназначено для поддержки процесса обучения, основополагающим элементом которого является учебник.

Таким образом, мобильные технологии открывают новые возможности для разработки современных методов обучения и организации форм смешанного обучения. Опытные исследования подтверждают высокую эффективность мобильного обучения в образовательном процессе. В настоящее время среди мобильных технологий наиболее актуальными являются обучающие мобильные приложения, предоставляющие для изучения в любое время и в любом месте готовый учебный материал.

1.2.2. Роль и место мобильного обучения в системе занятий РКИ

Рассматривая теоретический аспект развития МО РКИ, отметим, что в течение длительного периода данный вид обучения чаще описывался в составе других инноваций, возможных для применения, нежели выступал объектом отдельного исследования.

В научных работах, опубликованных в 2010-х гг. и непосредственно посвященных вопросам МО, оно признавалось «малоизученным» [Левина, 2016] и «новым направлением в педагогике» [Шубина, 2019], находящимся «ещё на начальной стадии своего развития» [Нефедов, Попова, 2016, с. 174], «не осмысленным большинством и не «оцифрованным» на методическом и технологическом уровне» [Жилина, 2019, с. 133].

По словам Т.М. Балыхиной и А.Д. Федоренкова, в то время как «в мировой науке анализируется роль мобильных образовательных технологий, решаются теоретические и практические вопросы применения мобильных устройств в обучении. В России такие исследования пока только проходят апробацию в некоторых вузах» [Балыхина, Федоренков, 2016, с. 249].

В последние годы наблюдается значительный рост числа академических работ, посвящённых этой проблеме, что в значительной мере обусловлено повышенным интересом к теме мобильных технологий в научном сообществе. Основным направлением исследовательской активности является анализ различных МП, как инструментальных, так и собственно обучающих, с целью выявления их функциональных возможностей и дидактического потенциала. Данная тенденция подкреплена рядом работ [Гончаренко, 2019; Михайлова, 2021]. Кроме того, значительное внимание исследователей уделяется вопросам интеграции приложений в процесс обучения РКИ. Примерами могут служить работы, посвященные использованию в учебных целях таких приложений как Pinterest [Евтушенко, 2022], MedEdTech [Шехватова, 2022], WhatsApp [Спирина, 2022], Learn&Go, Kahoot, Plickers, Talk2Russia [Цыренова, 2021], Wechat [Антропова, 2018], Quizlet [Загуменникова, 2020].

Среди преимуществ МО РКИ, отмечаемых исследователями, преобладает акцент на следующих ключевых аспектах: возможность доступа к учебной информации в любое время и в любом месте [Кремлева, 2018], «студентоориентированность образовательного процесса» [Нефедов, 2018], выражающаяся в ориентировании на образовательные потребности учащихся и раскрытие их творческого потенциала.

Несмотря на значительное увеличение научных работ, посвященных мобильным технологиям, большинство из них не отличается глубоким погружением в сущность проблемы МО и носит поверхностный характер. Более 90% авторов исследований, опубликованных в 2018-2022 гг. по теме МО РКИ, не обращались к ней повторно за рассматриваемый период [Рябоконева, Стрельчук, 2023]. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что авторский интерес не отличается устойчивостью, поддерживающей систематические исследования в данной области. Динамика роста статей должна быть поддержана эмпирическими исследованиями в области как лингвистических факторов: изучению эффективности МО при формировании отдельных видов речевой деятельности, так и нелингвистических: влиянию на мотивацию и другие психологические, когнитивные и эмоциональные факторы.

На текущий момент среди таких исследований можно выделить работы, посвященные разработке МП и методических систем их использования в обучении иностранных студентов глаголам движения [Калита, 2016] и русскому произношению [Мекратанакулпат, 2018], выполненных в рамках диссертационных трудов. Авторы экспериментально подтвердили эффективность интеграции мобильных технологий в учебный процесс. Также опытным путём доказывается целесообразность и оправданность мобильного обучения в рамках краткосрочных курсов [Самосенкова, 2019].

Следующей проблемой, которую необходимо обозначить, является неоднородная терминологическая картина, наблюдаемая в научных работах. При рассмотрении сходных понятий и характеристике общего способа организации учебного процесса авторы используют различные термины. В

частности, термин «мобильное обучение» не является общепринятым и устоявшимся, наравне с ним употребляются и альтернативные термины на английском языке: MALL, m-learning [Рябоконева, Стрельчук, 2023].

Отсутствие единообразия в вопросе терминологии в настоящее время затрудняет поиск работ по проблеме МО РКИ, не способствует установлению научной коммуникации и преемственности выполненных исследований. Между тем термин «мобильное обучение» с 2006 года представлен в Национальном стандарте РФ, под которым понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [Национальный стандарт, 2018]. Этот термин также включен в терминологические словари, где определяется как «использование портативных и мобильных устройств в процессе обучения и преподавания» [Белова, Рублёва, 2017, с. 39], при этом обозначено, что МО «часто используется в качестве дополнительного средства к существующим учебникам для организации самостоятельной работы» [Азимов, Щукин, 2018, с. 174].

С учётом особенностей обучения РКИ в современное время считаем целесообразным расширить понятие «мобильное обучение» и предложить его авторское определение:

Мобильное обучение РКИ — это интегрированный компонент смешанного обучения, представляющий форму учебного процесса, при которой формирование языковых навыков и речевых умений учащихся осуществляется с использованием мобильных технологий в любое время и в любом месте.

Обеспечение оперативного доступа к учебным материалам и интерактивным заданиям вне зависимости от местонахождения учащихся способно эффективно дополнить аудиторную работу под руководством преподавателя РКИ, но не может полностью её заменить.

На основе анализа трудов, посвящённых методам организации обучения с использованием ИКТ [Азимов 2006, 2022; Руденко-Моргун, 2009; Гарцов 2009; Дунаева, 2005, 2006; Пашковская, 2010], составляющей которого является и МО РКИ, систематизируем и сформулируем основные принципы последнего:

Принцип наглядности, один из ведущих дидактических принципов, выполняет ряд важных функций: стимулирование активности, поддержку мотивации, улучшение процессов понимания и запоминания. Современные смартфоны на базе средств мультимедиа и гипертекста позволяют представлять разнородную информацию на едином носителе: текст, графику, анимацию, звук, видеоизображение. «Эти средства дают возможность создавать эстетичные, увлекательные, познавательные, проблемные материалы по русскому языку, и тем самым повысить мотивацию учащихся на всех этапах и уровнях его изучения» [Руденко-Моргун, 2009, с. 23].

Во время работы с МП учебный материал усваивается на основе трех видов восприятий – зрительных, слуховых, двигательных. «Применение наглядности способствует возникновению у человека чувственного образа, который, как правило, связан с работой нескольких анализаторов — зрительного, слухового, моторного и т. д. Чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных связей, тем больше создается условий для запечатления этого образа в памяти» [Зимняя, 1970, с. 11].

Принцип персонализации тесно связан с фундаментальным принципом методики преподавания РКИ – принципом индивидуализации или, в другой терминологии, принципом учёта индивидуальности учащегося. Индивидуализация процесса обучения, в свою очередь, раскрывается в серии принципов, основанных на анализе особенностей иностранных учащихся, например, таких, как принцип учёта родного языка и культуры учащихся, принцип учёта возрастных и образовательных особенностей учащихся, принцип учёта языковой подготовки учащихся и др. По выражению А.Д.

Гарцова, «учёт индивидуальности обучающегося является одним из приоритетных свойств электронных средств обучения», поскольку они обладают «безграничным потенциалом по адаптации» не только к возрастным особенностям и уровню подготовки, но и к индивидуальным психологическим качествам каждого обучающегося [Гарцов, 2009, с. 109].

В контексте современной терминологии, основное отличие персонализации от индивидуализации заключается в роли самого обучающегося в учебном процессе. Индивидуализированные подходы обычно разрабатываются преподавателем, в то время как персонализированные траектории формируются самим учащимся в соответствии с его образовательными потребностями и интересами [Ермаков, 2020, с. 9].

В условиях мобильного обучения принцип персонализации взаимосвязан с *принципом гибкости*, реализующемся в возможности выбора вида и типа заданий, оптимального темпа работы, скорости прохождения учебного материала, его объёма для предполагаемого усвоения за конкретный период времени и т.д.

Принцип прочности усвоения учебного материала предусматривает «приобретение языковых знаний и овладение речевыми умениями и навыками такого качества, которое обеспечивало бы свободное и долговременное пользование ими для цели познания и коммуникации» [Азимов, Щукин, 2018, с. 249]. Одной из основных современных технологий, способствующих эффективному усвоению материала, в компьютерной лингводидактике считается *интерактивность*. Данная технология обеспечивает оперативную и разнообразную обратную реакцию на действия учащегося [Дунаева, 2006]. Своевременная, персонализированная и компетентная обратная связь является ключевым фактором эффективного обучения, как показал анализ более 50 тыс. научных исследований при участии 88 млн. учащихся [Хэтти, 2021]. Авторы научной работы, посвященной изучению обратной связи, предоставляемой электронными средствами обучения, пришли к выводу, что такая обратная связь не уступает по эффективности той, которую получает учащийся от

преподавателя. Более того, в случае вынесения негативной оценки, она оказывает менее травматичное психологическое воздействие на обучающихся [Blok, 2002].

С.В. Титова называет интерактивность главным преимуществом обучающихся МП, поскольку реализация мгновенной обратной связи способно решить несколько задач: проверку понимания материала, его закрепление и повышение мотивации учащихся [Титова, 2019].

Более того, посредством комплекса интерактивных и мультимедийных технологий успешно реализуется ключевой принцип обучения РКИ – **принцип коммуникативности**, предполагающий формирование способности решать естественные коммуникативные задачи. В соответствии с этим принципом процесс обучения РКИ необходимо строить по модели процесса общения.

Мобильные устройства предоставляют широкий спектр коммуникационных возможностей, включая голосовое и текстовое общение, электронную почту, видеосвязь и социальные сети и др., которые способны вовлекать учащихся в реальные коммуникативные ситуации и способствовать развитию речевых умений. Интерактивные тесты и викторины, аудио- и видеоматериалы, быстрая обратная связь, баллы и награды, используемые в обучающих МП, позволяют учащимся активно взаимодействовать с языковым материалом: «насыщенность обучающей программы стимулами к вербальной реакции и аудиовербальной / невербальной оценкой этих действий создает условия реальных диалоговых ситуаций» [Гарцов, 2009, с. 108].

Принцип доступности. Использование мобильных устройств предполагает доступ к учебному контенту при самых разных обстоятельствах, включая поездки на транспорте, пребывание в очередях или нахождение на открытом воздухе. Учащиеся при помощи МО обладают возможностью использовать для обучения любую свободную минуту независимо от наличия рабочего места – т.н. «украденные моменты для обучения» [Metcalf, 2002]. Чтобы начать учебный процесс, достаточно нескольких секунд и одного нажатия кнопки. Возможность обучаться в любое время и в любом месте

позволяет учащимся адаптировать обучение под собственный график и индивидуальные потребности, что способствует интенсификации обучения, повышению его эффективности, а также поддержке мотивации.

Вовлечение учащихся в непрерывный процесс обучения с помощью мобильных технологий соответствует **принципу непрерывности** в образовании, поддерживаемого концепцией «обучения через всю жизнь» (англ. *lifelong learning*) [Fischer, 2000]. В контексте цифровой трансформации образования этот принцип особенно актуален, поскольку обеспечивает возможность учащимся постоянно совершенствовать знания и развивать навыки, не ограничиваясь определенным временным периодом.

Обучающие МП обеспечивают реализацию *микрообучения* (англ. *micro-learning*) – подхода, при котором учебный материал представляется небольшими объёмами в течение короткого промежутка времени. Использование мобильных устройств позволяет учащимся легко приостанавливать и возобновлять занятия, обучаясь подобным образом в буквальном смысле слова на ходу.

Согласно современным исследованиям, микрообучение препятствует умственному утомлению, которое может привести к серьезному снижению когнитивных способностей, и способствует сохранению каскада нейромедиаторов, что, в свою очередь, обеспечивает стабильную нейрохимическую активность. В результате этот процесс благоприятно сказывается на интенсификации обучения, поскольку улучшает работу механизмов памяти и усвоения информации [Shail, 2019].

Микрообучение благодаря своей доступности и адаптивности, особенно в контексте использования мобильных устройств, как нельзя лучше соответствует образовательным потребностям цифровых поколений – «зет» и «альфа». Их представители привыкли к мгновенному доступу к информации, оперативному получению результатов и эффективному использованию времени. Кроме того, формат «порционного» предоставления образовательного материала, характерный для микрообучения, позволяет

учащимся интегрировать учебные занятия в их насыщенный график и без труда переключаться с виртуального общения или развлечения на обучение и обратно.

Одним из эффективных способов организации микрообучения является *геймификация* (англ. gamification – игрофикация). Этим термином определяют внедрение игровых технологий в различные сферы деятельности, включая и образование [Kim, 2018]. Игровые задания и приёмы традиционно применяются в преподавании РКИ с целью активизации и оптимизации учебной деятельности, положительного влияния на внутреннюю мотивацию обучающихся [Битехтина, 2005; Акишина, 2011]. «Игры помогают снять психологическую напряженность, тонизируют учащихся, дают им дополнительные возможности для коммуникации на изучаемом языке, помогают лучше усвоить лексический и грамматический материал» [Леонтьева, 2020, с. 3].

Элементы геймификации, представленные различными форматами игровых заданий, широко применяются в мобильном обучении. Одним из наиболее известных примеров в обучении ИЯ является мобильное приложение Duolingo, предлагающее изучать иностранные языки посредством коротких игровых заданий. В этом контексте, согласно высказыванию С.В. Титовой, «геймификация обладает чрезвычайно высоким мотивирующим потенциалом» [Титова, 2017, с. 31].

Введение игровых элементов в обучающие МП не только поддерживает *мотивацию* обучающихся на требуемом уровне, но также способствует реализации принципов *активности и сознательности*. Принцип активности предполагает «напряженность психических процессов обучаемого, в первую очередь внимания, мышления, памяти и воли» [Азимов, Щукин, 2018, с. 245]. Принцип сознательности предусматривает «сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения» [Там же, с. 250]. Реализация данных принципов находит выражение в использовании систем наград и поощрений, а также в представлении символов прогресса в виде баллов и

достижений. Такой подход позволяет учащимся активно участвовать в процессе обучения, самостоятельно управлять им, а также осознавать и анализировать свои действия по овладению учебным материалом.

Принцип дополнителности. Значимость для нашего исследования представляет концепция дополнителности, изложенная в философии образования [Гранатов, 2008]. В её основе лежит убеждение в том, что для успешного развития учебного процесса необходимо взаимодействие классических и современных методов и средств обучения. Опора на данную концепцию позволяет нам сформулировать принцип дополнителности МО РКИ, суть которого заключается в том, что различные форматы образовательных материалов могут сочетаться и применяться в зависимости от целей обучения, обеспечивая его максимальную эффективность. Принцип дополнителности предполагает, что обучающие МП служат не заменой традиционных учебников РКИ, а их дополнением, обеспечивая расширение учебной деятельности за пределами учебной аудитории.

Итак, несмотря на признание в научном сообществе РКИ значительного потенциала мобильных технологий, до сих пор не разработаны методологические основы и теоретические модели, которые могли бы систематически интегрировать мобильное обучение в процесс преподавания РКИ.

1.2.3 Анализ мобильных приложений для изучения РКИ

Переходя к вопросам практической реализации МО РКИ, необходимо рассмотреть вопрос о качественных характеристиках электронных учебных материалов.

Согласно принципам компьютерной лингводидактики, «любое электронное издание или сетевой продукт представляет собой сложный продукт, в котором используются достижения компьютерной техники, современного дизайна, методики обучения» [Азимов, 2006, с. 97]. Оценка таких материалов, к современной интерпретации которых можно причислить и обучающее МП, осуществляется по различным параметрам: техническим,

эргономическим, методическим. Так например, к группе технических параметров относят следующие показатели: «надёжность работы программы, качество графики, качество видеоряда, возможность возврата к любой функции» и др., к группе эргономических – «ясность и гармоничность интерфейса, оптимальность размещения управляющих элементов, оптимальность визуальной среды» [Там же, с. 98] и др.

При опоре на данные критерии оценки электронных материалов, необходимо проанализировать существующие МП, созданные для изучения РКИ и представленные на официальных платформах Apple Store и Google Play Store, где пользователи могут скачивать приложения для своих устройств.

Стоит также отметить, что попытки подобного анализа предпринимались ранее [Кузьмин, 2016; Труханова, 2018], в ходе которого авторы выявили невысокое качество большинства МП. В представленных обзорах были отмечены технические ошибки, недостаточная точность в семантизации лексических единиц, неудобный пользовательский интерфейс, а также несоответствие заявленному уровню владения РКИ.

Для более актуального представления о качестве и эффективности МП, созданных для обучения РКИ, мы провели анализ доступных на текущий момент приложений в App Store и Google Play. Основная цель данного анализа заключалась в поиске и оценке МП, направленных на формирование и развитие навыков аудирования РКИ. Общее количество проанализированных бесплатных или предлагающих пробный период использования обучающих МП составило 128. Наиболее качественные из них отмечены в табл. 2.

Прежде всего необходимо отметить, что две трети от общего количества МП направлены на пополнение словарного запаса пользователей. Основной метод освоения лексики основан на использовании флеш-карт (англ. flashcards) – интерактивных карточек, на которых представлены изображения, звуковые и текстовые записи слов. Обычно лексические единицы структурированы по темам и распределены по уровням владения русским языком. В эту категорию входят приложения, целиком посвященные

изучению конкретных лексических тем, например, месяцев, профессий, чисел и т.д.

Таблица 2

Обучающие мобильные приложения (РКИ)	
Функциональное назначение (в аспекте методики)	Примеры
Лексика (пополнение словарного запаса)	Memrise, Clozemaster, Learn Russian-Free WordPower, Learn Russian with FunEasyLearn, Learn Russian by Greg Vick, Learn&Play Russian, Russian language by Nemo, Learn Russian Phrasebook, «Учите русский – VocApp», «Русский легко», «Изучайте русский язык»; Russian Alphabet, Learn Russian Alphabet quickly, Write it.Russian, Month in Russian, «Числа на русском», Learn Russian Professions, «Русские скороговорки»
Грамматика (практика грамматического материала)	Russian Verbs, Russian Verb Trainer, Russian Verb Blitz, Learn&Go, Russian Declensions, Russian Cases
Подготовка к ТРКИ	TORFL GO, SemesterRus, TORFL B2, приложения от RussificateSchool, Official Russian Test Practicing
Комплексные (лексика, грамматика, тесты)	Duolingo, «Русский с Институтом Пушкина», Russian Class, Learn Russian by Babbel, Language Course by Mondly, Busuu, Kalinka, Talk2Russia, Learn Russia (Hello-Hello), Innovative 101 Learn Languages, FluentU. Learn Russian

Следующую группу представляют МП, ориентированные на отработку грамматического материала. Как правило, они посвящены отдельным грамматическим темам, таким как спряжение глаголов, падежи, глаголы движения. Эти МП могут включать теоретические разделы с грамматическими правилами, а также проверочные тесты.

МП, созданные для подготовки к тестированию (ТРКИ), представляют третью группу. Они содержат серии тестов, адаптированных к формату и требованиям экзамена и направленных на проверку навыков и умений, необходимых для его успешной сдачи.

Последняя группа классификации включает комплексные МП, содержащие как лексический, так и грамматический материал, а также аудио- и видеоматериалы, викторины, игры.

Аудиовизуальный материал, в той или иной степени представленный в проанализированных нами обучающих МП, имеет ряд методических недостатков, отметим наиболее значимые из них:

- *значительная доля аудиовизуального материала представляет собой короткие записи, иллюстрирующие новую лексику, а не полноценные тексты для аудирования;*
- *аудиоматериал нередко содержит фонетические, интонационные, лексические, грамматические ошибки, что может быть обусловлено их записью 1) не носителями языка, 2) не специалистами в области преподавания РКИ;*
- *при прослушивании аудиотекста часто доступен синхронный текст, что позволяет тренировать навыки чтения, но не аудирования; более того, аудиотекст в некоторых приложениях может сопровождаться синхронным текстом, переведённым на английский язык;*
- *аудиотекст обычно не сопровождается системой упражнений, что существенно затрудняет процесс обучения аудированию.*

Последующий анализ МП для обучения РКИ с точки зрения их качества с привлечением также технических и эргономических критериев позволил разделить их на три основные группы (таблица 3).

Самую многочисленную группу представляют мобильные приложения, созданные индивидуальными разработчиками без указания авторства и основанные на простейших тестовых формах. Такие приложения обычно предлагают тесты на запоминание слов, грамматических правил или фраз на русском языке. В большинстве случаев учебный материал не отличается структурированностью, основанной на последовательном изучении языкового материала, а содержит отдельные задания, которые пользователь может выполнять в произвольном порядке. По причине того, что такие МП часто создаются не носителями русского языка, они содержат ошибки различного характера: лексические, орфографические, грамматические, интонационные и т.д. Кроме того, индивидуальные разработчики, как правило, не располагают

достаточным количеством ресурсов для создания сложного программного обеспечения и дизайна пользовательского интерфейса, соответственно, выпускаемые ими приложения часто имеют ограниченные функциональные возможности.

Таблица 3

Разработчик	Примеры МП	Характеристики	Преимущества	Недостатки
1 Индивидуальные разработчики	Russian Alphabet Month in Russian «Числа на русском» Russian Verb Trainer	<ul style="list-style-type: none"> • простые тестовые формы • отсутствие авторства 	<ul style="list-style-type: none"> • большое количество • доступность 	<ul style="list-style-type: none"> • ошибки • ограниченные функциональные возможности • отсутствие структурированности
2 Крупные технологические компании	Duolingo Busuu Babbel	<ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень технической реализации • мультимедиа • интерактив 	<ul style="list-style-type: none"> • широкий спектр функциональных возможностей • привлекательный интерфейс 	<ul style="list-style-type: none"> • унифицированный подход • отсутствие учета особенностей РКИ • платная подписка
3 Российские университеты, МАПРЯЛ	«Русский с Институтом Пушкина» Learn Russian Talk2Russia TORFL GO	<ul style="list-style-type: none"> • тщательно отобранный учебный материал • высокая техническая проработка 	<ul style="list-style-type: none"> • соответствие современной методике РКИ • качество и эргономичность 	<ul style="list-style-type: none"> • малочисленность • отсутствие специализации на обучении аудированию русской речи

Вторую группу составляют мобильные приложения, разработанные зарубежными компаниями, специализирующимися на создании цифровых продуктов для изучения иностранных языков, например, такие как Duolingo, Busuu, Mondly, Babbel и др. В большинстве случаев в производстве принимают участие профессиональные команды разработчиков и программистов, поэтому МП этой группы характеризуются высоким уровнем технической реализации и предлагают пользователям широкий спектр функциональных возможностей, включая высококачественные мультимедийные и интерактивные технологии, а также привлекательный интерфейс. Однако главным недостатком таких МП является унифицированный подход к отбору учебного материала, поскольку они представляют собой универсальные платформы для изучения множества различных языков (от 10 до 30). Ориентирование контента на массовый рынок

означает то, что он представлен в стандартизированном формате и включает базовые темы в грамматике и лексике, применимые ко многим иностранным языкам. В подобных условиях не принимаются во внимание лексические, грамматические, фонетические характеристики русского языка, что противоречит принципам методики преподавания РКИ. Например, в некоторых случаях в качестве лексики для изучения предлагаются редко употребляемые или вовсе вышедшие из употребления слова, встречаются также предложения, звучащие неестественно для носителей русского языка вследствие их калькирования с иноязычных образцов. Кроме того, МП этой группы могут быть доступны не всем пользователям из-за своей ценовой политики.

В третьей группе представлены мобильные приложения, созданные с привлечением государственного финансирования в рамках грантов от Министерства просвещения РФ на базе российских университетов при участии программистов, квалифицированных методистов и редакторов. На сегодняшний день данная группа МП является самой малочисленной. К ней можно отнести приложения, созданные в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина: Learn Russian и «Русский с Институтом Пушкина», а также приложения, выполненные МАПРЯЛ: Talk2Russia и TORFL GO. Кроме того, среди данной категории также представлены МП, разработанные при участии специалистов, обладающих большим опытом в преподавании РКИ, такие как SemesterRus, Kalinka-Russian Fast&Easy, Learn&Go и «Фиксики».

Перечисленные МП представляют наиболее качественную группу приложений в области изучения РКИ и соответствуют всем основным требованиям, предъявляемым к электронным обучающим материалам. Они отличаются тщательно отобранным учебным материалом, соответствующим современной методике преподавания РКИ, а также высокой степенью технической и эргономической проработки. Однако среди них отсутствуют приложения, специализирующиеся на обучении аудированию русской речи, оставляя эту область потенциальной для развития.

Таким образом, на сегодняшний день и в теоретическом, и в практическом аспектах МО в системе РКИ остаётся открытым полем для деятельности. Анализ существующих обучающих МП показал, что с методической и технической точек зрения большинство из них не обладают высоким качеством. На текущий момент среди доступных обучающих МП отсутствуют приложения, представляющие полноценное средство обучения аудированию РКИ.

По нашему убеждению, методические требования к цифровым учебным материалам по обучению аудированию РКИ должны совпадать с традиционными в области объёма аудиотекста, скорости его воспроизведения, наличия системы упражнений и т.д.

1.3. Развитие аудитивной компетенции иностранных учащихся с использованием мобильных технологий

1.3.1. Формирование аудитивных навыков и умений с позиций психолингвистики и лингводидактики

Для разработки качественного МП и методики его использования в обучении аудированию русской речи целесообразно рассмотреть особенности этого вида речевой деятельности.

В современной методике преподавания ИЯ утверждается необходимость специального и целенаправленного обучения аудированию как одному из основных видов речевой деятельности (РД) [Щукин, 2015; Хавроница, Балыхина 2008; Пассов, 2010; Халеева, 1989]. Однако на протяжении длительного времени считалось, что умение понимать иноязычную устную речь развивается естественным образом в процессе обучения говорению и его формированию не уделялось особого внимания. Применительно к этому периоду Д. Нунан метафорично определил аудирование как «Золушку в тени своей старшей сестры – Говорения» [Nunan, 1997].

Впервые рассматривать обучение понимания речи на слух как самостоятельную методическую задачу призвала З.М. Цветкова [Цветкова,

1956]. Сам термин «аудирование», нашедший впоследствии широкое употребление, был предложен З.А. Кочкиной в 1964 году для обозначения «процесса восприятия, распознавания и понимания слышимых речевых сигналов» [Кочкина, 1964, с. 15].

В период интенсивной разработки методики обучения аудированию как виду РД на стыке педагогики, психологии и лингвистики, протекавшем в 60-80-е гг., «аудирование» трактовалось как сложный многоструктурный процесс, в основе которого исследователи выделяли следующие уровни: восприятие → узнавание → понимание [Жинкин, 1958]; потребностно-мотивационно-целевой → аналитико-синтетический → реализующий [Зимняя, 1991], слуховое ощущение → восприятие → понятийный [Чистович, 1966]. Рассмотрим основные механизмы аудирования на примере классификации уровней, предложенной Н.И. Жинкиным:

1) *Восприятие*. С точки зрения психологии, восприятие является формой познания действительности, основанной на чувственных данных ощущений, которые доставляются органами чувств с целью установить значение и смысл этих ощущений [Рубинштейн, 2002, с. 277]. Как показали экспериментально-фонетические исследования [Артемов, 1969], акустические сигналы, получаемые через органы слуха, преобразуются в воспринимаемые качества речи: громкость, высоту основного тона, ударение, длительность, паузы, ритм, темп, членение на синтагмы и др. Совокупность этих элементов представляет собой речевую интонацию и служит важным информативным признаком в процессе слухового восприятия: «речевая интонация содержит колоссальный объем информации коммуникативного, синтаксического, логического и модального порядка» [Там же, с. 105-110]. Восприятие непосредственно звуков речи будет достигаться только в том случае, если процесс происходит «не только на уровне физических звуков, но и на уровне фонем – смыслоразличительных единиц языка» [Там же, с. 101-102].

Способность воспринимать звуки речи, идентифицировать их как фонемы, а также распознавать интонационную структуру устного сообщения,

что в совокупности определяется как речевой слух, имеет большое значение в процессе аудирования.

Помимо этого, согласно экспериментальным исследованиям отечественных психологов, в процессе восприятия звучащей речи слуховые и речедвигательные анализаторы прочно связаны. Н.И. Жинкин пишет: «Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано, и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» [Жинкин, 1958, с. 132]. Слушающий, воспринимая речь, одновременно воспроизводит её в форме внутренней речи. По А.А. Леонтьеву, «восприятие речи есть по существу скрытое говорение» [Леонтьев, 1965, с. 131].

Доказано, что без внутренней речи процессы понимания устной речи не были бы возможны, так как «в непосредственном объединении с мышлением находится не внешняя, а внутренняя речь» [Беляев, 1965, с. 94].

По данным А.Н. Соколова, наиболее важную роль внутренняя артикуляция, с помощью которой «происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование сенсорной информации», играет на начальном уровне владения иностранным языком [Соколов, 1967, с. 32-34]. Отсутствие необходимого автоматизма фонетических, лексических и грамматических навыков вызывает интенсивность речедвигательных реакций, что излишне отвлекает внимание реципиента на языковую форму. В свою очередь, полное подавление речедвижений в ходе эксперимента также затрудняло понимание, поскольку «во-первых, оно лишает человека возможности анализировать материал, выделять в нём наиболее существенные части и обобщать их в дальнейшем, и, во-вторых, потому, что не позволяет речедвигательно закреплять материал» [Соколов, 1968, с. 97].

Отставание внутреннего проговаривания от слуховых ощущений также ведёт к нарушению понимания. Вследствие этого, сформированные чёткие артикуляционные навыки является необходимым условием эффективного понимания [Вайсбурд, 1965, с. 6; Пассов, 2002, с. 29; Vandergrift & Baker 2015].

2) *Узнавание* осуществляется на основе прежнего речевого опыта. На этом уровне ключевое значение приобретает память. «Память, – писала И.А. Зимняя, – есть основа речевой деятельности на родном и иностранном языке» [Зимняя, 1991, с. 85]. Для процесса аудирования наиболее важное значение представляют два её вида – долговременная и кратковременная.

Долговременная память, сохраняя «определенные языковые средства, правила, лексико-грамматические схемы сочетания слов», а также «общий результат познавательной деятельности человека» [Там же, с. 86], обеспечивает процессы узнавания при аудировании.

На время обработки материал сохраняется в сознании слушающего при помощи оперативной памяти. *Оперативная память*, как составляющая кратковременной памяти, служит для временного хранения информации. Как известно, её объём, под которым понимается число единиц, которое человек способен запомнить после одного предъявления, мал и ограничен. Согласно Дж. Миллеру, он составляет 7 ± 2 не связанных между собой единиц. Однако при объединении их в смысловые структуры – фразы, сверхфразовые единства, количество запоминаемой информации увеличивается [Miller, 1956]. По данным Р. Ладо, объём кратковременной памяти для иноязычного материала значительно меньше, чем для материала на родном языке. При этом, чем значительнее разница в произношении и грамматике родного и изучаемого языков, тем меньше объём памяти для материалов последнего [Ладо, 1965]. Однако он не является постоянной величиной, и в результате целенаправленных упражнений работа оперативной памяти может быть значительно улучшена [Зимняя, 1985, с. 115; Щукин, 2015, с. 344].

Современные исследования, проведенные при помощи нейровизуализационных методов (магнитно-резонансная томография, компьютерная томография), показали, как происходит процесс узнавания при аудировании в головном мозге [Gazzaniga, 2019, с. 475-480]. Информация о словах организована в виде «хранилища» - «ментального лексикона», который содержит значение слова, его различные комбинации в предложении, а также

звуковую и письменную форму. Ментальный лексикон не является эквивалентом словаря, организованного в виде списка в алфавитном порядке, а представляет собой сложную сеть сгруппированных слов. Они могут быть связаны друг с другом как по смыслу (например, «соседями» слова «транспорт» будут «улица», «автобус», «машина»), так и по звуку: слова, отличающиеся друг от друга одной фонемой (например, «шар», «жар», «пар», «бар») также хранятся вместе.

В процессе соотнесения услышанного с хранящимся в памяти «активируются» все похожие словоформы, далее среди них проводится «лексический отбор» наиболее подходящих и, наконец, на этапе «лексической интеграции», все выбранные словоформы объединяются в более крупные конструкции – словосочетания и предложения.

3) *Понимание.* Понятийный уровень является верхним уровнем процесса аудирования. А.Р. Лурия утверждал, что процесс «декодирования» речи возможен при следующих условиях: слушающий должен воспринять и понять отдельные слова, как звуковой их состав, так и лексическое значение; синтаксическую структуру предложения, и наконец, целое сообщение. [Лурия, 2009, с. 147-148]. Современные технологические исследования речевых расстройств в значительной степени подтверждают данные утверждения [Ардила, 2020, с. 6-7].

Указанные условия являются основополагающими для процесса понимания значения отдельных слов и предложений, «протекающего в значительной мере в рамках языковых правил – правил фонетики и лексики, с одной стороны, и правил морфологии и синтаксиса, с другой» [Лурия, 2009, с. 149]. При этом данная последовательность может не являться реальной цепью процессов декодирования речи. Так например, если сообщение содержит заранее известную информацию, его понимание может быть достигнуто в результате догадки, или «говоря точнее, простого воспроизведения прежнего опыта» [Там же, с. 173].

Подобное предугадывание проявляется в процессе *вероятностного прогнозирования* и заключается в «выдвижении человеком, воспринимающим текст, наиболее вероятных гипотез и последующего их подтверждения или отклонения» [Зимняя, 1991, с. 86].

Механизм вероятностного прогнозирования подробно изучен в работах Н.С. Харламовой (1982), И.А. Зимней (1991), Р.М. Фрумкиной (1971), Л.Р. Мошинской (1981). Исследователи сходятся во мнении, что развитие прогностических умений способствует более высокому уровню понимания в процессе аудирования, и наиболее существенным фактором в их формировании является лингвистический опыт обучающихся.

Понимание устной речи возможно только при восприятии её смысла. На завершающем этапе аудирования – уровне смыслового восприятия (термин И.А. Зимней) «осуществляется переход от внешне выраженных слов к общему смыслу сообщения» [Жинкин, 1956, с. 364]. Необходимость этого перехода от «текста» к «подтексту», от внешней структуры сообщения» к его «центральному внутреннему смыслу», в процессе понимания сообщения подчёркивается и А.Р. Лурией [Лурия, 2020, с. 226]. Иными словами, результатом аудирования является осмысление информации и формирование умозаключения, содержание которого облекается в свободную, отличную от оригинала форму выражения.

Приведённая нами схема процесса аудирования является в значительной степени упрощённой. Согласно многочисленным исследованиям, в зависимости от содержания сообщения каждый из уровней может включаться последовательно или параллельно, «распадаться» на ряд подуровней, кроме того, в процессе аудирования могут возникать межуровневые этапы.

По причине сложности протекания процесса понимания, включающего как лингвистические, так и когнитивные факторы, в зарубежной методике принято выделять два способа смысловой обработки информации – «от слов к тексту», или «снизу вверх» (англ. bottom-up), и «от общего смысла к деталям», или «сверху вниз» (англ. top-down) [Ur, 1984; Underwood, 1989; Rost, 2016].

Лингвистические знания являются основой для модели «снизу вверх», в соответствии с которой восприятие и понимание звучащего высказывания происходит путем декодирования его языковых элементов. Модель «сверху вниз» предполагает опору в процессе аудирования на неязыковые, или фоновые, знания, такие как знание темы, ситуации, контекста сообщения.

Под процессом «от слов к тексту», или восходящим, понимается быстрое распознавание лексических и грамматических форм, сегментация речевого потока на значимые единицы, определение ударения и интонации. Процесс «от общего смысла к деталям», или нисходящий, предполагает знание контекста, применение фоновых знаний слушающих о теме сообщения, опору на сформированные социолингвистическую и коммуникативную компетенции.

Успех аудирования зависит от способности сочетать эти два способа обработки воспринимаемой информации. Однако на уровнях владения ИЯ А1 и А2, по мнению исследователей, модель «снизу вверх» имеет решающее значение [Khuziakhmetov & Porchesku, 2016, с. 1999].

Интерес представляют экспериментальные исследования влияния различных по своей природе факторов на процесс восприятия речи, результаты которых показывают, что наиболее значимыми для способности аудировать являются лингвистические [Mecarty, 2000; Vafae&Suzuki, 2020].

Процесс освоения лингвистической системы русского языка в значительной степени находится под воздействием фактора языковой среды. «Именно среда позволяет погружаться в мир русского языка и русской культуры, познавать русский менталитет» [Стрельчук, 2021, с. 111]. Следуя определению И.А. Ореховой, языковую среду мы рассматриваем как «естественный исторически конкретный лингвокультурный социум» [Орехова, 2007, с. 35]. Соответственно, под иноязычной средой понимается «отсутствие естественных русских лингвокультурных практик / дискурсов» [Быкова, 2014, с. 8].

Обоснованно утверждается, что естественная языковая среда положительно влияет на процесс овладения русским языком. В методике преподавания РКИ русскоязычная среда выступает в роли «обучающего фактора, предоставляющего зарубежным учащимся возможность совершенствовать навыки и умения речевой деятельности путем непосредственного общения с носителями языка» [Щукин, 1984, с. 8]. Г.В. Глухов подчёркивает, что естественная языковая среда – это основное средство обучения иностранному языку, а все остальные средства являются вспомогательными и предназначены для «создания более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения к языковой среде» [Глухов, 2006, с. 4].

Безусловно, «в стране изучаемого языка перед инофонами встаёт необходимость вступать в различные ситуации общения с носителями этого языка, понимать обращённую к ним речь и адекватно на неё реагировать. Потребность понять услышанное предельно мобилизует психический потенциал реципиента: обостряется внимание, активно работают зрительные, слуховые и другие рецепторы, интенсивно протекают познавательные и мыслительные процессы» [Рябоконева, 2022, с. 127].

В условиях русскоязычной среды у изучающих РКИ способна формироваться гипермотивация – «совокупность внешней и внутренней мотиваций, усиленной и стимулируемой объективной реальностью языковой среды» [Орехова, 2007, с. 35]. «Внешняя мотивация зависит от окружающей среды, условий обучения, а внутренняя в большей степени зависит от интереса к информации о стране изучаемого языка» [Быкова, 2014, с. 9].

Мотивация выступает в качестве критического фактора, определяющего эффективность учебного процесса. В психологии образования подчеркивается, что влияние мотивации на успешность обучения превышает влияние интеллектуальных способностей [Дубовицкая, 2002]. «Степень успешности в изучении ИЯ напрямую зависит от уровня мотивации студента» [Ushioda, 2013].

В иноязычной среде у учащихся нередко отсутствуют прагматические мотивы для активного общения на русском языке. «Это приводит к тому, что иногда даже после нескольких лет изучения русского языка на родине иностранцы, оказавшись в России, с трудом понимают живую речь» [Рябоконева, 2022, с. 127].

Учёт фактора иноязычной среды крайне важен при обучении аудированию русской речи. О.П. Быкова справедливо отмечает, что при обучении РКИ «в зарубежных учебных заведениях, как правило, чтение, письмо, перевод, грамматика преобладают над аудированием и говорением» [Быкова, 2014, с. 10]. В то время как процессы понимания необходимо выдвигать на первое место, по мнению Н.Д. Гальсковой, в практике преподавания ИЯ вне языковой среды [Гальскова, 2003, с. 69].

Как считает Г.В. Рогова, «неузнавание» в потоке речи известных слушающим слов происходит оттого, что в условиях иноязычной среды «звуковая форма слова становится менее сильным раздражителем, чем графическая», и «учащиеся привыкают воспринимать информацию в основном по зрительному каналу» [Рогова, 1991, с. 108-109].

Поскольку «преподаватель <...> должен стремиться к созданию на уроке условий, при которых учащиеся находятся в сфере русского языка как можно больше» [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 121], организация искусственной языковой среды приобретает особую актуальность в условиях обучения РКИ за рубежом.

Искусственная языковая среда формируется «с помощью различных средств обучения в условиях отсутствия языковой среды с целью её воссоздания» [Азимов, Щукин, 2018, с. 403]. К средствам обучения, роль которых «неизмеримо возрастает в иноязычной среде», О.П. Быкова относит: «учебники, пособия, аудиовизуальные и технические средства, компьютер, Интернет» [Быкова, 2014, с. 9]. По мнению Г.В. Глухова, использование аудиальных и аудиовизуальных средств обучения на занятиях предоставляет возможность создать модель искусственной языковой среды [Глухов, 2006].

В настоящее время развитие технологий позволяет интегрировать разнообразные цифровые ресурсы, в том числе мобильные приложения, в учебный процесс. Цифровые технологии способствуют продлению времени пребывания в искусственной языковой среде и восприятия аутентичной русской речи, обеспечивая доступ к аудиоматериалам – образцам различных ситуаций общения на русском языке. Это является особенно значимым в свете компетентного подхода, активно развивающегося в методике преподавания ИЯ, в том числе РКИ, в последние десятилетия, поскольку русский язык рассматривается, прежде всего, как средство общения, а обучение направлено на то, чтобы учащиеся могли действовать в реальных жизненных ситуациях. В связи с этой целью обучения аудированию является формирование аудитивной компетенции – «способности к смысловому восприятию и пониманию устного сообщения адекватно ситуации реального общения» [Хавронова, Балыхина, 2008, с. 63].

Е.И. Пассов справедливо отмечает, что «любую деятельность человек может осуществлять только в том случае, если он умеет это делать» [Пассов, 1989, с. 30] и предлагает двухкомпонентную модель формирования речи: речевые навыки → речевое умение [Там же, 31].

Таким образом, аудирование, будучи видом речевой деятельности, базируется на умении и, как всякое умение, опирается на ряд навыков. Согласно А.А. Леонтьеву, именно навыки, как способность оптимальным образом выполнять речевую операцию, являются фундаментом речевой деятельности: «владение иностранным языком — это владение системой речевых навыков» и далее: «язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы» [Леонтьев, 1982, с. 8].

«Речевой навык» понимается как «речевая операция, достигшая уровня бессознательности» [Беляев, 1965; Зимняя, 1991], автоматизма [Щукин, 2015, с. 331], её качество должно быть безошибочным, а время выполнения – оптимальным, при этом и «качество, и время должны оставаться неизменными

в условиях действия (деятельности), составной частью которой оно является» [Леонтьев, 1982, с. 9]. И.А. Зимняя отмечает следующие критерии сформированности речевых навыков: «отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций» [Зимняя, 1991, с. 108]. Е.И. Пассов считает, что навык должен обладать гибкостью, то есть способностью «включаться в новой ситуации» и/или «функционировать на новом речевом материале» [Пассов, 2010, с. 327].

Вслед за А.А. Леонтьевым, мы полагаем, что «первой задачей обучения является доведение всех составляющих речь компонентов до степени полностью сформированного навыка» [Леонтьев, 1982, с. 9].

Под аудитивным навыком подразумевается «речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов интонационных конструкций в потоке речи» [Азимов, Щукин, 2018, с. 22].

В методике обучения аудированию принято разделять основные группы навыков, составляющих основу речевого умения, на фонетические, лексические и грамматические [Щукин, 2015, с. 331].

Подчёркивается, что только при наличии «высокого уровня развития лексических, грамматических и фонетических автоматизмов» [Гез, 1982, с. 218; Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 211] внимание реципиента направлено на содержание, смысл высказывания, что в итоге определяет успешность аудирования.

Фонетические навыки обеспечивают восприятие и различение звуков, звукосочетаний, интонации; лексические – непосредственное понимание слов и словосочетаний; грамматические – подсознательное распознавание грамматических форм на морфологическом и синтаксическом уровнях [Пассов, 2002, с. 21–22; Щукин, 2015, с. 331].

Успех аудирования зависит от прочности связи между этими тремя группами навыков [Пассов, там же]. Согласно Б.А. Лapidусу, восприятие и

понимание устной речи требует аудитивного усвоения грамматических конструкций и лексического материала [Лapidус, 1986, с. 117–119].

При опоре на исследования отечественных и зарубежных авторов [Колкер, Устинова, 2002; Хавролина, Балыхина, 2008; Гальскова, Гез, 2006; Щукин, 2015, 2017; Nunan, 1997] нами была составлена типология аудитивных навыков, представленная в таблице 3.

На основе развитых аудитивных навыков формируются аудитивные умения, которые мы понимаем как «речевые умения, обеспечивающие возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов» [Азимов, Щукин, 2018, с. 27].

Таблица 4

ФОНЕТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ	<ul style="list-style-type: none">• Различение звуков и идентификация их с соответствующими фонемами• Различение ударных гласных• Различение согласных по твёрдости/ мягкости, звонкости/ глухости• Дифференциация близких по звучанию слов• Синтагматическое членение фразы• Различение интонационных структур; определение основной смысловой нагрузки на основе логического ударения• Определение эмоционального состояния говорящего
ЛЕКСИЧЕСКИЕ НАВЫКИ	<ul style="list-style-type: none">• Опознавание отдельных слов и соотнесение их со значением• Опознавание многозначных слов и определение их значений• Прогнозирование слова на основе знания его лексической сочетаемости• Игнорирование неидентифицируемых слов• Выделение слов, относящихся к определенному кругу понятий• Распознавание этикетных форм, речевых клише• Определение ключевых для понимания общего смысла слов
ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ	<ul style="list-style-type: none">• Соотнесение различных грамматических форм со значением• Выявление сказуемого в предложении• Определение типа вопросительного предложения• Установление синтаксической функции незнакомого слова в предложении

А.А. Акишина классифицирует умения, необходимые для аудирования, на следующие категории: «технические» – «умения на слух различать фонологические пары и интонационные оттенки», «языковые» – «умения воспринимать лексику, фонологические и грамматические структуры»; «речевые» – «умения дешифровать звуковые сигналы, т.е. соотносить

звучание со значением»; «коммуникативные» – «умения понять звуковую установку говорящего (авторскую позицию)» [Акишина, 2018, с. 83]. По мнению И.А. Зимней, основные умения в аудировании связаны с механизмом осмысления, среди которых: «определять тему речевого сообщения; членить речевое сообщение на смысловые части; определять главную мысль смысловой части; устанавливать логику смыслового сообщения; определять общее содержание смыслового сообщения» [Зимняя, 1991, с. 197].

Мы разделяем представление Е.И. Пассова об умении в аспекте речевой деятельности как о феномене, в котором интегрируются произносительные, лексические, грамматические навыки и неавтоматизированные компоненты: «жизненный опыт и знания, эмоциональная сфера, <...> всё, что связано с культурой» [Пассов, 2010, с. 331]. Согласно Е.И. Пассову, структура речевого умения организована следующим образом: навыки составляют основной, или операционный, уровень, который связан с мыслительным и мотивационным уровнями. Соответственно, эмоционально-волевая и интеллектуально-познавательная сферы подлежат обязательно учёту в обучении речевой деятельности. Верхний уровень представлен мотивационной сферой, её «свет <...> освещает всё, что совершается на более низких уровнях» [Там же, с. 332].

В отечественной методике аудитивные умения дифференцируются в зависимости от: уровня языковой подготовки реципиентов, типа речи – обращенной или необращенной к слушателю, уровня понимания аудиотекста – общего или детального; характера аудиотекста – монологического или диалогического [Вайсбурд, 1965; Колкер, Устинова, 2002, с. 10; Щукин, 2015, с. 331-332].

С учетом коммуникативно-деятельностного подхода представляется целесообразным отдать приоритет диалогической речи в процессе обучения аудированию на начальном этапе освоения РКИ. Это обусловлено тем, что в основе любой коммуникации лежит диалог, который представляет собой обмен информацией и установление вербального контакта. При аудировании диалогической речи учащиеся имеют возможность слышать не только

вопросы и высказывания, но и ответы и реакции участников коммуникации, что способствует более эффективному обучению практическому применению русского языка в условиях реального общения.

Требования к аудитивным умениям имеют различное содержание в соответствии с уровнем владения учащимися ИЯ (A1-C2). Общие умения аудирования для уровня A2 сформулированы следующим образом: «понимает достаточно для того, чтобы удовлетворить конкретные потребности при условии, что говорят ясно и медленно; понимает фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения (простейшая информация о человеке и его семье, о покупках, о том, где что находится, об устройстве на работу) при условии, что говорят ясно и медленно» [Общеввропейские компетенции, 2003, с. 68]. В обновленной версии этого документа от 2020 года акцентируется внимание на необходимости расширения использования информационных технологий и аудиовизуальных средств при обучении аудированию [Common European Framework, 2020]. Более подробно требования к аудитивным умениям представлены в документах, регламентирующих обучение РКИ [Стандарт, 2001; Программа, 2017]. Обзор требований к умениям понимать диалогическую речь представлен в табл. 5.

Таблица 5

Основное умение	понимать на слух основное содержание диалога, коммуникативные намерения его участников; извлекать основные идеи коммуникантов
Тематика текста	повседневное общение и социально-культурная
Тип текста	специально составленные или адаптированные сюжетные диалоги: - диалог-обмен мнениями; - этикетный диалог; - неофициальный разговор по телефону; - диалог в ситуации общения в частной жизни
Объем текста	от 4 до 10 реплик
Количество незнакомых слов в тексте	2 %

Анализ процесса аудирования и изучение требований к аудитивным навыкам и умениям позволили нам сформулировать ряд дидактических задач обучения аудированию в иноязычной среде на уровне А2 (табл.6).

Таблица 6



Эффективное решение обозначенных задач требует организации специальной системы упражнений и тщательного отбора учебных аудиоматериалов. Вопросы, касающиеся содержания упражнений, последовательности их применения, а также требований к материалу, на котором следует обучать пониманию речи на слух, будут подробно рассмотрены в следующем параграфе.

1.3.2. Принципы отбора и организации материала для обучения иностранных учащихся аудированию

Проблема отбора текстового материала для формирования способности воспринимать и понимать звучащую речь является одной из ключевых в методике преподавания ИЯ. В настоящем исследовании мы рассматриваем её с точки зрения традиционных требований, предъявляемых к тематике, стилю и содержанию аудиотекста в трудах отечественных лингводидактов: А.Н. Щукина [Щукин, 2015], Н.И. Гез [Гез, 1982], Н.Д. Гальсковой [Гальскова, 2006], С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной [Хавронина, Балыхина, 2008], М.Л. Вайсбурд [Вайсбурд, 1965], Г.В. Роговой [Рогова, 1991] и др.

Мы придерживаемся мнения, что для эффективного обучения аудированию русской речи с использованием МП необходимо опираться на принципы, заложенные в основу отбора аудиотекстов указанными учёными. Перечислим их применительно к начальному периоду изучения РКИ:

- соответствие темы интересам обучающихся той или иной возрастной группы;
- соответствие темы коммуникативным потребностям;
- отсутствие в тексте нового грамматического материала и большого количества незнакомых слов (допускается в пределах 3-5 %) [Щукин, 2015, с. 365];
- чёткая смысловая организация и композиционная ясность текста. Так, понимание может достигать 90%, «если главная тема, цель формируется в начале, 80% – если в конце; 20% – если распределена по тексту [Хавронина, Балыхина, 2008, с. 71];
- нормальный темп речи (рекомендуется не замедлять темп речи искусственно, предоставляя тем самым возможность учащимся погрузиться в условия реальной коммуникации);
- звуковое разнообразие голосов аудируемой речи (методисты подчёркивают важность предоставления учащимся возможность слушать людей разного возраста и пола);

- объём текста должен составлять не более 1,5 – 2 минут звучания;
- распределение текстов «от простого к сложному»;
- на начальном этапе рекомендуется использовать учебные, т.е. специально составленные в учебных целях, или полуаутентичные (адаптированные) тексты для управляемого формирования аудитивных навыков и умений;
- наличие опор, облегчающих понимание (подробное описание различных опор приводит А.Н. Щукин. К видам опор, используемых при обучении аудированию он относит: «вербальные слуховые: звучащее слово, аудиотекст; вербальные зрительные: письменный текст; невербальные слуховые: темп, тембр, высота голоса, громкость голоса, пауза, интонация; невербальные зрительные: жест, мимика, поза, взгляд, улыбка; художественно-изобразительные: рисунки, фотографии, таблицы, схемы, слайды, теле-, видео-, киноизображения» [Щукин, 2015, с. 354].

Организацию работы с аудиотекстом при использовании МП мы рассматриваем через призму классической модели, состоящей из трёх этапов:

1. Предтекстовый этап

На данном этапе, предшествующем аудированию текста, большее значение имеет установка, формирующая у обучающихся мотив: зачем я буду это слушать?

Мотивационная установка мобилизует слушающих на активную мыслительную деятельность. Так, Г.В. Рогова приводит данные эксперимента, который показал, что учащиеся, предупреждённые заранее о необходимости какой-либо формы работы после прослушивания текста, поняли его содержание на 90%, в то время как учащиеся, не получившие задания, при прочих равных условиях – лишь на 50% [Рогова, 1991, с. 120].

В качестве заданий на предтекстовом этапе, помогающих сформировать аудитивную компетенцию, в методической литературе [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 211; Щукин, 2015, с. 367; Акишина, 2018, с. 90] предлагаются следующие:

- 1) *Прслушайте аудиотекст и дайте ответ на поставленный вопрос (вопрос может предшествовать прослушиванию).*
- 2) *Составьте план текста.*
- 3) *Сформулируйте главную мысль текста.*
- 4) *Озаглавьте прослушанный текст.*
- 5) *Поясните приведенные в тексте цифры (данные, факты).*
- 6) *Посмотрите на картинку/ видеоряд без звука и предположите где/ когда происходит общение; о чём могут вести разговор участники общения.*
- 7) *Прслушайте начало сообщения и предположите, как будут развиваться дальше события.*
- 8) *Прслушайте заголовок аудиотекста. Как вы думаете, о чём пойдет речь в сообщении?*

Аудирование с установкой, выраженной в перечисленных заданиях, обучает слушающих следить за смыслом при восприятии на слух, вычленять главную информацию, а также формирует прогностические умения, которые «играют большую роль в осуществлении иноязычного общения» [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 201].

Ещё одной задачей, решить которую призван предтекстовый этап, является снятие лингвистических трудностей с помощью лексико-грамматического комментария. Наличие существенного количества неизвестных языковых явлений способно отрицательно повлиять на мотивацию обучающихся и снизить, тем самым, эффективность аудирования.

2. Притекстовый этап

Притекстовый этап посвящён непосредственно прослушиванию аудиосообщения. По вопросу количества предъявлений текста большинство методистов (А.Н. Щукин, Н.В. Елухина, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Е.И. Пассов) придерживаются мнения о необходимости «приучать» обучающихся к естественным условиям функционирования языка и рекомендуют предоставлять возможность прослушивания аудиосообщения однократно.

Мы разделяем точку зрения о нецелесообразности многократного прослушивания одного и того же текста, однако допускаем возможность двукратного предъявления, если ему предшествует «формулировка новой практической задачи» [Рогова, 1991, с. 109]. Например, задания на поиск какой-либо информации в тексте. Подобные задания называются притекстовыми, и их выполнение способствует более эффективному протеканию процесса аудирования [Капитонова, Московкин, 2006, с. 159-160].

3. Послетекстовый этап

Основными задачами на данном этапе являются контроль понимания содержания текста и его обсуждение на смысловом уровне. Для решения этих задач применяются речевые упражнения.

Переходя к рассмотрению системы упражнений, следует подчеркнуть высокую необходимость их использования при формировании аудитивных навыков и умений аудирования.

В отечественной методике наиболее распространённым является подход, при котором упражнения классифицируются на подготовительные (или языковые) и речевые. Рассмотрим каждую из этих категорий применительно к теме исследования.

1. Подготовительные упражнения

Основное назначение подготовительных упражнений, предлагаемых методистами [Гальскова, Гез, 2006; Щукин, 2015; Колкер, Устинова, 2002; Елухина, 1991; Вайсбурд, 1965] – направить внимание учащихся на языковую форму сообщения с целью овладения ими навыками аудирования.

Подготовительные упражнения включают в себя фонетические, лексические, грамматические упражнения и проводятся на разрозненном языковом материале: отдельных слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. При отборе упражнений необходим учёт трудностей, обусловленных сложностью системы русского языка для иностранцев [Щукин, 2015, с. 372].

Назначение языковых упражнений состоит в развитии навыков распознавания фонем, идентификации слов, грамматических форм и интонационных характеристик фразы.

В состав таких упражнений также входят задания, направленные на развитие психологических механизмов, участвующих в процессе аудирования, таких как оперативная и долговременная память, вероятностное прогнозирование, эквивалентные замены и внутренняя речь [Елухина, 1984, с. 4; Щукин, 2015, с. 376].

2. Речевые упражнения

Речевые упражнения призваны направить внимание учащихся на смысл содержания аудиотекста, с их помощью формируются умения понимать на слух иностранную речь.

Анализ речевых упражнений, представленных в методической литературе [Капитонова, Московкин, 2005; Пассов, 1989; Елухина, 1984; Крючкова, Мощинская, 2009], показал, что их можно разделить на две части. В первой части учащимся предлагаются задания, проверяющие правильность понимания содержания текста: выбор правильного ответа из трёх или четырёх предложенных вариантов, выбор фразы, соответствующей смыслу текста, выражение согласия или несогласия с услышанными утверждениями, определение хронологии событий с использованием предложенных картинок или фраз. Вторая часть заданий посвящена воспроизведению содержания текста, среди которых: определение главной мысли, ключевых слов текста; формулирование вопросов, на которые текст даёт ответы, доказательство определенных положений, пересказ текста разными способами – например, пересказ диалога в монологической форме, характеристика главных героев, оценка услышанного.

Итак, работа с речевыми упражнениями содействует формированию умений, позволяющих извлекать из текста необходимую информацию и использовать её в осмысленном виде.

В заключении параграфа следует подчеркнуть, что в соответствии с методикой преподавания РКИ для целенаправленного обучения аудированию русской речи текстовый материал должен быть отобран по теме, форме, содержанию, и работа с ним специально организована на каждом этапе прослушивания и сопровождается системой упражнений.

Интеграция мобильного обучения в учебный процесс обладает перспективными возможностями для повышения эффективности обучения аудированию. Мобильные приложения становятся ключевым средством для осуществления данной интеграции благодаря их широкому спектру функциональных возможностей, среди которых: предоставление единой платформы для прослушивания текстов, работы с ними на различных этапах и выполнения упражнений как языковых, так и речевых в любом месте и в любое время; обеспечение мультимедийности учебного материала, интерактивности заданий, а также механизма обратной связи в реальном времени, позволяющей учащимся получать немедленные результаты своей работы.

Выводы по Главе 1

1. В настоящее время система обучения РКИ претерпевает значительные изменения под воздействием цифровой трансформации, сопровождающейся интеграцией цифровых ресурсов в учебный процесс. На основе анализа научного дискурса о преобразованиях в методологии обучения РКИ, связанных с применением научно-технических достижений, были выделены факторы, формирующие потребность в данных преобразованиях, основными из которых являются: появление инновационных технологий и поколений учащихся, чьи опыт и способы восприятия мира сформированы в значительной степени под влиянием этих технологий.

В контексте использования в методике преподавания РКИ были дифференцированы следующие понятия: «цифровая трансформация», «цифровые технологии», «цифровая лингводидактика» «цифровая среда обучения».

Определены факторы, препятствующие эффективной цифровой трансформации обучения РКИ, включая: «оцифровку», «цифровую лихорадку», излишний «цифровой оптимизм», и сформулированы задачи, решение которых необходимо в ближайшей перспективе: разработка новых моделей смешанного обучения РКИ, объединяющих очные и дистанционные формы, создание методически обоснованных цифровых учебных материалов и последующее изучение результативности их использования.

2. Анализ публикаций, в которых представлены экспериментальные исследования применения мобильных технологий в образовательной сфере, продемонстрировал, что мобильное обучение представляет перспективное направление цифровой трансформации при организации и реализации смешанного формата обучения. В рамках терминологии методики преподавания РКИ были предложены понятия: «мобильное обучение» и «мобильное учебное пособие».

В целях регламентации применения мобильного обучения РКИ были систематизированы и сформулированы его основные принципы: персонализация и индивидуализация, непрерывность, гибкость, наглядность, коммуникативность, доступность, дополнительность, сознательность, активность, прочность усвоения учебного материала. Кроме того, были определены ключевые дидактические преимущества мобильного обучения РКИ: доступ к обучению в любое время и в любом месте, мультимедийность, интерактивность, предоставление мгновенной обратной связи, возможность реализации микрообучения и геймификации.

3. Ключевым направлением мобильного обучения в настоящее время является использование обучающих мобильных приложений. В качестве наиболее существенных преимуществ таких приложений были выделены следующие:

- наличие готового учебного контента;
- представление разнородной информации – текста, звука, графики и видеоизображения на едином носителе;

- возможность воплощать разнообразные формы мобильного обучения – изучение учебного материала, общение, выполнение различных заданий и контроль в пределах одного ресурса.

Анализ доступных на настоящий момент обучающих мобильных приложений для изучения РКИ и их последующая классификация показали, что среди них отсутствуют качественные приложения для обучения аудированию как с методической, так и с технической точки зрения.

4. Вместе с тем, выявлено, что при обучении РКИ в условиях иноязычной среды обучению аудированию необходимо уделять первостепенное значение. Успешность протекания такого сложного и многоуровневого процесса, как аудирование, предполагает наличие развитых аудитивных навыков и умений, что, в свою очередь, обуславливает необходимость применения методов обучения, ориентированных на их формирование и совершенствование. На основании анализа научной литературы были выделены навыки и умения, необходимые для формирования при обучении аудированию русской речи в иноязычной среде; сформулированы задачи обучения аудированию на базовом уровне изучения РКИ; обобщены принципы отбора текстового материала и разработки упражнений для обучения аудированию. Выявлено, что на начальном этапе ключевую роль в развитии способности понимать звучащую речь играют лингвистические факторы.

Подчёркнуто, что мобильные приложения значительно расширяют возможности для создания цифровой среды обучения, которая играет ключевую роль в формировании искусственной языковой среды. Создание таких приложений требует интеграции традиционных методических подходов и стандартов в цифровые форматы. Разработка мобильного приложения для формирования аудитивных навыков и умений должна основываться на достижениях отечественной методики обучения аудированию.

Глава 2. Этноориентированный подход в обучении турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения

2.1. Преподавание русского языка как иностранного в Турецкой Республике с учетом национальных традиций

2.1.1. Специфика преподавания русского языка в Турции

Согласно исследованиям турецких авторов, преподавание русского языка в Османской империи официально началось в последней четверти XIX века в военных учебных заведениях, что было обусловлено близостью русско-турецких границ и геополитическим противостоянием двух держав в тот период [Gariper, 1999, с. 108]. Так, в 1876 г. русский язык вошёл в учебную программу Высшего военного училища пехоты и кавалерии, в 1882 г. – военного училища «Мектеб-и Фюнун-у Харбие-и Шахане» [Караджан, 2013, с. 103].

У гражданского населения возможность изучать русский язык появилась позже: в 1912 году его начали преподавать на курсах при Стамбульском университете [Parlak, 2016, с. 8], а в 1915 – на отделении иностранных языков литературного факультета, наряду с французским, английским и немецким языками [Aykut, 2006, с. 21].

На распространение русского языка в Турции существенно повлияла белая эмиграция. «Они (русские эмигранты – О.Р.) открывали разного рода кружки, курсы, начали издавать на русском языке газеты и журналы» [Севинч, 2018, с. 45].

Новый этап в отношениях между Советской Россией и молодой Турецкой Республикой начался в 1920-х годах. В этот период Россия стала единственным союзником Турции, предоставив ей финансовую и военную поддержку во время войны за независимость [Текерек, 2019, с. 55]. В 1925 году между двумя странами был подписан Договор о дружбе и нейтралитете. На этом этапе экономическое и культурное сотрудничество двух стран «вышло

на самый высокий уровень за всю предшествующую историю русско-турецких взаимоотношений» [Бахревский, Свистунова, 2019, с. 123]. В данных условиях «назрела необходимость проведения академических работ в области русского языка и литературы, а соответственно возникла потребность создания кафедры русского языка» [Караджан, 2013, с. 104]. В 1936 году под покровительством Мустафы Кемаля Ататюрка, президента Турецкой Республики, в Анкарском университете был создан факультет языков, истории и географии, на котором в числе первых была открыта кафедра русского языка и литературы [Календер, 2012, с. 107]. До начала 1990-х годов она оставалась единственной в подготовке профессиональных русистов.

Распад СССР и последовавшее за ним стремительное развитие русско-турецкого сотрудничества в различных сферах способствовали повышенному интересу к изучению русского языка. По данным Ассоциации русской культуры в Анкаре, Турция – «это единственная в мире страна, где количество освоивших русский язык увеличилось за последние годы более чем в десять раз» [Луткова-Тюрккан, 2016].

Согласно информации, представленной на сайте Совета высшего образования Турции (тур. YÖK) [URL: <https://istatistik.yok.gov.tr/>], в 2023-2024 учебном году обучение специалистов в области русского языка и литературы (тур. Rus Dili ve Edebiyatı) проводится в 20-ти университетах Турции. При этом в 6-ти из них, помимо программ бакалавриата, функционируют программы магистратуры и аспирантуры, а в 5-ти – работают кафедры русского письменного и устного перевода.

Помимо этого, в большом количестве государственных и частных высших учебных заведениях, не располагающих специализированными кафедрами русского языка, его изучают в качестве второго иностранного наряду с немецким, китайским, арабским и др. Будучи одним из нескольких для выбора, он пользуется достаточно большой популярностью среди студентов [Ergenekon, 2014].

Статистические данные Совета высшего образования Турции (тур. YÖK) свидетельствуют о положительной динамике обучения русскому языку в турецких вузах и на государственном уровне: наблюдается ежегодный рост образовательных квот [Кульша, Рябоконева, 2020].

С 2005 года русский язык в качестве учебного предмета входит в школьную программу: его преподают в государственных лицеях (9-12 классы) туристического профиля (тур. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi) по всей стране в качестве первого иностранного обязательного языка [Караджан, 2013, с. 103]. Помимо этого, ученики некоторых средних образовательных учреждений Стамбула и Анкары имеют возможность не только учить русский язык, но и подтвердить свои знания, сдав экзамен ТРКИ (Тестирование по русскому языку как иностранному). Однако проблема валидности сертификата ТРКИ на территории Турции, неоднократно поднимаемая в исследованиях [Караджан, 2015, с. 55], до сих пор не решена.

Наконец, русский язык востребован в учреждениях дополнительного образования: многочисленных языковых школах и центрах изучения иностранных языков, краткосрочных и интенсивных курсах. В рейтинге популярности он занимает второе место после английского в Турции [Севинч, 2018, с. 50].

Кроме того, во многих вузах страны функционируют школы иностранных языков (тур. Yabancı Diller Yüksekokulu). В основном они предназначены для тех, кто уже поступил на иноязычные программы, но не может приступить к занятиям из-за низкого уровня владения языком обучения. Однако некоторые вузы предлагают базовые курсы иностранных языков, в том числе и русского, для всех желающих.

Занимая весомое место в программах образовательных учреждений Турции, обучение РКИ находится под влиянием национальных особенностей, определяющих учебный процесс.

Одной из таких особенностей, наиболее часто обозначаемой преподавателями-практиками, является чрезмерное количество учащихся в

классах. Впервые об этом упомянул А.Е. Силкин в статье о работе в Анкарском университете в 1988 году в качестве «первого советского преподавателя русского языка в Турции»: «...деления на языковые группы не существует. Трудновато. Шумновато» [Силкин, 1991, с. 131]. В средних учебных заведениях количество учеников в классе может достигать 50-ти [Ergenekon, 2014], на отделениях русского языка в университетах – 60-ти [Караджан, 2015, с. 54], на непрофильных факультетах «студенты изучают иностранный язык в группах по 30-32 человека» [Стойнова, 2017, с. 269].

В настоящий период, согласно демографическим данным, Турецкая Республика является европейским лидером как по количеству молодёжи, так и по соотношению его к остальному населению в стране [TürkStat, 2021]. Несмотря на увеличивающееся количество открывающихся по всей стране учебных заведений каждый год, проблема переполненности в государственных школах и вузах остаётся острой.

В подобных условиях сложно организовать практическую направленность языковых занятий и, в целом, реализовать современные методы преподавания иностранных языков.

Говоря о методах преподавания ИЯ, в том числе РКИ, в турецкой аудитории, исследователи признают, что основным из них является грамматико-переводной. Внимание учащихся акцентируется на подробном изучении грамматики и переводе текстов [Işık, 2008; Kızılaslan, 2010; Aktay, 2024]. «Нынешняя практика обучения, базируется на утверждении, что язык можно освоить только путем изучения его структурных особенностей, запоминания грамматических правил и лексических единиц и закрепления их посредством множества механических упражнений на уровне предложений в искусственных контекстах» [Işık, 2020]. Экзамены, направленные на оценивание способностей учащихся владеть ИЯ, большей частью также являются грамматически ориентированными [Ağar, 2014].

Отметим, что государственный экзамен на определение уровня знания любого ИЯ, в том числе РКИ (тур. YDS), результаты которого необходимы

при трудоустройстве в государственные организации, при поступлении в магистратуру, аспирантуру и получении учёной степени, представляет собой тест из 80 вопросов закрытого типа и состоит всего из двух частей: чтение и грамматика.

Доминирующее положение грамматико-переводного метода в современном преподавании РКИ в Турции имеет свои корни в традициях изучения иностранных языков, а именно: арабского и персидского в Османской империи. Арабский язык занимал (и по-прежнему занимает) ключевое место в передаче и сохранении догматов ислама, соответственно основной подход к его изучению заключался в заучивании наизусть текстов Корана. Обучение персидскому языку, имевшему статус языка культуры и науки в Османской империи, опиралось на перевод литературных произведений, прежде всего, поэзии, а также трактатов по астрономии, медицине, философии с персидского на родной язык. Позже такая методика распространилась на изучение европейских языков: например, французского, бывшего в моде в XIX в. среди османской знати.

Следует подчеркнуть, что грамматико-переводной метод, всё ещё широко использующийся в образовательных учреждениях Турции при обучении ИЯ, в том числе РКИ, с позиции коммуникативно-деятельностного подхода считается устаревшим и не способствует формированию аудитивных навыков и умений.

Следующей проблемой, выделяемой исследователями, является тестовый контроль знаний. В течение всего периода обучения в школе по всем предметам (включая иностранные языки) в качестве проверки знаний применяются исключительно письменные тесты [Гюльгюден, 2016, с. 60], состоящие из заданий закрытого типа.

Как известно, форма экзамена оказывает решающее влияние на процесс обучения. Большую часть учебного времени турецких школьников выпускных классов тренируют «решать тесты», оставляя практически без внимания другие виды деятельности.

Поступив на отделение русского языка филологического факультета по результатам единого государственного экзамена, большинство студентов не обладают достаточным уровнем языковой подготовки для успешной учебной деятельности, поэтому вузы предоставляют им один учебный год для обучения иностранному языку на подготовительном отделении (тур. *Hazırlık Programı*).

В целом, можно охарактеризовать обучение ИЯ, включая РКИ, в турецких государственных средних учебных заведениях как неэффективное [Ergenekon, 2014], что может негативно повлиять на последующее языковое образование в университете.

В рамках нашего исследования одной из наиболее важных проблем, обнаруживаемых турецкими исследователями, является недостаток современных образовательных ресурсов и материалов, которые могут быть эффективно использованы при обучении РКИ. Отмечается ограниченный доступ к качественным учебникам, наглядным пособиям, аудио- и видеоматериалам в турецких образовательных учреждениях [Bekleyen, 2011; Ünal, 2018; Işık, 2020; Yanpar, 2021].

Переходя к рассмотрению роли преподавателя РКИ в достижении целей обучения, необходимо отметить, что её трудно переоценить: «где никто не обучает, там ничему не обучают» [Коменский, 1982, с. 532]. По мнению В.В. Молчановского, «без квалифицированного, компетентного преподавателя нельзя рассчитывать на оптимизацию процесса обучения языку» [Молчановский, 1990, с. 53]. Педагогическая деятельность требует, прежде всего, сформированной профессиональной компетенции «в предметном, психологическом, педагогическом, методическом, коммуникативном и страноведческом аспектах» [Там же, 54]. Базовое профессиональное образование играет важную роль в способности преподавателя эффективно выполнять свои обязанности.

Рассматривая общие требования, предъявляемые к преподавателю русского языка в учебных заведениях Турции, можно выделить ряд проблем.

С 2012 года при приёме на работу в государственные вузы кандидат обязан иметь турецкое гражданство, а также сертификаты подтверждения (эквивалентности) диплома магистра и сдачи государственного экзамена на знание иностранного, в нашем случае русского, языка (тур. YDS). Т.е. при трудоустройстве «учитывается не академическая подготовка и профессиональная состоятельность кандидата, а наличие документов» [Ergenekon, 2014].

Выполняя социальный заказ турецкого общества, университеты принимают на работу носителей русского языка, вступивших в гражданство Турции и имеющих диплом о любом высшем образовании – необходимо лишь иметь в нём запись об изучении русского языка [Гюльгюден, 2016, с. 57].

При этом, российские дипломы специалистов, получивших 5-летнее профильное образование, не признаются на уровне магистров в Турции, участнице Болонской системы, а следовательно, не являются достаточными для работы преподавателем в вузах.

Важно отметить, что отделения русского языка турецких вузов не готовят профессиональных преподавателей РКИ. В программе подготовки русистов нет дисциплин по методике преподавания РКИ.

В сложившейся кадровой ситуации исследователи обращают внимание на недостаточную профессиональную подготовку преподавателей РКИ в Турции [Арслан, Боганова, 2009, с. 124; Ergenekon, 2014; Гюльгюден, 2016, с. 57] и сохраняющуюся потребность в квалифицированных специалистах [Соннур, 2015, с. 129; Караджан, 2015, с. 51].

Приступая к анализу учебной деятельности по РКИ, следует отметить отсутствие единых стандартов [Караджан, 2015, с. 53], программ и требований [Гюльгюден, 2015, с. 166; Пашаева Юнус, 2021, с. 165] в системе преподавания русского языка в Турции.

По этой причине проанализируем процесс обучения РКИ в различных типах образовательных учреждений Турции в рамках *профилей обучения*. Под профилем обучения понимается «сложившийся тип подготовки по языку и

смежных с ним специальных и общеобразовательных дисциплин в зависимости от особенностей учебного процесса и потребностей учащихся в изучаемом языке» [Щукин, 2015, с. 123]. Из сложившихся в настоящее время в методике РКИ профилей обучения нами были выделены актуальные для турецкой системы обучения русскому языку на уровне А2. Источником информации послужили данные, представленные в открытом доступе на интернет-сайтах образовательных организаций.

1. Школьный профиль

С целью подготовки квалифицированных кадров в 10-12 классах в государственных школах туристического профиля русский язык входит в базовую учебную программу и изучается школьниками на протяжении трёх лет до достижения уровня А2: в 10 классе – 8 часов в неделю, в 11 и 12 классах – 6 часов. Обучение проводится в соответствии с учебной программой, подготовленной Главным управлением профессионально-технического образования Турции, и опирается на критерии Общеввропейских компетенций владения ИЯ [Rusça Dersi öğretim programları, 2023].

В частных школах, как правило, ученики изучают русский язык с 3-го класса по выбору как второй иностранный, 3 часа в неделю, достигая базового уровня владения к окончанию 12-го класса. Учебная программа реализуется на основе коммуникативного подхода, внимание уделяется развитию всех видов речевой деятельности – говорению, аудированию, письму, чтению [İkinci Yabancı Dil Program, 2023]. Частные школы, в сравнении с государственными, обладают более широкими возможностями для материально-технического обеспечения образовательной среды: в классах используются интерактивные доски, мультимедийные проекторы и т.д.

2. Подготовительный профиль

Подготовительный курс длится один учебный год и направлен на достижение студентами уровня владения языком В1, достаточного для начала обучения на филологическом факультете.

Обучение осуществляется на основе учебных планов и образовательных программ, утвержденных директором Высшей школы иностранных языков, функционирующей при университете. После поступления на филологический факультет университета студенты обязаны сдать квалификационный экзамен. Только те, кто наберет 60 баллов и более, могут приступить к занятиям на первом курсе на отделении русского языка и литературы, из остальных студентов формируются группы на подготовительном отделении [Сабзиева, 2018, с. 2].

В целях определения формы организации подготовительного обучения были проанализированы учебные программы подготовительных отделений, представленные на интернет-сайтах Анкарского, Эрджиевского, Кавказского, Анадолу и Докуз Эйлюль университетов. Обобщённые сведения о деятельности подготовительных отделений по обучению РКИ в Турецкой Республике представлены в табл. 7:

Таблица 7

Продолжительность обучения (всего)	1 учебный год (октябрь - июнь), 30-32 учебные недели
Продолжительность обучения (уровень А2)	8 недель (декабрь - январь)
Объём учебной нагрузки студента в неделю	24-28 ак.ч.
Продолжительность академического часа	45-50 мин.
Виды контроля	Еженедельный/ ежемесячный экзамен, промежуточные (семестровые) экзамены, итоговый экзамен
Структура итогового экзамена	Грамматика, лексика, чтение, говорение, письмо, аудирование

3. Нефилологический профиль

Во многих государственных и частных вузах Турции РКИ преподаётся как второй или третий иностранный язык. Обучение при этом ориентировано на практическое владение языком. Например, в Университете экономики и

технологий «ТОББ ЭТЮ» (г. Анкара) цель курса «Русский язык» заключается в «формировании и развитии навыков, позволяющих понимать услышанное и прочитанное, говорить и писать на русском языке» [Rusça dil programı, 2023].

В течение двухлетнего периода обучения турецкие учащиеся должны овладеть русским языком в объёме уровня А2 в общем владении. Как правило, учебная программа составляется без учёта будущей специальности, поскольку на курс «Русский язык» записываются студенты различных факультетов.

Настоящим вызовом для преподавателей РКИ данного профиля является развитие коммуникативной компетенции студентов в условиях малого количества аудиторных занятий – не более 4-х академических часов в неделю [Гюльгюден, 2016, с. 58; Коновалова, 2020, с. 37].

4. Курсовой профиль

Курсы ИЯ, в том числе и РКИ, имеют широкое распространение в Турции. Курсовой профиль относится к системе дополнительного образования и характеризуется краткосрочностью обучения. При организации подобного обучения традиционно используется уровневый подход: слушатели курсов распределяются по учебным группам в соответствии с уровнем владения языком.

Наряду с общеязыковыми курсами центры дополнительного образования предлагают также и специальные по подготовке к государственному (турецкому) и международному тестированию по РКИ: YDS и TORFL.

В подавляющем большинстве курсы иностранных языков относятся к коммерческому типу учебных заведений, поэтому занятия проводятся для всех желающих в удобное им время. Возрастной и социальный состав слушателей курсов достаточно неоднороден. Русский язык изучают школьники и студенты, военные и работники государственных организаций, бизнесмены и пенсионеры. «Если говорить о гендерном составе, то это, в основном, мужчины» [Эрол, 2018, с. 30].

Как известно, цель изучения языка определяет метод и содержание обучения. Цели слушателей курсов, определяемые с помощью регистрационных анкет и индивидуальных бесед, связаны, в основном, с умением коммуницировать на русском языке в различных жизненных ситуациях. Соответственно, преподавателям целесообразно уделять больше внимания развитию у учащихся навыков устной речи относительно письменной, а также акцентировать внимание на речевой практике вместо изучения языковых структур.

Объём учебной нагрузки на курсах русского языка Rusmer составляет 6 академических часов в неделю. Достижение уровня владения языком А1 и А2 запланировано на срок в четыре месяца для каждого уровня обучения.

В курсовом обучении в иноязычной среде остро стоит проблема поддержания мотивации. На основании многолетнего опыта преподавания на курсах русского языка можно заключить, что лишь половина слушателей достигает окончания курса А1, и только треть из оставшихся продолжает обучение на курсе А2.

Будучи необязательным видом обучения, в отличие от школ и университетов, посещение языковой школы конкурирует с другими видами проведения досуга учащихся. На наш взгляд, этот профиль в наибольшей степени требует постоянного поиска технологий, способных заинтересовать слушателя, интенсифицировать процесс обучения.

Итак, в Турецкой Республике существует мощный социальный запрос на изучение русского языка. Нами были проанализированы цели и задачи обучения РКИ в рамках школьного, подготовительного, нефилологического и курсового профилей, а также выявлен ряд проблем, возникающих при преподавании РКИ в турецких образовательных учреждениях. Важным вопросом, требующим дальнейшего рассмотрения, является обеспечение средствами обучения процесса овладения русским языком.

2.1.2. Учебно-методическое обеспечение обучения аудированию русской речи на уровне А2

Базисной категорией методики преподавания РКИ являются средства обучения, под которыми понимается «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [Щукин, 2003, с. 213]. Средства обучения для учащихся включают: «учебник, учебные пособия, книги для чтения, сборники упражнений, справочники по русскому языку, словари» [Там же, с. 214]. По общепризнанному мнению методистов и преподавателей РКИ, учебник играет ведущую роль в учебном процессе [Азимов, Щукин, 2009, с. 332]. Согласно наблюдениям турецких педагогов, учебник всегда был и остается главным инструментом занятий [Parlak, 2016, с. 36]. Опора на письменный текст, как базовый элемент традиционного обучения иностранным языкам, сохраняется в современном образовательном процессе Турции.

«Хороший учебник может стать «золотым ключиком», открывшим дверь в новый язык и новую культуру» [Пашковская, 2019, с. 11], он включает «образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции» [Азимов, Щукин, 2009, с. 332].

Одним из главных профессиональных качеств современного преподавателя РКИ Н.Л. Шибко считает «умение подобрать учебник в соответствии с коммуникативными особенностями иностранных обучающихся» [Шибко, 2007, с. 287]. Вместе с тем необходимо отметить, что на выбор преподавателей зарубежья часто влияют такие объективные причины как физическое наличие учебника в стране обучения и его доступность по стоимости. Столкнувшись с логистическими и ценовыми

сложностями в прошлом, администрация учебных заведений предпочитает выбирать основные учебники из печатающихся на территории Турции.

В настоящее время три турецких издательства (Nüans Publishing, Palme, Multilingual) выпускают учебники РКИ для обучения на уровне А2 – две линейки учебников для взрослых:

1) Rusyaya Giden Yol. Palme Yayıncılık, İstanbul (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию),

2) Stanislav Çernişov. Payehali. Multilingual Yabancı Dil Yayınları. İstanbul (Чернышов С.И. Поехали!)

и две для детей:

1) Ruskiy Klass A1-A2. Nüans Publishing. Ankara (Вохмина Л.Л., Осипова И.А. Русский класс. Начальный уровень),

2) Davay! Rusça Ders Kitabı A2. Nüans Publishing. Ankara (Мангус И. Давай! РКИ для школьников).

Выбор учебника осуществляется среди этих изданий. Наиболее востребованным из них для обеспечения курсового, нефилологического и подготовительного профилей является «Дорога в Россию» [Антонова, Нахабина, Толстых, 2021]. Исключение составляют средние учебные заведения туристической и торговой направленности обучения, где в настоящее время обязательной для использования служит серия учебников: Русский язык 10, Русский язык 11, Русский язык 12 [Tuğ, Konukçu, Sözen, Olgaç, 2021], вышедшая при поддержке Министерства образования Турции. На наш взгляд, наблюдается разрыв между принципами и методами обучения, утверждёнными в учебной программе по дисциплине «Русский язык» [Rusça Dersi öğretim programları, 2023], и их реализацией в учебнике. Так например, несмотря на подчёркивание важности обучения аудированию в программе, необходимости устной перцептивной деятельности учащихся на уроке, включения различных упражнений в учебный процесс до, во время и после прослушивания текста, в учебнике полностью отсутствуют задания на формирование и развитие аудитивных навыков.

Помимо учебника как основного средства обучения русскому языку, в учебном процессе обязательно используются учебные пособия. Выбор пособия определяется уровнем владения РКИ учащимися, их коммуникативными потребностями, а также особенностями конкретного учебного процесса.

В условиях изучения русского языка в иноязычной среде в целях продления времени восприятия учащимися аутентичной русской речи представляется целесообразным дополнить обучение аудированию по учебнику работой со специализированным учебным пособием.

Вместе с тем проведенный нами анализ каталогов турецких издательств обнаружил отсутствие пособий по развитию навыков аудирования. Большую часть выпускаемой продукции на русском языке составляют турецко-русские словари, разговорники карманного формата, самоучители [Kemaletdinova, 2020; Sezgin, 2017]. Издаются также грамматические справочники [Margaryan, 2019; Köksal, 2018] и книги для чтения на русском языке, включающие как учебные тексты с заданиями, так и неадаптированные произведения русских писателей, печатаемые в сокращении.

Отметим также, что, в отличие от стран Европы, Израиля, США и др., в Турции отсутствует магазин русской книги как реальный, так и виртуальный. Между тем, в целях осуществления полноценного учебного процесса крайне важно обеспечить студентов необходимой учебной литературой. Как пишут преподаватели РКИ, «в университетских библиотеках университетов Турции очень мало изданий о России на русском языке» [Гюльгюден, 2016, с. 168], существует нехватка учебников [Караджан, 2015, с. 54-55; Пашаева Юнус, 2021, с. 165], специальных учебных пособий [Сабитова, 2019, с. 149].

В подобной ситуации проблема недостаточного количества материала могла бы быть решена выпуском турецкими вузами, в лице преподавателей кафедр русского языка, собственных учебно-методических изданий с учётом потребностей конкретного контингента учащихся. Несмотря на то, что в Турции вузы обладают широкой самостоятельностью в вопросе книгоиздания,

учебники и пособия по РКИ для турецких студентов практически не выпускаются. Нам известно лишь об одном учебнике, созданном на кафедре русского языка и литературы Университета Йедитепе, для обучения РКИ на элементарном уровне [Arbaç, Şencan, 2019].

Незначительное количество учебной литературы по РКИ, издаваемой турецкими авторами, возможно, объясняется отсутствием специальности «Методика преподавания русского языка как иностранного» в Перечне научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени и учёные звания в Турецкой Республике. Русский язык представлен лишь в филологической группе наук в рамках специальности «Русский язык и литература».

С учетом вышеуказанных ограничений вопрос обеспечения процесса обучения аудированию учебными пособиями стоит особенно остро. В таких условиях крайне важно рассмотреть возможные решения, начиная с гипотетически благоприятных обстоятельств, при которых учебные материалы могут быть доставлены в Турцию без текущих препятствий. Далее мы проведем обзор пособий по аудированию, издаваемых в настоящее время в России, чтобы оценить, насколько они практически применимы в турецкой аудитории.

Прежде всего, необходимо отметить, что пособия по аудированию русской речи по характеру предоставления учебного аудиоматериала можно разделить на две основные группы:

1) *учебные пособия, содержащие тексты для чтения преподавателем и предназначенные для аудиторной работы под его руководством.* Эта группа представлена наиболее широким выбором пособий для уровня А2 [Тёрёчик, Ганелина, 2019; Барышева, Котлов, Сергеева, 2018; Хабарин, Сидельникова, 2021; Амелина, 2022 и др.].

На наш взгляд, использование пособий, в которых материалы для аудирования подлежат предъявлению посредством их чтения преподавателем являются недостаточными для полноценного формирования аудитивных

навыков и умений в иноязычной среде. Преимущественно по причине того, что учащиеся быстро привыкают к индивидуальным особенностям его речи, что мешает им впоследствии понимать на слух незнакомых людей. Кроме того, преподаватель, в случае если он не носитель русского языка, может иметь дефекты в произношении и интонировании. В процессе обучения аудированию учащиеся должны научиться понимать речь не только своего преподавателя, но и речь разных лиц, разного тембра, окраски звучания, ритма и т.д.

2) *учебные пособия, предоставляющие тексты для аудирования в записи.* Предварительно записанная речь, по мнению методистов [Щукин, 2015], обладает рядом преимуществ в предъявлении аудиотекстов: 1) соответствием параметрам (темпу и времени звучания) для разных этапов обучения; 2) точностью и неварьируемостью; 3) отсутствием ошибок и отклонений в тексте; 4) возможностью прослушивать голоса разных людей; 5) возможностью прослушивать текст несколько раз без изменения исходных акустических характеристик.

Решить задачу прослушивания речи в записи невозможно без технического оборудования, поэтому в методике преподавания РКИ при обучении восприятию устной речи значительное внимание уделяется использованию аудиовизуальных средств обучения (АВСО) и техническим средствам обучения (ТСО). АВСО, под которыми понимаются «учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления звуковой и слуховой информации» [Азимов, Щукин, 2018, с. 24], и для демонстрации которых используются ТСО, традиционно являются важным компонентом системы учебных пособий по РКИ. Доказано, что использование ТСО способствует формированию благоприятных условий для работы с аудиоматериалом [Щукин, 2015].

Одной из первых аудитивных технологий, применяемых на занятиях РКИ, стала грамзапись. На грампластинках было издано большое количество курсов по РКИ, в том числе обучению аудированию русской речи [Вятютнев,

Кочеткова, Вохмина, 1971–1973; Василенко, Ламм, 1978]. Впоследствии грамзапись уступила место магнитной записи звука. В разные годы выпускалось большое количество звуковых приложений к учебникам и учебным пособиям по аудированию на аудиокассетах [Бахтина 1978; Мисири, 1977].

С конца 90-х гг. пособия по аудированию издаются с аудиоприложениями, записанными на CD/DVD – носителях [Найдина, Политова, Полякова, 2018; Гончар, 2014; Москвитина, 2013; Ермаченкова, 2017; Одинцова, 2013].

В современное время использовать данные пособия в процессе обучения аудированию как в современной аудитории, так и во внеаудиторных формах самостоятельной работы затруднительно. В последние несколько лет выпускаемые компьютеры и ноутбуки не комплектуются DVD/CD-приводами, поскольку компакт-диски вышли из массового употребления, и сегодня эта технология считается устаревшей. Тем не менее, учебные пособия по РКИ, аудиоматериал которых по-прежнему записывается на CD-диск, прилагаемый в комплекте, продолжают издаваться. Например, пособие по развитию устной речи «Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте» [Беляева, Горская, Ерёмина, Луцкая, 2022].

Из новых учебных пособий, аудиоматериалы которых доступны для скачивания и онлайн-прослушивания через QR-код, можно назвать только «Слушаем с удовольствием! Элементарный уровень» [Данилина, Жорова, 2021].

Процесс переиздания пособий по аудированию русской речи и переноса аудиоматериалов с устаревших носителей на современные протекает недостаточно активно, что приводит к ограниченному выбору актуальных пособий для обучения аудированию на уровне А2. На сегодняшний день в их числе доступно только одно пособие: "Слушать и услышать", 9-ое издание [Ермаченкова, 2024], остальные либо не переиздавались, либо не были адаптированы к современным технологическим реалиям.

Текущий обзор учебных пособий по аудированию русской речи указывает на необходимость перехода к использованию современных цифровых ресурсов, в число которых входят и мобильные приложения, для обеспечения более удобного и эффективного доступа к учебным аудиоматериалам. В условиях обучения РКИ в иноязычной среде этот вопрос представляет особую важность.

Итак, в Турции наблюдается острая нехватка учебных пособий, предназначенных для развития навыков аудирования русской речи. На территории страны такие пособия не издаются. Импорт учебных пособий по аудированию из России также не решает проблему в полной мере, поскольку на современном этапе в российских пособиях применяются устаревшие форматы предъявления аудиоматериалов, не соответствующие реалиям технологического развития.

В сложившихся условиях особую значимость приобретает задача разработки цифровых учебных материалов для обучения аудированию РКИ. Для успешной реализации этой задачи необходимо провести предварительный анализ уровня информационной культуры турецких учащихся, а также их технической и психологической готовности к внедрению мобильных технологий в учебный процесс.

2.1.3. Исследование уровня информационной культуры и готовности турецких учащихся к мобильному обучению

Из существующего многообразия определений термина «информационная культура», представленного исследователями, в рамках данной работы мы остановимся на следующем: информационная культура – это «достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворенности людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира» [Шилова, 2004, с. 150]. Соответственно, на индивидуальном уровне информационная культура характеризуется как комплекс знаний,

навыков и умений, необходимых человеку для продуктивного взаимодействия с информацией и эффективного использования информационных ресурсов и технологий. Понятие «информационная культура» в узком смысле соответствует понятию «информационная грамотность» (англ. Information Literacy), используемому в англоязычных странах и трактуемому как «способность определения потребности в информации, осуществления её эффективного поиска, оценки и использования» [Framework, 2016]. В последние годы термин «информационная грамотность» всё чаще используется в российском научном пространстве.

Как отмечалось в первой главе, в современном обществе основными информационными технологиями являются цифровые, центральное место среди которых занимают мобильные технологии, обеспечивающие доступ к информации в любое время и в любом месте. Цифровые средства связи – смартфоны – становятся ключевым инструментом в распространении знаний, развитии образования и реализации общения между представителями различных этносов.

Необходимо отметить, что на текущем этапе в области методики обучения РКИ в Турецкой Республике наблюдается недостаточное число исследований, направленных на решение проблемы интеграции мобильных технологий в учебный процесс. Практическое внедрение мобильного обучения в турецких учебных заведениях встречается редко и носит частный характер. В соответствии с данными опросов турецких исследователей, преподаватели предпочитают традиционные методы обучения, поскольку часто не обладают достаточными знаниями и опытом в применении цифровых технологий в образовательном процессе [Karagül, Şen, 2021].

Исследования, представляющие анализ информационной грамотности турецких учащихся при использовании мобильных технологий в обучении РКИ, до настоящего времени не проводились. И поскольку для эффективной интеграции любого ТСО в учебный процесс необходимо убедиться в подготовленности учащихся к его использованию, мы провели исследование

с помощью метода анкетирования с целью выявления уровня информационной грамотности турецких учащихся при использовании мобильных технологий в обучении РКИ и определения их готовности к интеграции этих технологий в учебный процесс.

Анкета была составлена на турецком языке и предполагала анонимное заполнение (см. Приложение 1). Общее количество анкет, предоставленных турецкими учащимися Центра русского языка и культуры Rusmer (г. Анкара), составило 62. Анкетирование было проведено в феврале 2023 года.

В первой части анкеты исследовался демографический профиль участников, включая пол, возрастную категорию, а также статус текущей деятельности (учеба или работа). На основании полученных данных был сделан вывод, что участники исследования представлены в разнообразных возрастных группах с наибольшим процентным соотношением в возрастной категории от 16 до 25 лет (63%). Большинство респондентов являются студентами (54%). Также заметно значительное присутствие участников в возрастной категории от 26 до 35 лет (27%). Доля участников старше 36 лет составляет всего 10%. Среди участников опроса преобладают мужчины (69%).

Во второй части анкеты проводился анализ уровня информационной грамотности респондентов. Данный блок включал ряд вопросов, касающихся поиска, оценки и использования информации, полученной через интернет, доступ к которому осуществляется с использованием технологий мобильной связи:

1. Как часто Вы используете мобильный интернет для образовательных целей?
 - а) Ежедневно.
 - б) Несколько раз в неделю.
 - с) Никогда не использую.
2. Каким образом Вы осуществляете поиск информации через мобильный интернет?
 - а) Использую несколько поисковых систем и проверяю результаты.

- b) Использую одну поисковую систему.
 - c) Использую информацию из первых нескольких ссылок.
3. Как вы определяете надежность мобильных веб-сайтов и приложений?
- a) Смотрю на отзывы и рейтинги в магазине приложений.
 - b) Проверяю наличие контактной информации и сведений об авторе.
 - c) Смотрю на дизайн и оформление сайта или приложения.
4. Как часто Вы проверяете достоверность информации, полученной через мобильный интернет?
- a) Всегда проверяю информацию в нескольких источниках.
 - b) Проверяю информацию время от времени.
 - c) Никогда не проверяю информацию.
5. Какие меры безопасности вы принимаете при использовании мобильного интернета?
- a) Использую сложные пароли и двухфакторную аутентификацию.
 - b) Не открываю подозрительные ссылки и вложения в SMS или мессенджерах.
 - c) Ничего не предпринимаю.

При подсчете результатов 2 балла присуждались за ответ «а», 1 балл – за ответ «b» и 0 баллов – за ответ «с».

Уровень информационной грамотности определялся по следующей системе оценок:

8-10 баллов: высокий уровень информационной грамотности;

4-7 баллов: средний уровень информационной грамотности;

0-3 баллов: низкий уровень информационной грамотности.

По результатам анкетирования 51 учащийся набрал более 7 баллов, что соответствует высокому уровню информационной грамотности. 8 учащихся набрали от 4 до 7 баллов, демонстрируя средний уровень информационной грамотности, и 3 участника – менее 4 баллов, что указывает на низкий уровень информационной грамотности (рис. 1). Данные показатели свидетельствуют о том, что подавляющее большинство учащихся обладают необходимыми

навыками для успешного использования мобильных технологий в учебном процессе.

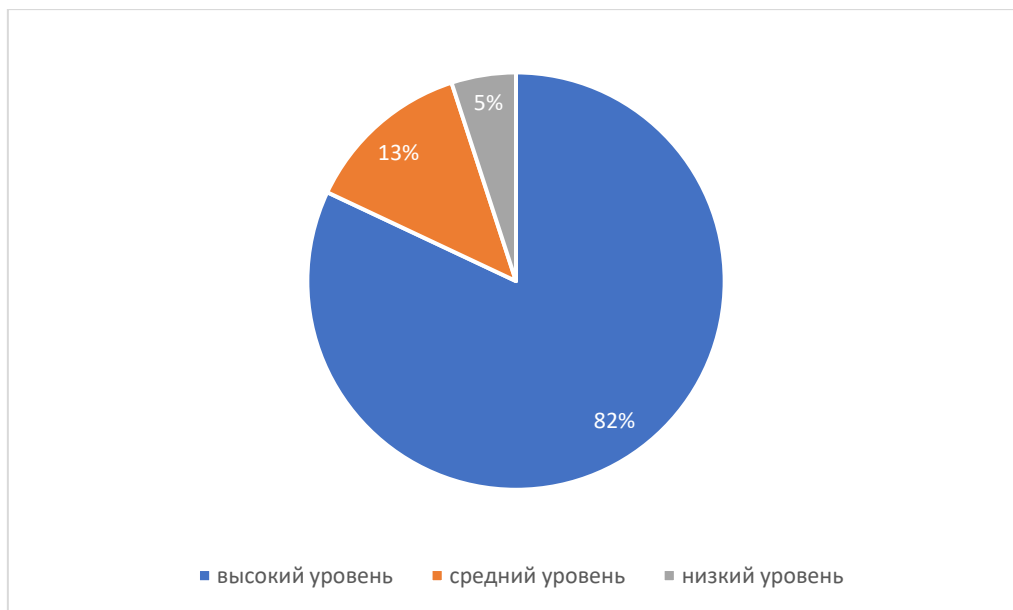


Рисунок 1. Уровень информационной грамотности турецких учащихся

В третьей части анкеты основное внимание было уделено исследованию применения мобильных приложений – ключевых составляющих современных мобильных технологий. Респондентам предлагалось выбрать ответы на следующие вопросы:

6. Вы используете мобильные приложения для изучения русского языка?
а) да, б) нет
7. Как часто Вы пользуетесь этими мобильными приложениями?
а) каждый день, б) два-три раза в неделю, в) один раз в неделю, г) другое
8. Как долго Вы обычно используете приложение за один сеанс?
а) 5-15 минут, б) 5-30 минут, в) один час, г) другое
9. Тип Вашего мобильного устройства:
а) мобильный телефон, б) смартфон, в) планшет, г) другое

При ответе на вопросы 7-9 в случае отсутствия подходящих вариантов из предложенных респонденты могли выбрать «другое» и указать свой вариант ответа.

В завершении опроса участникам требовалось написать название используемого ими мобильного приложения для изучения русского языка.

По результатам анкетирования были получены следующие данные:

1. Все учащиеся, принимавшие участие в исследовании (100%), в качестве основного мобильного устройства используют смартфоны.

2. К помощи мобильных приложений при изучении русского языка прибегает абсолютное большинство учащихся (88,7%) (результаты представлены на рис. 2).

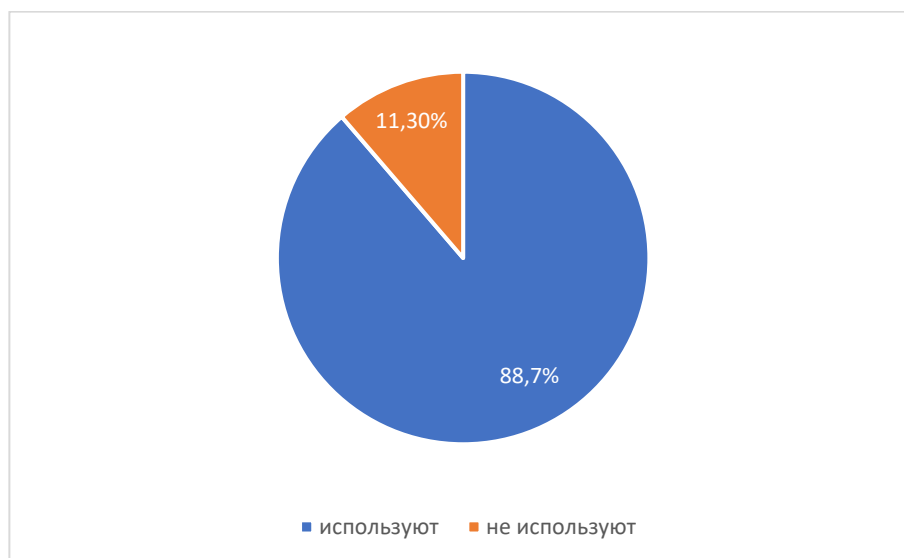


Рисунок 2. Использование мобильных приложений при изучении русского языка

3. Среди пользователей мобильных приложений 46,7% учащихся задействуют их для изучения русского языка ежедневно, а 54,3% – не менее 2-3 раз в неделю (результаты представлены на рис. 3).

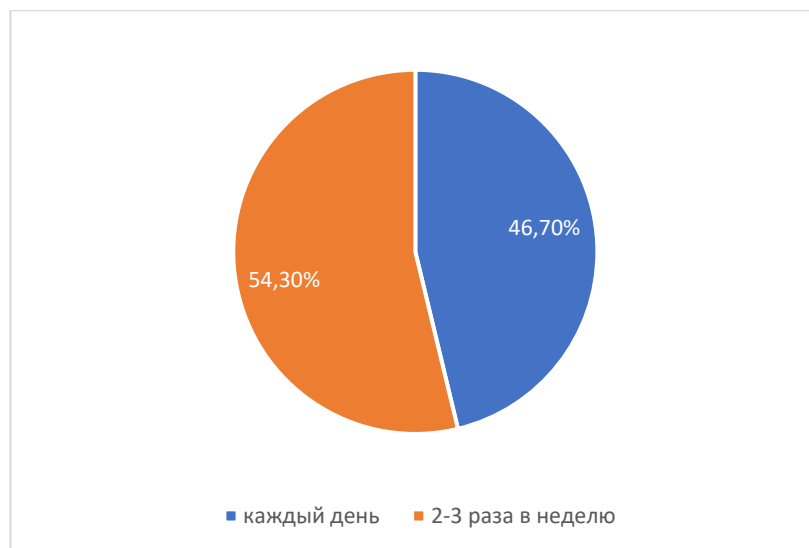


Рисунок 3. Частота использования мобильного приложения

4. 72,5% учащихся проводит в мобильном приложении не более 15 минут за один сеанс, в то время как 28,5% посвящает этому занятию от 15 до 30 минут (результаты представлены на рис. 4).



Рисунок 4. Продолжительность одного сеанса работы в мобильном приложении

5. Ответы, полученные на открытый вопрос о том, какие мобильные приложения для изучения русского языка предпочитают использовать респонденты, представлены на рис. 5.

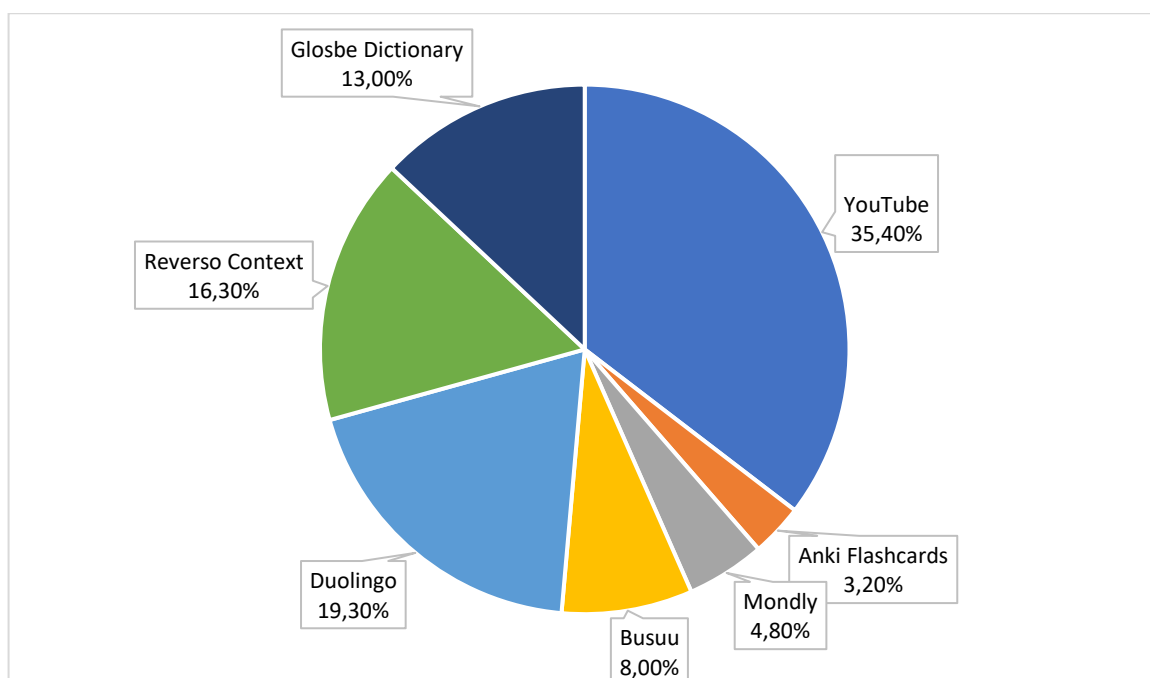


Рисунок 5. Выбор мобильных приложений для изучения русского языка

Более трети учащихся в качестве дополнительного ресурса при изучении русского языка выбирают просмотр роликов на видеохостинге YouTube.com, используя для этого мобильную версию. Интерактивная платформа YouTube относится к сервисам Web 2.0, что подразумевает предоставление пользователям, как профессионалам, так и любителям, возможности создавать и публиковать контент. Учитывая огромное количество видеоматериалов, размещенных на YouTube в настоящее время, существует риск затруднений в выборе качественных обучающих ресурсов.

Онлайн-словарями регулярно пользуются 29,3% респондентов. Из них 13% предпочитают мобильное приложение Glosbe Dictionary, которое аналогично платформе YouTube применяет технологии Web 2.0 и позволяет пользователям активно участвовать в редактировании контента. Кроме того, 16,3% учащихся пользуются мобильным приложением Reverso Context, агрегирующим информацию из различных источников, преимущественно литературных и кинематографических произведений, для поиска перевода слов с учётом контекста.

Треть участников анкетирования (32,1%) использует мультязычные мобильные приложения для изучения русского языка: 19,3% выбирают Duolingo, 8% отдают приоритет Busuu, 4,8% предпочитают Mondly. Преимущества и недостатки данных мобильных приложений были изложены в первой главе.

3,2% учащихся используют Anki Flashcards – мобильное приложение, предназначенное для создания флеш-карт, современной альтернативы традиционным карточкам для запоминания слов, ранее создаваемым вручную.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Подавляющее большинство турецких учащихся регулярно использует мобильные приложения в качестве вспомогательного ресурса в процессе изучения русского языка.

2. При этом предпочтение отдаётся недлительным сеансам работы продолжительностью до 15 минут.

3. Наиболее используемыми мобильными приложениями среди учащихся являются инструментальные. Разнообразие и неупорядоченность контента, предлагаемого такими ресурсами, вызывает сложности в оценке и отборе учебного материала при самостоятельной работе.

4. Среди обучающих мобильных приложений наиболее популярными являются зарубежные мультязычные приложения: Duolingo, Busuu, Mondly. Однако разработчики таких приложений не всегда учитывают специфику русского языка, что может ограничивать эффективность обучения.

Таким образом, активное использование мобильных приложений свидетельствует о готовности турецких учащихся как с технической точки зрения, так и с психологической к мобильному обучению и подчеркивает важность его методически обоснованной интеграции в процесс обучения РКИ.

Помимо этого, необходимо отметить, что решение проблемы недостатка современных и эффективных учебных пособий по аудированию русской речи в Турции требует комплексного подхода, включающего не только модернизацию учебных материалов в соответствии с актуальными

технологиями, но и адаптацию содержания пособий к языковым, культурным и психологическим особенностям турецкой аудитории.

2.2. Особенности восприятия и понимания русской речи на слух турецкими учащимися на начальном этапе изучения РКИ

2.2.1. Языковые трудности обучения аудированию турецких учащихся

Изучение трудностей аудирования в контексте особенностей родного языка турецких учащихся предполагает предварительное рассмотрение основных принципов национально-ориентированного обучения, которое справедливо рассматривается как одно из наиболее значимых и активно развивающихся направлений в методике преподавания РКИ с её ранних этапов. Уже в 1960-е годы появились учебники для англоговорящих [Вагнер, Овсиенко, 1963], вьетнамских [Баш, Бабалова, 1960], арабских [Аркадьева, Огольцова, 1961] и испанских [Максименко, Полухина, 1968] учащихся.

Сущность методики «национально-языковой ориентации», разработанной В.Н. Вагнер, заключается в следующем: «учитывается существование в мозгу человека внутренней языковой системы и сознания исходного языка, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка» [Вагнер, 2001, с. 12]. В соответствии с этим рекомендуется осуществлять отбор, организацию, изложение и закрепление языкового материала в разных национальных группах.

В 2004 году И.Е. Бобрышева, исследуя учебно-познавательную деятельность студентов различных регионов, сформулировала понятия: «этногруппа», «этнокультурный стиль», «этнокультурное моделирование» [Бобрышева, 2004, с. 7-9], базирующиеся на термине «этнос». Под «этносом» мы понимаем «исторически сложившуюся общность людей (племя, народность, нация), имеющую социальную целостность и оригинальный стереотип поведения» [Большой толковый словарь, 2008]. Автором был разработан ряд курсов обучения РКИ с учётом культурного своеобразия групп учащихся.

Появление нового научного направления – этнометодики – было ознаменовано выходом монографии Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна [Балыхина, Чжао, 2010]. В работе была описана этноориентированная модель обучения РКИ, учитывающая этнокультурные, этнопсихологические, просветительно-образовательные особенности национальной аудитории. По мнению Т.М. Балыхиной, «знание этносов, языков и культур» является важным и обязательным компонентом профессиональной компетенции преподавателя РКИ [Там же, с. 37].

В настоящее время данное методологическое направление активно развивается исследователями, причём для его названия применяется термин как «национально-ориентированное обучение», так и «этноориентированное обучение» в качестве синонимичных. За последние годы были защищены диссертации, авторы которых исследовали национальные особенности учебно-познавательной деятельности учащихся, их стереотипы поведения и проч. с целью определить, каким образом они должны быть учтены при организации учебного процесса, чтобы сделать его максимально эффективным [Депонян, 2015; Сакорной, 2016; Беженарь, 2017; Куликова, 2019]. С точки зрения этнометодики, наиболее важными факторами, подлежащими учёту в процессе обучения РКИ, являются: национально-образовательные традиции родной страны учащихся; этнопсихологическая и этнокультурная специфика учащихся и особенности их учебно-познавательной деятельности; а также трудности обучения РКИ в аспекте родного языка учащихся.

Одним из важнейших принципов этноориентированной методики является принцип учёта родного языка [Вагнер, 1995; Балыхина, Чжао, 2010; Пугачёв, 2011]. Процесс овладения иностранным языком осуществляется через тесное взаимодействие систем родного и изучаемого языков в сознании учащихся. Л.В. Щерба отмечал, что «...можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая иностранному языку

никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но изгнать родной язык из голов учащихся <...> — невозможно» [Щерба, 1934, с. 62].

Принцип учёта родного языка подразумевает, что при отборе и введении учебного материала учитываются случаи положительного переноса и трудности, обусловленные явлением межъязыковой интерференции, возникающей «в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков» [Азимов, Щукин, 2018, с. 97].

С самого начала становления методики преподавания РКИ проводились сопоставительные исследования, направленные на определение особенностей фонетического, морфологического, синтаксического строя русского языка в сравнении с родным языком учащихся [Пулькина, 1969, с. 13].

У истоков сопоставительного исследования языков стояли научные труды выдающихся учёных-лингвистов [Поливанов, 1968; Бодуэн де Куртенэ, 1963; Реформатский, 1978; Щерба, 1974; Трубецкой, 1960].

Научное сопоставление языков позволяет выявить сходства и различия в функционировании языков, а также определить трудности, с которыми сталкиваются представители определенной национальности при изучении русского языка. Это позволяет предвидеть возможные ошибки иностранцев в русской речи и разрабатывать методики обучения, направленные на их преодоление.

В настоящее время метод сопоставления языков является общепринятым и широко используемым в лингводидактических целях [Гак, 1989; Ярцева, 1981; Аракин, 2008; Зеленецкий, 2004].

Русский и турецкий языки не являются родственными и принадлежат к разным языковым семьям. Существенные различия между ними как по грамматической структуре, так и по фонетическим характеристикам вызывают межъязыковую интерференцию, действие которой распространяется на освоение различных аспектов языка. «Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся обладают устойчивыми навыками аудирования и произнесения звуков родного языка <...> которые переносятся

на иностранный» [Шутова, 2018, с. 262]. Наличие языковых явлений в русском языке, не присущих турецкому, является причиной возникновения трудностей в процессе аудирования русской речи турецкими учащимися.

Поскольку аудирование считается наиболее трудным для овладения видом речевой деятельности [Крючкова, Мощинская, 2009; Хавронова, Балыхина, 2008], внимание на природу и характер трудностей смыслового восприятия речи было направлено с самого начала развития отечественной методики. Рассмотрев авторские классификации, организованные с различных позиций [Вайсбурд, 1965; Елухина, 1991; Пассов, Шукин, Гальскова, Гез, 2006; Хавронова, Балыхина, 2008; Bloomfield, 2010], мы пришли к заключению, что в каждой из них присутствует группа языковых, или лингвистических трудностей.

Методическая общепризнанность наличия данных трудностей в процессе аудирования требует их более детального анализа.

Исследователи, характеризуя лингвистические трудности, выделяют фонетические, лексические и грамматические группы. Рассмотрим каждую из них применительно к русско-турецкой языковой паре:

Фонетические трудности

На начальном этапе обучения ИЯ фонетические проблемы считаются наиболее значительными при восприятии устного сообщения [Гальскова, Гез 2006: 175].

Известно, что начальный этап характеризуется неизбежным проявлением межъязыковой интерференции, являющейся существенным препятствием на пути формирования перцептивных навыков.

Восприятие звуков изучаемого языка обусловлено звуковой системой родного языка, которую слушающие используют как «сито» – об этом писал Н.С. Трубецкой ещё в 1939 году [Трубецкой, 2000, с. 57]. «Вмешательство родного языка не может быть легко заблокировано при аудировании на изучаемом языке», поскольку фонологическая и просодическая системы,

присущие любому языку, усваиваются на первом году жизни и глубоко укореняются в сознании [Gilbert, 2008, с. 1-2].

В методике формирования слухо-произносительных навыков, как справедливо отмечает С.С. Пашковская, «необходимо оценить, что является легким, а что трудным для разных контингентов учащихся. Дифференцированный подход предполагает методику обучения, основанную на двуязычном сопоставлении, так как только контрастивная фонология обеспечивает эффективные способы борьбы с конкретными ошибками учащихся» [Пашковская, 2009, с. 1298].

В качестве одной из основных трудностей, возникающих в процессе прослушивания аудиотекстов турецкими учащимися, является появление в речевом потоке звуков, отсутствующих в турецком языке [Yıldırım, 2013].

Например, отсутствие глухой аффрикаты [ц] затрудняет различение [ц] и [с] в устной речи. Отсутствие переднеязычного щелевого согласного щ [ш':] приводит к сложностям дифференциации [ш':] и [ш].

Как известно, аудирование сопровождается внутренним проговариванием речи, т.е. артикулированием. Чем оно чётче, тем выше уровень «дешифровки» речи, так как способность воспринимать звуки коррелируется со способностью их произносить. Эта связь находит своё выражение в термине «артикуляционно-акустическая база», под которой понимается система произносительных навыков и их акустических эффектов [Наделяев, 1980].

Формированию артикуляционно-акустической базы на русском языке препятствуют различные особенности фонетического строя родного языка. Например, в турецком языке явлением, определяющим многие фонетические и морфологические процессы, является сингармонизм.

Сингармонизм как характерная особенность тюркских языков всесторонне изучен теоретиками языкознания [Богородицкий, 1927; Трубецкой, 1960; Кононов, 1956; Реформатский, 1978] и заключается в уподоблении гласных последующих слогов гласному начального слога слова.

Так, если турецкое слово начинается со слога, содержащего гласную переднего ряда – е, і, ö, ü, то все остальные слоги должны содержать гласную переднего ряда (например, çiçek (цветок), köpek (собака)); если же в первом слоге есть гласная заднего ряда – а, ı, о, u, то и во всех последующих слогах должны быть гласные заднего ряда (например, ayakkabı (обувь), çocuk (ребенок) [Ryabokoneva, 2021]).

Второй закон гармонии состоит в том, что при наращивании аффиксов к слову, только за губной гласной (о, u, ö, ü) последнего слога может следовать губная гласная (например, okul-um (школа-моя), за негубной (а, ı, е, і) - соответственно негубные (например, öğretmen-in (учитель- твой). Кроме того, гласные переднего ряда влияют на произношение согласных в слове, они смягчаются не только перед гласными, но и после них (например, ekmek [ek'm'ek'] – хлеб, kol [кол]- рука). В отличие от русского языка, твёрдость и мягкость согласных в турецком, не имеют смысловозначительного значения [Ryabokoneva, 2021].

Турецкие учащиеся, пытаясь «сингармонизировать» услышанное, бессознательно переносят законы гармонии на русский язык, для которого характерно различное сочетание твердых и мягких согласных в пределах одного слова. И, как следствие, это приводит к фонологической неразличимости таких звуков, как [л]-[л'], [к]-[к'], [т]-[т'] и др. [Акуар, Solmaz 2022: 197], что затрудняет определение семантики слов в речевом потоке (например, [есть'] - [ест]) [Ryabokoneva, 2021].

Таким образом, турецкая артикуляционно-акустическая база не обладает способностью легко переключаться с переднеязычных на заднеязычные и, наоборот, с мягких согласных на твёрдые и наоборот.

Стечение согласных, т.н. двух-и трёхфонемные консонантные сочетания, в позиции начала слова также вызывает трудности восприятия. Согласно правилам турецкого произношения, такое языковое явление недопустимо. Иллюстрацией служит тот факт, что в заимствованных словах

между согласными (в случае если стечение согласных в начале слова, то перед ними) вставляется гласный: *istasyon, iskelet, İstanbul*.

Так например, сложности вызывает дифференциация на слух следующих пар слов: здание – задание, вход – выход, включить – выключить, страна – сторона, древняя – деревня, приехать – переехать и т.д. по причине того, что произносят их турецкие учащиеся похожим образом с точки зрения звуковой структуры.

Учитывая данные особенности, необходимо формировать устойчивые произносительные навыки и проводить систематическую работу по улучшению произношения.

Наиболее существенной причиной неузнавания знакомых слов в речевом потоке является качественная редукция гласных в русском языке, приводящая к изменению признаков звука. В турецком языке подобное явление отсутствует: гласные сохраняют свои качественные характеристики во всех позициях, произносятся ясно и отчетливо [Рябоконева, 2022]. Под влиянием интерференции турецкие учащиеся произносят русские слова без учета фонологического изменения русских гласных.

Проблема редукции гласных тесно связана с проблемой словесного ударения, поскольку редукции подвергаются безударные гласные. Ударение в турецком языке, в отличие от русского языка, является слабоцентрализующим и не вызывает изменений вокализма слова. Помимо это, ударение обычно фиксировано и чаще всего падает на последний слог слова. В противоположность этому, в русском языке ударение свободное (разноместное) и подвижное, т.е. может переноситься с одного слога на другой при образовании грамматических форм (*рука́ - ру́ку*), множественного числа (*го́род - городá*) и т.д.

Орфография русского языка никак не отмечает редукцию гласных в безударной позиции (*молоко́ [mʲɫkɔ]*, *отец [ɫʲɛts]*). Это значит, что имея в памяти более прочный графический эталон слова, нежели слуховой, учащиеся могут допускать перцептивные ошибки.

Трудности формирования графическо-фонемных связей обусловлены расхождением между системами орфографии в турецком и русском языках. Для турецкого языка, в отличие от русского, характерен фонетический принцип правописания (слова пишутся так же, как и слышатся) [Рябоконева, 2020].

Важное смысловозначительное значение в русском языке несёт интонация, понимаемая нами как «сочетание движения тона, силы звука, тембра, длительности» [Брызгунова, 1963, с. 158]. Для турецкой речи характерно повышение тона в конце повествовательных предложений, что иногда вызывает сложности в различении интонационных конструкций ИК-1 и ИК-3 (по классификации Е.А. Брызгуновой (1963)). Основная трудность для турецких учащихся заключается в определении логического центра вопросительного предложения без вопросительного слова. В турецком языке такие предложения формируются при помощи вопросительных частиц (*mi*, *mî*, *mi*, *mî*), которые располагаются после слова, к которому они относятся [Рябоконева, 2022].

Например, логический центр турецкого предложения выделяется следующим образом:

Sen bugün okula gittin. - Ты сегодня ходил в школу.

Sen **mi** bugün okula gittin? - Ты сегодня ходил в школу?

Sen **bugün** *mî* okula gittin? - Ты **сегодня** ходил в школу?

Sen bugün **okula** *mi* gittin? - Ты сегодня ходил **в школу**?

Sen bugün okula **gittin** *mi*? - Ты сегодня **ходил** в школу?

Лексические трудности

Среди лексических трудностей, препятствующих пониманию устной речи, методисты выделяют следующие языковые явления: омонимию, омофонию, паронимию, полисемию [Вайсбурд, 1965, с. 14; Елухина 1991, с. 230]. Помимо многозначности слов, сложностью для изучающего иностранный язык А.Р. Лурия считает ошибочную на слух семантизацию слов.

Смысл малознакомых или незнакомых слов слушающий определяет в соответствии со смыслом похожих по звучанию знакомых ему слов [Лурия, 2020, с. 232].

К трудностям на уровне лексики исследователи также относят: «различие форм словообразования» [Огородникова, 1959, с. 112]; наличие в сообщении устойчивых словосочетаний [Криваткина, 1959, с. 116], прецизионных слов [Соловова, 2006, с. 128].

Сложности понимания на слух вызывает безэквивалентная лексика, т.е. такие слова и выражения, которые не имеют прямого соответствия в родном языке. Исследователи относят к такой лексике историзмы, советизмы, фольклоризмы, диалектизмы, фразеологизмы, афоризмы, наименования предметов и явлений традиционного быта и т.д. [Верещагин, Костомаров, 2005].

Существенное несовпадение словарного запаса слушающего и словарного состава высказывания также является фактором, затрудняющим понимание высказывания. Несмотря на то, что для понимания общего смысла сообщения не требуется понимание каждого слова, тем не менее в случае избыточности незнакомых слов очевидно, что понимания не произойдёт.

Грамматические трудности

Морфологические структуры русского и турецкого слова существенно различаются. Русский относится к группе фузионных (флективных), турецкий – к группе агглютинативных языков. В турецком языке грамматические значения выражаются с помощью аффиксов, последовательно добавляемых к слову [Ryabokoneva, 2021]. А.А. Реформатский сравнил слово, построенное по принципу агглютинации с «длинным поездом, где корень – паровоз, а цепь аффиксов – вагоны, «просветы» между которыми всегда отчётливо видны» [Реформатский, 1955, с. 214]. Например, arkadaşlarımla (с моими друзьями), буквально: arkadaş (друг) + -lar (множественное число) + -ım (мой) + -la (с).

Корень турецкого слова всегда остаётся без изменений, это и есть самостоятельное слово, а аффиксы носят однозначный характер, т.е. каждая

грамматическая категория выражается одним аффиксом (например, *şeker* (сахар)+*siz* = *şekersiz* (без сахара).

В русском языке на стыке морфем могут происходить изменения, например чередование звуков, в результате чего морфемы приобретают новые фонетические характеристики (например, снег + суффикс -н + флексия -ый = снежный, река/ речной; бежать – бегу и т.д.).

Такое чередование фонем во время восприятия речи крайне осложняет определение семантики слова аналитическим способом, привычным турецким учащимся.

Также важно отметить, что в турецком предложении предлоги и частицы не могут предшествовать слову. Например, «в музее» по-турецки *müze-de* (музей+в), «не говори» – *söyle-me* (говори+не). При продуцировании русской речи турецкие учащиеся часто опускают или заменяют предлоги. Кроме того, в русском языке корень может соединяться с префиксами, образуя новое значение слова. Например, ехать - приехать, уехать и т.д.

Грамматические явления, не характерные для турецкого языка, приводят к трудностям в распознавании слов в звучащей речи, т.к. «процесс членения речевого потока подсознательно идет на основании всего предшествующего опыта» [Стрельчук, 2008, с. 79]. Чаще всего это выражается либо в слитном восприятии (слиянии) предлогов и самостоятельных слов, либо в раздельном восприятии частей слова. Подобный дефект анализа и синтеза слышимой речи обнаруживается при письме. Так например, в записях учащихся можно встретить следующие нарушения дифференциации слов: «мясо саваца ми» - мясо с овощами, «намасту» - на мосту и т.д.

Наряду с морфологией и фонетикой важную роль в процессе понимания высказывания играет синтаксис. Именно синтаксис определяет законы сочетания слов в речевом потоке.

Трудности в выделении главных членов предложения приводят к непониманию его смысла. Их причина заключается в том, синтаксические связи в турецком предложении имеют ряд характерных особенностей.

В отличие от русского, порядок слов в турецком предложении достаточно жёсткий: глагол-сказуемое с лично-предикативным аффиксом всегда занимает последнюю позицию. Наиболее важное по смыслу слово располагается непосредственно перед ним, например:

Tarkan dün size **tiyatroda** gördü - Таркан вчера вас **в театре** видел;

Dün size tiyatroda **Tarkan** gördü – Вчера вас в театре **Таркан** видел;

Tarkan dün tiyatroda **size** gördü – Таркан вчера в театре **вас** видел.

Турецкие учащиеся, непроизвольно фокусируясь на заключительной части высказывания как на наиболее информативной части, нередко упускают общий смысл русского звучащего предложения, порядок слов в котором является относительно свободным и зависит от интенций говорящего. Для русской устной речи характерна постановка предиката в самом начале предложения, или после субъекта: сначала – что происходит и с кем, а затем – подробности, второстепенные члены предложения.

Ещё одна характерная черта турецкого синтаксиса – широкое использование изафета, именного определительного сочетания (двух существительных). Первое слово в изафете является определением и образуется с помощью аффикса родительного падежа, второе – определяемым с аффиксом принадлежности 3-го лица единственного числа. Например: doktorun kızı (дочь доктора); yazın sonu (конец лета).

В речи турок типичны ошибки в построении словосочетаний, типа: нашего факультета преподаватели (преподаватели нашего факультета); университета библиотека (библиотека университета).

Таким образом, русское звучащее предложение для турецких учащихся является трудно воспринимаемым, поскольку строится по модели, отличной от им привычной. Понимание русского высказывания требует дополнительных речемыслительных операций по его трансформации к модели родного языка, в которой личное окончание сказуемого является «маркером» конца предложения, а определение всегда предшествует определяемому.

Подобный процесс безусловно замедляют слуховую рецепцию, поэтому формированию навыков построения русского предложения следует уделять повышенное внимание.

Признано, что непривычные для реципиента: порядок слов в предложении, структура предложения, синтаксические конструкции с флексиями, предлогами, союзами – тормозят процесс аудирования [Лурия, 2020; Вайсбурд, 1965].

Исследуя механизм работы кратковременной памяти, К. Охата пришёл к выводу, что синтаксическая сложность аудиоматериала напрямую влияет на вероятность его сохранения в кратковременной памяти. Как известно, удержание услышанного в кратковременной памяти необходимо для его осмысления. Отсутствие этого действия, ограниченного и по времени удержания информации, и по её количеству, ведёт к непониманию сообщения [Ohata, 2006].

Необходимо добавить, что существенные преграды для процесса аудирования на начальном этапе создают явления, не имеющие соответствия в родном языке учащихся (например, глаголы движения, вид глагола, категория рода, разноместность и подвижность ударения и др). Подобные непривычные явления замедляют процесс аудирования: пытаясь их распознать, слушающие не успевают осмыслить содержание звучащей речи, имеющей необратимый характер.

Итак, межъязыковая интерференция вызывает у турецких учащихся значительные трудности лингвистического характера в процессе аудирования русской речи на начальном этапе обучения РКИ, включая уровень А2. Основные из них возникают по причине следующих проявлений русского языка, чуждых турецкому: отсутствия сингармонизма как фонетико-морфологического явления, нефонетического принципа орфографии, сложной организации ударения, редукции гласных, наличия отсутствующих в родном

языке фонем, наличия предлогов и приставок, относительно свободного порядка слов в предложении и др.

2.2. Этнопсихологический портрет турецкого учащегося

Эффективное обучение РКИ требует обращения к широкому спектру научных данных, включая не только методику преподавания, лингвистику, общую педагогику, но и психологию, психолингвистику, философию [Леонтьев, 2004, с. 18]. Согласно В.В. Молчановскому, преподаватель РКИ непременно должен обладать в числе прочих психологической компетенцией, предполагающей знания психологии учащегося как субъекта учебной деятельности [Молчановский, 1999].

Признано, что учитывание психологических характеристик учащихся определенной этнической группы является «действенным средством повышения эффективности процесса овладения русским языком и культурой» [Балыхина, Чжао, 2010, с. 317].

В диссертационном исследовании Е.Н. Стрельчук представлены речевые портреты иностранных студентов из различных стран (Китая, Монголии, Вьетнама, арабских и африканских стран), в процессе составления которых автор рассматривал психологические характеристики и особенности менталитета в качестве основных факторов, влияющих на формирование речевых возможностей учащихся [Стрельчук, 2016].

В научных работах последних лет, посвященных преподаванию РКИ в иностранной аудитории, широко используется понятие «этнопсихологические особенности» [Шкураток, 2023; Калкаманова, Низамутдинова, 2021; Ван, 2023]. Данное понятие, на которое мы также будем опираться, было заимствовано из этнической психологии – научной дисциплины, изучающей «своеобразие проявления и функционирования психики представителей различных этнических общностей» [Крысько, 2004, с. 10] и определяется как «реально существующие, активно-функционирующие и четко осознаваемые исследователями явления общественного сознания, имеющие свои

специфические свойства, своеобразные механизмы проявления и оказывающие большое воздействие на поведение и деятельность людей» [Там же, с. 13].

К этнопсихологическим особенностям И.А. Пугачёв относит «сознание, характер, темперамент, интересы, чувства, традиции, обычаи, вкусы» [Пугачев, 2010, с. 49], на их основе учёный составил 15 этнокультурных портретов представителей различных этносов, изучающих РКИ [Там же].

На данный момент системное описание этнопсихологического портрета турецких учащихся отсутствует. Отдельные черты турецкого менталитета были рассмотрены в диссертационных работах О. Барут [Барут, 2013] и В. Гюльгюден [Гюльгюден, 2016] в контексте обучения деловому общению и проектной работе соответственно. В этой связи считаем необходимым добавить в общую картину турецкие национальные черты, имеющие отношение к учебно-познавательной деятельности. В аспекте обучения аудированию подобные сведения, включающие информацию о специфике мировосприятия турок и их психологических характеристиках, приобретают особую значимость, поскольку они способствуют более целенаправленному отбору аудиоматериала и формированию такой обучающей среды, которая бы соответствовала потребностям и особенностям турецких учащихся.

В нашем исследовании под «этнопсихологическими особенностями» мы будем подразумевать уникальные характеристики мышления, поведения, эмоционального выражения и восприятия мира, которые обусловлены культурными традициями этноса.

При опоре на труды российских и турецких исследователей в области этнической психологии, а также на выводы практикующих преподавателей и собственный опыт работы в турецкой аудитории составим этнопсихологический портрет турецких учащихся.

1) *Высокий уровень религиозности.* Прежде всего, следует отметить, что многие психологические характеристики турецкого народа вызваны воздействием системы моральных норм и ценностей ислама. Несмотря на то

что официально Турция является светским государством, большинство её граждан придерживается мусульманских традиций.

Ассоциативные реакции, так или иначе связанные с темой религии, представляют крупнейшую группу в турецком языке и включают «антропонимы, названия религиозных действий, обрядов, мест поклонения, временных религиозных периодов» [Калюта, 2014, с. 25]. В национальной картине мира турецкого этноса религия продолжает занимать важное место, и, хотя в 1923 году основатель Турецкой Республики Кемаль Ататюрк провёл отделение политики от ислама: был упразднен шариат, закрыты религиозные учебные заведения и проч., современная Турция остаётся, во многом, исламской страной. Большинство населения относят себя к вере праотцов, и, прежде всего, на востоке страны и в сельской местности исламские представления и сегодня откладывают отпечаток на повседневную жизнь общества.

По данным социологической турецкой организации в 2017 году только одна из пяти женщин работает, а более половины браков в стране составляют браки по договоренности (т.е. устроенные браки по решению родителей или старших членов семьи) [Türkiye 100 kişi olsaydı, 2017].

Изучая специфику восприятия русской литературы в турецкой аудитории, исследователи акцентируют внимание на значимости роли ислама, общественного мнения, вопросов чести в жизни турецкого социума. Анализируя эссе турецких студентов по произведению А.П. Чехова «Дама с собачкой», авторы пришли к выводу, что «в основе их мировосприятия лежит религия. Студенты считают любовь в «Даме с собачкой» запретной, греховной, безнравственной и в принципе ее не принимают, полагая, что в любом случае семья превыше всего» [Юнал, Юнусов, 2015]. По данным социологического исследования только 1% разведенных в стране [Türkiye 100 kişi olsaydı, 2017].

Справедливым будет добавить, что турецкое общество не является однородным в вопросе ценностного восприятия жизни. Как пишет турецкий

писатель Омер Ливанели: «Привезите иностранца <в Турцию> и отправьте его <...> сначала в г. Измир, затем в г. Конья, а потом в г. Диярбакыр, и он скажет: «Я путешествовал по трем странам» [Livaneli, 2020, с. 204].

Современная Турция, географически связывая между собой Европу и Азию, находится не только на пересечении этих частей света, но и на пересечении культур. С одной стороны, страна ориентируется на современную западную цивилизацию, стремится вступить в Европейский союз, с другой, – сохраняет традиционный образ мышления и религиозные ценности. Молодёжь крупных турецких городов: Измира, Стамбула, Анкары, Анталы – придерживается более свободных взглядов.

Тем не менее, отбор материала для занятий, касающийся вопросов религии и веры в Бога, отношений между мужчиной и женщиной, в том числе добрачных и брачно-семейных, следует производить более внимательно.

2) *Зависимость от общественного мнения.* Одним из важных понятий, формирующих каркас общественной жизни турецких граждан, является *ауир* (рус. позор, стыд) — это неприличное поведение, которое вызывает осуждение.

Для среднестатистического турка важно, чтобы его поведение соответствовало ожиданиям общества. Что скажут родственники и подумают соседи? – первое, что принимается во внимание при принятии решений.

Данная особенность проявляется и на занятиях русского языка. Так например, многим стыдно ударить в грязь лицом перед одноклассниками, поэтому домашнее задание стараются делать, чтобы выглядеть «достойно» во время устного опроса.

О страхе турок сделать ошибку, «опозориться перед одноклассниками и учителями» пишет и Айше Агар, исследовавшая область эмоций, влияющих на навыки говорения турок при изучении ИЯ. Интересен в этой связи один из ответов турецкого студента на вопрос анкеты, что самое сложное при говорении на ИЯ: «Когда я говорю с иностранцем проблем нет, проблемы начинаются, когда я говорю на ИЯ с турком в классе» [Ағар, 2014, с. 62]. Для

оптимальной организации учебной деятельности турецких студентов целесообразно сочетать групповую и индивидуальную работу [Там же].

3) *Общительность.* Анализируя коммуникативные особенности турецких учащихся, необходимо отметить, что им свойственна высокая степень общительности: представители данного этноса большей частью разговорчивы и легко вступают в диалог. Как отмечает М. Ашчи, «наиболее яркое личностное свойство турецких студентов – это экстраверсия» [Ашчи, 2012, с. 15], что благоприятно влияет на их социально-коммуникативное поведение. Данный факт подтверждается тем, что среди наиболее устойчивых ассоциаций к слову *konuşma* (рус. речь, говорение) у носителей турецкого языка доминируют слова, непосредственно связанные с понятием «общение»: *sohbet* (рус. беседа), *iletişim* (рус. связь, коммуникация), *diyalog* (рус. диалог), *anlaşma* (рус. договор) [Калюта, 2014, с. 131].

Общение занимает ключевое место в культуре турецкого общества. В турецких городах при зданиях государственных и общественных организаций находятся специальные беседки (тур. *kamelya*), предназначенные для сотрудников, где они обсуждают новости и наслаждаются чаем. Среди мужчин пенсионного возраста популярным занятием является времяпрепровождение в специализированных кафе (тур. *kahvehane*) за обсуждением политических вопросов и игрой в настольные игры. Подобные заведения не принято посещать женщинам, они предпочитают «собираться с подругами и соседками дома, готовить еду и сплетничать» [Göka, 2017, с. 133].

Ни один разговор, даже деловой, не обходится без *havadan sudan* (тур. устойчивое выражение, означает «о погоде, о воде», т.е. разговор ни о чём). Говоря о тревожности во время устной речи, которая традиционно признаётся одним из факторов, серьёзно влияющих на процесс обучения ИЯ [Horwitz, 1986], турецкие исследователи фиксируют низкий её уровень [Saltan, 2003; Öztürk, 2014], либо средний [Çağatay, 2015; Akşit, 2019].

Э. Гёка, исследователь в области исторической и групповой психологии турецкого этноса, акцентирует внимание на том, что основой психологии турок является культура устного общения [Göka, 2017, с. 125].

Соответственно, «привыкнув получать информацию из окружающего мира в основном через слуховые каналы, турецкие учащиеся на занятиях РКИ успешнее всего воспринимают языковой материал, слушая песни, подкасты на русском языке, выполняя задания на аудирование» [Рябоконева, 2021, с. 386].

4) Рассматривая эмоциональные характеристики, следует отметить выраженную *экспрессивность поведения* турецких граждан: в ходе разговора они обычно используют активную жестикуляцию и открыто выражают как негативные, так и позитивные чувства. Согласно этнопсихологическому словарю, характерной чертой эмоциональности турок является «подверженность резким изменениям настроения» [Крысько, 2004, с. 209]. Подобное состояние эмоционального напряжения на уроке может приводить «к ослаблению внимания, контроля над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, снижению общей работоспособности» учащихся [Леонтьев, 1996, с. 12]. По этой причине преподавателю РКИ необходимо формировать благоприятную психологическую атмосферу на занятиях.

Ключевым элементом успешного обучения, согласно данным современной когнитивной нейронауки, является учёт не только эмоциональных, но познавательных аспектов головного мозга [Деан, 2021, с. 22].

5) *Предпочтение устной коммуникации как приоритетному способу познания окружающего мира.* По вопросу процессов восприятия турками информации Э. Гёка отмечает следующее: «Нам не нравится читать и писать, но мы любим разговаривать и беседовать. В нашей стране мы почти не видим людей с книгами в руках в автобусах, поездах, самолетах. Ни в одной стране мира кроме Турции в повседневном языке нет слов, которые бы выражали, что чтение вредно для физического и психического здоровья» [Göka, 2017, с. 132] и далее: «Нам не нравится текст, написанное, книга. Мы считаем чтение книги

беспольным занятием, которое вводит людей в мир снов, отрывая их от реальности» [Там же, с. 143].

б) *Любознательность.* Такая национальная черта как любознательность, часто переходящая в природное любопытство, является наследием кочевого образа жизни предков [Göka, 2017, с. 231]. «Современные турки – это потомки среднеазиатских тюркских кочевников, заселивших полуостров Малая Азия в XI-XII веках и перешедших на осёдлость. В условиях кочевничества, территориальной изолированности любой гость становился вестником из внешнего мира, источником новостей и пользовался почётом, независимо от его национальности, рода или племени» [Рябоконева, 2021, с. 387].

Учитывая интерес турецких учащихся к культурному и жизненному опыту других народов, необходимо придавать особое значение включению материала страноведческого характера в процесс обучения аудированию русской речи.

7) *Высокая степень увлечённости цифровыми технологиями.* Продолжая рассмотрение познавательных способностей, нельзя не обратить внимание на выраженную заинтересованность жителей Турции в использовании интернет-технологий: «почти все мировые чаты оккупированы турками»; «являясь представителями вербальной культуры, они имеют возможность общаться с кем угодно, более того, они любят электронную среду и технологические инновации, которыми восхищаются» [Göka, 2017, с. 134].

По статистическим данным на 2020 год, 79% населения пользуется интернетом, а смартфоны есть у трех четвертей жителей страны. Это очень высокий показатель, выводящий Турцию в первый десяток стран по количеству пользователей [Hanehalkı BT Kullanım Araştırması, 2020]. Согласно другому исследованию, проводившемуся в 33-х странах мира, жители Турции используют смартфоны в среднем 78 раз в сутки. Для сравнения: в России этот показатель составляет 37 раз [Deloitte Global Mobil Kullanıcı Araştırması, 2017].

Несмотря на высокую стоимость смартфонов (в силу особенностей турецкой таможенной политики), граждане стараются регулярно обновлять их, покупая последние модели мобильных телефонов – мировых лидеров.

Данная тенденция создаёт благоприятную среду для внедрения мобильного обучения, которое способно обеспечить учащимся доступ к учебным ресурсам посредством повседневных для них средств коммуникации.

8) Следующей психологической особенностью, пронизывающей все сферы повседневной жизни и мировоззрения турецкого этноса, является *склонность к систематизации*. «Типичный тюрк не любит вдаваться в тонкости и в запутанные детали. Он предпочитает оперировать основными, ясно воспринимаемыми образами и эти образы группировать в ясные и простые схемы» [Трубецкой, 1993, с. 72].

Турецкий язык практически не имеет исключений, схема аффиксов очень точна и логична. По этой причине при изучении русского языка турецкие учащиеся из любого явления склонны делать правило. В связи с этим необходимо обязательное систематическое упорядочивание учебного материала.

Стремление турецких учащихся упрощать и обобщать информацию проявляется в их предрасположенности к достаточно лёгкому переходу от систематизации к стереотипизации, что может приводить к искажению восприятия и понимания информации об общественных явлениях и различных группах людей, особенно в условиях сильного влияния общественного мнения и недостатка объективных данных.

9) К социопсихологическим особенностям мы также относим и *невысокий уровень мотивации* турецких студентов при изучении ИЯ, выявляемый исследователями из Турции [Demir, 2019].

Основными демотивирующими факторами для современных учащихся, принадлежащих к цифровому поколению, могут являться:

- применяемые в турецких образовательных учреждениях устаревшие методы обучения, основанные на заучивании и переводе текстов;

- ограниченный выбор актуальных средств обучения: как печатных, так и цифровых.

На основании научных исследований в области психологии, включая труды о роли мотивов как необходимого предварительного условия деятельности А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 2000] и теорию установки Д.Н. Узнадзе [Узнадзе, 1961], можно заключить, что высокий уровень мотивации является необходимым условием деятельности по изучению РКИ, в том числе формированию аудитивных навыков и умений. В случае если обучающийся испытывает потребность слушать, его интеллектуальный и психический потенциал мобилизуется: обостряется речевой слух, фокусируется внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

При снижении уровня мотивации и ослаблении интереса к изучению РКИ целесообразно вносить корректировки в методические тактики и технологии с целью поддержания имеющихся мотивов и стимулирования формирования новых.

10) Яркой чертой психологического портрета турецкой нации является *патриотичность*, проявляющаяся в различных сферах поведения и оказывающая влияние на отношение к окружающему миру. На вопрос: «Какие два обязательных качества должны воспитать родители в детях?» самым важным качеством турки назвали честность. На втором месте – патриотизм [Türkiye’de Bireycilik, 2018].

Пропаганду турецкого национализма начали кемалисты, он должен был занять место религии, у которой отняли власть. Патриотическое воспитание очень развито в стране и направлено на формирование с малых лет в гражданине чувства гордости за принадлежность к турецкому народу, его истории и культуре.

Широкую популярность среди турецкого населения имеет фраза «Как счастлив тот, кто может назвать себя турком!» (тур. Ne mutlu Türk’üm diyene!), произнесённая М. Ататюрком в 1933 году. В современной Турции это высказывание, написанное большими буквами, можно увидеть на стенах,

памятниках и горах. Кроме того, фраза является также одной из строчек школьной клятвы, которую ученики произносят перед началом занятий.

Национальные флаги можно увидеть повсюду: каждый день они торжественно поднимаются над общественными зданиями, а в школах в это время ученики поют гимн. Граждане вывешивают флаги на балконах как доказательство преданности Родине и нации.

Достижения государственной политики, направленной на укрепление патриотизма, прослеживаются и в популярных мужских и женских именах, а также фамилиях турецких граждан: Türk (Турок), Türker (Турок-воин), Acartürk (Отважный турок), Yılmaztürk (Смелый турок), Korkmztürk (Бесстрашный турок), Vatan (Родина), Yürter (Родина-воин), Yürdanur (Родине-свет), Ulus (Нация), Ülke (Страна).

11) В части касающейся межэтнического взаимодействия необходимо отметить, что среди турецких учащихся нередко можно встретить случаи проявления нетерпимости к другим культурам. Исследователи фиксируют такую характеристику как «неприязнь к представителям немусульманских народов, которых они считают гораздо ниже себя по происхождению и в душе относятся к ним презрительно» [Крысько, 2004, с. 210]. При этом «турки ценят уважительное и позитивное отношение к своим национальным традициям, привычкам, литературе и искусству и не готовы выслушивать критику со стороны представителей других культур» [Гюльгюден, 2016, с. 62].

Таким образом, можно заключить, что значимой чертой турецкого общества является достаточно *высокий уровень этноцентризма*, под которым понимается «этническое самосознание воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы, выступающей в качестве некоего всеобщего эталона» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 812]. К факторам, способствующим появлению этноцентризма, А.Н. Щукин относит: «проявление стереотипности мышления, чувство национального превосходства по отношению к культуре страны изучаемого языка, несформированность умений реализовать

аналитический подход к корреляции фактов и явлений родной культуры и страны изучаемого языка» [Щукин, 2003, с. 144].

В этой связи особую актуальность приобретает ориентация на диалог культур, условия формирования которого будут рассмотрены в следующем параграфе.

2.4. Диалог культур как основа обучения турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения

С позиции современного обучения РКИ, функционирующего в условиях межкультурной коммуникации, т.е. диалога между коммуникантами, принадлежащими к разным культурам, условием успешности общения является «взаимопонимание, возникшее на основе общего значения происходящего» [Елизарова, 2005]. По Е.И. Пассову, «взаимопонимание – это понимание языка народа плюс уважение к его культуре» [Пассов, 2000, с. 18]. Под «культурой» мы понимаем «совокупность результатов и процессов любой социальной деятельности человека» [Верещагин, Костомаров, 2005, с. 16]. Ориентация на культуру занимает существенную часть современного языкового образования в последние годы, что формирует новую парадигму методики как науки [Митрофанова, 2010]. Изучение языка не ограничивается только его лексикой и грамматикой, но также включает понимание культурных, исторических и социальных контекстов, в которых данный язык используется: «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2000, с. 18].

Следует отметить, что внимание к культуре при обучении иностранцев русскому языку не является новым явлением. Начиная с 70-х гг. прошлого века, методика преподавания РКИ в своём развитии опиралась на такие научные дисциплины, как лингвострановедение и лингвокультурология (научные труды В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина, В.М. Шаклеина, В.И. Карасика, В.В. Воробьева, В.А. Масловой, И.П. Лысаковой, И.А. Стернина, Н.Д. Бурвиковой и др.). Однако сегодня эта тенденция приобретает новые

масштабы, и перед учащимися стоит задача овладеть межкультурной компетенцией, то есть умением общаться на основе принятия культурных различий, принципов взаимного уважения и преодоления стереотипов.

А.Л. Бердичевский трактует это умение как «способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [Бердичевский, 2020, с. 9]. Согласно А.Н. Щукину, обучение языку должно проходить в неразрывном единстве с историей и культурой, что позволит участникам межкультурного общения «видеть в чужой культуре не только то, что нас отличает, но и то, что нас объединяет» [Щукин, 2009].

«Принцип взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка» является основополагающим для межкультурной лингводидактики, направленной на формирование способности к критическому мышлению, к образовательной мобильности, к непрерывному образованию в различных международных системах и т.д. [Рогова, 2012].

Принимая во внимание тот факт, что обучение РКИ не гарантирует автоматического принятия явлений культуры носителей языка, актуальной задачей в свете обучения межкультурному общению становится разработка стратегий, направленных на развитие у учащихся уважения к культурным традициям русского общества и умения адаптироваться к культурным различиям.

Расширение социокультурного компонента, под которым понимается «необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета» [Тер-Минасова, 2000, с. 18], несомненно способствует развитию социокультурной компетенции,² однако

² Под «социокультурной компетенцией» мы понимаем «знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [Юрков, Московкин 2005: 422].

может оказаться недостаточным для формирования межкультурной компетенции по причине возможных «этноцентрических реакций», вызываемых у иностранных учащихся при освоении чужой культуры. Согласно модели М. Беннета, такие реакции могут включать отрицание, сепарацию, защиту, чувство превосходства [Bennet, 1998].

Как отмечает Г.Д. Гачев, «сетка координат» нравственных представлений человека формируется на основе этнических стереотипов той социокультурной среды, в которой он пребывает с раннего детства [Гачев, 2008]. Как известно, «картина мира» у разных народов не совпадает [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 237], и подобные расхождения оказывают весомое влияние, в том числе, и на процесс аудирования. О.Я. Гойхман писал: «Наши эмоции действуют как фильтр того, что мы слышим <...> Эмоции вызывают глухоту, если мы слышим что-то, что противоречит нашим глубоким убеждениям, понятиям, суждениям. Мы мысленно планируем опровержение тому, что услышали. Или иногда мы формулируем вопрос, чтобы смутить говорящего <...> Когда эмоции облегчают слушание, это обычно следствие того, что мы слушаем нечто, что подтверждает наши глубокие внутренние чувства» [Гойхман, Надеина, 1997, с. 83].

Экспериментальные исследования доказывают, что в случае возникающих значительных различий между родными и изучаемыми культурными аспектами в аудиотекстах, студенты стараются дистанцироваться от них в целях сохранения своего внутреннего психологического комфорта, и, как следствие, процессы восприятия звуковой информации также ограничиваются [Guo&Wills, 2006].

Мы полностью согласны с тезисом Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова о том, что «условием усвоения иностранного языка до степени высокого совершенства является (нередко опережающая изучение языка) влюбленность в национальную культуру, которая сложилась и выражается посредством этого языка. Если условие не выполняется, если вместо любви – безразличие и тем более ненависть, результат будет как у Пушкина: за шесть лет лица он

не пожелал научиться ни сносно говорить, ни писать по-немецки» [Верещагин, Костомаров, 2005, с. 332]. Исследования турецких ученых также отмечают, что «энтузиазм учащегося» в изучении иностранного языка может «ломаться» из-за неприятия культуры носителей этого языка [Ekmekçi, 1983].

Интересно отметить различия в нравственно-эстетических представлениях о «своём» и «чужом», проявляющихся на лексическом уровне турецкого языка. Например, слово *yabancı*, используемое в сочетании *yabancı dil* (иностранный язык), *yabancı kültür* (иностранная культура), *yabancı edebiyat* (иностранная литература), *yabancı müzik* (иностранная музыка) и т.д., также имеет значения «чужой», «странный», «незнакомый», «неизвестный». Слово *yabancı* состоит из турецкого аффикса *-cı*, обозначающего «род деятельности», и персидского слова *yābān*, которое означает «бесплодное место, степь, пустыня», а также «нецивилизованный», «дикий», «варвар». [Nişanyan Sözlük, 2024]. Т.е. слово *yabancı* содержит в своем значении оценочный критерий: национальная культура (литература, музыка и т.д.) противопоставляется бескультурию и варварству иностранцев.

В 2019 году было проведено исследование общественного мнения о России и русских в различных социальных слоях турецкого общества. Его результаты выявили наличие отрицательно окрашенных стереотипов, среди которых: пьянство, нравственное падение, легкодоступность женщин, слабость семейных связей и др. [Бахревский, Свистунова, 2019, с. 41]. Кроме того, было обнаружено практически полное отсутствие знаний о современной российской культуре. Авторы пришли к выводу, что основная часть турецкого общества находится под влиянием идей и образов, которые формировались на протяжении многих веков, начиная с периода Османской империи, и их основой являются негативные представления, обусловленные долговременным геополитическим противостоянием с Российской империей и СССР и заложенные в турецкий фольклор, художественную литературу, кинематограф и проч. [Там же, с. 221]. На вопрос: «Отличаются ли российская система ценностей от турецкой?» большинство респондентов ответили, что

«системы ценностей в России и Турции разные или совершенно разные» [Там же, с. 42]. Из чего можно заключить, что в турецкой аудитории проблема обучения восприятию и пониманию звучащих текстов, отражающих русскую культуру, является крайне актуальной и требует особого подхода для её решения.

Проблема усугубляется тем, что, по оценкам преподавателей, современное преподавание РКИ в Турции осуществляется без учёта межкультурной перспективы, ориентировано на изучение грамматики, и зачастую преподаватели не обладают достаточными знаниями и навыками в обучении межкультурной коммуникации [Aktay, 2024].

Исходя из текущей ситуации, считаем целесообразным ориентировать процесс обучения РКИ в Турции, включая обучение аудированию русской речи, на диалог культур. Приобщение к русской культуре должно опираться на прочный фундамент национальной – турецкой культуры.

В методике преподавания РКИ понятие «диалог культур» означает «взаимодействие представителей одной культуры с фактами другой культуры, их осмыслении и интерпретации, в результате которого происходит появление нового текста культуры» [Победаш, 2020, с. 11]. Методологическая основа диалога культур была разработана в трудах русского философа, культуролога М.М. Бахтина, который в опровержение представления о том, что «для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в неё и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры», писал: «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ним начинается как бы диалог... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [Бахтин, 1979, с. 334].

На наш взгляд, такой подход, предполагающий осмысление взаимодействия русской и турецкой культур и подчеркивающий самостоятельность каждой культуры, вступающей в диалог, позволяет

турецким учащимся посмотреть на неродную культуру как не на «чужую», а на «иную».

В научно-исследовательском пространстве РКИ проблемы диалога культур при работе с иностранными учащимися осмысливаются в работах отечественных учёных [Бурвикова, Костомаров, 2006; Шаклеин, Микова, 2016; Бердичевский, Гиниатуллин, Пассов, 2011; Ростова, 2014; Вострякова, 2022]. В практическом аспекте разработаны учебные материалы, отражающие диалог русской и национальной культур в процесс обучения РКИ китайцев [Ли 2023; Победаш, 2020; Ло, 2013], американцев [Андрушкевич, 2021], сенегальцев [Шаклеин, Микова, 2016], итальянцев [Беженарь, 2016], болгар [Лесневска, 2019], армян [Шорина, 2023], а также в мультинациональных группах [Ванюшина, 2020; Амелина, 2022].

По мысли Т.Г. Ткач и А.П. Забровского, разработку таких материалов следует рассматривать как ключевую стратегию в перспективе развития методики преподавания РКИ [Ткач, Забровский, 2018, с. 563].

Дополним это высказывание утверждением о том, что в условиях изучения РКИ в иноязычной среде значимость учебника (учебного пособия) как главного ретранслятора русской культуры значительно возрастает. При опоре на него как основное средство обучения задачей преподавателя РКИ является формирование адекватных реальной действительности представлений о России, преодоление стереотипов, обучение взаимопониманию представителей русской и турецкой культур в процессе общения.

Анализ учебной литературы: учебников, учебных пособий, которая рассматривает обучение РКИ как диалог культур, показал, что основным используемым методом является выявление *общего* в родной и неродной культурах. Таким образом решается задача по приобщению учащихся к культуре носителей изучаемого языка без отчуждения от национальной культуры.

При этом возможны два приёма:

Первый методический приём направлен на сопоставление знаний в области иноязычной и родной культур. Учебный материал пособия (учебника) носит сопоставительный характер по принципу: «как у нас и как у вас». Подобное сопоставление может помочь осмыслить полученную информацию и «прийти к умозаключению, способному обеспечить положительный эффект межкультурного диалога» [Тарева, 2020, с. 261].

В качестве примера можно привести учебное пособие «Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали)» [Шаклеин, Дерябина, Микова, Митрофанова, Ндяй, 2016]. Диалог культур реализуется в текстах для чтения и заданиях к ним. Работа межкультурной направленности строится следующим образом: учащимся последовательно предлагаются монокультурные тексты, т.е. такие тексты, которые «посвящены феноменам только одной культуры» [Бердичевский, 2011, с. 125] (например, «Государственные символы России» и «Государственные символы Сенегала»), в заданиях к тексту авторы также стремятся установить межкультурный контакт (например, ответьте на вопросы: Чем отличаются и чем похожи государственные флаги России и Сенегала? Похож ли гимн России на гимн Сенегала? и т.д.).

Второй методический приём направлен на описание каких-либо культурных контактов, на поиск близкого, но в другом национальном облике. Учебные материалы отражают *взаимодействие* русской и национальной культур в той или иной области человеческой деятельности.

Примером учебного пособия, в котором применяется данный приём, служит «Россия – Италия: диалог культур» [Ростова, Нистратова, Николаева, Бончани, Романьоли, 2011]. В пособии приводятся поликультурные тексты, т.е. такие тексты, содержание которых «связано с культурой двух или нескольких стран, с контактами культур, с межкультурным взаимодействием» [Бердичевский, 2011, с. 125]. Диалог русской и итальянской культур осуществляется в осмыслении учащимися влияния итальянских мастеров на русскую архитектуру и живопись, а также в знакомстве с биографиями и

творческим наследием русских деятелей искусства, чья творческая деятельность тем или иным образом связана с Италией, включая А.А. Тарковского, А.С. Пушкина, К.П. Брюллова, С.Ф. Щедрина и др.

По результатам проведенного анализа было установлено отсутствие учебников и учебных пособий, отражающих диалог культур и предназначенных для турецкой аудитории. В теоретическом аспекте до настоящего времени феномен диалога культур Россия – Турция в рамках методического приёма в преподавании РКИ, включая обучение аудированию, также не рассматривался.

Выводы по Главе 2

1. Преподавание русского языка в Турции ведется на протяжении уже 140 лет, и в настоящее время РКИ занимает значительное место в образовательном пространстве этой страны. Между тем, при опоре на научные работы турецких исследователей нами был выявлен ряд проблем в национальной системе преподавания РКИ: склонность к грамматико-переводному методу и ограниченное количество практики устного общения, переполненность учебных групп, тестовый контроль знаний, недостаточная профессиональная подготовка преподавателей РКИ, недостаток современных технических средств обучения, учебников, учебных и методических пособий.

2. Анализ учебных программ, доступных на сайтах турецких образовательных организаций, показал, что на уровне А2 обучение аудированию ведется в рамках школьного, подготовительного, нефилологического и курсового профилей. Учебные пособия, направленные на развитие навыков и умений аудирования, на обозначенном уровне обучения не используются. Обзор каталогов турецких и российских издательств выявил ряд причин сложившейся ситуации, основными среди которых являются: отсутствие разработки и издания учебных пособий в Турции, а также несоответствие большинства российских пособий по аудированию

современным образовательным стандартам, требующим интеграции цифровых технологий.

3. В рамках решения задачи по разработке цифровых учебных материалов для обучения аудированию РКИ было проведено исследование, подтвердившее высокий уровень информационной грамотности турецких учащихся, а также их техническую и психологическую готовность к внедрению мобильного обучения в учебный процесс. Подавляющее большинство турецких учащихся активно использует мобильные приложения для изучения русского языка, отдавая предпочтение недлительным сеансам работы продолжительностью до 15 минут. Однако инструментальные приложения, которые они чаще всего выбирают, содержат неупорядоченный контент, что затрудняет оценку и отбор учебного материала при самостоятельной работе.

4. Сопоставительный анализ, направленный на определение типологических особенностей строя русского и турецкого языков, показал, что турецкие учащиеся в процессе аудирования русской речи испытывают значительные трудности, вызванные межъязыковой интерференцией. К фонетическим трудностям относятся: различие согласных по твёрдости и мягкости, дифференциация [ц] и [с], [ш':] и [ш], восприятие двух- и трёхфонемных консонантных сочетаний, определение ударного слога; к интонационным – различие типов интонационных конструкций ИК-1 и ИК-3, определение логического центра вопросительного предложения без вопросительного слова; к морфологическим – восприятие предлогов и самостоятельных слов, сегментация речевой цепи; к синтаксическим – определение грамматической основы звучащего предложения, понимание смысла предложения, порядок слов в котором относительно свободный. В свете этноориентированного обучения обозначенные трудности подлежат обязательному учёту при разработке учебных аудиоматериалов.

5. На основе результатов исследований в области этнической психологии, выполненных как российскими, так и турецкими учеными, а также принимая

во внимание заключения практикующих педагогов и собственный опыт работы в турецкой аудитории, был составлен этнопсихологический портрет турецкого учащегося. В числе коммуникативных особенностей отмечена экстраверсия, проявляющаяся в открытости и общительности, а также высокая устноречевая активность и эмоциональность; среди основных учебно-познавательных особенностей – любознательность, повышенный интерес к цифровым технологиям, а также неустойчивая учебная мотивация. С точки зрения социокультурных факторов, определяющих психологические особенности, выделены следующие: влияние мусульманской системы моральных ценностей, патриотичность, высокий уровень этноцентризма.

б. С учётом выявленной склонности турецких учащихся к этноцентрическим реакциям при восприятии текстов на русском языке необходимо ориентировать процесс обучения аудированию в Турции на диалог культур как инструмент для достижения взаимопонимания в условиях коммуникации представителей русской и турецкой культур. В качестве основного средства такого диалога целесообразно использовать поликультурные тексты, способствующие отказу от стереотипов и развитию способности видеть не только различия, но и сходства между русской и турецкой культурами.

Глава 3: Описание опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование аудитивной компетенции турецких учащихся

3.1. Общая характеристика авторского мобильного приложения

3.1.1. Структура и функции мобильного приложения

В целях организации обучения турецких учащихся аудированию русской речи в иноязычной среде нами был разработано мобильное учебное пособие Rusça Dinleme (рус. «Аудирование русской речи»), предназначенное для внеаудиторной работы. Пособие реализовано в формате мобильного приложения, поддерживаемого операционными системами iOS и Android.

Для установки на устройствах iOS (iPhone, iPad) приложение можно бесплатно скачать из магазина приложений App Store (рис. 6)³, а на устройствах Android – из Google Play Store.

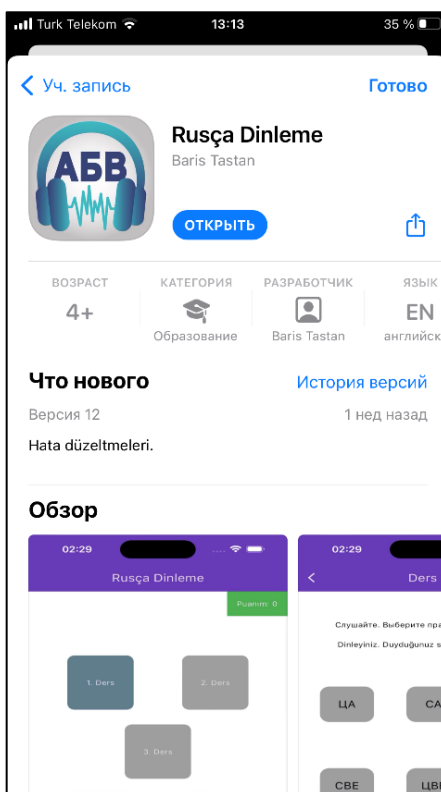


Рисунок 6. Мобильное приложение Rusça Dinleme в магазине приложений App Store

³ Представленные в данной главе изображения получены с экрана смартфона в процессе работы с мобильным приложением.

После регистрации и создания учётной записи учащийся попадает на главный экран (рис. 7).

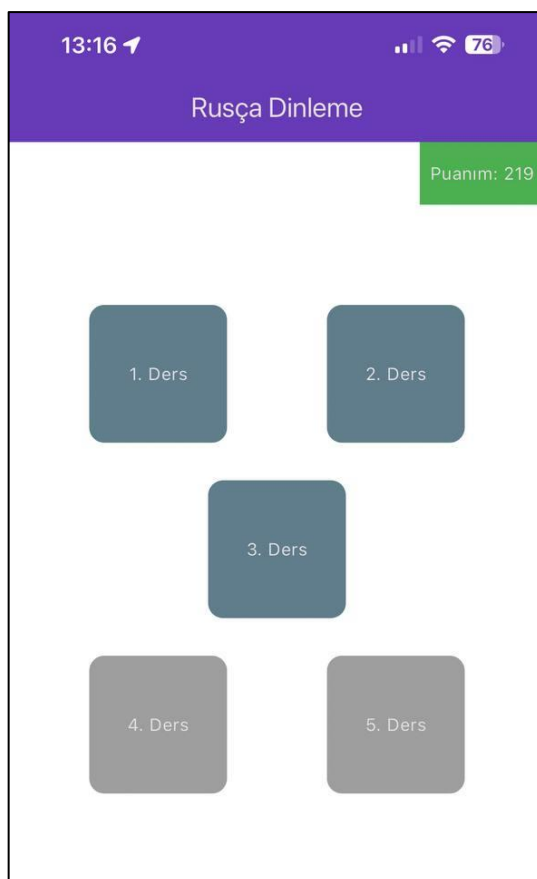


Рисунок 7. Главный экран приложения Rusça Dinleme

Как представлено на рисунке, все элементы интерфейса приложения, включая кнопки, переключатели, инструкции, отображаются на родном языке учащихся в целях более удобного и понятного взаимодействия с программным продуктом.

Структура мобильного приложения включает следующие ключевые компоненты:

- **Главный экран:** предоставляет доступ к урокам и отображает статистику полученных баллов и достижений.
- **Уроки:** содержат учебный материал.
- **Навигация:** обеспечивает переход между различными разделами и функциями.
- **Статистика:** собирает, хранит и демонстрирует результаты обучения.

Мобильное приложение Rusça Dinleme содержит 15 тематических уроков. Структурная организация каждого урока базируется на традиционной модели обучения аудированию и включает четыре учебных модуля: предтекстовые задания, притекстовые задания, послетекстовые задания и контроль (схема 1). Каждый модуль представляет различные типы заданий и упражнений, направленных на формирование аудитивных навыков и умений.

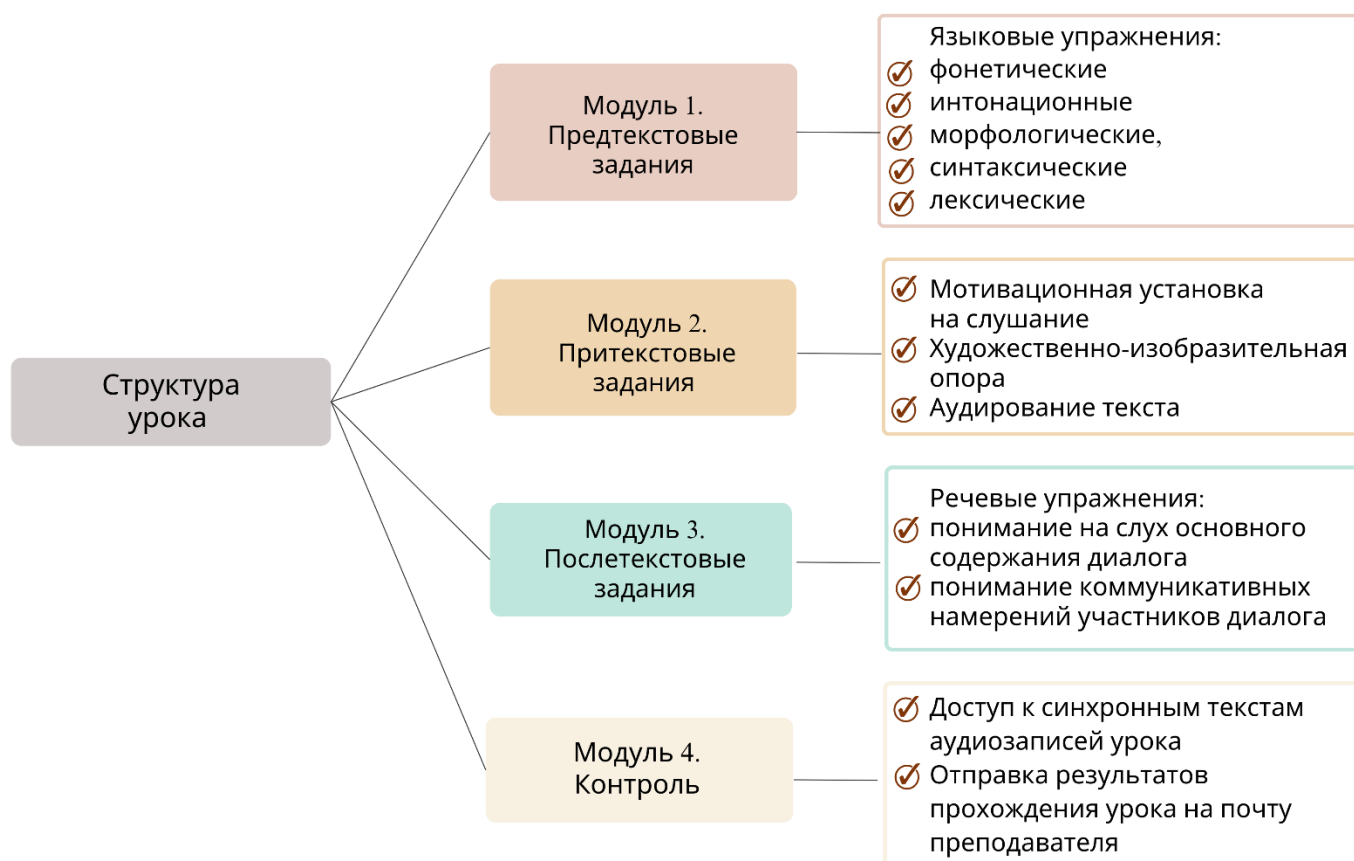


Схема 1. Структура урока в мобильном приложении Rusça Dinleme

В основу выбора функциональных возможностей мобильного приложения Rusça Dinleme были положены принципы мобильного обучения, сформулированные и систематизированные в первой главе. Рассмотрим механизмы реализации данных принципов при использовании мобильного приложения.

Принцип доступности выражается в следующих особенностях:

- возможность формирования аудитивных навыков и умений в любом месте и в любое время благодаря портативности мобильных устройств;
- удобство интерфейса;

Приложение имеет интуитивно понятный и простой интерфейс, что позволяет учащимся без труда ориентироваться в приложении и находить необходимые функции.

- адаптивность;

Интерфейс мобильного приложения автоматически подстраивается под различные размеры и разрешения экранов учащихся, обеспечивая комфортное использование на мобильных устройствах с разными характеристиками.

- поддержка различных платформ;

Приложение доступно для установки на различных операционных системах, таких как iOS и Android, что расширяет возможности его использования.

- возможность офлайн-доступа;

Учебные материалы доступны без необходимости постоянного подключения к интернету.

Принцип наглядности воплощается посредством использования мультимедийных технологий, которые обеспечивают интеграцию различных форм представления учебного материала – аудио, текста и изображений – на едином носителе. Графические изображения служат в качестве визуальной поддержки, стимулируя интерес к прослушиваемому. Аудиоматериалы воспроизводятся путем активации специального значка на экране (рис. 8).

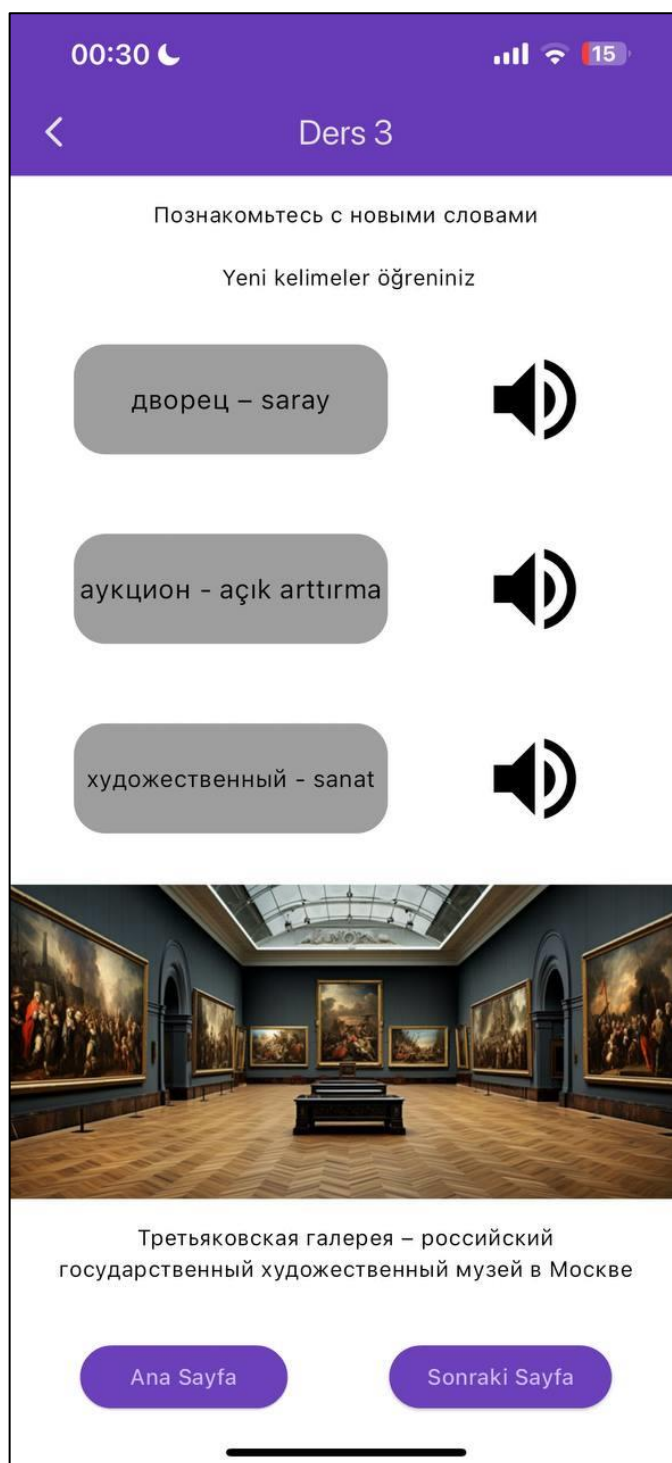


Рисунок 8. Пример представления различных форм учебного материала на едином носителе

Принцип прочности усвоения учебного материала находит своё выражение через:

- выполнение различных видов заданий на формирование и развитие аудитивных навыков и умений;

- повторение изученного учебного материала в последующих уроках;
- возможность регулярного возврата к ранее пройденным урокам;
- вовлечение разнообразных каналов восприятия;

Помимо зрительного и слухового видов восприятия учебного материала в процессе работы с мобильным приложением предусмотрен также и двигательный, поскольку при работе с заданиями учащиеся должны выбирать правильные ответы путем нажатия на соответствующие кнопки, а также перемещать элементы по экрану с одного места на другое с помощью касания (рис.9).

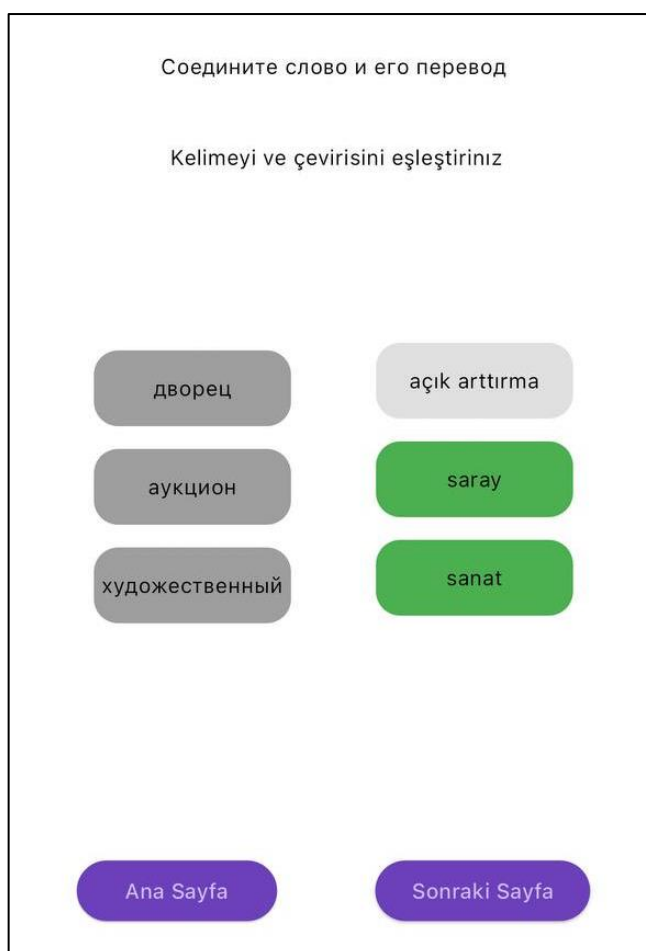


Рисунок 9. Пример задания, направленного на вовлечение разных каналов восприятия учебного материала

- мгновенная обратная связь;

Формат заданий и упражнений мобильного приложения Rusça Dinleme носит интерактивный характер: элементы интерфейса – кнопки, значки,

переключатели – реагируют на действия учащегося, такие как нажатие и перетаскивание, изменяя состояние или отображая дополнительную информацию. Подобное взаимодействие предоставляет учащемуся возможность видеть результат выполнения заданий в режиме реального времени. Визуальная обратная связь проявляется в отображении правильного ответа зелёным цветом и неправильного – красным (рис. 10).



Рисунок 10. Пример реализации визуальной обратной связи

Оперативная обратная связь является одним из ключевых фактором эффективного обучения.

Активное участие в выполнении заданий способствует более глубокому взаимодействию с учебным материалом, что иллюстрирует *принцип активности*.

Представление учебного материала каждого урока организовано с использованием небольших модулей, что соответствует формату микрообучения. Такой подход позволяет обеспечить эффективное обучение, которое может быть осуществлено в короткие промежутки времени, подходящие для использования мобильных устройств (например, во время поездки в транспорте, ожидания в очереди и др.). Модульная структура, как и в целом мобильный формат, пособия позволяет учащимся тренировать навыки аудирования русской речи в любой удобный момент. В предоставлении возможности постоянного доступа к учебным материалам проявляется *принцип непрерывности в образовании*.

При необходимости учащийся может легко вернуться к учебному модулю для дополнительного изучения или повторения, что обеспечивает *принцип гибкости* в обучении. Возможность адаптации учебного процесса к индивидуальному темпу достигается за счёт возможности выбора времени и продолжительности занятий в зависимости от уровня подготовки учащегося и его образовательных потребностей.

Принцип мотивации (как требование поддерживать высокий уровень мотивации учащихся) находит выражение в следующих характеристиках пособия Rusça Dinleme:

- внедрение элементов геймификации;

В мобильном приложении предусмотрены разнообразные игровые задания, направленные на развитие аудитивных навыков и умений. Например, задания по соотнесению аудиоматериалов с соответствующими графическими записями, составлению предложений из разрозненных слов, расположению фраз в правильном порядке, соотнесение различных групп слов и т.д. Такие задания не только делают процесс обучения более увлекательным, но и стимулируют пользователей к активному участию и регулярному использованию приложения.

Переход к следующему уроку осуществляется лишь по достижении заданного количества призовых баллов, которые начисляются за правильные

ответы при выполнении упражнений и заданий в процессе прохождения урока. Система начисления баллов, аналогичная механизму перехода на новые уровни в компьютерных играх, обладает высоким мотивационным потенциалом, поскольку позволяет испытывать чувство удовлетворения при достижении положительного результата.

- мультимедийная среда;

Мультимедийные технологии играют важную роль в создании мотивирующей цифровой среды обучения аудированию. Действуя синергетически, яркие изображения, анимация и звуковые эффекты привлекают внимание учащихся, поддерживают их заинтересованность и вовлеченность в учебный процесс.

- интерактивность.

Интерактивный характер обратной связи оказывает значительное влияние на мотивацию учащихся, поскольку они получают возможность видеть прямую связь между своими действиями и результатами.

Такой не отложенный во времени анализ правильных и неправильных ответов способствует реализации *принципа сознательности обучения*, т.к. позволяет учащимся осмысливать допущенные ошибки в процессе обучения. Помимо этого, возможность отслеживания результатов через статистику и синхронные тексты аудиозаписей, доступные в конце урока, обеспечивает осознанный контроль за учебными достижениями и позволяет учащимся самостоятельно оценивать свой прогресс и выявлять области, требующие дополнительного внимания.

Персонализированный характер обратной связи в сочетании с ранее упомянутой гибкостью в выборе времени и продолжительности учебных занятий отражает *принцип персонализации обучения*.

Итак, в данном параграфе была представлена структура и функциональные возможности мобильного приложения, а также ключевые принципы, на которых основывается его разработка. В следующем параграфе

будет рассмотрены вопросы, связанные с контентным содержанием учебных модулей мобильного приложения.

3.1.2. Контентное содержание учебных модулей мобильного приложения

В проблематику содержания учебных модулей мобильного приложения входят вопросы отбора аудиоматериала и организации системы заданий и упражнений для обучения аудированию.

Учебные материалы ориентированы на учащихся в рамках курсового, нефилологического, школьного (10-12 класс) и подготовительного профилей на уровне А2 как на наиболее широкий круг изучающих РКИ в Турции. Целью изучения РКИ для данной категории учащихся является общее владение русским языком как средством общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах.

Центральную часть каждого урока в мобильном приложении составляет работа с аудиотекстом как основной единицей обучения аудированию. Для обеспечения управляемого формирования аудитивных навыков и умений используются учебные, т.е. специально составленные в учебных целях, аудиотексты. Формой речи текста была выбрана диалогическая (не обращённая к слушателю) с целью представления образцов устной коммуникации в условиях отсутствия языковой среды.

Отбор учебных аудиотекстов производился в соответствии с нормативными документами, регламентирующими обучение РКИ на базовом уровне: Госстандарт по РКИ [Стандарт, 2001], Образовательная программа по РКИ [Программа, 2001].

Перечисленные документы выделяют ситуации общения, к которым должен быть подготовлен учащийся, и коммуникативные задачи, которые он должен уметь решать в рамках этих ситуаций. Например, «знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться; задавать вопрос, сообщать о факте или событии; выражать просьбу, желание, давать оценку лицу, предмету» и т.д. Среди тем социально-

бытовой и социально-культурной сфер общения указаны следующие: «рассказ о себе, биография: детство, учёба, работа, интересы, семья; изучение русского языка; отдых, свободное время, интересы» и др. [Стандарт, 2001; Программа, 2001].

Таким образом, в ходе отбора аудиотекста основной целью было достижение его коммуникативной значимости в социально-бытовой и социально-культурной сферах.

Наиболее используемым учебником в рамках обучения РКИ на вышеуказанных профилях на уровне А2 служит Rusyaya Giden Yol («Дорога в Россию») [Антонова, Нахабина, Толстых, 2021]. Следуя принципу дополнительности мобильного обучения РКИ, обеспечивающему взаимодействие традиционных и цифровых средств обучения, при отборе аудиотекстов для мобильного приложения мы учитывали темы общения, а также грамматический и лексический материал, представленные в уроках учебника.

Так например, Урок 2 в мобильном приложении Rusça Dinleme предлагается учащимся для самостоятельного прохождения во внеаудиторное время после групповой работы в аудитории с заданиями 22 и 23 (с. 28) Урока 1 учебника «Дорога в Россию».

Содержание Урока 1 (часть 2,3) в учебнике включает следующее:

Речевые образцы: *Иван мечтает об интересном путешествии. / Виктор учится в Московском университете. / - Когда вы родились? – Я родился в 1983 году. и др.*

Грамматический материал: основные значения предложного падежа существительных с местоимениями и прилагательными – объект; место; время.

Выполнение задания 22 предполагает ответы на следующие вопросы: *Когда (в каком году) вы начали учиться в школе? / Когда (в каком году) вы окончили школу? / Когда вы начали учиться в университете? / Когда вы*

окончите университет? / Когда вы начали изучать иностранный язык? / Когда вы приехали в Россию / Когда вы начнёте работать?

Задание 23 представляет текст для чтения «Моя страничка в Интернете».

Приведём пример аудиотекста, демонстрирующего дополняемость основного учебного материала и связь аудиторной и внеаудиторной работы. При отборе материала для приложения были учтены тема (социальные сети, Интернет), лексика (выделено подчеркиванием) и грамматика (выделено жирным шрифтом) урока в учебнике. Данный подход обеспечивает системность подачи учебного материала.

*- Привет! С вами Сибель Бильге, и вы слушаете радиопрограмму о России. И сегодня мой гость – автор **популярной** группы на русском языке «Турция историческая» в **социальной сети** «Вконтакте».*

- Привет, Умут. Ты хорошо меня слышишь?

*- Привет, Сибель. Да, да, звук **отличный**.*

- С Умутом мы говорим сегодня по Скайпу. Он сейчас в Стамбуле. Какая погода в осеннем Стамбуле?

- Солнечно, 20 градусов тепла.

- В Москве сегодня холоднее... Умут, ты хорошо говоришь по-русски, расскажи, пожалуйста, как ты его изучал?

*- Я учился в России на русском языке. **В 2014 году я поступил** в Казанский университет на исторический факультет и **в 2018 году я окончил** его и **вернулся** в Турцию. **В 2019 году я начал** работать гидом в туристической компании. В Турцию приезжает много туристов каждый год, но туристы из России всегда лидируют и находятся **на первом месте**. **В этом году в нашей стране** побывали уже 6 миллионов россиян.*

- Какие самые популярные города у туристов из России?

*- Больше всего россияне любят отдыхать **на солнечном пляже**, поэтому они **выбирают** отели Аланьи и Анталы. Ещё россияне очень любят ездить на экскурсии. Наша земля имеет богатую историю. **В моей группе** я пишу об интересных местах в Турции.*

- Сколько сейчас у тебя подписчиков?
- 120 тысяч.
- Ого! Это успех! И когда ты создал группу?
- В 2020 году началась пандемия, и у меня появилось много свободного времени.
- Скажи, пожалуйста, а ты сам любишь путешествовать? Где ты хочешь побывать?
- Я мечтаю о необычном путешествии на Алтай. Я часто его рисую. Алтай – это важное место для турок, место, откуда пришёл наш народ, наша древняя родина.
- Да, это так. **В каком веке это было? В 10-м? в 11-м?...**

(Мобильное приложение Rusça. Dinleme. Урок 2. Модуль 4. Аудиотекст)

Одним из основных ориентиров при отборе аудиоматериала послужил «Лексический минимум...» для базового уровня [Андрюшина, Козлова, 2016].

Поскольку при создании аудиотекстов принимался во внимание коммуникативно значимый для турецких учащихся социокультурный материал, в лексический состав диалогов и упражнений были включены единицы, которые выходят за пределы рекомендуемого минимума для базового уровня. Так например, слово «легенда» было добавлено для обеспечения понимания названия пьесы Назыма Хикмета «Легенда о любви», а слово «могила» использовано в контексте упоминания о его захоронении в Москве.

Тем не менее, количество незнакомых слов в каждом тексте не превышают 5-ти, что составляет до 2%-ов от общего количества слов. На работу с такими словами ориентированы лексические упражнения: учащимся предлагается познакомиться с графическим и фонетическим образом лексической единицы, а также выполнить игровое задание на соотнесение обозначения слов с их переводом на турецкий язык.

Аудиотексты всех уроков мобильного приложения носят поликультурный характер и отражают диалог русской и турецкой культур.

Разговорные сценарии выстраиваются вокруг общей тематической идеи: для прослушивания предлагаются фрагменты радиопрограммы, которую ведёт турецкая девушка. Она живёт и работает в Москве и каждую неделю приглашает гостей в студию для обсуждения различных различных тем, связанных с русской культурой и жизнью в России. В то же время при социокультурном наполнении аудиотекстов учитывалась родная культура учащихся: диалоги содержат информацию о достопримечательностях и традициях Турции, образе жизни людей.

В целях определения сходства в русской и турецкой культурах приводится материал о значении традиций гостеприимства в Турции и России, а также чаепития и роли в нём самовара (тур. *semaver*), похожих блюд в кухнях обеих стран, жизни и творчестве известного турецкого поэта Назыма Хикмета в СССР, биографические сведения о А.С. Пушкине, В.А. Жуковском, И.К. Айвазовском в их связи с турецкой историей и т.д. [Рябоконева, 2023].

В качестве иллюстрации взаимодействия русской и турецкой культур приведем аудиотекст, предъявляемый для прослушивания в мобильном приложении.

- Привет! С вами Сибель Бильге. Добро пожаловать на программу о России. Сегодня мой гость – автор Ютуб-канала «Русский балет» Анастасия Малиновская. Здравствуйте, Анастасия!

- Здравствуйте, Сибель!

- Все знают, что русская школа балета – лучшая в мире. Расскажите, пожалуйста, немного об истории балета в России.

*- История балета в России **начинается в 17 веке**. В 19 веке в Петербурге **великий** хореограф Мариус Петипа **создал классическую систему танца, которую** мы можем увидеть и сейчас. Например, в балете «Лебединое озеро».*

*В начале 20 века Сергей Дягилев **показывал знаменитые «Русские сезоны»** в Европе и Америке. **Каждый год** русские артисты балета **приезжали** на Запад с новым шоу. Известные русские художники **рисовали***

интересные декорации, композиторы **сочиняли прекрасную музыку**. **После** каждой премьеры мир **узнавал новые имена** – Анну Павлову, Вацлава Нижинского, композитора – Игоря Стравинского, художника – Николая Рериха. В Русских сезонах **участвовали** и иностранцы. Например, Коко Шанель, Пабло Пикассо.

После революции многие артисты **уехали** из России и **стали работать** в других странах. Так например, Лидия Красса-Арзуманова **приехала** в Стамбул в 1921 году и **открыла там первую балетную школу**. 10 лет назад я смотрела в Стамбуле балет «Хюррем Султан», **который рассказывает легендарную историю** любви султана Сулеймана и его жены – славянки Роксоланы.

- Анастасия, **посоветуйте**, куда сейчас можно **пойти посмотреть хороший балет** в Москве?

- Я **советую** вам **пойти** в Большой театр. **Через неделю** там покажут **замечательный балет** «Легенда о любви» по книге Назыма Хикмета.

- Правда?! **А я и не знала!**

(Мобильное приложение Rusça Dinleme. Урок 5. Модуль 4. Аудиотекст)

В данном аудиотексте контакты русской и турецкой культур прослеживаются через упоминание следующих фактов:

1. Основополагающую роль в формировании балетного искусства в Турции сыграла русская эмигрантка Лидия Красса-Арзуманова.

2. Женой султана Сулеймана Великолепного и одной из наиболее известных и влиятельных женщин в Османской империи была женщина славянского (предположительно русского) происхождения. История их любви нашла отражение во многих видах искусства.

3. На сцене Большого театра, одного из самых значимых театров оперы и балета не только России, но и мира, идут постановки по пьесе, созданной знаменитым и любимым в своей родной стране турецким поэтом Назымом Хикметом.

Перечисленные русско-турецкие культурные контакты демонстрируют взаимодействие, в результате которого возникают новые формы и направления искусства, отражающие богатство культурного наследия обеих стран, что в конечном итоге способствует формированию у учащихся позитивного отношения к русской культуре.

Переходя к звуковым характеристикам аудиотекста, необходимо отметить, что запись диалогов осуществлялась с использованием различных голосов носителей языка – мужских и женских.

Согласно «Программе по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2» [Программа, 2017], время звучания аудиотекста не превышает 2-ух минут, количество предъявлений – 2-ух раз.

Что касается темпа речи, то, как известно, оптимальным для восприятия является наиболее приближенный к личному темпу реципиента [Архипов 1968]. По данным исследователей, средний темп турецкой речи составляет 320 слогов в минуту [Cangi, Işildar, Tekin, Saraç, 2020], тогда как в русском языке – 240-260 слогов [Азимов, Щукин, 2009, с. 305]. В соответствии с этим темп речи в аудиотекстах «замедлялся» за счёт увеличения длины пауз между синтагмами, а не самих синтагм, и составил 210-230 слогов в минуту.

Следующим шагом в представлении учебного материала является характеристика системы заданий и упражнений.

Обучение аудированию с использованием мобильного приложения Rusça Dinleme основано на работе, включающей предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

На предтекстовом уровне (схема 2) обеспечивается формирование *аудитивных навыков* посредством выполнения специально разработанных языковых упражнений.



Схема 2. Структура Модуля 1

Материал упражнений формируется на основе языкового материала аудиотекста и представлен отдельными элементами (слогами, словами, фразами).

Объектом действия языковых упражнений являются лингвистические трудности аудирования, связанные с восприятием отдельных языковых явлений русского языка турецкими учащимися. Соответственно, основным направлением языковых упражнений является преодоление интерферирующего влияния особенностей турецкого языка на фонетическом и морфолого-синтаксическом уровнях.

На фонетическом уровне:

1. *Дифференциация Ц-С, Ш-Щ* (обоснование: отсутствие в турецком языке аффрикаты [ц], звука [ш':], твёрдого звука [ш]).

Пример Упражнения 1, направленного на преодоление данной трудности:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант.

- *са – ца; ац – ас; цве – све; свет – цвет*
- *ша – ща; ащ – аш; шё – щё; шот - ещё*

Формат Упражнения 1 в мобильном приложении представлен на рис. 11.



Рисунок 11. Пример языкового упражнения на различение Ц-С

2. *Дифференциация твёрдых и мягких согласных* (обоснование: наличие такого явления как сингармонизм в турецком языке затрудняет фонологическую различимость твёрдых и мягких звуков в речевом потоке).

Пример Упражнения:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант.

- *то – тё; су – сю; от – оть; ест – есть*
- *лу – лю; ло – лё; ал – аль; люк - лук*

3. *Различение стечения согласных в начале слова* (обоснование: недопустимость стечения согласных по правилам турецкой фонетики).

Пример Упражнения 3:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант.

- *здание - задание*
- *вход - выход*

Формат Упражнения 3 в мобильном приложении представлен на рис. 12.



Рисунок 12. Пример языкового упражнения на различение стечения согласных в начале слова

4. *Определение ударного гласного в слове (обоснование: различный характер организации ударения в русском и турецком языках).*

Пример Упражнения 4:

Слушайте. Повторяйте. Отметьте ударную гласную.

- *Стамбул*
- *нравится*
- *следующий*
- *пожалуйста*

Формат Упражнения 4 в мобильном приложении представлен на рис. 13.



Рисунок 13. Пример языкового упражнения на определение ударного гласного в слове

5. *Различение ИК-1 и ИК-3 (обоснование: некоторое повышение тона в конце повествовательного предложения в турецком языке)*

Пример Упражнения 5:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант

Звучащее предложение: Он жил в султанском дворце.

- *Он жил в султанском дворце? / Он жил в султанском дворце.*

Звучащее предложение: Она работает в Третьяковской галерее?

- *Она работает в Третьяковской галерее. / Она работает в Третьяковской галерее?*

Формат Упражнения 5 в мобильном приложении представлен на рис. 14.



Рисунок 14. Пример языкового упражнения на различение ИК-1 и ИК-3

6. *Определение логического центра ИК-3* (обоснование: маркирование логического центра вопросительного предложения с помощью частицы (mı, mı, mı, mı) в турецком языке.

Пример Упражнения 6:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант ответа, на вопрос, который услышите

*Звучащее предложение: В Стамбуле 20 градусов **тепла**?*

- *Конечно, тепла. / Да, 20.*

*Звучащее предложение: В 2020 году началась **пандемия**?*

- *Да, пандемия. / Да, в 2020.*

Формат Упражнения 6 в мобильном приложении представлен на рис. 15.

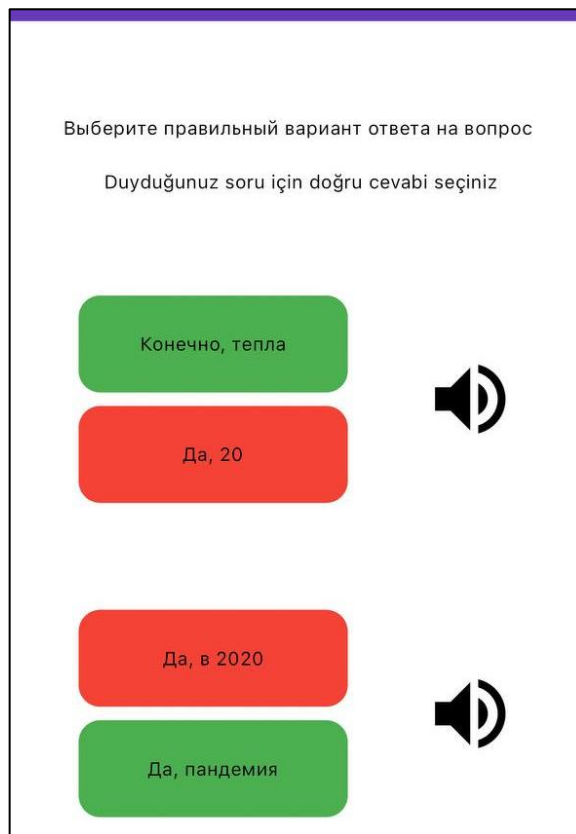


Рисунок 15. Пример языкового упражнения на определение логического центра ИК-3

На морфолого-синтаксическом уровне:

7. *Узнавание конструкций с предлогами (обоснование: отсутствие предлогов в турецком языке)*

Пример Упражнения 7:

Слушайте. Повторяйте. Выберите правильный вариант

- *в осенем – Вася ел*
- *об искусстве – о Беларуси*

8. *Определение числа слов в сегменте речи (обоснование: грамматические значения в турецком языке передаются аффиксами, последовательно присоединяющимися к корню слова, перед которым не бывает ни приставок, ни предлогов)*

Пример Упражнения 8:

Слушайте. Повторяйте. Сколько слов в предложении? Выберите правильный ответ.

Звучащее предложение: Расскажите немного об истории балета в России.

- 7
- 5
- 6

9. *Узнавание конструкций (имена существительные с прилагательными и местоимениями) в родительном падеже в значениях: характеристика, принадлежность (обоснование: наличие такого явления как изафет в турецком языке).*

Пример Упражнения 9:

Слушайте. Повторяйте. Составьте из слов предложение

Звучащее предложение: В Анкаре Сибель ходила на выставку русского народного искусства.

Сибель / Анкаре / В / русского / народного / искусства / выставку / на / ходила

10. *Адекватное понимание предложения независимо от порядка слов в нём (обоснование: в турецком предложении сказуемое располагается в самом конце и посредством аффиксальной структуры несёт основной смысл высказывания).*

Пример Упражнения 10:

Слушайте. Повторяйте. Составьте из слов предложение

Звучащее предложение: В 2018 году я окончил университет и вернулся в Турцию.

Университет / окончил / Турцию / вернулся /и / году / в / в / 2018 / я

Формат Упражнения 10 в мобильном приложении представлен на рис.

16.



Рисунок 16. Пример языкового упражнения на адекватное понимание предложения независимо от порядка слов в нём

Таким образом, на предтекстовом этапе работы с аудиотекстом применяется этноориентированная система языковых упражнений.

Важно отметить, что данные упражнения не только способствуют формированию аудитивных навыков, но и направлены на совершенствование механизмов аудирования русской речи. Такие задания как *«Слушайте слог; слушайте слова; слушайте предложения – выберите то, что вы слышите»* развивают фонематический и интонационный слух. Тренировка механизма внутреннего проговаривания осуществляется с помощью заданий типа *«Слушайте – повторяйте»*.

На притекстовом этапе (схема 3) формируется мотивационная установка с помощью следующих заданий:

- ✓ *Посмотрите на картинку.*
- ✓ *Как Вы думаете...? / Предположите...*
- ✓ *Прослушайте диалог, проверьте свою догадку.*

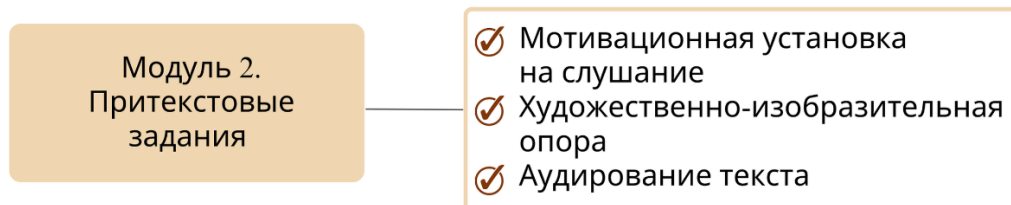


Схема 3. Структура Модуля 2

Примеры задания, содержащего мотивационную установку представлен на рис. 17:

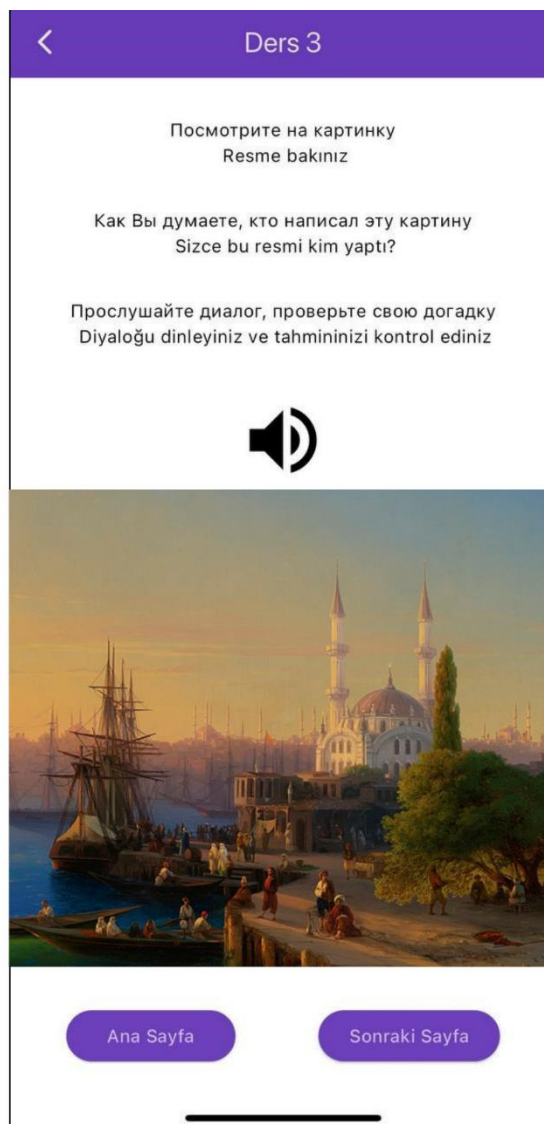


Рисунок 17. Задание на мотивационную установку (притекстовый этап)

Выполнение заданий по определению содержания аудиотекста по картинке способствует развитию механизма вероятностного прогнозирования.

На притекстовом этапе происходит непосредственное аудирование текста. Сервис мобильного приложения допускает предъявление записи к прослушиванию не более двух раз.

*На послетекстовом этапе (модуль 3) обеспечивается формирование аудитивных умений посредством выполнения **речевых упражнений**.*

Материалом упражнений служит аудиотекст урока.

Объектом действия речевых упражнений являются трудности аудирования, связанные с восприятием смыслового содержания текста сообщения.

Мобильное приложение Rusça Dinleme обладает функциональными возможностями, способствующими формированию основных умений аудирования диалогической речи на базовом уровне. Согласно Госстандарту по РКИ [Стандарт, 2001], основными умениями являются следующие:

1. «Умение понимать на слух основное содержание диалога».
2. «Умение понимать коммуникативные намерения его участников».

Для формирования первого умения необходимо обучать пониманию основной информации, представленной в диалоге: темы, основной мысли и её развития, ключевых фактов и т.д.

Примеры упражнений, направленных на формирование данного умения:

1) Выберите ключевые слова (3) прослушанного текста.

Третьяковская галерея; картина; Айвазовский; доллар; институт

2) Выберите заголовок к прослушанному тексту.

- *Разговор с Иваном Максимовым о Третьяковской галерее и Айвазовском в Турции.*
- *Интервью с Иваном Максимовым об образовании в Московском художественном институте.*
- *Вся правда о международных аукционах.*

3) Выберите предложение, выражающее основную мысль прослушанного текста.

- Ивану Максимову нравится учиться в институте и работать в галерее.
- Третьяковская галерея очень большая, нужно несколько дней, чтобы посмотреть все картины.
- Сибель Бильге и Иван Максимов говорили об искусстве, художнике Иване Айвазовском и его связи с Турцией.

4) Ответьте на вопросы.

Иван Максимов работает в:

- Русском музее
- Третьяковской галерее
- Эрмитаже

В 2012 году картину Ивана Айвазовского на аукционе «Сотбис» продали за:

- 5 миллионов
- 6 миллионов
- 10 миллионов

Иван Айвазовский был другом султана:

- Абдула – Меджида Первого
- Абдула-Азиза
- Абдула-Хамида Второго

Формат упражнения в мобильном приложении представлен на рис. 18.

Расположите цитаты из диалога в хронологически правильном порядке.

- «В девятнадцатом веке он написал для него 30 картин, на которых мы можем видеть Стамбул и Босфор».
- «Кто твой любимый художник-маринист?»
- «Привет, Иван! Расскажи, пожалуйста, где ты учишься и работаешь».

- *«Иван, это очень интересно!»*

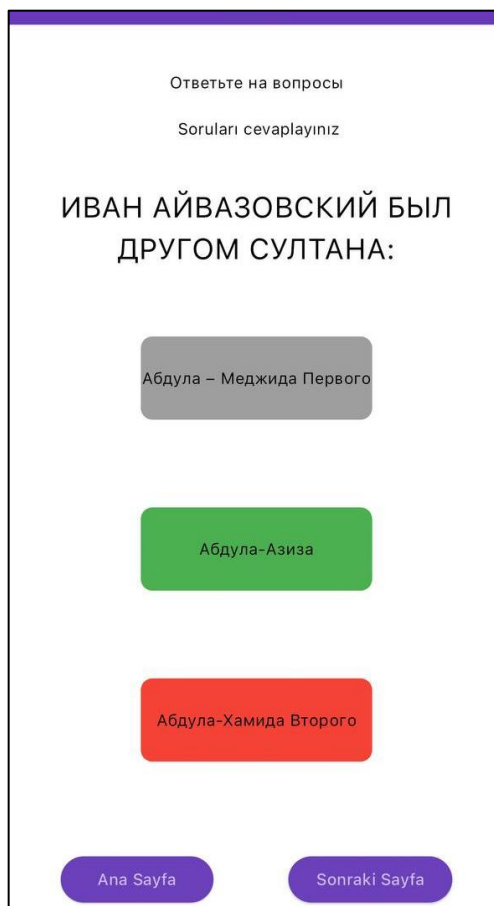


Рисунок 18. Упражнение на понимание основного содержания диалога

Необходимо также заметить, что данные задания, направленные на развитие умений понимания текста и извлечения определённой информации, способствуют улучшению работы оперативной памяти, предназначенной для хранения данных на период решения актуальной задачи.

На развитие умения понимать коммуникативные намерения участников диалога направлены следующие задания:

- 1) *Слушайте фрагменты диалога. С какой целью были произнесены реплики? Выберите правильный вариант.*

Звучащий фрагмент:

- *...А стихи называются «Путешествие в Арзрум».*
- *Да, Вы правы, Алексей.*
 - *Сибель не согласна с Алексеем.*

- *Сибель согласна с Алексеем.*
- *Сибель не уверена в правильности ответа Алексея.*

2) *Слушайте фрагменты диалога. Что выражает фраза Сибель:*

Звучащий фрагмент:

- Через неделю там покажут замечательный балет «Легенда о любви» по книге Назыма Хикмета.

- Правда?! А я и не знала!

- *неуверенность*
- *удивление*
- *просьба повторить*

Такие упражнения призваны помочь учащимся научиться распознавать и правильно интерпретировать различные интенции участников диалога.

Резюмируя изложенное в параграфе, можно заключить, что авторское мобильное приложение Rusça Dinleme было разработано с целью формирования аудитивных навыков и умений турецких учащихся в рамках внеаудиторной работы. Структура мобильного приложения опирается на традиционную модель обучения аудированию и включает работу с аудиотекстом, а также заданиями и упражнениями на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапах. Контентное содержание учебных модулей представляет материал, отобранный с учётом специфики родного языка учащихся и отражающий диалог русской и турецкой культур. Приложение обладает рядом функциональных возможностей, которые способствуют повышению мотивации учащихся и их вовлеченности в процесс обучения.

Следующим шагом исследования является оценка эффективности обучения аудированию русской речи с использованием данного мобильного приложения.

3.2. Описание экспериментального исследования эффективности обучения аудированию турецких учащихся с использованием мобильного приложения

3.2.1. Проведение констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности аудитивных навыков и умений

В качестве основного метода для оценивания эффективности обучения аудированию с использованием мобильного приложения нами был выбран педагогический эксперимент. Эксперимент, в отличие от изучения педагогических явлений путём их наблюдения, «позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых» [Образцов, 2023, с. 102].

Проведение экспериментального исследования требует:

- «тщательной разработки программы исследования;
- надежного критериально-оценочного аппарата» [Образцов, там же].

Педагогический эксперимент предполагал многоэтапную работу. На организационном этапе была сформулирована рабочая гипотеза, которая заключалась в следующем: формирование навыков и умений аудирования у турецких учащихся в иноязычной среде будет проходить более эффективно, если:

- создать мобильное приложение, содержание и организационная структура которого основаны на принципах современной методики обучения аудированию на русском языке;
- при разработке системы заданий и упражнений учитывать специфику турецкого языка;
- при отборе аудиотекстов учитывать этнопсихологические особенности турецких учащихся и опираться на диалог культур;
- интегрировать обучение аудированию с использованием мобильного приложения в общую систему занятий РКИ.

На данном этапе также проводилось формирование групп испытуемых.

Для проведения эксперимента были отобраны:

- четыре группы турецких учащихся на курсах РКИ при Центре русского языка и культуры Rusmer (г. Анкара, Турция):

- две контрольные группы (11 и 13 чел.);
- две экспериментальные группы (по 12 чел. в каждой);

- две группы турецких учащихся на курсах РКИ при Ассоциации русской культуры Rus Kültür Derneği (г. Анкара, Турция):

- одна экспериментальная группа (10 чел.);
- одна контрольная группа (10 чел.);

- две группы турецких учащихся на курсах РКИ при Обществе русской культуры, образования и науки Avangart (г. Силифке, Турция):

- одна экспериментальная группа (10 чел.);
- одна контрольная группа (10 чел.).

Всего в эксперименте приняли участие 88 человек.

Критериями для отбора испытуемых послужили следующие показатели:

1) *уровень владения РКИ*. Все испытуемые приступили к обучению на курсе «А2/ Базовый уровень» общей продолжительностью 16 недель (при учебной нагрузке – 96 часов аудиторной работы и 32 часа самостоятельной);

2) *цель изучения РКИ* – общее владение русским языком как средством общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах.

На стадии реализации педагогический эксперимент проходил в несколько этапов. Прежде всего, необходимо «изучить начальное состояние условий, в которых проводится эксперимент» [Образцов, 2023, с. 108].

В целях решения данной задачи нами был проведён **констатирующий эксперимент** по определению уровня сформированности аудитивных навыков и умений турецких учащихся в экспериментальных и контрольных группах. Для диагностического тестирования применялся тест системы ТРКИ «Типовой тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» [Типовой тест, 2019].

Субтест Аудирование состоял из 5 частей и 25 заданий.

Все тексты теста звучали в формате аудиозаписи, сделанной носителями русского языка, и предъявлялись к прослушиванию 2 раза. Темп речи составил не более 210 слогов в минуту, включая естественные паузы.

Время выполнения теста было ограничено 30 минутами. Перед его началом участники были подробно проинструктированы о заполнении и структуре тестовых форм.

Каждое правильно выполненное задание оценивалось в 4 балла, соответственно, максимальная оценка за весь тест по аудированию составляла 100 баллов.

При обработке результатов тестирования использовались следующие математические формулы:

1) Формула расчёта оценки за тест:

$$\frac{100-x*4}{100} * 100$$

(где x- количество ошибок в тесте).

2) Формула расчёта процента выполненного теста:

$$\frac{x * 100}{100}$$

(где x – количество полученных баллов за тест).

3) Формула для расчёта среднего результата, полученного группой:

$$\frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

(где x_{1-n} – процент выполнения теста учащимися, n – количество тестируемых).

Полученные результаты тестирования учащихся в контрольных и экспериментальных группах представлены на рисунке 19.

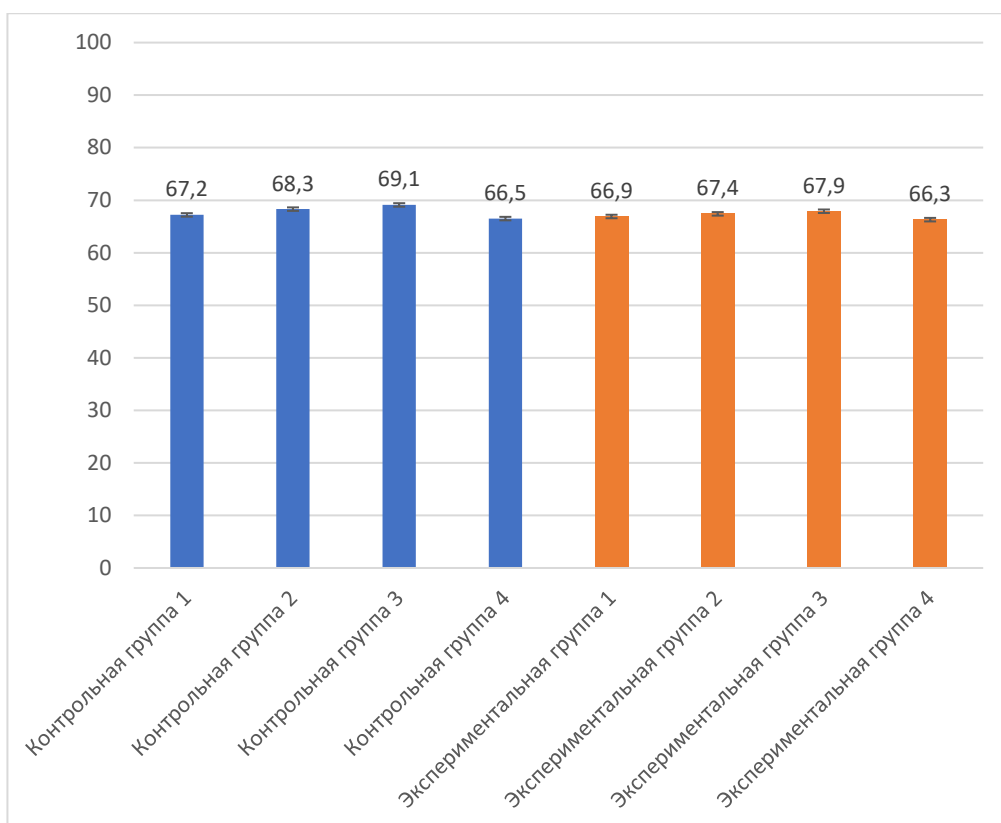


Рисунок 19. Результаты диагностического тестирования

Среднее значение результатов теста для контрольных групп составило $(67,2 + 68,3 + 69,1 + 66,5)/4 = 67,775\%$, а для экспериментальных групп – $(66,9 + 67,4 + 67,9 + 66,3)/4 = 67,125\%$.

Анализ полученных данных тестирования позволил сделать следующие выводы:

1. Участники тестирования в контрольных и экспериментальных группах продемонстрировали схожий уровень сформированности навыков и умений аудирования, что подтвердило соблюдение исходных условий для дальнейшего проведения эксперимента.

2. В контрольных группах 9 учащихся и в экспериментальных группах 10 учащихся не набрали минимально необходимый процент выполнения теста, равный 66%, для его успешного прохождения. Несмотря на то, что средние показатели тестирования во всех группах являются удовлетворительными, находясь в пределах 66-69%, они приближены к

пороговому значению, что свидетельствует о наличии трудностей при аудировании русской речи.

3.2.2. Организация работы учащихся в ходе обучающего эксперимента

Следующим этапом на стадии реализации педагогического эксперимента стал обучающий эксперимент, направленный на развитие навыков и умений аудирования с помощью мобильного приложения Rusça Dinleme.

Общая продолжительность эксперимента составила 16 недель. Даты его начала и завершения различались в зависимости от конкретной организации, участвующей в исследовании. В Ассоциации русской культуры Rus kültür derneği эксперимент проводился с 17 июля по 6 ноября 2023 года, в Обществе русской культуры, образования и науки Avangart – с 7 августа по 27 ноября 2023 года, в Центре русского языка и культуры Rusmer – с 2 сентября по 23 декабря 2023 года.

Учащиеся контрольных групп проходили обучение аудированию по программе учебного комплекса «Дорога в Россию».

Для учащихся экспериментальных групп было организовано обучение аудированию с использованием мобильного приложения.

Деятельность учащихся в ходе обучающего эксперимента предварялась инструктированием. В целях обеспечения эффективного использования мобильного приложения преподавателем было проведено разъяснение его функциональных возможностей, правил и порядка применения, а также способа установки приложения Rusça Dinleme на мобильное устройство. Также были обозначены:

- цели и задачи обучающего эксперимента,
- организация процесса обучения аудированию в рамках эксперимента,
- объем самостоятельной работы и сроки её выполнения,
- виды контроля и критерии оценки работы учащихся.

Целью обучающего эксперимента стала апробация смешанного обучения турецких учащихся аудированию русской речи с использованием авторского мобильного приложения.

Организация процесса обучения турецких учащихся аудированию в экспериментальных группах включала две основные стадии:

1) самостоятельная работа учащихся в цифровой среде обучения с использованием мобильного приложения *Ruşça Dinleme*. Под самостоятельной работой мы понимаем «организационную форму обучения, протекаемую вне непосредственного контакта с преподавателем и управляемую преподавателем опосредствованно через предназначенные для этой цели учебные материалы» [Щукин, 2017, с. 422].

2) аудиторная работа, осуществлявшаяся при личном контакте учащихся с преподавателем и под его непосредственным руководством.

Структура обучения предусматривала следующий порядок: сначала учащиеся выполняли урок в мобильном приложении, затем следовало аудиторное учебное занятие.

Первая стадия обучения проводилась при использовании персональных мобильных устройств. Общая учебная внеаудиторная нагрузка в течение недели составляла не более одного урока приложения. Учащиеся самостоятельно осуществляли процесс прохождения урока в мобильном приложении: прослушивали аудиотекст, выполняли комплекс упражнений и заданий, выбирая для работы любое удобное им место и время, а также длительность учебного занятия. Структурная организация урока мобильного приложения, система заданий и упражнений подробно рассматриваются в параграфе 3.1.

По завершении работы учащихся с уроком в мобильном приложении и прохождения последнего модуля данные о результатах выполнения отправлялись преподавателю (рис. 20).



Рисунок 20. Отправка результатов работы с приложением преподавателю (модуль 4)

Отметим, что в ходе обучающего эксперимента использование мобильного приложения Rusça Dinleme не вызывало серьезных трудностей у учащихся. Небольшие технические сбои, такие как внезапное завершение работы приложения и ошибки при сохранении результатов прохождения урока, были оперативно устранены в первые дни обучения благодаря обратной связи с разработчиками.

Аудиторные учебные занятия продолжительностью 40 минут проходили один раз в неделю после того, как учащиеся завершали работу с уроком в мобильном приложении.

Целесообразность проведения аудиторных занятий заключалась в дополнительной тренировке наиболее сложных для формирования

аудитивных навыков и умений, а также в выполнении речевых упражнений, стимулирующих устное общение.

Аудиторные занятия имели практическую направленность: основным видом учебной деятельности на уроках являлось выполнение языковых и речевых упражнений.

Выполнение языковых упражнений на аудиторных занятиях было направлено на преодоление трудностей, которые возникали у учащихся в процессе самостоятельной работы и приводили к ошибочным ответам на задания в мобильном приложении.

Постановка задач аудиторного занятия и отбор учебных материалов осуществлялись на основе анализа результатов работы учащихся в мобильном приложении. В качестве примера рассмотрим пятое аудиторное занятие в рамках обучающего эксперимента.

Анализ ошибок учащихся в пятом уроке мобильного приложения показал, что наибольшие сложности возникали при выполнении фонетических и интонационных упражнений. В соответствии с этими результатами была поставлена задача урока: формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков и отобран комплекс языковых упражнений. Упражнения представлены ниже:

1. *Прослушайте словосочетания. Поднимите руку, когда услышите звук [ц], [ш':], [с'], [т'], [ж] и др.*
2. *Слушайте и записывайте слоги. Проверьте.*
жа, ша, ща, тя, сё, тёк, си, щук, сел, шве.
3. *Слушайте, повторяйте и записывайте слова. Поставьте ударение.*
Детство, Стамбул, Университет, знаменитый
4. *Слушайте предложения и ставьте в конце каждого предложения точку (.) или вопросительный знак (?). Проверьте.*
 - a. *Она не стала артисткой?*
 - b. *Русские артисты приезжали с новым шоу.*
 - c. *Вы любите смотреть классический балет?*

- d. В Русских сезонах участвовали известные художники и композиторы.*
5. *Дайте краткие утвердительные ответы на вопросы.*
- a. В 17 веке начинается история балета в России? (Да, в 17-м)*
 - b. В Русских сезонах участвовали известные художники?*
 - c. Вы каждую неделю ходите в театр?*
6. *Прослушайте фразы и повторите их с той же интонацией.*
- a. Я советую вам пойти в Большой театр.*
 - b. Правда?! А я и не знала!*
 - c. Где сейчас можно посмотреть хороший балет?*
7. *Прослушайте фразы (ИК-1) и повторите их, изменив интонацию на вопросительную (ИК-3).*
- a. Сергей Дягилев показывал «Русские сезоны» в Европе и Америке.*
 - b. Она открыла первую балетную школу в Стамбуле.*
 - c. Балет рассказывает о любви султана Сулеймана и Роксоланы.*

Работа преподавателя во время выполнения учащимися языковых упражнений была сосредоточена: на проверке правильности выполнения заданий и коррекции фонетических и интонационных ошибок; на демонстрации наиболее трудных звуков в изолированной позиции и в словах; на объяснении способов произнесения этих звуков; на устранении длительности и напряженности конечного слога в словах упражнения и направлении внимания учащихся на длительность и напряженность ударного слога; на правильность строения интонационных конструкций в ответах учащихся; на сопоставлении фонетической системы русского и родного языков для осознания учащимися типичных интерференционных ошибок.

Вторая часть аудиторного учебного занятия была посвящена выполнению речевых упражнений, стимулирующих устное общение. Выбор данного вида учебной деятельности был обусловлена рядом причин:

1) этнопсихологической особенностью турецких учащихся, выражающейся в высокой потребности в вербальном обсуждении полученной информации в аудиотекстах;

2) двусторонним характером протекания устной коммуникации, включающей как процесс говорения, так и процесс аудирования;

3) принципом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Основной задачей этого этапа урока являлось формирование аудитивных умений в ситуациях реального общения. Выполнение речевых упражнений предполагало сосредоточение внимания учащихся на смысловом содержании высказываний, а не на их языковом оформлении.

Для решения поставленной задачи были предложены следующие речевые упражнения:

1. *Пересказ текста от лица: Сергея Дягилева, Анны Павловой, Лидии Красса-Арзумановой и т.д.*

2. *Беседа по тексту с высказыванием собственной точки зрения учащихся. Направляющие вопросы:*

a. *Какие факты из истории русского балета были наиболее интересными для вас? О чём вы хотите узнать больше?*

b. *Как работы Назыма Хикмета повлияли на русско-турецкие культурные связи?*

c. *Вы читали поэму «Легенда о любви»?*

d. *В тексте вы услышали информацию о 3-х балетах, на какой вы хотите пойти? Почему?*

3. *Организация дискуссии по проблемам аудиотекста:*

a. *Подготовьте аргументы за или против утверждения: «Балет – важный вид современного искусства». Приведите свои аргументы.*

b. *Подготовьте аргументы за или против утверждения: «Школа русского балета – лучшая в мире». Приведите свои аргументы.*

Во время выполнения речевых упражнений работа преподавателя заключалась в направлении работы на уроке, распределении функций между участниками обсуждений и фиксировании речевого поведения учащихся для последующей оценки. Параметры, подлежащие оцениванию, включали: адекватность и уместность ответных реплик, быстрота речевой реакции на услышанное, использование информации из прослушанного текста и др.

В завершающей части урока проводилось подведение итогов и оценка работы учащихся, сообщалось домашнее задание с применением мобильного приложения и сроки его выполнения.

Необходимо подчеркнуть значимость контроля в структуре и организации процесса обучения аудированию. На протяжении обучающего эксперимента контроль носил систематический характер и осуществлялся на обеих стадиях: как во время самостоятельной работы, так и в процессе аудиторных занятий. Формы реализации контроля представлены на схеме 4.



Схема 4. Формы контроля в обучении аудированию в рамках обучающего эксперимента

1. Самоконтроль осуществлялся в ходе работы с мобильным приложением посредством моментальной выдачи системой заключения о правильности или неправильности выбранного ответа, а также доступа к текстовому формату аудиозаписей на завершающем этапе прохождения урока.

2. Индивидуальный контроль реализовывался на этапе перехода от самостоятельной работы в мобильном приложении к аудиторному занятию.

Данные, генерируемые мобильным приложением и передаваемые на электронную почту преподавателю, включали статистику прохождения урока каждым учащимся: общее количество набранных баллов, время выполнения каждого модуля, количество неправильных ответов, результаты тестов и заданий. Опираясь на полученную информацию, преподаватель анализировал результаты обучения и отбирал учебный материал для аудиторного занятия.

3. Групповой контроль выполнялся на аудиторном занятии и позволял оценить успешность процесса формирования аудитивных навыков и умений на уровне всей группы. Преподаватель получал информацию о степени общей эффективности применяемой модели обучения аудированию на текущий момент.

Комплексное применение различных форм контроля способствовало всестороннему анализу обучающего эксперимента и своевременной корректировке учебной программы для оптимизации процесса обучения аудированию русской речи.

3.2.3. Результаты контрольного эксперимента и анализ данных

По окончании обучающего эксперимента была проведена итоговая диагностика уровня сформированности аудитивных навыков и умений учащихся контрольных и экспериментальных групп с использованием субтеста «Аудирование» типового теста системы ТРКИ для базового уровня [Типовой тест, 2019]. Субтест включал пять разделов и 25 заданий. Все тестовые материалы были представлены в формате аудиозаписей, выполненных носителями русского языка, и воспроизводились дважды. На выполнение теста отводилось 30 минут. Перед началом тестирования участники получили подробные инструкции по заполнению тестовых форм. Каждый правильный ответ оценивался в 4 балла, что в сумме позволяло набрать максимальное количество баллов – 100.

Для анализа результатов итогового тестирования был произведен подсчет средних значений результатов, полученных в контрольных и

экспериментальных группах и выраженных в процентах выполненного теста. Полученные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

Учебная группа п/п	Процент выполненного теста (среднее значение, %)
<i>Контрольные группы</i>	
Контрольная группа 1	65
Контрольная группа 2	68
Контрольная группа 3	66
Контрольная группа 4	71
<i>Экспериментальные группы</i>	
Экспериментальная группа 1	93
Экспериментальная группа 2	89
Экспериментальная группа 3	90
Экспериментальная группа 4	91

Сравним полученные результаты в контрольных группах, проходивших обучение аудированию по традиционным методам, и в экспериментальных группах, использовавших авторское мобильное приложение (рис. 21).

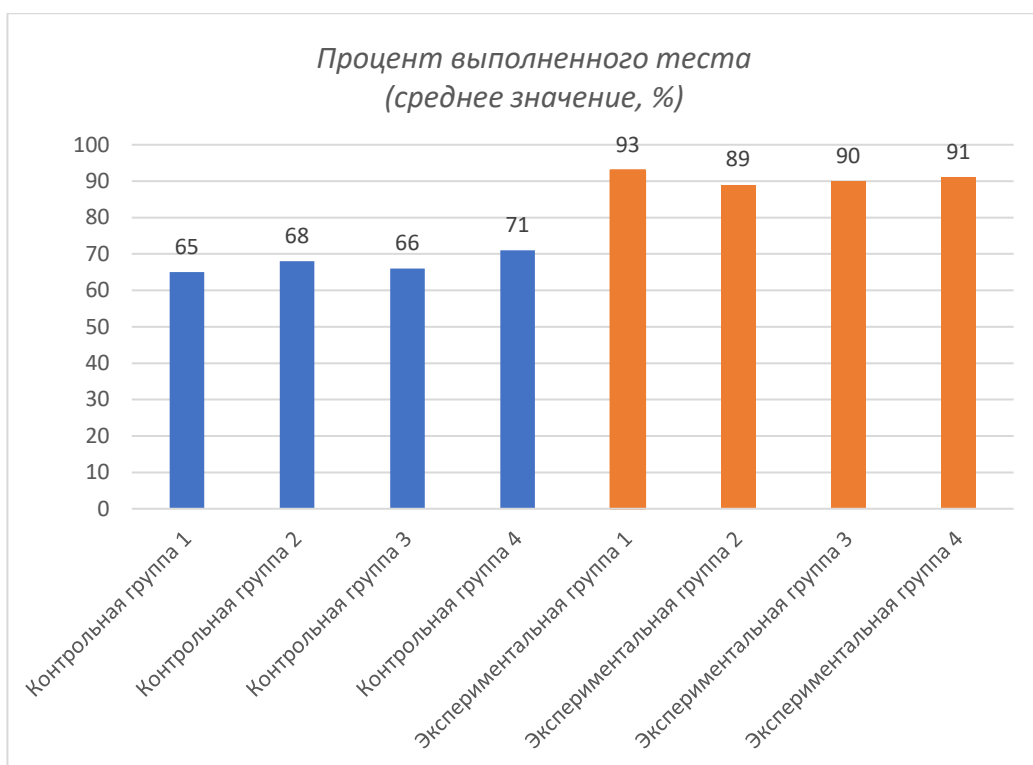


Рисунок 21. Результаты итогового тестирования

Средний процент выполнения теста для контрольных групп был рассчитан как среднее арифметическое значений, полученных для четырёх контрольных групп и составил **67,5%**. Аналогичным образом был рассчитан средний процент выполнения теста для четырёх экспериментальных групп, который составил **90,7%**. Прирост среднего процента выполнения теста в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами составил **23,2** процентных пункта.

Таким образом, учащиеся из экспериментальных групп показали лучшие результаты итогового тестирования по сравнению с контрольными группами.

Принимая во внимание факт влияния на формирование аудитивных навыков и умений не только экспериментального фактора, но и всей учебной и внеучебной деятельности учащихся в период обучения, результаты эксперимента были подвергнуты проверке с использованием критерия Стьюдента (t-критерия) [Ахметжанова, 2016].

Значение критерия Стьюдента для независимых выборок рассчитывалось по формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

где \bar{X}_1 – среднее значение (%) выполнения теста в контрольных группах;
 \bar{X}_2 - среднее значение (%) выполнения теста в экспериментальных группах;
 s_1 – стандартное отклонение первой выборки (контрольные группы);
 s_2 - стандартное отклонение второй выборки (экспериментальные группы);
 n_1 – объём первой выборки (количество тестируемых в контрольных группах);
 n_2 - объём второй выборки (количество тестируемых в экспериментальных группах).

Среднее отклонение каждой выборки рассчитывались по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})^2}{n - 1}}$$

где S - стандартное отклонение;
 n - размер выборки;
 x_i - величина отдельного значения выборки;
 x_{cp} - среднее арифметическое выборки.

В результате расчётов стандартное отклонение контрольных групп составило 5,4, экспериментальных групп – 4,8.

Полученные значения, а именно:

$X_1 = 67,5; X_2 = 90,7$
$s_1 = 5,4; s_2 = 4,8$
$n_1 = 44; n_2 = 44$

мы подставили в формулу критерия Стьюдента для независимых выборок и получили t равное 21,2.

Чтобы определить уровень значимости по таблице критических значений критерия t -Стьюдента мы вычислили степень свободы по формуле:

$$df = n_1 + n_2 - 2 = 44 + 44 - 2 = 86$$

Согласно таблице, при $df = 86$ и уровне значимости $\alpha=0.05$ значение критического t-критерия равно 1,99. Поскольку эмпирический t-критерий равен 21,2 и превышает критический, мы можем отвергнуть нулевую гипотезу и сделать вывод о том, что существует статистически значимая разница в оценках контрольных и экспериментальных групп с достоверностью не менее 95%.

Таким образом, на основе сравнения средних значений процентного выполнения итогового теста для контрольных и экспериментальных групп, а также проведенного анализа результатов с применением t-критерия Стьюдента, мы можем заключить, что обучение, направленное на развитие навыков и умений аудирования с помощью мобильного приложения Rusça Dinleme оказало статистически значимое влияние на результаты итогового тестирования.

На завершающей стадии контрольного эксперимента было проведено анонимное анкетирование учащихся в экспериментальных группах, преследовавшее следующие цели:

- 1) Самооценка уровня прогресса в развитии аудитивных навыков и умений: определение степени эффективности обучения аудированию.
- 2) Анализ пользовательского опыта: определение уровня комфортности условий обучения, степени удовлетворённости использования мобильного приложения.
- 3) Определение влияния обучающего эксперимента на развитие диалога русской и турецкой культур: самооценка изменений в восприятии культурных различий.
- 4) Оценка воздействия обучающего эксперимента на мотивацию учащихся к продолжению изучения РКИ и обучению аудированию русской речи.

В процессе анкетирования гарантировалась полная конфиденциальность предоставленных данных. Участники были информированы о том, что все собранные ответы будут обрабатываться анонимно и использоваться

исключительно в научных целях. Участие в анкетировании являлось добровольным. Опрос проводился с использованием бумажных анкет. Анкеты были распространены среди участников контрольного эксперимента в месте их обучения. Участникам было предложено заполнить анкеты вручную, после чего они были собраны для дальнейшей обработки.

В анкете, составленной на турецком языке (Приложение 3), испытуемым было предложено указать степень своего согласия или несогласия с утверждениями при помощи дискретной шкалы Ликерта: от 5 – абсолютно согласен до 0 – абсолютно не согласен:

1. *Я считаю, что мой уровень понимания русской речи значительно повысился за время обучения.*
2. *Мобильное приложение Rusça Dinleme является эффективным инструментом обучения аудированию.*
3. *Мобильное приложение Rusça Dinleme является полезным дополнением к традиционным методам обучения.*
4. *Задания по аудированию в ходе обучения были полезными и эффективными.*
5. *Использование мобильного приложения позволяет мне учиться в любом месте и в любое время.*
6. *Использование мобильного приложения Rusça Dinleme было комфортным и удобным.*
7. *Использование мобильного приложения Rusça Dinleme делает процесс обучения более интересным и увлекательным.*
8. *Обучение с помощью мобильного приложения оставило приятные впечатления и положительные эмоции.*
9. *По окончании обучающего эксперимента я стал лучше понимать русские культурные традиции и обычаи.*
10. *Я обнаружил, что между русской и турецкой культурами существует множество общих черт.*

11. *Моё восприятие русской культуры стало значительно более позитивным.*

12. *Обучающий эксперимент способствовал моему желанию узнать больше о русской культуре и истории.*

13. *Я готов(а) тратить дополнительное время на практику аудирования, даже если это выходит за рамки учебных заданий.*

14. *Я намерен(а) активно развивать свои навыки аудирования русской речи в будущем.*

15. *Я был(а) бы крайне огорчен(а), если бы мне пришлось прекратить изучение русского языка по каким-либо причинам.*

16. *Использование мобильного приложения Rusça Dinleme помогает мне сохранять интерес к процессу изучения русского языка.*

Отметим, что в ходе проведения анкетирования респондентами были заполнены все графы анкеты, соответственно, было принято в обработку и включено в статистику 44 анкеты.

Для сохранения максимальной надежности и валидности мы оценивали ответы следующим образом: при выборе вариантов 0 и 1 мы регистрировали негативную оценку; выбор ответов 2 и 3 принимался за средний балл (наличие некоторых колебаний); выбор вариантов 4 и 5 являлся положительным ответом.

Полученные результаты представлены на рисунке 22.

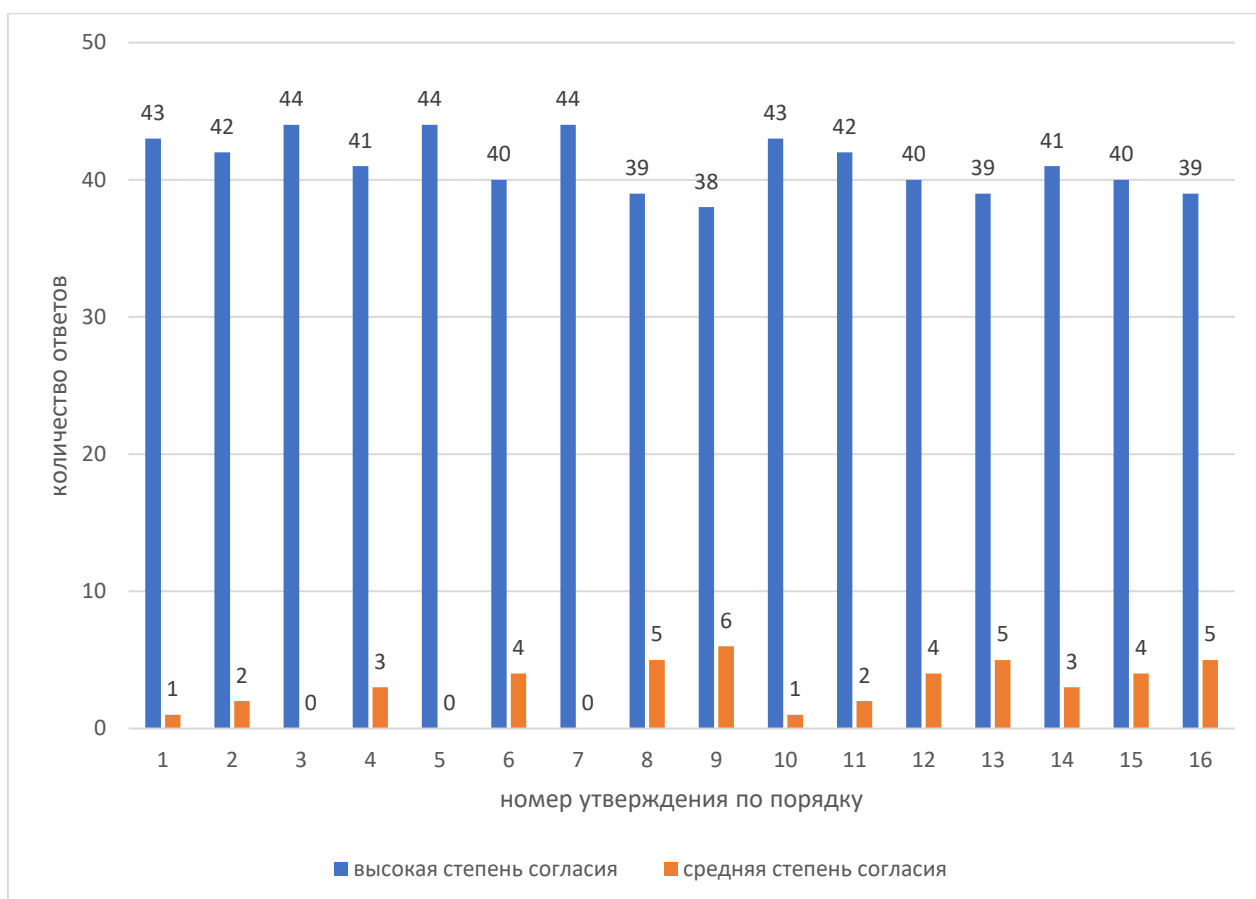


Рис. 22. Результаты анкетирования учащихся в экспериментальных группах

Анализ данных анкетирования показал, что респонденты не дали ни одной негативной оценки ни по одному из утверждений и в целом высоко оценили как методическую, так и психологическую составляющую обучения аудированию с использованием мобильного приложения Rusça Dinleme, считая его полезным и эффективным инструментом.

Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволяют нам сделать вывод об эффективности обучения аудированию русской речи с использованием мобильного приложения в условиях иноязычной среды.

Выводы по Главе 3

1. В ходе исследования было разработано мобильное приложение с целью создания эффективной цифровой среды для обучения турецких учащихся аудированию русской речи. Авторское мобильное приложение Rusça Dinleme представляет комплексный инструмент, интегрирующий традиционные и инновационные методы обучения.

Структура мобильного приложения выстроена в соответствии с основными принципами методики обучения аудированию РКИ и включает систему заданий и упражнений на предтекстовом, притекстовом, послетекстовом уровнях работы с аудиотекстами, а также модули контроля, предусматривающие как самоконтроль, так и контроль со стороны преподавателя.

Для поддержания высокого уровня мотивации и вовлечённости учащихся на протяжении всего процесса обучения функциональные возможности приложения были дополнены элементами геймификации, интерактивными компонентами и мультимедийными технологиями.

В основу работы мобильного приложения заложены ключевые принципы обучения, в числе которых: принцип доступности, персонализации, наглядности, прочности усвоения учебного материала, непрерывности в образовании, гибкости, мотивации, активности и сознательности обучения.

2. Языковой материал учебных модулей мобильного приложения был отобран в соответствии с нормативными документами, регламентирующими обучение РКИ на базовом уровне. При этом учитывались темы общения, а также грамматический и лексический материал учебника «Дорога в Россию», наиболее востребованного в Турции для обучения РКИ на начальном этапе. При содержательном наполнении аудиоматериалов обязательному учёту подлежал диалог культур. Аудиотексты приложения носят поликультурный характер, отражая взаимодействие русской и турецкой культур.

3. При разработке языковых упражнений были учтены лингвистические трудности аудирования русской речи, выявленные у турецких учащихся и

связанные с межъязыковой интерференцией. Создание речевых упражнений было ориентировано на формирование аудитивных умений, установленных Госстандартом для базового уровня. Предложенная система заданий и упражнений, наряду с формированием аудитивных навыков и умений, также была направлена на развитие механизмов аудирования, таких как внутреннее проговаривание, речевой слух, вероятностное прогнозирование, осмысление, внимание и память.

4. Эффективность разработанной нами методики обучения аудированию с использованием мобильного приложения было проверена в ходе педагогического эксперимента, проводившегося в несколько этапов. На организационном этапе была сформулирована рабочая гипотеза и формирование групп испытуемых. На этапе реализации был проведен контрастирующий эксперимент по определению уровня сформированности аудитивных навыков и умений турецких учащихся в контрольных и экспериментальных группах, а также обучающий эксперимент, направленный на развитие навыков и умений аудирования в экспериментальных группах.

5. В ходе итогового тестирования, проводившегося на этапе контрольного эксперимента, учащиеся экспериментальных групп продемонстрировали более высокие результаты (средний процент выполнения теста составил 90,7%) сравнительно с учащимися контрольных групп (средний процент выполнения теста – 67,5%).

Проверка результатов эксперимента с помощью критерия Стьюдента (t-критерия) показала, что различия между контрольными и экспериментальными группами являются статистически значимы с высокой степенью достоверности (не менее 95%).

6. По окончании обучающего эксперимента учащимся было предложено пройти анонимное анкетирование, в ходе которого подавляющее большинство из них согласилось с тем, что использование мобильного приложения Rusça Dinleme помогло им лучше понимать русскую речь на слух, положительно повлияло на уровень мотивации и интерес к процессу изучения русского

языка, улучшило восприятие русской культуры и обеспечило комфортные условия обучения.

7. Высокая оценка испытуемых в совокупности с результатами контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предложенной нами методики и её высоком потенциале применения в обучении турецких учащихся аудированию русской речи в иноязычной среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования были рассмотрены и решены задачи, связанные с оптимизацией процесса обучения турецких учащихся аудированию русской речи на уровне А2. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью адаптации методов преподавания РКИ в Турции к современным требованиям, предполагающим интеграцию цифровых средств обучения, а также применение этноориентированного подхода в условиях иноязычной среды.

Одним из ключевых направлений исследования стала разработка мобильного приложения для обучения аудированию русской речи. Исходя из анализа современных исследований, посвящённых оптимизации обучения РКИ, было установлено, что на данном этапе одной из основных проблем является создание на цифровой основе качественно новых, но методически обоснованных обучающих материалов и последующая их интеграция в учебный процесс, представляющий взаимодействие методов очной и дистанционной форм. В этой связи значительный потенциал для организации смешанного обучения представляют обучающие мобильные приложения, предоставляющие доступ к учебному материалу в любое время и в любом месте, тем не менее, в процессе анализа приложений, разработанных для мобильных платформ iOS и Android и предназначенных для обучения РКИ, было обнаружено, что среди них отсутствуют решения, способные полноценно обеспечить формирование аудитивных навыков и умений.

В ходе дальнейшего исследования, был разработан прототип мобильного приложения Rusça Dinleme, функциональные возможности которого спроектированы с учётом принципов мобильного обучения РКИ. Для обеспечения эффективного формирования аудитивных навыков в приложении реализованы мультимедийные технологии, интегрирующие аудиоматериалы, текстовые и визуальные компоненты в единый обучающий контент, при этом используется система автоматической оценки и обратной связи, включены интерактивные задания и элементы геймификации.

На основе анализа теоретических основ обучения аудированию и психолингвистических факторов восприятия и понимания речи на слух были выделены основные принципы методики аудирования РКИ для последующей их адаптации на базе мобильного приложения. В частности, в основу структуры приложения положена модель работы с аудиотекстом на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапах, которая сопровождается системой заданий и упражнений и модулями контроля.

При разработке мобильного приложения обязательному учёту подлежал этноориентированный подход, особое внимание уделялось национально-образовательным традициям преподавания РКИ в Турецкой Республике, трудностям обучения аудированию русской речи в аспекте турецкого языка, а также этнопсихологическим особенностям турецких учащихся.

Анализ научных работ в области преподавания РКИ в Турции выявил ряд проблем, среди которых особенно выделяется недостаток современных ТСО, учебных и методических материалов, что подтвердило необходимость создания мобильного учебного пособия, адаптированного к образовательным потребностям турецких учащихся.

Сопоставительное исследование русского и турецкого языков позволило определить специфические лингвистические трудности аудирования русской речи, преимущественно фонетического, морфологического и синтаксического характера. Изучение научных трудов турецких исследователей в области языкового мышления и этнопсихологии позволило выделить ряд особенностей турецких учащихся, формирующихся под воздействием исторических, культурных и религиозных факторов. Все выявленные языковые, этнопсихологические и этнокультурные особенности были учтены при создании учебных аудиоматериалов и разработке системы заданий и упражнений для обучения аудированию, которые затем были интегрированы в мобильное приложение.

Проведенный педагогический эксперимент, включавший несколько этапов (констатирующий, обучающий и контрольный), подтвердил высокую

эффективность обучения турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения. Обучающий этап показал, что внедрение мобильного приложения Rusça Dinleme в учебный процесс значительно повысило уровень сформированности аудитивных навыков и умений на уровне А2 в иноязычной среде.

Доказано, что мобильное учебное пособие, разработанное на основе методических принципов обучения аудированию, позволяет существенно повысить результативность учебного процесса и положительно влияет на мотивацию турецких учащихся к изучению РКИ. Обучающее мобильное приложение также предоставляет пользователям широкие возможности самостоятельной работы, что значительно расширяет их образовательный потенциал вне учебной аудитории. Установлено, что ориентация на этноориентированный подход, учитывающий родной язык учащихся, значительно ускоряет процесс формирования и развития аудитивных навыков. Учёт этнопсихологических особенностей и фокус на русско-турецкий диалог культур при обучении аудированию способствует развитию межкультурной компетенции, необходимой для осуществления успешного общения.

Результаты диссертационного исследования подчеркивают значимость комплексного подхода к обучению аудированию в турецкой аудитории, сочетающего современные цифровые технологии с традиционными методами, адаптированными к национальным особенностям. Внедрение разработанной методики, а также мобильного приложения Rusça Dinleme в учебный процесс турецких образовательных организаций способствует повышению качества обучения аудированию русской речи, что особенно актуально в условиях растущей популярности изучения РКИ в Турции.

В перспективе результаты исследования могут быть использованы для разработки новых подходов к обучению турецких учащихся другим видам речевой деятельности, а также создания мобильных учебных пособий, ориентированных на различные уровни владения русским языком и различные национальные аудитории. Установленные принципы мобильного обучения

могут стать основой для дальнейшего развития системы обучения РКИ в эпоху цифровой трансформации.

Список использованной литературы

1. *Азимов Э.Г.* Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. М., 1989. – 75 с.
2. *Азимов Э.Г.* Использование MOOK (Массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2014. №4. С. 124-128
3. *Азимов Э.Г.* Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика, 2020. Т. 18. №1. С. 39-53
4. *Азимов Э.Г., Жильцов В.А.* Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ // Русский язык за рубежом. №4. 2016. С. 111-116
5. *Азимов Э.Г.* Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации // Русский язык за рубежом. 2017. № 4(263). С. 12-18.
6. *Азимов Э.Г.* Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2006. – 148 с.
7. *Алейникова Д.В., Яроцкая Л.В.* Искусственный интеллект в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: новые смыслы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 46-56. [DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56)
8. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 10-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 256 с.
9. *Амелина И.О.* Организация межкультурного диалога в рамках смешанного обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом, 2022, № 4(293), с. 33-40. DOI 10.37632/PI.2022.293.4.005

10. *Андрушкевич Я.Р.* Диалог культур в практике обучения РКИ американских студентов // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сборник материалов Международного научного конгресса. М, 2021, с. 344-347
11. *Антропова М.Ю.* Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского Wechat) // Cross - Cultural Studies: Education and Science. 2018. Т. 3. № 3. С. 218-224.
12. *Арслан Х., Боганова Н.В.* Преподавание русского языка в Турции: проблемы и перспективы. Русский язык за рубежом, №4 (215), 2009, с. 124-125
13. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. – 279 с.
14. *Архангельская А.Л., Жигунова О.В.* К проблеме формирования электронной образовательной среды на портале вуза для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения // Полилингвильность и транскультурные практики, 2012, № 3, с. 110-115.
15. *Архипов Г.Б.* О влиянии темпа речи на аудирование // Учёные записки I МГПИЯ., т. 44, 1968
16. *Ахметжанова Г.В.* Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016
17. *Ашчи Мурат.* Русский родительный падеж с позиций носителя турецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.
18. *Балыхина Т.М.* Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. №3. 2010. С. 33-39.
19. *Балыхина Т.М., Федоренков А.Д.* Мобильное обучение как условие и механизм непрерывного образования // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 247-253

20. *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография – 2-е изд. М.: РУДН, 2010. – 344 с.
21. *Баранова И.И.* Эволюция средств обучения РКИ в условиях цифровой трансформации образования: от бумаги к MOOK // Русский язык за рубежом. 2023. № 1(296). С. 4-11. DOI: 10.37632/PI.2023.296.1.001.
22. *Барут О.* Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке (в сфере строительства): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02, М., 2013
23. *Бахревский Е.В., Свистунова Е.А.* Образ России в Турции. Историческое развитие и современное состояние: монография. М., 2019. – 234 с.
24. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. – 445 с.
25. *Беженарь О.А.* Диалог культур как основная стратегия обучения русскому языку итальянских учащихся в условиях отсутствия языковой среды // Русский язык за рубежом. 2016. № 3(256). С. 93-98
26. *Белоглазова Л.Б., Белоглазов А.А., Лобанова М.А., Антонова Н.А.* Трансформация методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровизации образования. 2022. №3 (61). С. 74-83. DOI: [10.25688/2072-9014.2022.61.3.07](https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.07)
27. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965.
28. *Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Методы. Приемы. Результаты. М., 2011. – 184 с.
29. *Бердичевский А.Л.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева: под общ. ред. А.Л. Бердичевского. М.: Флинта, 2020. – 368 с.
30. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

31. *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: автореферат дис. ...докт. пед. наук. М., 2004. – 48 с.
32. *Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д.О., Руденко-Моргун О.И.* Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А.Д. Гарцова. М.: Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.
33. *Богомолов А.Н., Дунаева Л.А.* Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. 2023. № 4. С. 4-9
34. *Богомолов А.Н.* Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: дис. ... докт. пед. наук. М., 2008.
35. *Богородицкий В.А.* Законы сингармонизма в тюркских языках. Казань: Красный печатник, 1927
36. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* О смешанном характере всех языков (1901) // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 1. С. 362–372
37. *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. Пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами. М.: Издательство Московского университета, 1963. – 311 с.
38. *Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г.* Об одной из единиц диалога культур применительно к практике обучения РКИ // Язык и культура в филологическом Вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сборник научных трудов. М., 2006. С. 92-101
39. *Быкова О.П.* О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика, 2009. № 2. С. 164 – 170

40. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений, обуч, по спец. «Филология». М., 2001. – 384 с.
41. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М.: РУДН, 1995
42. *Вайсбурд М.Л.* Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение, 1965
43. *Ван Ю.* Лингводидактическая модель тестирования качества подготовки китайских студентов по русскому языку как иностранному с учетом этнопсихологических особенностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2023. № 10. С. 58–71
44. *Ванюшина Н.А.* Формирование вторичной языковой личности в процессе диалога культур на уроках РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 2020. № 2(37). С. 38-45
45. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М., 2005. – 1040 с.
46. *Власов В.А., Юдина Т.Ф.* Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения. М., 1990
47. *Вострякова Н.А.* Современный учебник РКИ как основа успешного диалога культур на подготовительном факультете российского вуза // Мир русского слова, 2022. № 2. С. 90-100. DOI 10.24412/1811-1629-2022-2-90-100
48. *Гак В.Г.* Сравнительная типология французского и русского языков: Учеб. для студ-ов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» М., 1989. – 288 с.
49. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

50. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. М., 2006. – 336 с.
51. *Гарцов А.Д.* Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог: Монография. М.: РУДН, 2009. – 295 с.
52. *Гачев Г.Д.* Ментальности народов мира. М., 2008. – 544 с.
53. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. Школа, 1982. – 373 с.
54. *Глухов Г.В.* Личностно-ориентированный подход как доминирующая парадигма современного профессионального образования (на примере обучения аудированию). Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2006. – 140 с.
55. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Основы речевой коммуникации. М., 1997. – 272 с.
56. *Голубева А.В., Голубев Н.С.* Цифровая среда в преподавании РКИ: взгляды издателя, разработчика, преподавателя // Русский язык за рубежом, 2023. №4. С. 10-17. DOI: 10.37632/PI.2023.299.4.002
57. *Гончаренко Н.В.* Мобильные технологии в преподавании РКИ иностранным студентам-медикам // The Scientific Heritage. 2019. Т. 3. № 32(32). С. 6-9.
58. *Горбенко В.Д., Доминова Т.Н., Ильина Н.О., Кумбашева Ю.А.* Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов / // Перспективы науки и образования. 2020. № 6(48). С. 234-247. DOI: 10.32744/pse.2020.6.18
59. *Гранатов Г.Г.* Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления). Магнитогорск, 2008. – 230 с.
60. *Гулько Н.В.* Обзор Интернет-ресурсов, применяемых в процессе обучения русскому языку как иностранному: электрон. сб. материалов II междунар. науч. конф., Полоцк, 24–25 марта 2022 г. / ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, 2022. С. 152-160.

61. *Гюльгюден В.К.* Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде: диссертация ... кандидата педагогических наук. СПб., 2016
62. *Гюльгюден В.К.* Анализ результатов анкетирования турецких учащихся для определения уровня мотивации к изучению русского языка в неязыковой среде // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. №47. С. 162-169
63. *Деан С.* Как мы учимся: почему мозг учится лучше, чем любая машина...пока. М.: Эксмо, 2021. – 352 с.
64. *Депонян К.А.* Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея: автореферат дис. ... кандидата пед. наук. М., 2015
65. *Дзюба Е.В.* Электронные образовательные ресурсы в структуре урока русского языка как иностранного // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 24-34. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_06_03
66. *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 2. С. 42–45.
67. *Дунаева Л.А.* Преподавание русского языка как иностранного в контексте новой модели образования // Вестник МГУ. Серия: Филология. 2005. № 2. С. 47-60
68. *Дунаева Л.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. М.: МАКС Пресс, 2006. – 296 с.
69. *Дунаева Л.А.* Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: дис ... докт. пед. наук. М., 2006. – 382 с.

70. *Евтушенко С.Я.* Использование мобильных приложений на занятиях по русскому языку как иностранному // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4. № 6. С. 149-152.
71. *Елухина Н.В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления. - Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев М.: Рус. яз., 1991. – 360 с. (с. 226–237).
72. *Ельникова С.И.* Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным // Русский язык за рубежом. 2020. № 2(279). С. 20-26.
73. *Ермаков Д.С., Кириллов П.Н., Корякина Н.И., Янкевич С.А.* Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы М., 2020. – 44 с.
74. *Жильцов В.А.* Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2-В1): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. М., 2019
75. *Жильцов В.А.* Электронные образовательные ресурсы на основе технологий виртуальной реальности при дистанционном коммуникативно ориентированном обучении РКИ // Современные технологии в преподавании русского языка: сборник материалов международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 386-393.
76. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958. – 370 с.
77. *Загуменникова Н.В.* Использование мобильных приложений при обучении русскому языку как иностранному // Буслаевские чтения: сборник научных статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 326-329
78. *Зеленецкий А.Л.* Сравнительная типология основных Европейских языков. Уч. пособие для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений. М., 2004. - 252 с.

79. *Зеленская А.А., Обухова Т.М.* Опыт создания мобильного приложения «Толмач в XXI веке» // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве Vol. 2.0: материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 2020. С. 35-42.
80. *Зимняя И.А.* О слуховой и зрительной наглядности в обучении иностранному языку. — В кн.: Проблемы зрительной и слуховой наглядности. М., 1970
81. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
82. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
83. *Злобина Ю.И.* Современные цифровые инструменты на уроке русского языка как иностранного // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2022. № 8. С. 140-144
84. *Золотницкая С.П.* Условия понимания французской связной речи со слуха учащимися шестых классов средней школы // Иностранные языки в школе. 1959. № 5. С. 36–47.
85. *Игнатьева Н.Д.* Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 182-188
86. *Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования:* монография / О.Н. Астафьева, Л.Б. Зубанова, Н.Б. Кириллова, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова и др.; отв. ред. Н.Б. Кириллова. Екатеринбург, 2019. — 292 с.
87. *Календер Нюкхет Эльтут.* Деятельность кафедры русского языка и литературы Анкарского университета в 2009–2011 гг. Русский язык за рубежом, 2012, № 4

88. *Калкаманова Г.С., Низамутдинова Г.С.* Этнокультурные и этнопсихологические особенности арабских студентов, изучающих РКИ // Terra Rusistica: сборник материалов Первого международного форума молодых русистов. Псков, 2021. С. 151-153
89. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Спб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
90. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. – 312 с.
91. *Караджан Хасан.* Исторические основы обучения русскому языку в Турции // Русский язык за рубежом. 2013. № 1. С. 102-105
92. *Кожевникова М.Н.* Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. Москва, 2019. – 357 с.
93. *Кожевникова М.Н., Хамраева Е.А., Кытина В.В.* Онлайн путешествие в Россию: виртуальная социокультурная среда для обучения русскому языку как иностранному // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 377–392. DOI: 10.22363/2618-8163-2022-20-3-377-392
94. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, т. 1, 1982 – 656 с.
95. *Конев В.А.* Университет: из галактики Гутенберга в галактику Цукерберга // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2018. № 42. С. 145-153.
96. *Коновалова Л.П.* Из опыта создания комплекса коммуникативных упражнений по РКИ для начального этапа обучения. Мир науки, культуры, образования. № 5 (84). 2020. С. 36-38
97. *Кононов А.Н.* Грамматика современного турецкого литературного языка. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1956

98. *Кочкина З.А.* Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1964. №5
99. *Кочуланова Е.В.* Использование цифровых инструментов в ходе организации самостоятельной работы по РКИ // Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения: Материалы II Международной научно-практической конференции. Омск, 2023. С. 71-77
100. *Кремлева Н.В.* Мобильные устройства в обучении РКИ – новые педагогические технологии // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей участников XVII Международной научно-практической конференции. СПб., 2018. С. 108-111
101. *Криваткина Л.И.* К вопросу о понимании иноязычного текста // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. М.: МГПИИЯ им. М. Горького, вып. 2, 1959
102. *Крысько В.Г.* Этническая психология. М., 2004. – 320 с.
103. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. – 480 с.
104. *Кульша Д.Н., Рябоконева О.В.* Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет // Русистика. 2020. Т. 18. №3. С. 359-370
105. *Кузьмин Д.С.* iOS в обучении русскому языку и литературе. Краткий обзор бесплатных приложений App Store по русскому языку и литературе, РКИ и русскому языку как второму родному // Русский язык за рубежом. 2016. № 1(254). С. 56-67
106. *Куклев В.А.* Моделирование содержания интегрированных курсов в высших учебных заведениях телекоммуникационного профиля (на материале курса «Электромагнитная экология»): Дис....к. пед.н. Ульяновск: УлГУ, 2002. – 304 с.
107. *Куклев В.А.* Становление системы мобильного обучения // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 89-107

108. *Куклев В.А.* Теория, методология и практика мобильного обучения // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 129-132
109. *Куклев В.А.* Методология мобильного обучения. Ульяновск: УЛГТУ, 2006. – 254 с.
110. *Куликова Е.Ю.* Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Москва, 2019. - 203 с.
111. *Лapidус Б.А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986
112. *Лебедева Ю.Г.* Пособие по фонетике русского языка: учебное пособие. М.: Высшая школа., 1981. – 128 с.
113. *Лебедева М.Ю.* Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2023. № 1(296). С. 55-64. DOI 10.37632/PI.2023.296.1.008.
114. *Левина Г.М.* Роль и место мобильных упражнений в изучении РКИ // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов IV международной научной конференции. Томск, 2016. С. 39-45
115. *Левина Г.М.* Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху. В 2 частях. Часть 1. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2022. – 190 с.
116. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1970
117. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1996. – 95 с.
118. *Леонтьев А.А.* Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Под ред. А.А. Леонтьева и Т.А. Королевой. М.: Русский язык, 1982. С. 4-11
119. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. М.: «Наука», 1965. – 131 с.
120. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М, 2000

121. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: МПСИ, 2004. С. 29-52.
122. *Лесневска Д.С., Лесневска Р.В.* Эколингвистический подход к обучению РКИ в болгарской аудитории // Филология в XXI веке. 2019. № S1. С. 174-178
123. *Ли Я.* Обучение китайских студентов говорению как виду речевой деятельности на материале текстов-миниатюр исторического содержания: диссертация ... кандидата педагогических наук, 2023. – 255 с.
124. *Ли Б.* Цифровая компетентность студентов вуза как фактор оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20(2). С. 29-37. DOI 10.51314/2073-2635-2022-2-29-37
125. *Льву Т.Н.Х.* Искусственный интеллект и чат-боты на уроках русского языка: друг или враг? // Русский язык за рубежом. 2023. № S1. С. 54-57.
126. *Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды:* монография. Нижний Новгород, 2018. – 174 с. [Электронный ресурс] URL: http://scipro.ru/conf/monographe_education-1.pdf. (Дата обращения 19.05.2023)
127. *Минеева О.А., Прохорова М.П., Борщевская Ю.М., Терехина А.Е.* Достоинства и недостатки системы управления обучением Moodle с позиций студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 4 (25). С. 162-165.
128. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного, М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
129. *Наделяев В.М.* Артикуляционная классификация гласных // Фонетические исследования по сибирским языкам. Новосибирск, 1980. С. 3-43
130. *Нефедов И.В.* Видеоконтент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2018. № 2. С. 168-179. DOI 10.23683/1995-0640-2018-2-168

131. *Нефедов И.В.* Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61-71. doi:10.24411 /1811-1629-2019-14061
132. *Нефедов И.В., Попова К.А.* M-learning как инновационное средство в обучении РКИ // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 3. С. 170-178. DOI 10.18522/1995-0640-2016-3-170-178
133. *Образцов П.И.* Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов / П. И. Образцов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2023. – 156 с.
134. *Огородникова И.Ф.* Некоторые вопросы обучения пониманию иностранной речи на слух. – Учёные записки / МГПИИЯ им. М. Тереза. Т. 22, 1959
135. *Орехова И.А.* Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007. №3. С. 35-38
136. *Павленко Т.С.* Понятие «Контент»: типология, виды и технология получения дидактического контента в образовательном процессе // Известия ВГПУ. 2017. №10 (123). С. 31-35
137. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
138. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
139. *Пассов Е.И.* Программа концепции коммуникативного иноязычного образования. М., 2000
140. *Пассов Е.И., Кузнецова Е.С.* Обучение аудированию: учебное пособие. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

141. *Пашаева Юнус Ф.Ш.* К вопросу о проблемах изучения русского языка в высших учебных заведениях Турции на современном этапе // *Материалы V Международной конференции преподавателей-русистов «Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного в условиях глобальных перемен».* Стамбул, 2021. С. 163-167
142. *Пашковская С.С.* Дифференцирующая модель обучения русскому произношению: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. М., 2010. – 47 с.
143. *Пашковская С.С.* Слышу не так... (специфика перцептивной и артикуляционной базы русского языка) // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2009 (11). № 4-5. С. 1295-1298
144. *Пашковская С.С.* Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) // *Русистика.* 2019. Т. 17. № 1. С. 7-28. DOI: 10.22363/2618- 8163-2019-17-1-7-28
145. *Победаш Е.В.* Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско- китайского диалога культур): диссертация ... канд. пед. наук. М., 2020
146. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под редакцией Е. С. Полат. М., 2004. – 416 с.
147. *Поливанов Е.Д.* Статьи по общему языкознанию. М., 1968. – 376 с.
148. *Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография. М.: РУДН, 2011. – 284 с.
149. *Пулькина И.М.* Основные этапы в развитии методики преподавания русского языка иностранцам, учащимся советских вузов // *Русский язык для студентов-иностранцев.* Вып. 9. М., 1969. С. 5–22.
150. *Реформатский А.А.* Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1978. – 263 с.

151. *Роберт И.В.* Перспективные фундаментальные и прикладные научные исследования в области развития образования в условиях цифровой трансформации // Россия: тенденции и перспективы развития. 2023. №18-2. С. 427-432
152. *Рогова А.В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. – 27 с.
153. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
154. *Ростова Е.Г.* Диалог культур как учебный материал на начальном этапе обучения РКИ: традиции и современные решения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 1. С. 37-40
155. *Рублева Е.В.* От e-learning к m-learning: традиции и новации // Русский язык за рубежом. № 3/2013. С. 46-49
156. *Руденко-Моргун О.И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. М., 2009 – 332 с.
157. *Руденко-Моргун О.И.* Компьютерный языковой курс как учебник нового типа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. М., 1994
158. *Руденко-Моргун О.И., Куриленко В.Б.* Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: коллективная монография / Под редакцией Руденко-Моргун О.И., Куриленко В.Б. М., 2019. – 243 с.
159. *Рябоконева О.В.* Мобильное приложение «Rusça. Dinleme» как средство формирования аудитивных навыков и умений турецких обучающихся // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием, Москва, 13 апреля 2023 года. – М.: РУДН, 2023. С. 190-197

160. *Рябоконева О.В.* Опыт создания модели сопровождающего мобильного обучения русскому языку как иностранному и её интеграции в учебный процесс // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2022. №1(59). С. 259-268
161. *Рябоконева О.В.* Проект мобильного приложения как средство обучения аудированию при самостоятельной работе изучающих РКИ // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Москва, РУДН, 17 апреля 2020 г. – Москва: РУДН, 2020. С. 158-168
162. *Рябоконева О.В., Стрельчук Е.Н.* Мобильное обучение русскому языку как иностранному: обзор научных публикаций // Проблемы современного образования. 2023. №4. С. 215-225
163. *Рябоконева О.В.* Трудности формирования аудитивных навыков и умений у турецких учащихся при обучении РКИ на начальном этапе вне языковой среды // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора С. А. Хаврониной. РУДН, 28–29 октября 2020 г. – М.: РУДН. С. 232-236
164. *Рябоконева О.В.* Учёт этнопсихологических особенностей турецких учащихся при обучении РКИ // Язык, культура, менталитет: Проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XIX Международной научно-практической конференции 21–23 апреля 2021 г. СПб., 2021. С. 384-388
165. *Рябоконева О.В.* Формирование навыков аудирования русской речи у турецких обучающихся в условиях отсутствия естественной языковой среды // Русский мир Азии: сборник материалов международной научно-практической конференции в рамках II Форума "Университеты и развитие геополитических территорий", Якутск, 10–13 июня 2022 года. Якутск, 2022. С. 126-132.

166. *Сабзиева М.* Система работы подготовительного факультета отделения русского языка и литературы университета Анадолу // Сборник материалов I Конференции преподавателей русского языка в Турции. I Rus Dili Eğitimi Konferansı Materyalleri. Анкара, 2018.
167. *Сабитова З.К.* Преподавание русского языка и литературы в Турции // Сборник материалов конференции «Russian Language in the Multilingual World». Helsinki. University of Helsinki. 2019. С. 144-152
168. *Сакорнной Катика.* Национально-ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку: базовый уровень: диссертация... кандидата педагог. наук. СПб., 2016
169. *Севинч Учгюль.* Распространение русского языка в Турции // Этнодиалоги. 2018. №1 (55). С. 45-54
170. *Силкин А.Е.* Мне было интересно работать в Турции // Русский язык за рубежом. 1991. №2. С. 131
171. *Скворцова Е.Ю., Митчелл П.Д.* Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle // Язык и культура. 2016. №2 (34). С. 177-187
172. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
173. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление: автореферат дис. ... доктора педагогических наук (по психологии). М., 1967. – 37 с.
174. *Солдаткин В.И.* Преподавание в сети интернет. М., 2003. – 792 с.
175. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М., 2006. – 239 с.
176. *Спирина А.В.* Использование мобильного приложения Whatsapp в процессе обучения русскому языку как иностранному // Приднепровский научный вестник. 2022. Т. 6. № 1. С. 21-23.
177. *Стегний В.Н.* Личность в информационно-инновационном обществе. Пермь, 2015. – 448 с.

178. *Стойнова М.Л.* Типичный турецкий студент: несколько замечаний к вопросу об особенностях преподавания РКИ в турецком ВУЗе // Сб. статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: в 2 ч. М., 2017. Ч.1. С. 267-271
179. *Стрельчук Е.Н.* Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся культуре русской письменной речи на этапе довузовской подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук. М., 2008
180. *Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
181. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: диссертация ... доктора педагогических наук. М., 2016
182. *Текерек М.* Отношения Мустафы Кемаля с Советами в годы национальной борьбы (1919-1923) // Современная научная мысль. 2019. №1. С.55-67
183. *Тенихина А.С.* Электронное приложение "Лингвотур": структура, содержание и способы использования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2022. № 1. С. 120-122.
184. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. – 624 с.
185. *Тимошина Д.П.* Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 195. 2020. С. 230-236.
186. *Титова С.В. Авраменко А.П.* Мобильное обучение иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Икар, 2014. – 224 с.

187. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. №7-8. С. 159-160
188. *Титова С.В.* Мобильная среда для обучения иностранным языкам. М., 2019. – 282 с.
189. *Титова С.В.* Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. №1. С. 57-71
190. *Титова С.В.* Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий // Иностранные языки в школе. 2016. №11. С. 2-7
191. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: Теория и практика. М., 2017. – 240 с.
192. *Ткач Т.Г., Забровский А.П.* Межкультурная коммуникация в аспекте РКИ (русского языка как иностранного): ментально-ориентированные средства обучения // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2018. № 1-2. С. 561-563.
193. *Трубецкой Н.С.* О туранском элементе в русской культуре // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. М.: Наука, 1993. С. 59–76
194. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.
195. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 371 с.
196. *Труханова Д.С.* Специализированные мобильные приложения для изучения русского языка как иностранного и подготовка к сертификационному тестированию // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей. М.: ГИРЯ, 2018. С. 766-772

197. *Тряпельников А.В.* Виртуальная образовательная среда в дистанционном обучении РКИ // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам). М., 2008. С. 421-428
198. *Узакпаева Ж.Ж.* Цифровые технологии в обучении русскому языку в сфере профессионального образования // Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023. С. 68-74
199. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологической установки. Тбилиси, 1961
200. *Фадеев С.В.* ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. – 81 с.
201. *Федосеев А.А.* Мобильные технологии в образовании // Тезисы XII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2005» (6–9 июня 2005) СПб. Т. 2. С. 468-471
202. *Фрумкина Р.М.* Вероятностное прогнозирование в речи. М.: Наука, 1971
203. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс]. М., РУДН, 2008.
204. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989
205. *Харламова Н.С.* Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию: автореферат дис. ... кандидата пед. наук. М., 1982
206. *Хэтти Джон.* Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы. М., 2021 – 332 с.
207. *Цветкова З.М.* О методах устной речи // Иностранные языки в школе. 1956. №4. С. 4.

208. *Цыренова М.И.* Использование онлайн-ресурсов в практике преподавания РКИ в больших группах при дистанционной форме работы // Коммуникация в интернете: мультиформатность и мультифункциональность: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Архангельск, 2021. С. 130-135.
209. *Чистович Л.А.* Текущее распознавание речи человеком // Машинный перевод и прикладная лингвистика. 1966. №. 7. С. 3-44
210. *Шехватова А.Н.* Использование мобильного приложения Mededtech на подготовительном курсе РКИ в процессе подготовки иностранных врачей к поступлению в ординатуру российских вузов // Международное образование и сотрудничество: материалы IX Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 202-207.
211. *Шибко Н.Л.* Учебники РКИ: сравнительный анализ коммуникативной ценности и культуроведческого потенциала // Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты: материалы Междунар. конгресса, посвященного Году русского языка. Астана, 2007. С. 287-295
212. *Шилова О.Н.* Информационная культура в профессиональной подготовке современного педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2004. № 4 (9). С. 149-158
213. *Шкураток Ю.А.* Учет этнопсихологических особенностей обучающихся из Китая при преподавании РКИ онлайн // Методы и технологии обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-методической конференции. Пермь, 2023. С. 662-665
214. *Шорина Т.А., Лепеева О.Д., Штоян Р.Б.* Объединенные историей и культурой. Новые учебники по русскому языку для Узбекистана, Кыргызстана и перспективы русского языка в Армении // Русский язык за рубежом. 2023. № 6(301). С. 113-121. DOI 10.37632/PI.2023.301.6.016

215. *Шубина Н.С.* Мобильные приложения в обучении РКИ //Актуальные проблемы преподавания РКИ: материалы II межвузовского (межрегионального) научно-методического семинара «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе-2019». Петрозаводск, 2019. С. 95-99
216. *Шутова М.Н., Орехова И.А.* Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Русистика. 2018, Т. 16. № 3. С. 261-278. DOI: 10.22363/2618-8163- 2018-16-3-261-278
217. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.
218. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М., 2017. – 509 с.
219. *Щукин А.Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М., 1984. – 126 с.
220. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. М., 2003. – 334 с.
221. *Щукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2015. – 784 с.
222. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд. М., 2010. – 186 с.
223. *Эмрак Касым.* Лингводидактические основы преподавания русских приставочных глаголов движения в турецкоязычной аудитории: диссертация ... кандидата педагогических наук. М., 2022
224. *Эрол Е.* Сравнительный анализ особенностей преподавания РКИ в системе дополнительного образования и на курсе «Язык по выбору» в вузе // Сборник материалов I Конференции преподавателей русского языка в Турции. Анкара, 2018. С. 30-32

225. *Юркина Т.Н.* Использование цифровых ресурсов в преподавании русского языка // Цифровые технологии и инновации в развитии науки и образования: сборник научных статей. Чебоксары, 2022. С. 42-48
226. *Юрков Е.Е., Московкин Л.В.* Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». ч.1. М., изд-во РУДН, 2005. С. 420-427.
227. *Ярцева В.Н.* Контрастивная грамматика. М., 1981. – 111 с.

Литература на иностранных языках

228. *Aktay, S.* Türk Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyokültürel Edinç / RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. 2024. Ö14 (Mart). p. 1269-1278
229. *Akyar, A., Solmaz, I.* Konuşmada kültür şokunun sebepleri ve çözüm yöntemleri (rus dilindeki belirtisiz zamir örnekleriyle), *Anasay*, 2022, Y. 6 (20), pp. 193-202. DOI: 10.33404/anasay.1092851
230. *Aldrich, C.* Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds: Strategies for Online Instruction / C. Aldrich. – Jossey; Bass, 2009.
231. *Ally, M. & Tin, T.* Mobile Phone to Improve English Pronunciation. mlearn2009: 8th World Conference on Mobile and Contextual Learning Proceedings, University of Central Florida. 2009, p. 171-173.
232. *Amhag, Lisbeth & Hellström, Lisa & Stigmar, Martin.* Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2019 (35). pp. 1-18. DOI :10.1080/21532974.2019.1646169
233. *Artyushina, G., & Sheypak, O.* Mobile Phones Help Develop Listening Skills. Informatics, 2018. 5(32), p. 1-7. DOI:10.3390/informatics5030032
234. *Aykut, Altan.* Rus edebiyatından çeviriler (1884-1940) ve Rusça öğrenimi (1883-2006) Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 46, 2 (2006). – 21 p.

235. *Azar, A. S., & Nasiri, H.* Learners' attitudes toward the effectiveness of mobile-assisted language learning (MALL) in L2 listening comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. 98, p. 1836-1843. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.613
236. *Bekleyen, N.* Demotivating factors in the EFL environment. *E-proceedings of the International Online Language Conference*, 2011, 1(2), p. 151-156.
237. *Bennet, M.* Basic concepts of intercultural communication. *Selected Readings*. 1998. – 284 p.
238. *Blok, Henk & Oostdam, Ron & Otter, M. & Overmaat, M.* Computer-Assisted Instruction in Support of Beginning Reading Instruction: A Review. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*. 2002. 72. 101-130. DOI: 10.3102/00346543072001101.
239. *Burns, S.M., & Lohenry, K.C.* Cellular Phone Use in Class: Implications for Teaching and Learning a Pilot Study. *College student journal*, 2010 (44). 805-810.
240. *Burston, J.* Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 2015. 27(1), 4-20. DOI:10.1017/S0958344014000159
241. *Cangi M., Işıldar A., Tekin A., Saraç A.* A preliminary study of normative speech rate values of Turkish speaking adults // *ENT Updates* 2020;10(3), p. 381-389. DOI: 10.32448/entupdates.769051
242. *Chen, C., Liu, H., & Huang, H.* Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners' perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners. *ReCALL*. 2019. 31, 170 - 188. DOI: 10.1017/S0958344018000228
243. *Chinnery, G.* Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 2006. 10(1), 9-16
244. *Conde, M. Á, Muñoz, C., & García, F. J.* mLearning, the first step in the learning process revolution. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2008. 2 (4), p. 61-63

245. *Corbo, A.* Mobile Technology. A Guide to Mobile Technology [Электронный ресурс] URL: <https://builtin.com/mobile-technology> (Дата обращения: 08.09.2023)
246. *Deloitte Global Mobil Kullanıcı Araştırması 2017* [Электронный ресурс] URL: <https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/global-mobile-consumer-survey-2017.html> (Дата обращения 23.03.2024)
247. *Drucker, P.* Seeing things as they really are // by Robert Lenzner and Stephen S. Johnson. Forbes. 10 March 1997
248. *Ergenekon, M.* Russian language teaching in the system of higher education institutions in Turkey. Conference: 6th International Conference “The Russian Language in the Linguistic and Cultural Space of Europe and the World: Human being Consciousness Communication Internet. 22–25 of May, 2014 Leuven, Belgium
249. *Eslamian, G, Khoshnoodifar, M, Malek, S.* Students' perception of e-learning during the Covid-19 pandemic: a survey study of Iranian nutrition science students. BMC Med Educ. 2023 Aug 22; 23(1):598. DOI: 10.1186/s12909-023-04585-7
250. *Fischer, G.* Lifelong Learning - More than Training // Journal of Interactive Learning Research. 2000. Volume 11. P. 265–294.
251. *Framework for Information Literacy for Higher Education* [Электронный ресурс] URL: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> (Дата обращения 16.02.2024)
252. *Gariper, C.* Rusça'dan Türkçe'ye Yapılan İlk Edebî Tercüme Üzerinde Bir Araştırma: Manzum Tercüme. İstanbul: İlmî Araştırmalar. 1999. № 7
253. *Gazzaniga, M., Ivry, R., Mangun, G.* Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind. New York, London. W. W. Norton & Company, Inc. 2019. – 574 p.
254. *Geddes, S.* M-learning in the C21st: benefits for learners // Knowledge tree: an e-journal of flexible learning in VET. October 2004 (6). – 13 p.

255. *Gerard L.F., Varma K., Corliss S.B., Linn M.C.* Professional development for technology-enhanced inquiry science. *Review of Educational Research*, 81 (2011), pp. 408-448, doi: 10.3102/0034654311415121
256. *Göka Erol.* Türklerin Psikolojisi. İstanbul: Kapı, 2017 – 310 s.
257. *Graham, C.R.* Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer. 2006
258. *Guo, N. & Wills, R.* An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement. *AER Journal* (2006). [Электронный ресурс] URL: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/guo05088.pdf> (Дата обращения 23.03.2023)
259. *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, 2020. Türkiye İstatistik Kurumu [Электронный ресурс] URL: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-3367](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-3367) (Дата обращения 23.03.2023)
260. *Harefa, S., Sihombing GLA.* Students' perception of online learning amidst the Covid-19 pandemic: A study of junior, senior high school and college students in a remote area. *F1000Research* 2022, 10:867. DOI: 10.12688/f1000research.52152.2
261. *Işık, A.* Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Ekim 2008. 4(2). P. 15-26.
262. *Işık, A., Işık, B.* Where Do the Problems in the Turkish Foreign Language Education Stem From? *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2020. 8(1). P. 1-19
263. *Kamarainen, A., Metcalfe, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M.S., & Dede, C.* Integrating Augmented Reality and Probeware with Environmental Education Field Trips." *Computers & Education*. 2013. 68 (October): 545–556. DOI:10.1016/j.compedu.2013.02.018.
264. *Karacan H.* Türkiye'de Rusça eğitiminin yeri ve önemi. Dokt. Tezi. Ankara., 2012

265. *Karagül, S & Şen, E.* Turkish Teachers' Attitudes Towards Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *International Education Studies*. 2021. 14 (10), p.53-64. DOI: 10.5539/ies.v14n10p53
266. *Kemp, S.* Digital 2023: Global Overview Report [Электронный ресурс] URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (Дата обращения: 04.12.2023)
267. *Kim, H.S.* Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia Assisted Language Learning*. 2013. 16(2), pp. 11-30. DOI: 10.15702/mall.2013.16.2.11
268. *Kim, Hee-Kyung.* A blended learning scenario to enhance learners' oral production skills. *The EuroCALL Review*. 2015. DOI: 10.4995/eurocall.2015.4655
269. *Kızılaslan İ.* Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Millî Eğitim Dergisi*. 2010 (185). pp. 81-89.
270. *Khuziakhmetov, A.N & Porchesku, G.V.* Teaching Listening Comprehension: Bottom-Up Approach. *International journal of environmental & science education*. 2016. VOL. 11, NO. 8, pp. 1989-2001. Doi: 10.12973/ijese.2016.572a
271. *Klopfers, E. & Squire, K. & Jenkins, He.* Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'02)*. 2002. pp. 95-98. DOI: 10.1109/WMTE.2002.1039227
272. *Kukulska-Hulme, A.* Mobile-Assisted Language Learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). 2020. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2>
273. *Kukulska-Hulme, A. and Shield, L.* An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 2008. 20(3), pp. 271–289. DOI:10.1017/S0958344008000335
274. *Kukulska-Hulme, A.* On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme. *Open Learning*, 25(3). 2010. pp. 217-232.

275. *Lado, R.* Language Teaching: A Scientific Approach. London: MacGraw Hill, 1964. 239 p.
276. *Lado, R.* Memory Span as a Factor in Second Language Learning. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 3, no. 2, 1965, pp. 123-130. <https://doi.org/10.1515/iral.1965.3.2.123>
277. *Livaneli O. Z.* Bizi sürükleyin nehir. Hayat üstüne düşünceler. İstanbul: Doğan kitap, 2020 – 307 s.
278. *Ma, L. & Lee, Chei S.* Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2021. 37. 10.1111/jcal.12579.
279. *Marzban, A. & Nafarzadehnafari, F.* The effect of interventionist classroom vs. MALL dynamic assessment on EFL learners' vocabulary learning, *Applied Linguistics' Research Journal*, 2018. 2(3):58–66. DOI: 10.14744/alrj.2018.36844
280. *Metcalf, D.* Stolen moments for learning. *eLearning Developers' Journal*, March, 2002, p. 18-20.
281. *Miller G. A.* The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956. 63 (2): 81–97. [Электронный ресурс] URL:<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.308.8071> (Дата обращения: 10.09.2023)
282. *Mosavi, M. Tayebbeh & Nezarat, A.* Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*. 2012. 3(1). pp. 309-319. DOI: 10.5121/ijdps.2012.3126.
283. *Martirosyan, N., J. Lindsey Kennon, D. Patrick Saxon, Stacey L. Edmonson & Susan T.* Instructional Technology Practices in Developmental Education in Texas, *Journal of College Reading and Learning*. 2017. 47:1, 3-25, DOI: 10.1080/10790195.2016.1218806
284. *Negroponte N.* Being Digital. N.Y.: Vintage Books, 1995

285. *Nguyen Trang, Netto Camila L. M., Wilkins Jon F.* Insights into Students' Experiences and Perceptions of Remote Learning Methods: From the COVID-19 Pandemic to Best Practice for the Future // *Frontiers in Education*. Vol.6, 2021. DOI=10.3389 /feduc.2021.647986
286. *Nunan, D.* Listening in language learning' *The Language Teacher*. 1997
287. *O'Malley, C. & Vavoula, G. & Glew, J. & Sharples, M. & Lefrere, P.* MOBIlearn: Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Nottingham: University of Nottingham, 2005. 82 p.
288. *Ohata, K.* Auditory Short-Term Memory in L2 Listening Comprehension Processes. *Journal of Language and Learning*. 2006. Volume 5 (1). P. 21-29
289. *Parlak, H.* Rus Dilinin Türkiye'de Öğretim Yöntemleri ve Problemleri. Kayseri: AHİS. 2016
290. *Pegrum, M.* Mobile learning: Languages, literacies and cultures. London: Palgrave Macmillan. 2014. <https://doi.org/10.1057/9781137309815>
291. *Penuel W.R., Roschelle J., Shechtman N.* Designing formative assessment software with teachers: an analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2 (2007), pp. 51-74, doi: 10.1142/S1793206807000300
292. *Prensky, M.* Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Corwin, 2010
293. *Prensky, M.* The World Needs a New Curriculum – The Global Future Education Foundation and Institute, 2014
294. *Rost, M.* Teaching and Researching Listening (3rd edition). New York: Routledge. 2016. – 358 p.
295. *Ryabokoneva O.* Turkish Students' Listening Comprehension difficulties in Russian Language Learning // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 2021. V. 115. P. 129-140. DOI: 10.15405/epsbs.2021.09.15
296. *Shail, M. S.* Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. *Cureus*. 2019 Aug 2;11(8): e5307. DOI:10.7759/cureus.5307

297. *Sharples, M.* The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers&Education*. 2000. 34(3-4). P. 177-193. DOI: 10.1016/S0360-1315(99)0004 4-5.
298. *Stockwell, G.* Investigating Learner Preparedness for and Usage Patterns of Mobile Learning. *ReCALL* © European Association for Computer Assisted Language Learning. 2008. 20. 253-270. DOI: 10.1017/S0958344008000232.
299. *Thorne, K.* Blended learning: How to integrate online & traditional learning. Kogan Page, London, 2003. – 161 p.
300. *Traxler, J.* Defining mobile learning. In Proceedings of IADIS International Conference on Mobile Learning, Qawra, Malta, January of 2005. P. 261-266
301. *Ünal, K.* Ortaokul Öğrencilerini Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerinde Demotive Eden Faktörler ve Bu Faktörlerle Baş Etme Yolları. *Turkish Journal of Primary Education*. 2018. 3(2). P. 63-76
302. *Underwood, M.* Teaching Listening. Longman, 1989. – 117 p.
303. *Ur, P.* Teaching Listening Comprehension. Cambridge, 1984
304. *Ushioda, E.* Motivation matters in mobile language learning: A brief commentary. *Language Learning and Technology*. 2013. 17(3), 1–5.
305. *Yamada, M., Kitamura, S., Shimada, N., Utashiro, T.* Development and Evaluation of English Listening Study Materials for Business People Who Use Mobile Devices: A Case Study. *CALICO Journal*, 2011. 29(1), pp. 44-66. Retrieved May 27, 2020, from www.jstor.org/stable/calicojournal.29.1.44
306. *Yanpar, Y. T., & Baysal, S.* Private high school students' English demotivation and their stereotyped thoughts about foreign languages: A mixed method study. *Turkish Studies*, 2021. 16(1), 43-62. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.47999>
307. *Yıldırım, S.* A comparison of EFL teachers' and students' perceptions of listening comprehension problems and teachers' reported classroom practices. Unpublished MA thesis. Bilkent University, Ankara. 2013

308. *Zhang, Y.* The Impact of Mobile Learning on ESL Listening Comprehension. 3rd International Conference on Advanced Education and Management (ICAEM 2016). 2016. DOI: 10.12783/dtssehs/icaem2016/4290

Учебники и учебные пособия

1. *Авери М.* Сорока 2. Учебник/ *Soroka 2.* Russian for Kids: Student's Book. – New Orleans: Avery M., 2017. – 63 p.
2. *Акишина А.А.* Русский язык в играх: Учебное пособие (раздаточный материал). М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 88 с.
3. *Амелина И.О.* Русский язык как иностранный: первый шаг к успеху. Аудирование. Говорение: учебное пособие. Курск, 2022. – 131 с.
4. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). Спб.: Златоуст, 2021. – 256 с.
5. *Аракин В.Д.* Сравнительная типология английского и русского языков. Учебное пособие для пед. вузов / Под ред. М.Д. Резвещовой. М., 2008. – 232 с.
6. *Аркадьева О.М., Огольцова Н.Г., Потапова И.И., Шевелев Н.Б.* Учебник русского языка для арабов. Элементарный курс. Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова и Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы. Москва, 1961-1962. – 2т.
7. *Барышева О.А., Котлов А.К., Сергеева Н.М.* Русский язык как иностранный. Аудирование: учеб.-метод. пособие. Кострома, 2018. – 50 с.
8. *Бахтина Л.Н., Володина Г.И., Найфельд М.Н.* Сборник упражнений по русскому языку для работы с магнитофоном: учебное пособие для студентов-иностранцев. М.: Рус. яз., 1978
9. *Баш Е.Г., Бабалова Л.Л., Дорофеева Т.М.* Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев / Под ред. проф. П. С. Кузнецова. М., 1960. – 619 с.
10. *Белоус Б.С.* Новости. Пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык. СПб., 2018. – 64 с.
11. *Беляева Г., Горская Е., Еремина Л., Луцкая Н.* Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте. Диалогическая речь. Пособие для иностранных учащихся (+CD). М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 160 с.

12. *Битехтина Н.Б.* Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Сборник «Живая методика» (для преподавателя русского языка как иностранного). М., 2005, с. 64–97
13. *Вагнер В.Н., Овсиенко Ю.Г.* Учебник русского языка: для говорящих по-английски– М.: Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1963. – 4 т.
14. *Василенко Е., Ламм Э.* Мы учимся слушать, понимать и говорить по-русски. М.: Русский язык, 1975. – 279 + 83 с. + 6 грампластинок
15. *Вятютнев М., Кочеткова А., Вохмина Л.* Русский язык — 1: Книга для учеников: Аудиовизуальный курс для зарубежных школ. М.: Педагогика, 1971. — 224 с.: ил.; 22 см + 5 грампластинок.
16. *Вохмина Л.Л.* Русский класс: учебник русского языка: начальный уровень/ Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова. М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 279 с.
17. *Гончар И.А.* Послушайте! Вып. 2. Уровень А2. Учебное пособие. СПб.: Златоуст, 2014. – 154 с.
18. *Грекова О.К. Кузьминова Е.А.* Я слышу и понимаю: учеб. пособие по аудированию с CD-MP3. М., 2010. – 520 с.
19. *Ермаченкова В.С.* Слушать и услышать. Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (А2). Книга + 1CD. СПб.: Златоуст, 2017. – 112 с.
20. *Житкевич Л.П.* Практический курс русского языка: (Пособие для студентов-монголов подготовит. фак.) I семестр. Иркутск, 1970. – 279 с.
21. *Караванова Н.Б.* Слушаем живую русскую речь: пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2011. – 120 с.
22. *Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. – 336 с.
23. *Леонтьева А.Л.* 50 игр на уроках русского языка: Уч. пособие. М., 2020. – 104 с.

24. *Максименко С.С., Полухина Л.Г.* Учебник русского языка: (Для испанцев) / Подготовит. фак. для иностр. граждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 494 с.
25. *Мангус И.* Давай! Русский язык как иностранный для школьников. Второй год обучения: учебник. СПб.: Златоуст, 2019. – 192 с.
26. *Мисири Г.С.* Говори по-русски: аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. М.: Русский язык, 1977. – 159 с.
27. *Москвитина Л. И.* В мире новостей. Учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации. СПб.: Златоуст, 2013. – 152 с.
28. *Найдина Т.Е., Политова Л.В., Полякова Е.К.* Живой русский язык. Слушаем и понимаем бытовые разговоры и объявления. Вып.1 + МрЗ. СПб.: Златоуст, 2018
29. *Одинцова И.В.* Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык. СПб.: Златоуст, 2013. – 321 с.
30. *Ростова Е.Г., Нистратова С.В., Николаева Ю.В., Бончани Д., Романьоли Р.* Россия - Италия: диалог культур. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. – 288 с.
31. *Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В.* Слушай, читай, смотри-говори! Listen, read, look, then speak! М.: Русский язык, 1990. – 188 с.
32. *Тёрёчик Л.Б., Ганелина Я.А.* Аудирование. Базовый уровень: учебно-методическое пособие. М., 2019. – 64 с.
33. *Хабарин М.О., Сидельникова А.С.* Русский язык как иностранный. Чтение и аудирование: учебное пособие. М., 2021. – 31 с.
34. *Хино Т., Пономарёва З.* Контакт. Учебное пособие по аудированию для начинающих. СПб., 2003. – 104 с.
35. *Чернышов С.И., Чернышова А.В.* Поехали! Русский язык для взрослых. Учебник. Базовый курс. СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.

36. *Шаклеин В.М., Дерябина С.А., Микова С.С., Митрофанова И.И., Ндяй М., Рыжова Н.В.* Русский язык для учащихся стран Западной Африки (Сенегал, Гамбия, Мали): учебное пособие. М.: РУДН, 2016. – 110 с.
37. *Шуников В.Л.* Говорит и показывает Россия: Курс аудирования на материале новостей. М., 2012. – 320 с.
38. *Arbaç İ., Şencan K.* Haydi Rusça Öğrenelim A1. Istanbul, 2019 – 336 s.
39. *Kemaletdinova D.* 30 Günde Rusça (kitap + 2 CD). Istanbul, 2020. – 410 s.
40. *Köksal N.* Adım Adım Rusça. Istanbul: Kurmay Yayınları, 2018. – 471 s.
41. *Margaryan S.* Kolay Yöntemlerle Rusça Dilbilgisi. Istanbul, 2019. – 611 s.
42. *Sezgin A.* 30 Derste Rusça. Istanbul: Engin Yayınevi, 2017. – 360 s.
43. *Tuğ C., Konukçu İ., Sözen Ş., Olgaç Z.* Rusça 10, 11, 12. Ders Materyalı. Министерство национального образования. Главное управление профессионально-технического образования. Учебник русского языка для 10, 11, 12 классов [Электронный ресурс] URL: <http://meslek.eba.gov.tr/?p=Ders-Kitabi&tur=mtal&sinif=10&alan=47> (Дата обращения 23.09.2023)

Источники и дополнительная литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. – 448 с.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2018. – 496 с.
3. *Абрамова М.О., Баранников К.А., Груздев И.А.* Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитическая доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Томск, 2021 [Электронный ресурс] URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koaha:000892778> (Дата обращения 05.05.2022)
4. *Аналитический доклад. Высшее образование: уроки пандемии.* Оперативные и стратегические меры по развитию системы. 2020, октябрь [Электронный ресурс]. URL: https://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf (Дата обращения 18.04.2022)

5. *Андрюшина Н.П., Козлова Т.В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. СПб., 2016
6. *Белова Н.В., Рублёва Е.В.* Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. – 68 с.
7. *Большой толковый словарь русского языка: А-Я* / Сост., гл. ред. С.А. Кузнецов) [Электронный ресурс] [URL:https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovuj-slovar](https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovuj-slovar)
8. *Государственный стандарт* по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: Златоуст, 2001
9. *Исследование ВКонтакте: школьники и студенты на дистанционном обучении теряют мотивацию и скучают по друзьям* / Блог ВКонтакте, 15 апреля 2021 [Электронный ресурс] URL: <https://vk.com/press/distance-learning-survey> Дата обращения 05.01.23)
10. *Калюта А.М.* Словарь ассоциативных норм турецкого языка: 160 тыс. ассоциаций. Türk Dili Çağrışım Normları Sözlüğü: 160000 çağrışım. Минск, 2014.
11. *Колесникова И.Л.* Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
12. *Лексический минимум* по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Андрюшина Н. П., Козлова Т. В. – СПб: Златоуст, 2022. – 116 с.
13. *Лутковская-Тюрккан Л.* Работа по распространению русского языка, российской культуры и образования в Европе [Электронный ресурс] URL: https://ruvek.mid.ru/publications/rabota_po_rasprostraneniyu_russkogo_yazyka_rossiyskoy_kultury_i_obrazovaniya_v_evrope/ (Дата обращения 20.01.2022)
14. *Методические рекомендации* по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации / Сост.: Смирнова Е. Н. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – 71 с.

15. *Национальный стандарт РФ ПНСТ 277-2018*. Российская система качества. Сравнительные испытания мобильных приложений для смартфонов [Электронный ресурс] URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200159701> (Дата обращения: 24.12.2023)
16. *Некрасов С.И., Некрасова Н.А.* Философия науки и техники: тематический словарь. Орёл., 2010. – 289 с.
17. *Павлов И.П.* Письмо к молодёжи (1935) [Электронный ресурс] URL: <https://www.infran.ru/об-институте/история-института/статьи-фотографии-мемуары/письмо-и-п-павлова-к-молодежи/> (Дата обращения: 15.11.2023)
18. *Программа по русскому языку как иностранному*. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 216 с.
19. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному*. Базовый уровень. Общее владение / Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. – СПб.: Златоуст, 2016. – 124 с.
20. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному*. Элементарный уровень. Общее владение / Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. – СПб.: Златоуст, 2014. – 134 с.
21. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
22. *Шитов Ю.И.* Учебно-справочное мобильное приложение «Глаголы движения»: № 2017661253 // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018610025. заявитель ФГБОУ ВО ГИРЯ им. А.С. Пушкина.
23. *Ceci, L.* Annual number of global mobile app downloads 2016-2023 [Электронный ресурс] URL: <https://www.statista.com/statistics/271644/world-wide-free-and-paid-mobile-app-store-downloads/> (Дата обращения: 15.04.2024)

24. *İkinci Yabancı Dil Programı 2023*. Zafer Koleji. [Электронный ресурс] URL: <http://www.zaferkoleji.com.tr/personnel/2-yabanci-dil-2/> (Дата обращения 23.09.2023)
25. *Mobile and Development Intelligence GSMA. Nokia Life* [Электронный ресурс] URL: https://www.gsma.com/solutions-and-impact/connectivity-for-good/mobile-for-development/wp-content/uploads/2016/02/Case_Study-Nokia_Life.pdf (Дата обращения: 10.09.2023)
26. *Mobile Communications Technologies for Young Adult Learning and Skills Development (m-Learning)* [Электронный ресурс] URL: <https://folk.idi.ntnu.no/divitini/umoces2003/Final/Colley.pdf> (Дата обращения: 11.12.2023)
27. *Nişanyan Sözlük* [Электронный ресурс] URL: <https://www.nisanyansozluk.com/> (Дата обращения: 12.04.2024)
28. *Rowntree, O. Global cellular market trends and insight - Q3 2015* [Электронный ресурс] URL: <https://data.gsmaintelligence.com/research/research/research-2015/global-cellular-market-trends-and-insight-q3-2015> (Дата обращения: 24.11.2023)
29. *Rusça Dersi (10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programları* [Электронный ресурс] URL: <http://meslek.eba.gov.tr/?p=duyuru&duyuru=Talim%20ve%20Terbiye%20Kurulu> <https://www.meb.gov.tr/2029.09.2022%20tarih%20ve%202022-83,%202022-84,%202022-85%20ve%202022-86%20say%C4%B1%C4%B1%20Kurul%20Kararlar%C4%B1> (Дата обращения 23.09.2023)
30. *Rusça dil programı 2023-2024*. TOBB ETÜ Ekonomik ve Teknolojisi Üniversitesi [Электронный ресурс] URL: <https://www.etu.edu.tr/tr/sayfa/ikinci-yabanci-dil-rusca> (Дата обращения 01.10.2023)
31. *Türkiye 100 kişi olsaydı. Konda raporları 2017* [Электронный ресурс] URL: <https://konda.com.tr/rapor/56/turkiye-100-kisi-olsaydi> (Дата обращения 23.03.2024)
32. *Türkiye'de Bireycilik. Konda raporları 2018* [Электронный ресурс] URL: <https://konda.com.tr/rapor/18/turkiyede-bireycilik> (Дата обращения 17.04.2024)

33. *TürkStat. TÜİK Kurumsal. İstatistiklerle Gençlik, 2021* [Электронный ресурс] URL: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2021-45634> (Дата обращения 07.04.2024)
34. *UNESCO Technical Vocational Education Training Glossary (TVETipedia)* [Электронный ресурс] URL: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary> (Дата обращения: 12.12.2023)

Нормативно-правовые документы

1. Государственная программа Российской Федерации «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом» (период реализации 2022-2031 гг.). Режим доступа: https://mid.ru/ru/activity/state_programs/1840129/
2. Концепция внешней политики Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года №229. Режим доступа: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>
3. Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Издание официальное. М.: Стандартинформ, 2018
4. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы (французская и английская версии), 2001. МГЛУ (русская версия), 2003. [Электронный ресурс] URL: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Flearnteachweb.ru%2Farticles%2Feurcomp.doc&wdOrigin=BROWSELINK> (Дата обращения 22.02.2024)
5. Паспорт национального проекта «Образование» (утвержден по итогам заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года). Режим доступа: URL: <http://government.ru/info/35566/>
6. Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. N 1836 "О государственной информационной системе «Современная цифровая

образовательная среда». Режим доступа: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005>

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»)

8. Цифровая экономика Российской Федерации: Программа / Правительство России: сайт. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

9. Указ Президента РФ от 09.05.2017 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы»

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, April 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Дата обращения 22.02.2024)

Электронные источники

1. *Алиса* – виртуальный голосовой помощник. Режим доступа: <https://alice.yandex.ru/>

2. *Барабук* – сервис для создания флеш-карточек. Режим доступа: <https://barabook.ru/>

3. *БСЭ* (Большая Советская Энциклопедия) – электронная энциклопедия. Режим доступа: <https://play.google.com/apps/details?id=com.msvdevelopment.rusbse.free>

4. *Ведомости* – деловое издание. Режим доступа: https://www.vedomosti.ru/info/about_app

5. *Взнания*. Образовательная платформа. Режим доступа: <https://vznaniya.ru/>

6. *ВКонтакте* для мобильных устройств. Режим доступа: <https://vk.com/>

7. *В эфире Россия* – дистанционный курс Режим доступа: <https://dist-learn.ru>

8. *Дзен* – контентная платформа. Режим доступа: <https://dzen.ru/>
9. *eTreniki* – онлайн-конструктор учебных тренажёров. Режим доступа: <https://etreniki.ru/>
10. *Живая поэзия* – мультимедийное поэтическое приложение. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/живая-поэзия/id561361341>
11. *Изучайте русский язык*: App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/изучайте-русский-язык/id727702363>
12. *Литрес*: аудиокниги. Режим доступа: <https://www.litres.ru/audiobooks/>
13. *Литрес*: книги. Режим доступа: <https://www.litres.ru/app/>
14. *Маруся* – голосовой помощник от VK. Режим доступа: <https://marusia.vk.com/>
15. *Мои Дела*: ежедневник-планер. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/мой-дела-ежедневник-планер/id1418629430>
16. *МойОфис Презентация* – редактор с набором инструментов для просмотра графических презентаций. Режим доступа: <https://myoffice.ru/apps/presentation/>
17. *Облако Mail.ru* – бесплатное облачное хранилище для передачи и хранения данных онлайн. Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/>
18. *Образование на Русском* – Учить русский. Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/learn>
19. *Почта Mail.ru*. Режим доступа: <https://mail.ru/>
20. *P7-Офис* – российский офисный пакет. Режим доступа: <https://r7-office.ru/>
21. *Радио Arzamas* – мобильное аудиоприложение. Режим доступа: <https://arzamas.academy/radio>
22. *РУДН* – Цифровой подготовительный факультет. Режим доступа: <https://info.langrus.rudn.ru>
23. *Русские скороговорки*: App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/русские-скороговорки/id787247684>

24. *Русский как иностранный: B1+ (СПБГУ)* – массовый открытый онлайн курс. Режим доступа: <https://openedu.ru/course/spbu /RKI B1 1/>.
25. *Русский с Институтом Пушкина*: Apps on Google Play. Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.appcode.rulearn&hl=en>
26. *Салют* – виртуальный ассистент. Режим доступа: <https://developers.sber.ru/virtual-assistants-salute/>
27. *Сибрус* Мессенджер. Режим доступа: <https://cybrus.ru/ru>
28. *Словари издательства «ДРОФА»*. Режим доступа: <https://slovari-izdatelstva-drofa.appstor.io/>
29. *Строки*: аудиокниги и подкасты. Режим доступа: <https://stroki.mts.ru/>
30. *ТамТам* Мессенджер. Режим доступа: <https://tamtam.chat/>
31. *Учите русский* – Voc App on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/учите-русский-вос-app/id1473112636?l=ru>
32. *Числа на русском языке*: App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/числа-на-русском-языке/id1234632736?l=ru&platform=iphone>
33. *Юнислайд* – сервис для создания викторин и опросов. Режим доступа: <https://unislide.io/>
34. *Яндекс Браузер* для смартфона или планшета. Режим доступа: <https://browser.yandex.ru/mobile/>
35. *Яндекс Диск* – облачный сервис. Режим доступа: <https://360.yandex.ru/disk/>
36. *Яндекс Документы* – бесплатный онлайн-редактор. Режим доступа: <https://docs.yandex.ru>
37. *Яндекс Календарь* – сервис для планирования дел. Режим доступа: <https://calendar.yandex.ru/week?uid=8303661>
38. *Яндекс Мессенджер*. Режим доступа: <https://yandex.ru/chat#/>
39. *Яндекс Музыка*. Режим доступа: <https://music.yandex.ru/home>
40. *Яндекс Навигатор*. Режим доступа: <https://yandex.ru/project/navi/alice/>
41. *Яндекс Почта*. Режим доступа: <https://mail.yandex.ru/>
42. *All Daily* – ежедневник новостей. Режим доступа: <https://alldaily.ru/>

43. *Art Quiz*: картины и художники. Приложение – викторина. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/art-quiz-картины-и-художники/id1453708464>
44. *Busuu*: учи английский и другие on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/busuu-учи-английский-и-другие/id379968583?platform=ipad>
45. *Black Book*: русская народная ролевая игра. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/black-book/id1619327414>
46. *Clozemaster*: Language Learning. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/clozemaster-language-learning/id1149199075>
47. *DiaClass* – платформа создания интерактивных презентаций и квизов онлайн. Режим доступа: <https://diaclass.ru/>
48. *Dialog* – корпоративный мессенджер. Режим доступа: <https://softfinder.ru/service/dialog-0>
49. *Duolingo* – уроки иностранного: App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/duolingo-уроки-иностранного/id570060128>
50. *FluentU* – Learn a language online with authentic videos. Режим доступа: <https://www.fluentu.com/>
51. *GigaChat* – нейросетевая модель от Сбера. Режим доступа: <https://developers.sber.ru/gigachat>
52. *IOctopus* – русский сервис для создания ментальных карт. Режим доступа: <https://mind-map-online.ru/>
53. *Innovative Language 101 App* – Learn 31 Languages on The Go. Режим доступа: <https://www.innovativelanguage.com/the-app>
54. *Intranetus* Мессенджер. Режим доступа: <https://intranetus.com/>
55. *Kahoot* – сервис для создания викторин. Режим доступа: <https://kahoot.it>
56. *Kalinka* – Russian Fast & Easy on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/kalinka-russian-fast-easy/id1488923668>
57. *Kinescope* – облачный видеохостинг. Режим доступа: <https://kinescope.ru/>

58. *Knigorad*: романы и рассказы. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/knigorad-романы-и-рассказы/id1556385751>
59. *Learn 33 Languages with Mondly* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learn-33-languages-with-mondly/id987873536>
60. *Learn&Go* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/learn-go/id1175916779>
61. *LearningApps* – создание мультимедийных интерактивных упражнений. Режим доступа: <https://learningapps.org/>
62. *Learn Professions in Russian* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learn-professions-in-russian/id1307465535>
63. *Learn Russian Alphabet Quickly* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learn-russian-alphabet-quickly/id1294286836>
64. *Learn Russian - Free WordPower* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learn-russian-free-wordpower/id295720051>
65. *Learn Russian by Nemo* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/russian-by-nemo/id487071813>
66. *Learn Russian (Hello-Hello)* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learn-russian-hello-hello/id426902605>
67. *Learn Russian with Babbel!* on the App Store. Режим доступа: <https://www.babbel.com/learn-russian>
68. *Learn Russian with FunEasyLearn*. Режим доступа: <https://www.funeasylearn.com/learn-russian>
69. *Lingualeo*. Онлайн-тренировки по грамматике и лексике. Режим доступа: <https://lingualeo.com/ru>
70. *Lingvo* электронные словари. Режим доступа: <https://lingvo.ru/>
71. *Loop Hero*. Приложение – компьютерная игра. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/loop-hero/id6464048549?l=en-GB>
72. *Madtest* – конструктор онлайн тестов. Режим доступа: <https://madtest.ru/>
73. *Memrise* – Easy Language Learning on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/memrise-easy-language-learning/id635966718>

74. *myQuiz* – платформа для создания онлайн квизов и викторин. Режим доступа: <https://myquiz.ru/>
75. *Naked Science* – новости науки. Режим доступа: <https://naked-science.ru/>
76. *sports.ru*: новости спорта. Режим доступа: <https://apps.sports.ru/>
77. *Online Test Pad* – онлайн конструктор тестов, опросов, кроссвордов. Режим доступа: <https://onlinetestpad.com/>
78. *Russian Alphabet* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/russian-alphabet/id389927786>
79. *Russian Cases* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/learnrussiancases/id6450753430>
80. *Russian Class* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/russian-class-lite/id1052517769>
81. *Russian Declensions* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/ж-russian-declensions/id1323551789>
82. *Russian Phrasebook* – Travel in Russia with ease on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/ru/app/russian-phrasebook-travel-in-russia-with-ease/id689702> 240?l=en-GB
83. *Russian Verb Blitz* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/russian-verb-blitz/id1382854109>
84. *Russian Verbs* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/russian-verbs/id1320195698>
85. *Russian Verb Trainer* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/russian-verb-trainer/id622913705>
86. *Quizizz* – сервис для создания викторин. Режим доступа: <https://www.quizizz.com/>
87. *SemesterRus* – Learn & Test Rus. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/semesterrus-learn-test-rus/id1491927409?uo=4>
88. *Talk2Russia* by MAPRYAL: Android. Режим доступа: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.Talk2Russia>

89. *TORFL GO* – Test of Russian as a Foreign Language. Режим доступа: <http://torflgo.ru/>
90. *TORFL B2 (ТРКИ-2)*: Free Android App. Режим доступа: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wTORFLB2TRKI2_5860765
91. *Tada.team* – цифровое рабочее пространство. Режим доступа: <https://tada.team/>
92. *Telegram*. Новая эра в общении. Режим доступа: <https://telegram.org/>
93. *VK Мессенджер* – приложение для общения. Режим доступа: <https://vk.com/vkme>
94. *VK Музыка* – российский стриминговый сервис. Режим доступа: <https://music.vk.com/>
95. *VK Teams* – корпоративный мессенджер. Режим доступа: <https://teams.vk.com/webim/>
96. *Wikipedia App* – энциклопедический сервис. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/wikipedia/id324715238>
97. *Write It! Russian* on the App Store. Режим доступа: <https://apps.apple.com/us/app/write-it-russian/id1400944429>

**Анкета для определения уровня готовности турецких учащихся к интеграции
мобильного приложения в учебный процесс**

**Rusça öğrenirken mobil interneti
ve mobil uygulamaları kullanmak**

Использование мобильного интернета и мобильных приложений
при изучении русского языка

Sevgili arkadaşlar! Ankete katıldığınız için teşekkür ederiz. Bilgileriniz gizli kalacaktır ve araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmamızın amacı, Türk öğrencilere yabancı dil öğretimi sürecini yoğunlaştırmaktır.

Дорогие друзья! Благодарим вас за участие в опросе. Информация останется конфиденциальной и будет использоваться в исследовательских целях. Целью исследования является интенсификация процесса преподавания русского языка турецким учащимся.

Cinsiyetiniz / Пол

- kadın / жен. erkek / муж.

Yaşınız / Возраст

- 16-25 26-35 36-45 diğer / другое _____

Mesleğiniz / Профессия

- öğrenci / студент diğer meslekler / _____

Mobil interneti eğitim amaçlı ne sıklıkla kullanıyorsunuz? / Как часто Вы используете мобильный интернет для образовательных целей?

- her gün / ежедневно haftada birkaç kez / несколько раз в неделю
 asla kullanmam / никогда не использую

Mobil internet üzerinden nasıl bilgi ararsınız? / Каким образом Вы осуществляете поиск информации через мобильный интернет?

- Uygulama mağazasındaki incelemelere ve derecelendirmelere bakıyorum. Tek taraflı kullanıyorum. İlk birkaç bağlantıdaki bilgileri kullanıyorum.

Mobil web sitelerinin ve uygulamaların güvenilirliğini nasıl belirliyorsunuz? / Как вы определяете надежность мобильных веб-сайтов и приложений?

- Birkaç taraflı kullanıyorum ve sonuçları kontrol ediyorum. Yaratıcılarla ilgili iletişim bilgilerini ve bilgileri kontrol ediyorum.
 Bir web sitesinin veya uygulamanın tasarımına ve düzenine bakarım.

Mobil İnternet üzerinden alınan bilgilerin doğruluğunu ne sıklıkla kontrol ediyorsunuz?
/ Как часто Вы проверяете достоверность информации, полученной через мобильный интернет?

- Her zaman çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri kontrol ederim. Zaman zaman bilgileri kontrol ediyorum. Hiçbir zaman bilgileri kontrol etmiyorum.

Mobil interneti kullanırken hangi güvenlik önlemlerini alıyorsunuz? / Какие меры безопасности вы принимаете при использовании мобильного интернета?

- Güçlü şifreler ve iki faktörlü kimlik doğrulama kullanıyorum. SMS ve anlık mesajlaşma programlarındaki şüpheli bağlantıları ve ekleri açmıyorum. Hiçbir şey yapmıyorum.

Mobil cihazınızın türü / Тип Вашего мобильного устройства

- cep telefonu / моб. телефон akıllı telefon / смартфон tablet / планшет
 diğer / другое _____

Rusça öğrenmek için mobil uygulamaları kullanıyor musunuz? / Вы используете мобильные приложения для изучения русского языка?

- evet / да hayır / нет

Uygulamayı hangi sıklıkla kullanıyorsunuz? / Как часто Вы пользуетесь этими мобильными приложениями?

- her gün / каждый день haftada 2-3 gün / 2-3 раза в неделю
 haftada 1 gün / 1 раз в нед. diğer / другое _____

Uygulamada ortalama ne kadar vakit geçiriyorsunuz? / Как долго вы обычно используете мобильное приложение за один сеанс?

- 5-15 dakika / 5-15 минут 15-30 dakika / 15-30 минут
 1 saat / 1 час diğer / другое _____

Kullandığınız uygulamanın ismini belirtiniz / Пожалуйста, укажите название мобильного приложения для изучения русского языка, которое вы используете.

**Учебные материалы мобильного приложения для обучения аудированию Rusça
Dinleme (уровень A2)**

Урок первый.

Грамматический материал урока: Склонение имён существительных с местоимениями и прилагательными. Предложный падеж имён существительных с местоимениями и прилагательными. Предложный падеж – объект мысли и речи. Местоимение свой, своя, своё, свои. Местоимение свой, своя, своё, свои в предложном падеже.

Фонетический блок: (отработка слухо-произносительных навыков твёрдых Ш, Ц; дифференциация Ш и Щ, слуховое восприятие стечения согласных, предлогов и самостоятельных слов, определение ударного слога, различение типов ИК-1 и ИК-3, определение логического центра вопросительного предложения без вопросительного слова)

Звучащие материалы

Задание 1. Слушайте. Выберите правильный вариант / Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz

ЦА – СА

ЦВЕ – СВЕ

ЗДА – ЗАДА

Задание 2. Слушайте. Выберите правильный вариант / Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz

ШЕСТЬ В ДЕСЯТОМ – В ШЕСТНАДЦАТОМ

О ЗДАНИЯХ – О ЗАДАНИЯХ

О СВОЁМ – О ЦВЕТНОМ

Задание 3. Выберите букву, на которую падает ударение / Vurgulanan harfi seçiniz

П-О-Ж-А-Л-У-Й-С-Т-А

А-В-Т-О-Р

С-Т-О-Л-И-Ц-А

Задание 4. Слушайте. Выберите правильный вариант / Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz

А. Вы можете рассказать о своём любимом месте в столице?

Вы можете рассказать о своём любимом месте в столице.

Б. Монастырь построили в шестнадцатом веке.

Монастырь построили в шестнадцатом веке?

В. Александр Пушкин был в Турции?

Александр Пушкин был в Турции.

Задание 5. Выберите правильный вариант ответа, на вопрос, который услышите /
Duduğunuz soru için doğru cevabı seçiniz

А. Это Новодевичий женский монастырь?

- Да, женский.

- Да, Новодевичий

Б. Стихи Назыма Хикмета знает каждый школьник в Турции?

- Да, каждый

- Да, Назыма Хикмета.

Грамматический блок: слуховое восприятие порядка слов в русском предложении
(неправильный вариант основан на правилах расположения слов в турецком предложении)

Задание 6.

Составьте предложение / Kelimeleri sıralayınız

А. Добро пожаловать на мою радиопрограмму о России.

России / о / радиопрограмму / мою / на / Добро / пожаловать /

Б. Я живу и работаю в Москве.

Москве / в / работаю / живу / и / я

В. Что вы думаете о современной архитектуре города?

Современной / Города / архитектуре / о / думаете / вы / что

Лексический блок.

Задание 7. Познакомьтесь с новыми словами / Yeni kelimeler öğreniniz

Могилы - mezar

Кладбище - mezarlık

Родной город - memleket

Кстати - bu arada

Строительство - inşaat

Задание 8. Соедините слово и его перевод / Kelimeyi ve çevirisini eşleştiriniz

Задание 9.

- 1. Посмотрите на картинку / Resme bakınız*
- 2. Как Вы думаете, кто эта девушка и что она делает / Sizce bu kız kim ve ne yapıyor?*
- 3. Прослушайте диалог, проверьте свою догадку / Diyalogu dinleyiniz ve tahmininizi kontrol ediniz*



Звучащий текст

- Привет! Меня зовут Сибель Бильге. Я родилась в Турции, живу и работаю в Москве. Добро пожаловать *на мою радиопрограмму* о России. И сегодня мой гость – писатель, автор популярной книги «Легенды Москвы» Алексей Свиридов. Здравствуйте, Алексей.

- Здравствуйте, Сибель!

- **Расскажите**, пожалуйста, **о своей** книге.

- Начну с того, что я родился в Москве и очень люблю **свой** город. В книге я *пишу о своих любимых* улицах, парках, зданиях.

- Расскажите **о своём любимом** месте в столице

- Это Новодевичий монастырь. Его построили *в шестнадцатом веке*. По легенде это место помогает найти любовь. И, кстати, на кладбище Новодевичьего монастыря вы можете увидеть могилу *турецкого поэта* Назыма Хикмета.

- Конечно, я знаю, и конечно, я там была. Стихи Назыма Хикмета знает каждый школьник в Турции. Как и стихи Александра Пушкина, я думаю, знают все дети в России. А вы знаете, что Пушкин был в Турции и *в моём родном городе* и написал о нём стихи?

- Я думаю, Ваш родной город - Эрзурум))

- Верно!

- ...А стихи называются «Путешествие в Арзрум»

- Да, Вы правы, Алексей. Но **вернёмся** к Москве. Что вы думаете *о современной* архитектуре города?

- Мне очень нравится здание Дома Музыки. Это важный центр *культурной жизни* столицы, где можно **послушать прекрасную классическую** музыку. Кстати, *в его строительстве* участвовали специалисты из Турции.

- О, это приятно слышать. Вообще в Москве много турецких компаний...

Задание 10. *Ответьте на вопросы / Soruları cevaplayınız*

Подкаст Сибель называется:

- «Всё о России»
- «Турецкий завтрак»
- «Интересно о России»

Родной город Сибель:

- Москва
- Эрзурум
- Стамбул

Гостя программы зовут:

- Андрей Свиридов
- Алексей Свиридов
- Александр Свиридов

Любимое место Алексея Свиридова в столице:

- Дом Музыки
- Новодевичий монастырь
- Большой театр

Задание 11. *Выберите предложение, выражающее главную мысль прослушанного.*

Duyduklarınızın ana fikrini ifade eden bir cümle seçin.

- Писателю Алексею Свиридову нравится современная архитектура Москвы
- Родной город Сибель Бильге - Эрзурум, но она живёт и работает в Москве.
- Сибель Бильге и Алексей Свиридов говорили о Москве и культурных связях Турции и России.

Задание 12. Выберите ключевые слова (3) прослушанного текста. *Ses metninin anahtar (3 adet) sözcüklerini seçiniz.*

- Москва
- Александр Пушкин
- Назым Хикмет
- Парк
- Путешествие

Задание 13. *Выберите заголовок к тексту. Ses metni için bir başlık seçiniz*

- Встреча на подкасте и диалог о Москве и связях с Турцией.
- Сибель Бильге и Алексей Свиридов о Путешествии в Эрзурум.
- Разговор о московских легендах.

Задание 14. *Расположите цитаты из диалога в хронологически правильном порядке.*

Diyalogdaki alıntıları kronolojik sıraya göre düzenleyin.

1.

- 2.
- 3.
- 4.

«Я родилась в Турции, но живу и работаю в Москве».

«На кладбище Новодевичьего монастыря вы можете увидеть могилу турецкого поэта Назыма Хикмета».

«Пушкин был в Турции в моём родном городе».

«В его строительстве участвовали специалисты из Турции».

Урок второй.

Грамматический материал урока: Склонение имён существительных с местоимениями и прилагательными. Предложный падеж имён существительных с местоимениями и прилагательными – место; время.

Фонетический блок: (отработка слухо-произносительных навыков твёрдых Ш, Ц; дифференциация Ш и Щ, дифференциация [т] и [т'], слуховое восприятие стечения согласных, предлогов и самостоятельных слов, определение ударного слога, различение типов ИК-1 и ИК-3, определение логического центра вопросительного предложения без вопросительного слова)

Звучащие материалы

Задание 1. *Слушайте. Выберите правильный вариант. Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz*

ШЕ – ЖЕ

СТЕ – СТЭ

ЦИЯ – СЫЯ

ШИШЬ - СПИШЬ

Задание 2. *Слушайте. Выберите правильный вариант. Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz*

СТРАНЫ – СТОРОНЫ

СЕЙЧАС – ЧАС

ГОД – КОТ

В ОСЕННЕМ – ВАСЯ ЕЛ

Задание 3. Выберите букву, на которую падает ударение. / Vurgulanan harfi seçiniz

Стамбул

Сльишь

Градусов

Университет

Задание 4. *Слушайте. Выберите правильный вариант / Dinleyiniz. Duyduğunuz seçeneği belirleyiniz*

А. В Турцию приезжает много туристов каждый год

В Турцию приезжает много туристов каждый год?

Б. Алтай — это важное место для турок?

Алтай — это важное место для турок.

В. Ты хорошо говоришь по-русски?

Ты хорошо говоришь по-русски.

Г. Ты хорошо меня слышишь?

Ты хорошо меня слышишь.

Задание 5. *Выберите правильный вариант ответа, на вопрос, который услышите*

Duyduğunuz soru için doğru cevabı seçiniz

А. Умут начал работать гидом в **2019** году в туристической компании?

- Да, в 2019.

- Да, в туристической

Б. Он поступил на **экономический** факультет в 2014 году?

- Да, в 2014.

- Нет, на исторический.

В. В Стамбуле 20 градусов **тепла**?

- Конечно, тепла.

- Да, 20.

Г. В 2020 году началась пандемия?

- Да, **пандемия**.

- Да, в 2020.

Грамматический блок.

Задание 6. *Составьте предложение / Kelimeleri sıralayınız.*

А. В 2018 году я окончил университет и вернулся в Турцию.

Университет / окончил / Турцию / вернулся /и / году / в / в / 2018 / я

Б. В этом году в нашей стране побывали уже 5 миллионов россиян.

стране / нашей / в /5 миллионов / россиян / уже / побывали / этом / году / в.

В. Россияне очень любят ездить на экскурсии.

Экскурсии / на / ездить / россияне / очень / любят.

Г. Я мечтаю о необычном путешествии на Алтай.

Алтай / на / необычном / путешествии / о / мечтаю / я.

Задание 7. Найдите ответ на следующий вопрос:

Где работает Умут?

- Стамбульская компания
- В стамбульской компании
- На стамбульской компании

Найдите ответ на следующий вопрос:

Когда Умут вернулся в Турцию?

- В двух тысячах восемнадцатом году
- В две тысячи восемнадцатом году
- В две тысячи восемнадцать году

Задание 8. *Познакомьтесь с новыми словами / Yeni kelimeler öğreniniz.*

Гид Rehber

Подписчик takipçi

Создавать Yaratmak

Древний antik

Задание 9. *Соедините слово и его перевод / Kelimeyi ve çevirisini eşleştiriniz*

Задание 10.

1. *Посмотрите на картинку / Resme bakınız*
2. *Предположите, кто нарисовал эту картину, и что на ней изображено / resimde hangi yer gösteriliyor tahmin ediniz?*
3. *Прослушайте диалог, проверьте свою догадку / Diyalogu dinleyiniz ve tahmininizi kontrol ediniz.*



Звучащий текст

Привет! С вами Сибель Бильге, и вы слушаете радиопрограмму о России. И сегодня мой гость – автор **популярной** группы на русском языке «Турция историческая» в социальной сети «Вконтакте».

Привет, Умут. Ты хорошо меня слышишь?

- Привет, Сибель. Да, да, звук **отличный**.

- С Умутом мы говорим сегодня по Скайпу. Он сейчас в Стамбуле. Какая погода сегодня в *осеннем* Стамбуле?

- Солнечно, 20 градусов тепла.

- в Москве немного холоднее...

Умут, ты хорошо говоришь по-русски, расскажи, пожалуйста, как ты его выучил?

- Я учился в России *на русском языке*. В 2014 году я поступил в Казанский университет на исторический факультет и в 2018 году я **окончил** его и **вернулся** в Турцию. В 2019 году я **начал** работать гидом в туристической компании. В Турцию приезжает много туристов каждый год, но туристы из России всегда лидируют и находятся *на первом месте*. В этом году в нашей стране побывали уже 6 миллионов россиян.

- Какие самые популярные города у туристов из России?

- Больше всего | россияне любят отдыхать | *на солнечном пляже*, поэтому они **выбирают** отели Аланьи и Анталы. Ещё | россияне очень любят | ездить на экскурсии. Наша земля | имеет богатую историю. В *моей группе* | я пишу *об интересных местах* в Турции.

- Сколько сейчас у тебя подписчиков?

- 120 тысяч.

- Ого! Это успех! И когда ты создал группу?

- В 2020 году началась пандемия, и у меня появилось много свободного времени.
- Скажи, пожалуйста, а ты сам любишь путешествовать? Где ты хочешь побывать?
- Я мечтаю о необычном **путешествии** на Алтай. Я часто его рисую. Алтай — это важное место для турок, место, откуда пришёл наш народ, наша древняя родина.
- Да, это так. В каком веке это было? В 10-м? в 11-м?....

Задание 11. *Ответьте на вопросы / Soruları cevaplayınız*

В какой социальной сети Умут создал группу «Турция историческая»?

- В социальной сети «ВКонтакте»
- В Фэйсбуке
- В Инстаграме

Какая температура воздуха в осеннем Стамбуле?

- 20 градусов тепла
- 25 градусов тепла
- 15 градусов холода

На каком факультете учился Умут в Казанском университете?

- На историческом
- На экономическом
- на юридическом

Где мечтает побывать Умут?

- На Байкале
- На Алтае
- В Москве

Задание 12. *Выберите предложение, выражающее главную мысль прослушанного.*

Duyduklarınızın ana fikrini ifade eden bir cümle seçin.

- В Стамбуле тепло осенью, поэтому Умут приглашает туристов посетить интересные места.
- На Алтае очень красиво, и Умут часто его рисует.
- Турция – очень популярная страна среди российских туристов, и Умут создал для них группу ВКонтакте, где он пишет об известных исторических местах.

Задание 13. *Выберите ключевые слова прослушанного текста.*

- Группа «ВКонтакте»
- Туристы
- Подписчики
- Горы
- Бизнес

Задание 14. *Выберите заголовок к тексту. Ses metni için bir başlık seçiniz*

- Разговор о туризме, русском языке и подписчиках
- Мечты об Алтае

- Стамбул – город контрастов

Задание 15. *Расположите пункты плана в хронологически правильном порядке.*

- «Мой гость – автор популярной группы на русском языке «Турция историческая».
- «Ты хорошо говоришь по-русски; расскажи, пожалуйста, как ты его выучил?»
- «Россияне очень любят ездить на экскурсии».
- «Алтай — это важное место для турок; место, откуда пришёл наш народ, наша древняя родина».

Анкета для опроса учащихся экспериментальных групп по окончании обучающего эксперимента

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz.

- ✓ Her ifade, "Kesinlikle Katılmıyorum" (0) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) arasında bir değer alacaktır.
- ✓ Şunu unutmayınız: Yalnızca sizin düşüncelerinize dayalı bir yanıt vermeniz gerekmektedir.
- ✓ Lütfen her ifadeye cevap vermeden önce, düşünmek için biraz zaman ayırınız.
- ✓ Yanıtlarınızı işaretlemek için uygun kutucuğu işaretleyiniz.
- ✓ Lütfen her ifadeye yalnızca bir cevap veriniz. Aynı cevabı iki kez işaretlemeyiniz.

Teşekkür ediyoruz

0	Абсолютно не согласен
1	Не согласен
2	Затрудняюсь ответить
3	Скорее согласен
4	Согласен
5	Абсолютно согласен

	0	1	2	3	4	5
1. Я считаю, что мой уровень понимания русской речи значительно повысился за время обучения. Çalışmalarım sırasında Rusça konuşmayı anlama düzeyimin önemli ölçüde arttığına inanıyorum.						
2. Мобильное приложение Rusça Dinleme является эффективным инструментом обучения аудированию. Rusça Dinleme mobil uygulaması dinleme öğretiminde etkili bir araçtır.						
3. Мобильное приложение Rusça Dinleme является полезным дополнением к традиционным методам обучения. Rusça Dinleme mobil uygulaması geleneksel öğretim yöntemlerine faydalı bir katkıdır.						
4. Задания по аудированию в ходе обучения были полезными и эффективными. Eğitim sırasındaki dinleme görevleri faydalı ve etkiliydi.						
5. Использование мобильного приложения позволяет мне учиться в любом месте и в любое время. Mobil uygulama kullanmak her yerde ve her zaman ders çalışmamı sağlıyor.						
6. Использование мобильного приложения Rusça Dinleme было комфортным и удобным. Rusça Dinleme mobil uygulamasını kullanmak rahat ve kullanışlıydı.						
7. Использование мобильного приложения Rusça Dinleme делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Rusça Dinleme mobil uygulamasını kullanmak öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve heyecanlı hale getiriyor.						

8. Обучение с помощью мобильного приложения оставило приятные впечатления и положительные эмоции. Mobil uygulamayı kullanarak öğrenmek hoş bir izlenim ve olumlu duygular bıraktı.						
9. По окончании обучающего эксперимента я стал лучше понимать русские культурные традиции и обычаи. Öğrenme deneyinin sonunda Rus kültürel gelenek ve göreneklerini daha iyi anlamaya başladım.						
10. Я обнаружил, что между русской и турецкой культурами существует множество общих черт. Rus ve Türk kültürleri arasında birçok benzerlik olduğunu keşfettim.						
11. Моё восприятие русской культуры стало значительно более позитивным. Rus kültürüne dair algım çok daha olumlu hale geldi.						
12. Обучающий эксперимент способствовал моему желанию узнать больше о русской культуре и истории. Eğitim deneyi Rus kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi edinme arzuma katkıda bulundu.						
13. Я готов(а) тратить дополнительное время на практику аудирования, даже если это выходит за рамки учебных заданий. Ders ödevlerinin kapsamını aşsa bile dinleme çalışmalarına ekstra zaman ayırmaya hazırım.						
14. Я намерен(а) активно развивать свои навыки аудирования русской речи в будущем. Gelecekte Rusça dinleme becerilerimi aktif olarak geliştirmeyi planlıyorum.						
15. Я был(а) бы крайне огорчен(а), если бы мне пришлось прекратить изучение русского языка по каким-либо причинам. Herhangi bir nedenle Rusça öğrenmeyi bırakmak zorunda kalsaydım çok üzülürdüm.						
16. Использование мобильного приложения Rusça Dinleme помогает мне сохранять интерес к процессу изучения русского языка. Rusça Dinleme mobil uygulamasını kullanmak, Rusça öğrenme sürecine ilgi duymama yardımcı oluyor.						