

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»  
(НИУ «БелГУ»)

*На правах рукописи*

Мокрищева Вероника Сергеевна

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ  
(A1, A2, B1)**

Научная специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный, уровень высшего образования)

Диссертация  
на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор  
Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгород  
2024

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ .....	20
1.1. Лексико-семантическая группа глаголов движения и специфика их функционирования в русском языке .....	20
1.2. Особенности функционирования глаголов движениях и их место в системе глаголов китайского языка .....	27
1.3. Концептуализация приставок и предлогов в русском и китайском языках в контексте изучения глаголов движения .....	36
1.4. Специфика восприятия пространства и координации в языковой картине мира китайцев .....	47
Выводы по главе 1 .....	52
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ.....	55
2.1. Этноориентированный подход к обучению китайских студентов русскому языку как иностранному.....	55
2.2. Трудности обучения китайских слушателей глаголам движения в русском языке вне языковой среды.....	67
2.3. Смешанное обучение как эффективная технология организации учебного процесса .....	83
2.4. Принципы обучения китайских студентов глаголам движения (А1, А2, В1) .....	97
Выводы по главе 2.....	110
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ .....	112
3.1. Формирование коммуникативной компетенции у китайских студентов (А1, А2, В1).....	112
3.2. Уровень сформированности коммуникативной компетенции у китайских студентов (констатирующий эксперимент) .....	119
3.3. Обучение лексико-семантической группе глаголов движения в китайской аудитории на основе технологии смешанного обучения вне языковой среды .	128

3.4. Комплекс упражнений по обучению китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке.....	138
3.5. Организация, содержание и результаты экспериментального обучения китайских учащихся лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке .....	152
Выводы по главе 3.....	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	160
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	164
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	165
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	198
Приложение А .....	198
Приложение Б .....	202
Приложение В.....	206
Приложение Г .....	207
Приложение Д.....	215

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В последнее время на международной арене в контексте геополитических приоритетов наблюдается значительное укрепление взаимоотношений между Китаем и Россией, что и обуславливает стремительное увеличение обмена студентами между двумя странами и, закономерно, увеличение спроса на изучение русского языка среди китайских студентов. Во время визита президента России Владимира Владимировича Путина в Китай 16-17 мая 2024 года лидерами двух стран обсуждены вопросы культурного взаимодействия, академического обмена студентами и педагогическими кадрами. Диалог культур, развитие политических, экономических и социальных отношений делают изучение иностранных языков чрезвычайно востребованным. В российско-китайских отношениях образовательная сфера является одной из важнейших платформ обмена. Обучение русскому языку китайских учащихся осуществляется в различных форматах: в школах, вузах, на языковых курсах, что объясняет необходимость совершенствования методики его преподавания, создания учебных пособий, ориентированных на образовательные потребности студентов - носителей китайского языка.

Обучение грамматике иностранных студентов по-прежнему является одной из наиболее сложных и актуальных проблем методики. Неслучайно грамматический аспект обучения постоянно находится в поле зрения исследователей (О.Н. Волковой, Л.Е. Весниной, А.А. Котова, Г.В. Кукуевой, Лю Цянь, Е.А. Мухиной, Т.В. Смуровой, В. Чжан). Ввиду кардинального различия между китайской и русской языковыми системами, грамматика русского языка представляет собой определенную сложность для китайских студентов, т.к. в китайском языке отсутствуют некоторые лексико-семантические группы, свойственные русскому языку. Одной из таких «лакун» являются глаголы движения.

В основе предлагаемой в диссертационном исследовании этноориентированной технологии обучения носителей китайского языка русскому языку как иностранному лежит идея о необходимости формирования у учащихся умения осмысливать факты изучаемого языка, поэтому мы придаём большое значение обучению двустороннему переводу, в том числе и на начальном этапе овладения новым языком, в частности, русским. Конечно, такой подход не является новым, однако с получением все больших знаний о специфике грамматического строя русского и китайского языков появляются новые возможности его усовершенствования. Кроме этого, при всем множестве исследований особенностей глаголов движения в русском языке на сегодняшний день не представлено комплексной работы по технологии обучения русским глаголам движения, адаптированной для китайской аудитории вне языковой среды. Глаголы движения являются ключевым элементом в описании действий и передвижений, их понимание и правильное использование важно для эффективной коммуникации на русском языке. В китайском языке эта лексико-семантическая группа выражается посредством способов и механизмов, отличных от принятых в русскоязычной практике. Исследование этой темы позволит определить специфику обучения русскому языку китайских студентов на разных уровнях владения языком (А1, А2, В1) и выявить трудности, с которыми они сталкиваются.

Кроме того, в современных условиях активной цифровизации, охватившей все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и сферу образования, особое место в учебном процессе занимает применение передовых технологических достижений: ресурсы сети «Интернет», онлайн-режим обучения, различное оборудование и т.д. Эта тенденция появилась уже в начале нового столетия, однако во время пандемии коронавируса многие учебные заведения были вынуждены полностью перейти на обучение в онлайн-режиме, возможность реализации которого обеспечивалась использованием современных технических средств. Этот вызов в системе организации учебного процесса дал многим исследователям возможность оценить преимущества работы в таком режиме и после завершения

пандемии, когда вузы смогли вернуться к традиционному обучению. Особую популярность получило смешанное обучение, которое предоставляет доступ к более гибкому и глубокому образованию, представляет собой удобную и эффективную форму взаимодействия преподавателя и учащихся. Смешанное обучение заключается в сочетании преимуществ традиционных методов обучения с возможностями онлайн-обучения (электронного обучения). Студенты могут учиться самостоятельно, просматривая обучающие видеоролики, подготовленные преподаваем.

Этим и определяется актуальность исследования лексико-семантической группы глаголов движения как наиболее частотной в речи любого носителя языка и необходимой для осуществления эффективной коммуникации. Разработка этноориентированной методики обучения этой грамматической категории с применением передовых технических средств представляется важной задачей современного обучения.

**Степень разработанности темы исследования.** Особенности глаголов движения русского языка раскрыли Н.С. Авилова, Н.П. Андрюшина, А.В. Бондарко, В.Г. Гак, М.В. Кондрашева, Л.С. Корчик, Т.В. Попова и др. Специфику функционирования глаголов движения в китайском языке рассмотрели М. Ван, С. Ван, Е. Вэнь, Д. Сунь и др. Большой вклад в сравнение грамматического строя русского и китайского языков сделала С. Ван. Концептуализацией приставок и предлогов в русском и китайском языках занимались Н.А. Андрюшина, А.П. Кошкин, А.В. Малышева, Т. Цзинь, Ю. Чжао и др. Пространственную и координационную систему китайского языка подробно представили С. Ван, М. Пяо, особый вклад в ее изучение внес в ряде своих работ Т. Цзинь. Особенности взаимодействия с китайской аудиторией и трудности в обучении, а также характерные черты китайской системы образования описаны Т.М. Балыхиной, Н.С. Брем, С.М. Петровой, А.И. Слепцовой, А.И. Сурыгиным, Л. Сюй Я. Тань, Г. А. Шантуровой и другими. Теоретические положения дистанционного и смешанного обучения были сформулированы О. Ребриным, Г.И. Рубцовым, И.Н. Семеновым,

У.Т. Уразбековой, В. Чжан, С.Ј. Bonk, D. Garrison, С.Р. Graham, M. Horn, K.L. Huang, В. Tomlinson и др. Сущность коммуникативной компетенции и ее структурных элементов была раскрыта П.Л. Габдрахмановой, Н.Д. Гальсковой, А.А. Занковой, Т.А. Зимней, Л.Ф. Низаевой, А.Н. Щукиным и др.

Наши изыскания в изучении вопроса теории и практики обучения китайских студентов глаголам движения русского языка позволили выявить ряд **противоречий**:

– между высокой значимостью глаголов движения в системе русского языка и недостаточным пониманием механизмов усвоения этой лексико-семантической группы китайскими учащимися;

– между потребностью в применении современных технологий в учебном процессе для достижения наибольшего эффекта обучения и недостаточной сформированностью теоретических и методических положений об их использования при обучении китайской аудитории глаголам движения русского языка;

– между необходимостью развития практических навыков речевой деятельности у учащихся и ограниченным количеством видов практико-ориентированных упражнений, используемых при обучении вне языковой среды и способствующих развитию коммуникативной компетенции у китайских студентов.

Обозначенные противоречия обусловили появление **проблемы** поиска эффективной инновационной информационной образовательной технологии обучения глаголам движения в русском языке в китайской аудитории, которая смогла бы удовлетворить запросы цифрового общества и позволила бы на высоком уровне сформировать коммуникативную компетенцию у учащихся в условиях неязыковой среды. В связи с обозначенными актуальностью и проблемой была сформулирована **тема научной работы**: «Глаголы движения как компонент содержания обучения русскому языку китайских студентов (А1, А2, В1)».

**Объектом исследования** является процесс обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке.

**Предметом исследования** является методическая организация процесса обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке вне языковой среды с применением технологии смешанного обучения.

**Цель исследования** – функционально-коммуникативный анализ системы русских глаголов движения на фоне китайского языка и на этой основе создание и теоретическое обоснование технологии смешанного обучения китайских студентов этой лексико-семантической группы (уровни владения языком А1, А2, В1).

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что обучение китайских студентов вне языковой среды лексико-семантической группе глаголов движения будет результативным, если:

- опираться на достижения науки и практики в области теории и методики этноориентированного обучения РКИ, моделировании учебного процесса, принципов формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности;
- учитывать традиции образовательной системы, условия и формы организации учебного процесса, принятые в КНР;
- выявить этноспецифические особенности обучения РКИ китайских студентов;
- использовать инновационную технологию обучения, концептуальным фундаментом которой является смешанное обучение, основанное на модели «FBR»;
- нивелировать трудности, препятствующие формированию у китайских студентов иноязычной коммуникативной компетенции в рамках изучения глаголов движения вне языковой среды;
- использовать комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативной компетенции и ее ключевых составляющих: языковой компетенции, речевой компетенции и межкультурной компетенции у китайских студентов в процессе сознательного усвоения ими теоретических знаний о лексико-



семантической группе глаголов движения и практических навыках их использования.

Формулировка цели и гипотезы исследования позволила выдвинуть следующие **задачи**:

1. Определить на основе анализа психолого-педагогической, методической, психологической и лингвистической литературы степень изученности интересующей нас проблемы обучения китайских студентов русским глаголам движения.

2. Изучить и описать традиции образовательной системы КНР, условия организации учебного процесса, формы учебной деятельности применительно к изучению русских глаголов движения.

3. Провести сравнительный анализ лингвистических особенностей функционирования глаголов движения в русском и китайском языках.

4. Изучить специфику восприятия пространства и координации в языковой картине мира китайцев.

5. Дать обоснование этноориентированному подходу при обучении китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения.

6. Разработать технологию смешанного обучения глаголам движения русского языка китайских студентов на основе модели «FBR» (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс).

7. Научно обосновать технологию (принципы, методы, средства обучения, комплекс упражнений) обучения лексико-семантической группе глаголов движения китайских студентов.

8. Провести экспериментальное обучение на основе предлагаемой технологии с целью проверки выдвинутой рабочей гипотезы.

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

- представлен сравнительный анализ лексико-семантической группы глаголов движения в русском и китайском языках, включая способы передачи значений префиксальных глаголов движения русского языка в китайском языке, а также рассмотрена специфика восприятия пространства и координации в языковой картине мира китайцев;

- предложена технология смешанного обучения китайских студентов глаголам движения русского языка, основанная на модели «FBR» (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс), включая дополнительные видео-, текстовые материалы и упражнения;

- спроектирована технология формирования коммуникативной компетенции, включающая ключевые составляющие: языковую, речевую и межкультурную компетенции у китайских студентов;

- определены и классифицированы трудности, возникающие в процессе обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке,

- дидактически выстроена система принципов обучения китайских студентов вне языковой среды, способствующая преодолению трудностей освоения лексико-семантической группы глаголов движения;

- разработан и экспериментально проверен авторский научно-обоснованный комплекс упражнений для обучения китайских студентов способам употребления глаголов движения в русском языке вне языковой среды. Материал сгруппирован в шесть блоков в соответствии с методически адаптированной структурной организацией.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в:

- уточнении функционально-системных и структурно-семантических характеристик лексико-семантической группы глаголов движения в русском языке и определения их принципиального различия с глаголами движения в китайском языке, а также сопоставлении способов их выражения в двух языках;

- разработке теоретической основы обучения китайских студентов первого курса способам употребления глаголов движения в русском языке на базе анализа

и обобщения лингвистических, дидактических, методических и психолого-педагогических положений, ориентированных на формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции в процессе освоения глаголов движения вне языковой среды;

- обосновании этноориентированного подхода к методической организации учебного материала, разработке комплекса упражнений, позволяющих сформировать коммуникативную компетенцию, включающую ключевые составляющие: языковую, речевую и межкультурную компетенции у китайских студентов;

- конкретизации целей и задач обучения китайских учащихся употреблению глаголов движения в русском языке;

- определении принципов отбора языкового материала;

- теоретическом обосновании технологии смешанного обучения по модели «FBR» (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс), ее разработки и использовании при обучении китайских студентов первого курса лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке;

- теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении эффективности, действенности и прагматической значимости разработанной технологии обучения китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения вне языковой среды.

Предложенные параметры обучения лексико-семантической группе глаголов движения универсальны и могут быть использованы в аналогичных исследованиях на материале других семантических разрядов лексем.

**Практическая значимость** исследования заключается в спроектированной технологии обучения китайских студентов употреблению глаголов движения русского языка, предполагающей систематическое, последовательное, сознательное усвоение языкового материала; разработана технологическая система экспериментального обучения, включающая программу и комплекс подлинно-коммуникативных, условно-коммуникативных и некоммуникативных упражнений,

подобранных с учетом ситуативности, функциональности и коммуникативной значимости.

Выводы и материалы диссертационного исследования могут быть использованы при создании учебных пособий по грамматике, в практике преподавания русского языка как иностранного как на этапе довузовской подготовки в китайской аудитории, так и на основных факультетах, а также при обучении китайских студентов очной формы обучения и слушателей курсов русского языка, в процессе преподавания русского языка на филологическом факультете (специальность РКИ), лицами, самостоятельно изучающими русский язык.

#### **Эмпирическая база исследования.**

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры русского языка Института языков Центральной и Восточной Европы Цзилиньского университета международных исследований (г. Чанчунь, КНР).

#### **Этапы проведения исследования:**

*Первый этап* (09.2021 – 08.2022) – *теоретико-констатирующий* – анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, сопоставление образовательных технологий (электронных платформ, сервисов и ресурсов), постановка цели и определение задач исследования, разработка гипотезы, выбор методологического подхода к организации исследования, подбор и конструирование материалов для проведения констатирующего эксперимента.

*Второй этап* (09.2022 – 12.2023) – *проектировочно-формирующий* – проведение констатирующего эксперимента и основных направлений экспериментального обучения в целях формирования коммуникативной компетенции у китайских слушателей первого курса направления подготовки «Русский язык». Были определены ключевые принципы организации учебного процесса, разработаны экспериментальная программа, учебные материалы, комплекс упражнений, подобраны методы оценки результатов обучения, внедрена

в реальную практику преподавания и апробирована модель смешанного обучения китайских студентов глаголам движения русского языка на основе «FBR» (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс).

*Третий этап* (01.2024 – 05.2024) – *аналитический* – проведена обработка полученной информации, анализ, обобщение и систематизации результатов опытно-экспериментальной работы, определены условия эффективности формирования коммуникативной компетенции китайских учащихся в процессе их обучения способам употребления глаголов движения русского языка; сформулированы рекомендации по проблеме.

**Теоретико-методологические основы исследования** образуют:

- лингвистические идеи, нашедшие отражение в трудах таких российских и зарубежных ученых, как А.В. Бондарко, Г.А. Битехтина, Л.Е. Весинина, В.В. Виноградов, О.Н. Волкова, В.Г. Гак, А.И. Кисилева, А.А. Котов, Д. Сунь, У. Фусян, Ю. Чжао и др.;
- исследования по методике обучения русскому языку как иностранному (Н.Д. Арутюнова, Н.Б. Битехтина, И.А. Зимняя, В.Б. Куриленко, В.Г. Костомаров, Л.С. Крючкова, О.Н. Митрофанова, Е.И. Пассов, Н.М. Румянцева, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.);
- труды исследователей по актуальным вопросам теории и методики обучения РКИ (А.В. Гончарова, А.В. Корнеева, Л.В. Московкин, И.Я. Орехова, М.А. Очилова, С. Ходжиев, Т.В. Самосенкова, Т.Т. Черкашина и др.);
- исследования, посвященные изучению проблем этнопсихологии, этнокультурных, лингвокультурных особенностей народов, специфики языковой картины мира, менталитета и традиций (В.Б. Антонова, И. И. Бабенко, Т.М. Балыхина, В.В. Воробьев, И.А. Пугачев, Я. Тань, Т. Цзинь, Ц. Цзян, З.В. Юсупова);
- работы ученых, разрабатывающих вопросы этноориентированного обучения РКИ (Т.М. Балыхина, М.Н. Кожевникова, Ц. Ли, Ц. Люй, А.В. Корнеева, И.А. Пугачев, Ю.А. Романов, Т.В. Самосенкова, Л.В. Соловьева, В. Чжан, Х. Чжан, Ю. Чжао и др.);

- исследования по сопоставительной лингвистике русского и китайского языков (А.А. Пылкова, Т.В. Смурова, Ч. Тань, Т. Цзинь, Ю. Чжао, Ю. Чэн и др.);

- труды по психологии изучения иностранного языка (Т.А. Зимняя, С.А. Хавронина, Д. Цзинь, Г.А. Шантурова, П.М. Якобсон, Н.В. Янкина, В.Л. De Mente и др.);

- научные работы в области исследования принципов, методов, систем и технологий обучения иностранному языку (Л.Е. Веснина, Л.В. Московкин, Н.М. Румянцева, Г.А. Самигова, М.А. Тилляшайхова, С.А. Худайбердиев, В. Чжан, С.Ј. Bonk, D.R. Garrison, K.L. Huang, Н. Kanuka, В. Tomlinson и др.);

- работы по методике обучения глаголам движения (Н.П. Андриюшина, О.Н. Анциферова, И.Б. Игнатова, В.И. Бычков, Е.Н. Виноградова, Л.П. Клобукова и др.).

Для достижения поставленной цели и решения задач использовались следующие **методы исследования**:

1) аналитический (анализ лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы);

2) социально-педагогический (анализ программ, учебников учебных пособий, количественный и качественный анализ устной и письменной речи иностранных учащихся);

3) экспериментальный (констатирующий эксперимент, экспериментальное обучение, постэкспериментальный контрольный срез, отсроченный срез);

4) статистический (статистическая обработка экспериментальных данных, анализ и обобщение материалов экспериментального обучения).

**В качестве материала исследования** были использованы статьи толковых словарей русского и китайского языков; корпус примеров употребления русских глаголов движения в звучащей речи, средствах массовой информации, художественной, публицистической и научной литературе. Использовались также материалы Национального корпуса русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)), поисковых систем Интернета ([www.yandex.ru](http://www.yandex.ru), [www.google.com](http://www.google.com)); письменные

работы учащихся, выполненные в ходе опытного обучения; анкеты, заполненные учащимися по завершении опытного обучения.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Опора на этноориентированный подход к обучению китайских учащихся первого курса (направление подготовки «Русский язык») является одним из методических условий согласования требований и результатов обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды и позволяет перейти от пассивного получения знаний к их активному использованию в реальных коммуникативных и культурно-маркированных ситуациях на русском языке.

2. Внедрение в обучение предложенной технологии смешанного обучения «FBR» (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс), которая предполагает режим обучения онлайн (1/3) + офлайн (2/3) как совокупности педагогических действий и операций, позволяет снять интерференцию, что дает возможность по-новому организовать учебный процесс, направленный на эффективное формирование и развитие грамматической компетенции на русском языке в условиях отсутствия языковой среды.

3. Процесс преподавания и изучения лексико-семантической группы глаголов движения в китайской аудитории должен осуществляться с учетом определения трудностей освоения темы, поэтапной реализации отобранных глаголов, целенаправленной программы обучения и использования комплекса упражнений, построенных с учетом постулируемых психологических, лингвистических и методических особенностей работы с глаголами данной группы, а также национальных особенностей китайской аудитории.

4. Использование родного языка в процессе обучения китайских студентов обеспечит глубокое усвоение непрефиксальных и префиксальных глаголов движения, переносных значений глаголов движения и русских фразеологизмов с использованием глаголов движения и сделает их семантизацию более легкой, глубокой и эффективной.

5. Применение комплекса упражнений, разработанных с опорой на сопоставление глаголов движения в русском языке с их китайскими аналогами, обеспечит осознанное понимание учащимися специфики способов и механизмов использования этой лексико-семантической группы, а также поможет избежать возникновения межъязыковой интерференции, характерной для носителей китайского языка, изучающих русский язык.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается опорой на традиционные и современные теоретические и методологические положения и концепции авторитетных в области современного языкового образования ученых; аргументированностью выделенных и обоснованных задачами исследования этапов работы; использованием комплекса многократно верифицированных и актуальных теоретических и эмпирических исследовательских методов в соответствии с поставленной целью и задачами исследования; успешной апробацией и внедрением созданного учебного контента, сформированного с учетом технологии смешанного обучения, в учебную деятельность студентов вуза Китая, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», и подтверждаются результатами анализа количественных и качественных показателей контрольного этапа экспериментального обучения.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования**

Материалы и результаты исследования обсуждались на аспирантских и методических семинарах, заседаниях кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ».

Основные теоретические и практические положения диссертационного исследования освещались в докладах и сообщениях на международных и межвузовских научно-практических конференциях:

1. Межкультурная коммуникация в современном мире: язык, образование, культура: сборник материалов Международной научно-практической конференции обучающихся и молодых ученых (Белгород, 20 мая 2022 г.), доклад на тему: «Ключевые аспекты адаптационного процесса иностранцев в



образовательной и социально-культурной среде (на примере студентов подготовительного факультета НИУ «БелГУ»));

2. Международная научно-практическая конференция «Русский язык как средство адаптации в новой социокультурной среде и получения профессии» (Белгород, 6 октября 2022 г.), доклад на тему: «Применение смешанного обучения в китайской аудитории в рамках курса РКИ»;

3. 51-ая Международная научно-практическая конференция «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» (г. Белгород, 24 октября 2022 г.), доклад на тему: «Роль эмоционального интеллекта студентов подготовительного факультета в учебном процессе»;

4. 52-ая Международная научно-практическая конференция «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» (г. Белгород, 28 ноября 2022 г.), доклад на тему: «The method of relying on the native language when teaching Chinese to Russian»;

5. XV Международная научно-практической конференции «Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур» (г. Белгород, 22 декабря 2022 г.), доклад на тему: «Перемещение в пространстве в китайской языковой картине мира»;

6. Международная научно-практическая конференция: «РКИ: лингвометодическая образовательная платформа» (Белгород, 2023 г.), доклад на тему: «Применение коммуникативного подхода в рамках обучения иностранных студентов глаголам движения русского языка»;

7. 2nd Henze Verlag "Wissenschaft und bildung:in- und ausländische erfahrung" (Belgorod, september 25, 2023), доклад на тему: «The importance of the ICT competence of a teacher of Russian as a foreign language in a Chinese audience»;

8. Международная научно-практическая конференция «Русский язык как средство адаптации в новой социокультурной среде и получения профессии» (Белгород, 6 октября 2023 г.), доклад на тему: «Тандем как одна из эффективных цифровых педагогических технологий в преподавании РКИ»;

9. 51-ая Международная научно-практическая конференция «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» (г. Белгород, 24 октября 2022 г.), доклад на тему: «Значение психологического комфорта при обучении РКИ китайской аудитории»;

10. 69-ая Международная научно-практическая конференция «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» (г. Белгород, 22 апреля 2024 г.) доклад на тему: «Обучение иностранных студентов однонаправленным и разнонаправленным глаголам движения русского языка».

### **Соответствие диссертации паспорту научной специальности**

Содержание диссертационного исследования соответствует Паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: русский язык как иностранный, уровень высшего образования, группа научных специальностей – 5.8. Педагогика:

п. 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин;

п. 6. Теоретические основы методов и форм обучения;

п. 19. Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

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

п. 22. Научно-методические основы технологий дистанционного, сетевого и смешанного обучения.

Основные положения и результаты исследования отражены в 16 научных публикациях автора общим объемом 5,58 п.л. (авторский вклад составляет 5,32 п.л.), в том числе 1 статья объемом 0,57 п.л. (авторский вклад 0,57 п.л.) – в ведущем научном рецензируемом издании, рекомендованном Ученым советом Российского университета дружбы народов («Положение о присуждении ученых степеней ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», утв. 22.01.2024, протокол № УС-1); 6 статей объемом 2,51 п.л. (авторский вклад – 2,25 п.л.) – в научных

рецензируемых изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (Постановление Правительства РФ от 26.03.2016 №237 (ред. от 25.01.2024) «Об утверждении Положения о Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации»).

### **Структура диссертационного исследования**

Диссертация состоит из Введения, трех глав, выводов по каждой из глав, Заключения, Списка использованной литературы (313 наименований, из них 50 на иностранных языках), Списка сокращений и условных обозначений и пяти приложений. Текст диссертации содержит 19 рисунков и 29 таблиц. Объем основного текста составляет 197 страниц.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ

### 1.1. Лексико-семантическая группа глаголов движения и специфика их функционирования в русском языке

Глаголы движения в системе русского языка занимают едва ли не ключевое место, поскольку без них невозможно передать огромный пласт информации. Известно, что глаголы движения в русском языке обладают своей спецификой, образностью и передают особенности языкового сознания носителей, в этой связи вопрос о преподавании глаголов движения иностранным студентам в рамках курса РКИ приобретает определенную значимость.

Овладение данной группой глаголов для иностранных студентов, в частности китайских, представляется нелегкой задачей, требующей как от самих обучающихся, так и от преподавателя РКИ определенных усилий. Прежде всего обратимся к теоретическим основам изучения глаголов движения.

Первые упоминания о глаголах движения появляются в трудах М.В. Ломоносова, а в Российской грамматике уже выделены некоторые видовые пары глаголов движения, среди них «бегаю-бегу», «летаю-лечу», «плаваю-плыву» [64, с. 56]. И только в начале XIX века глаголы движения стали отдельным объектом исследований в области лингвистики и, поскольку глаголы движения имеют специфические лексико-семантические и грамматические характеристики, отличающие их от других групп глаголов, они были объединены в отдельную лексико-семантическую группу.

Вернемся к самому термину *глаголы движения*, – это глаголы, которые передают идею и способ перемещения в пространстве. Согласно словарю-справочнику лингвистических терминов Д.Э. Розенталя, глаголы движения – это глаголы, обозначающие движение, перемещение в пространстве и имеющие двойные формы несовершенного вида [175, с. 46]. В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило глаголы движения определяются как «одна из

разновидностей акциональных глаголов, образующая особую лексико-семантическую группу глаголов, представленную восемнадцатью парами бесприставочных глаголов [191, с. 53].

На сегодняшний день в русском языке выделены 18 пар глаголов движения: *идти - ходить, ехать - ездить, бежать - бегать, лететь - летать, плыть - плавать, нести - носить, нестись - носиться, вести - водить, везти - возить, вестись - водиться, брести - бродить, гнать - гонять, гнаться - гоняться, катить - катать, катиться - кататься, лезть - лазить (лазять), ползти - ползать, тащить - таскать*, которые выражают концепцию однонаправленности - разнонаправленности (Таблица 1). Отметим, что некоторые ученые из этого списка исключают видовые пары с постфиксами *-сь, -ся*, и тогда их остается 14: *идти - ходить, ехать - ездить, бежать - бегать, лететь - летать, плыть - плавать, нести - носить, вести-водить, везти - возить, брести - бродить, гнать - гонять, катить - катать, лезть - лазить (лазять), ползти - ползать, тащить - таскать* [251, с. 157].

Таблица 1 – Однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения

Однонаправленные	Разнонаправленные
<i>идти</i>	<i>ходить</i>
<i>ехать</i>	<i>ездить</i>
<i>бежать</i>	<i>бегать</i>
<i>летать</i>	<i>лететь</i>
<i>плыть</i>	<i>плавать</i>
<i>нести</i>	<i>носить</i>
<i>нестись</i>	<i>носиться</i>
<i>вести</i>	<i>водить</i>
<i>везти</i>	<i>возить</i>
<i>вестись</i>	<i>водиться</i>
<i>брести</i>	<i>бродить</i>
<i>гнать</i>	<i>гонять</i>

## Продолжение Таблицы 1

Однонаправленные	Разнонаправленные
<i>гнаться</i>	<i>гоняться</i>
<i>катить</i>	<i>катать</i>
<i>катиться</i>	<i>кататься</i>
<i>лезть</i>	<i>лазить (лазять)</i>
<i>ползти</i>	<i>ползать</i>
<i>тащить</i>	<i>таскать</i>

Отметим, что на базовом уровне обучения иностранцев изучаются только 8 пар глаголов: *идти - ходить, ехать - ездить, бежать - бегать, лететь - летать, плыть - плавать, нести - носить, вести - водить, везти - возить*.

Такие исследователи, как Н.С. Авилова, Л.А. Телегин, В.Л. Ибрагимова и другие, включают в группу глаголов движения и другие глаголы, которые обозначают перемещение, однако не имеют видовых пар, среди них: *гулять, семенить, блуждать, рысать* и т.д. Н.С. Авилова дала название этим глаголам: архаические глаголы движения [2, с. 107]. Т.В. Попова утверждает, что в современном русском языке процесс образования глаголов движения не стоит на месте, по имеющимся моделям словообразовательных типов были получены такие слова, как *присеменить* (прийти), *ухромать* (уйти) и т.д. В этой связи группа глаголов движения, по ее мнению, значительно больше, чем 17 видовых пар [163, с. 32]. Заметим, что одной из особенностей глаголов движения является их полисемия. Согласно данным, взятым в Большом академическом словаре русского языка [33], количество значений некоторых глаголов движения достигает двадцати шести значений, например, у глагола *идти* [101, с. 87].

Вернемся к однонаправленным и разнонаправленным глаголам движения. Термины «однонаправленность» и «разнонаправленность», которые сегодня представляются общепризнанными, имеют и другие эквиваленты, которые встречаются в работах различных авторов, как *кратные и некратные*,

*однонаправленные и двунаправленные, определенные и неопределенные, моторнократные и моторно-некратные, определенно-направленные и неопределенно-направленные, однонаправленные и неоднонаправленные* [34, с. 42]. Тем не менее, несмотря на различные названия глаголов движения, их значения имеют единую основу у всех исследователей.

*Однонаправленные* глаголы движения – это глаголы, которые обозначают перемещение в пространстве в одном направлении и однократно, в то время как *разнонаправленные* глаголы движения, представляют собой глаголы, обозначающие перемещение в пространстве в различных направлениях или многократно (Таблица 2).

Таблица 2 – Сравнение употребления однонаправленных и разнонаправленных глаголов в русском языке

Однонаправленные глаголы движения	Разнонаправленные глаголы движения
Однократность: Я сейчас <i>иду</i> в школу.	Многократность: Таня <i>ходит</i> в школу каждый день.
Одно направление: Он <i>едет</i> в Москву	Неопределенное направление/несколько направлений: Мы часто <i>ездим</i> на автобусе.

Так, среди 14 имеющихся в русском языке пар глаголов движения первые из перечисленных в паре относятся к однонаправленным глаголам движения, вторые - к разнонаправленным. Однонаправленные глаголы русского языка составляют следующие: *идти, ехать, бежать, лететь, плыть, нести, нестись, вести, везти, вестить, брести, гнать, катить, катиться, лезть, ползти, тащить, а разнонаправленные представили глаголы: ходить, ездить, бегать, летать, плавать, носить, носиться, водить, возить, водить, бродить, гонять, катать, кататься, лазить (лазять), ползать, таскать.*

Глаголы движения подразделяются по принципу переходности на переходные и непереходные глаголы. Переходность глагола подразумевает

возможность примыкания к нему прямого дополнения. Например: *нести сумку, водить ребенка* и т.д. Непереходные глаголы движения - это глаголы, которые не могут присоединять прямого дополнения и требуют предлога для построения словосочетания, например: *идти по дороге, ездить в городе* и т.д. В число переходных глаголов движения входят следующие: *нести, вести, везти, гнать, катить, тащить, носить, водить, возить, гонять, катать, таскать* (Таблица 3).

Таблица 3 – Переходные и непереходные глаголы русского языка

Переходные глаголы	Непереходные глаголы
1. Действие направлено на предмет: <i>вести машину, гнать овец.</i>	1. Действие обозначает перемещение в пространстве и не направлено на предмет непосредственно: <i>бежать по улице, плавать в море.</i>
2. Глагол управляет существительным в винительном падеже без предлога: <i>водить связи, катать коляску.</i>	2. Глагол управляет существительным в любом падеже кроме винительного, но с предлогом: <i>тащиться по мостовой, бежать около берега.</i>
3. Глагол управляет существительным в родительном падеже при наличии отрицания, не используя предлог: <i>не носить еды, не тащить сумок.</i>	3. Глагол с суффиксами <i>-сь</i> и <i>-ся</i> (т.е. возвратные глаголы): <i>гнаться за удачей, кататься с другом.</i>

Глаголы движения также делятся на возвратные и невозвратные. Возвратные глаголы – это глаголы, которые оканчиваются на суффиксы *-сь* и *-ся*. Среди глаголов движения возвратными являются следующие пары: *нести* – *носиться*, *тащить* – *таскаться*, *гнать* – *гоняться*, *катить* – *кататься*.

Важно отметить, что глаголы движения разделяют на две большие группы: бесприставочные и приставочные глаголы движения. Бесприставочные глаголы движения – это упомянутые выше 17 видовых пар глаголов, которые не имеют префиксов. Приставочные глаголы движения, в свою очередь, - это глаголы,



которые имеют приставки (префиксы). В русском языке существует 20 продуктивных приставок, взаимодействующих с глаголами движения: *в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, о-(об-), при-, у-, с-, раз-*. Согласно подсчетам исследователей в этой области, префиксальных глаголов движения существует около двухсот [101, с. 87]. Однако каждая приставка имеет свою специфику, в связи с чем некоторые из них не могут работать со всеми глаголами. Поэтому очень важно иметь в виду особенности сочетания приставок с глаголами движения (Таблица 4).

Таблица 4 – Сочетание продуктивных приставок с видовыми парами глаголов *лететь-летать, носить-нести*

Приставка	<i>лететь</i>	<i>Летать</i>	<i>носить</i>	<i>нести</i>
<i>В-</i>	влететь	Влетать	вносить	внести
<i>Вз-</i>	взлететь	Взлетать	-	взнести
<i>Вы-</i>	вылететь	Вылетать	вносить	вынести
<i>За-</i>	залететь	Залетать	заносить	занести
<i>Из-</i>	-	-	износить	-
<i>Над-</i>	-	-	-	-
<i>До-</i>	долететь	долетать	доносить	донести
<i>Раз-</i>	-	-	разносить	разнести
<i>С-</i>	слететь	слетать	сносить	снести
<i>У-</i>	улететь	улетать	уносить	унести
<i>Недо-</i>	недолететь	недолетать	недоносить	недонести
<i>При-</i>	прилететь	прилетать	приносить	принести
<i>О-(Об-)</i>	облететь	облетать	обносить	обнести
<i>Пере-</i>	перелететь	перелетать	переносить	перенести
<i>На-</i>	налететь	налетать	наносить	нанести
<i>От-</i>	отлететь	отлетать	относить	отнести
<i>По-</i>	полететь	полетать	поносить	понести
<i>Под-</i>	подлететь	подлетать	подносить	поднести

## Продолжение Таблицы 4

Приставка	<i>лететь</i>	<i>Летать</i>	<i>носить</i>	<i>нести</i>
<i>Про-</i>	пролететь	пролетать	проносить	пронести

Здесь напомним, что в научном сообществе еще не устоялось единое мнение по поводу префиксов *о-* и *об-*. Некоторые ученые утверждают, что это две разные формы одного и того же префикса в то время, как другие склонны считать, что *об-* является отличной от *о-* приставкой и имеет ряд несовпадающих с ней значений [229, с. 136].

Для базового уровня владения русским языком от иностранцев требуется овладение префиксами: *в-*, *вы-*, *по-*, *у-*, *при-*, *про-*, *пере-*, *о-(об-)*, *за-*, *до-*, *подо-* *от-*. [7, с. 12].

Глаголы движения бывают двух видов: совершенного и несовершенного. Глаголы совершенного вида – это те глаголы, которые указывают на законченное действие или полученный результат, они отвечают на вопрос *что сделать?*. Глаголы несовершенного вида - это те глаголы, которые передают идею незавершенности действия, его продолжительности и повторяемости; такие глаголы отвечают на вопрос *что делать?*. Все бесприставочные глаголы представлены в несовершенном виде, а приставочные - в совершенном виде (Таблица 5).

Таблица 5 – Глаголы движения совершенного и несовершенного вида

	Глаголы совершенного вида	Глаголы несовершенного вида
Отвечают на вопрос	что сделать?	что делать?
Признаки	Указывают на законченное действие или полученный результат	Передают идею незавершенности действия, его продолжительности и повторяемости
Примеры:	1. Петя <b>отнес</b> тетради в кабинет (законченное действие). 2. Дети <b>съезжают</b> на море летом (законченное действие). 3. Она <b>переехала</b> в другой город (полученный результат).	1. Петя <b>нес</b> тетради в кабинет, когда встретил учителя (незавершенность действия). 2. Дети <b>езжают</b> на море каждый год (повторяемость действия). 3. Она уже три дня <b>переезжает</b> в другой город (продолжительность действия).

Итак, глаголы движения занимают особое место в структуре русского языка, исходя из их специфики, особенности использования и лексико-семантического назначения. Поскольку глаголы движения по множеству критериев отличаются от остальных групп глаголов, было целесообразно определить их в отдельную группу глаголов русского языка. Прежде всего, глаголы движения выражают идею или способ перемещения в пространстве.

Глаголы движения классифицируют по множеству признаков: возвратности, переходности, виду (совершенному-несовершенному), направленности, наличию префикса и т.д. Трудность для иностранцев представляет тот факт, что каждый конкретный глагол работает только с определенными префиксами, а с некоторыми не взаимодействует. Глаголы движения являются одним из наиболее важных и сложных компонентов обучения иностранных студентов, особенно на начальном этапе обучения русскому языку.

## **1.2. Особенности функционирования глаголов движениях и их место в системе глаголов китайского языка**

Для того, чтобы определить проблемы, возникающие в процессе изучения китайскими студентами русских глаголов движения, и их причины, необходимо четко понимать, что китайская языковая система имеет множество специфических черт, не свойственных русскому языку а поскольку студенты воспринимают русский язык через призму китайского языка, то крайне важно рассмотреть особенности концептуализации глаголов движения китайского языка.

Начнем с того, что китайский язык принадлежит сино-тибетской языковой семье, а русский язык – индоевропейской языковой семье. В китайском языке существует иная классификация глаголов. Существует деление глаголов на следующие группы:

физического поведения: 说 (говорить), 看 (смотреть), 走 (идти), 拿 (нести), 飞 (лететь), 跑 (бежать), 吃 (есть), 提 (бить), 进行 (переправляться), 开始 (начинать) и другие.

психологического поведения: 想 (думать), 爱 (любить), 恨 (злиться), 怕 (бояться), 想念 (вспоминать), 打算 (планировать), 喜欢 (испытывать симпатию), 希望 (надеяться), 担心 (беспокоиться), 讨厌 (ненавидеть), 觉得 (полагать), 思考 (обдумывать) и другие.

существования, изменения, исчезновения: 在 (быть), 死 (умереть), 有 (иметь), 等于 (равняться/быть тождественным чему-то), 发生 (произойти/случиться), 演变 (измениться), 发展 (развиться), 生长 (вырасти), 存在 (сохраниться) и другие.

суждения: 是 (быть/являться), 为 (быть в качестве чего-то/кого-то), 乃 (быть/являться).

возможности, желания, необходимости: 能 (мочь), 会 (уметь/иметь возможность), 可以 (быть разрешенным), 愿意 (хотеть), 肯 (желать), 敢 (смечь), 要 (нуждаться), 应当 (быть обязательным) и другие.

направления (или комплементарные глаголы) 上 (переместиться вверх), 下 (перемещаться вниз), 进 (войти), 出 (выйти), 回 (вернуться), 开 (начать), 过 (пройти), 起 (подняться/взобратся), 来 (подойти/приблизиться), 上来 (подняться вертикально к объекту), 下来 (спуститься), 进来 (войти к объекту), 出来 (выйти к объекту), 回来 (вернуться к объекту), 开来 (прибыть к объекту), 过来 (подойди к объекту), 起来 (подняться из горизонтального положения в вертикальное), 去 (отойти/удалиться), 上去 (подняться выше объекта), 下去 (спуститься ниже объекта), 进去 (войти и удалиться от объекта), 回去 (вернуться и уйти от объекта), 开去 (уйти от объекта), 过去 (отойти от объекта).

развития: 生长 (расти/развиваться), 枯萎 (увядать/засыхать), 发芽 (прорасти/давать ростки), 结果 (плодоносить/приносить плоды), 产卵 (плодоносить) [287, с. 2].

Среди упомянутых групп, глаголы физического поведения и направления коррелируют с русскими глаголами движения.

В китайском языке существует также четкое деление глаголов на абстрактные и фактические. В группу *абстрактных* глаголов входят глаголы, обозначающие метафизическое действие, например: *подумать, расстроиться, узнать* и т.д. В группу *фактических* входят все глаголы, обозначающие практическое и физическое действие, например: *есть, читать, ходить* и т.д., то есть, китайские глаголы, соответствующие русским глаголам движения, находятся группе фактических глаголов [288].

Глаголы движения в китайском языке не занимают такого важного места в языковой системе, как русские глаголы движения. Учитывая, каким большим списком представлены глаголы направления движения, становится очевидным, что в китайском языке способ передвижения играет менее важную роль. Кроме того, согласно представленному списку глаголов направления движения можно заключить, что в китайской языковой картине мира бытует отличное от русского восприятие движения и важным критерием является нахождение самого центрального объекта, который воспринимает и описывает это движение (об этом подробнее в Главе 1, пункте 3.). Отметим, что в китайском языке существует и другое деление глаголов, которое было разработано филологами Пекинского языкового и культурного университета:

1. Глаголы-связки: 是 (быть/являться), 叫 (звать/называться), 像 (быть похожим/воплощать), 等于 (равняться/быть тождественным) и другие.

2. Вспомогательные глаголы, которые в основном выражают идеи «хотеть», «мочь», «желать», «быть должным» и т.д. Они в свою очередь подразделяются на

следующие группы: 想要 (желать), 要 (хотеть), 能 (мочь) 应该 (быть должным), 会 (уметь/иметь возможность) и другие.

3. Формальные глаголы, которых в китайском языке ограниченное количество: 进行 (проводить (эксперимент)), 予以 (оказать (честь)), 加以 (прилагать (усилия)), 给予 (даровать/удостаивать), 给以 (снабжать/предоставлять), 作 (выступать в качестве). Эти глаголы используются только в определенных коллокациях и передают совершенно другое, переносное значение.

4. Глаголы со связанным дополнением. Отметим, что в русском языке таких глаголов нет, однако в китайском языке существует значительная группа. Такие глаголы представляют слитные конструкции, где дополнение выступает частью глагола, например: 见面 (встретить лицо – встретиться), 洗澡 (мыть купание – искупаться), 结婚 (завязать брак – жениться/выйти замуж), 毕业 (завершить предприятие – выпускиться (из университета), 道歉 (донести извинения – извиниться), 帮忙 (помочь суеде – помочь), 生气 (выпускать гнев – разозлиться), 鼓掌 (хлопать в ладоши – аплодировать) и т.д.

5. Обратные глаголы, или взаимные глаголы, которые обозначают действие, распространяющееся на субъект и объект: 断交 (разрывать дипломатические отношения), 讨论 (дискутировать), 相遇 (встретиться), 分手 (расстаться), 互助 (помочь друг другу) [304, с. 40-51].

Так, из приведенной классификации видно, что в китайском языке концептуализация глаголов значительным образом отличается от бытующей в русском языке, чем и обусловлена высокая сложность для иностранных студентов овладения этим пластом лексики. Тем не менее, в китайском языке есть практически полные аналоги русских глаголов движения (Таблица 6).

Таблица 6 – Китайские аналоги русских глаголов движения

Русские глаголы движения	Китайские аналоги глаголов движения
<i>идти-ходить</i>	走, 行, 行走

## Продолжение Таблицы 6

Русские глаголы движения	Китайские аналоги глаголов движения
<i>ехать-ездить</i>	乘 (в транспорте), 骑 (верхом, на велосипеде)
<i>бежать-бегать</i>	跑
<i>летать-лететь</i>	飞 (парить), 飞行 (на самолете)
<i>плыть-плавать</i>	游泳
<i>нести-носить</i>	拿来, 带来 (с собой), 提 (в руках, на весу), 背 (на спине), 扛 (на плече), 抱 (на руках)
<i>несть-носиться</i>	飞驶, 疾驰, 跑来跑去 (туда и обратно), 飘浮, 漂流 (по воздуху и воде)
<i>вести-водить</i>	领, 引导, 开, 驾驶 (управлять транспортом)
<i>везти-возить</i>	运送; 搬运; (用车、船、马等) 运, 拉, 驮, 载
<i>вестись-водиться</i>	有 (иметься, наблюдаться), 结交 (дружить)
<i>брести-бродить</i>	漫步, 徘徊, 漫游
<i>гнать-гонять</i>	驱逐, 赶
<i>гнаться-гоняться</i>	追, 追赶, 追求 (добиваться ч.-л.)
<i>катить-катать</i>	滚, 让... 乘... 游玩 (возить)
<i>катиться-кататься</i>	乘 ... 游玩 (на транспорте), 骑 ... 玩 (на лошади, на велосипеде)
<i>лезть-лазить (лазять)</i>	爬, 钻入 (во ч.-л.)
<i>ползти-ползать</i>	爬, 爬行
<i>тащить-таскать</i>	拉, 拖, 曳, 搬 (тяжелые вещи), 牵引, 牵 (за веревку)

Исходя из приведенных китайских аналогов русским глаголам движения, можно сделать вывод, что русские глаголы движения вмещают в себя значительно больше разнообразных значений, чем китайские. Например, на русский глагол *нести* в китайском языке имеется ряд моносемантических глаголов, которые передают конкретный способ носки: на спине, на плече, на руках, в руках и т.д. Большинство глаголов движения имеют 2-3 эквивалента, и только видовые пары *бежать-бегать* и *плыть-плавать* имеют только один перевод на китайский язык.

Отметим, что в китайском языке есть универсальный глагол движения 去, который обозначает передвижение пешком и посредством транспорта, то есть в

китайской языковой картине мира нет такого же акцента на способе передвижения, как в русском языке, где существует четкое разделение между движением пешком и другими способами перемещения в пространстве. Например: 星期六我去北京。(星期六 (в субботу), 我 (я), 去 (еду/поеду), 北京 (в Пекин)); В субботу я поеду в Пекин. Глагол движения 去 мы логически переводим как *ехать*, то есть значение глагола при переводе определяется контекстом. Отметим также, что главная мысль – передать не способ передвижения, а сам факт передвижения. В русском языке нет аналога глаголу 去, однако для передачи такого рода сообщения используется пара *идти-ходить*. Тем не менее, такой перевод не применим для ситуаций с большими расстояниями, как в примере «*В субботу я поеду в Пекин*». Его можно использовать в ситуациях, где перемещение в пространстве не подразумевает преодоление больших дистанций, например: «*Я часто хожу в библиотеку*», где глагол движения *хожу* не воспринимается дословно, как перемещение в пространстве пешком, а выражает сам факт передвижения, которое могло быть выполнено посредством транспорта или каким-то другим способом. Кроме того, глагол 去 очень часто дополняет другие глаголы движения в качестве глагола направления движения, добавляя в его значение смысл «удаления от объекта». Например: 他跑去了。(他 (он), 跑 (бежать), 去 (удаляться), 了 (модальная частица); *Он убежал*). В этой связи нельзя не упомянуть и другого глагола 来, который передает антонимичную идею «приближения к объекту». Например: 他跑来了。(他 (он), 跑 (бежать), 来 (приближаться), 了 (модальная частица); *Он прибежал*). То есть, сам глагол движения в китайском языке передает только идею перемещения, а дополняющие его глаголы-направления, соответственно, передают направление движения [304, с. 37].

Важным различием китайских и русских глаголов движения является деление по принципу однонаправленности и разнонаправленности. В китайском языке глаголы движения не группируются по видовым парам. Однако в китайском



языке по-прежнему существуют средства для передачи идей однократности-многократности, завершенности-незавершенности, краткости-длительности, повторяемости-неповторимости действия и т.п. Для выражения свойственной русскому языку разнонаправленности в китайском языке существуют служебное слово 过, которое ставится после глагола и выражает идею завершенности действия, квантификаторы 一趟, 一次, 一遍, 一下 (дословно: один раз, немного), которые также ставятся после глаголов, метод удвоения смыслового глагола (удвоением с числительным), темпоральные обстоятельства, и локативы.

В китайском языке глаголы не делятся на группы совершенного и несовершенного вида, что значительно усложняет процесс усвоения этих категорий в русском языке китайцами. Однако, этот признак в китайском языке передается посредством использования тех же средств, что и для передачи признака направленности: служебное слово 过, квантификаторы 一趟, 一次, 一遍, 一下, метод удвоения смыслового глагола (удвоением с числительным), темпоральные обстоятельства, и локативы (Таблица 7).

Таблица 7 – Выражение признаков однонаправленности/ разнонаправленности и совершенности/несовершенности глаголов движения в китайском языке

Средства выразительности	Примеры	Комментарии
Служебное слово 过	<p>1. 我走过这个路了。(我 (я), 走 (ходить), 过 (служебное слово: выражает завершенность действия), 这个 (эту), 路 (улицу), 了 (модальная частица: выражает прошедшее время); худ.: Я уже побывал на этой улице / Я прошел эту улицу).</p> <p>2. 你游过黄海了吗?(你 (ты), 游 (плавать), 过 (служебное слово: выражает завершенность действия), 黄海 (Желтое море), 了 (модальная частица: выражает прошедшее время), 吗 (вопросительная частица); Ты переплывал Желтое море?).</p>	Служебное слово 过 после глагола дает понять, что это действие было выполнено от начала до конца, завершилось в прошлом. Передают идею разнонаправленности и совершенности [304, с. 42].

## Продолжение Таблицы 7

Средства выразительности	Примеры	Комментарии
Квантификаторы 一趟, 一次, 一遍, 一下	1. 我打算跑一下。我 (я), 打算 (планировать), 跑 (бегать), 一下 (немного/некоторое время); Я планирую побегать. 2. 他飞了一趟航班。他 (он), 飞 (летать), 了 (модальная частица: выражает прошедшее время), 一趟 (раз/один раз), 航班 (авиарейс); худ.: Я однажды полетал на самолете.	Данные квантификаторы выражают выполнение действия от начала до конца; в течение какого-то времени; один раз и т.п. Передают идею разнонаправленности и совершенности [45, с. 12].
Удвоение смыслового глагола: V+V / V+numeral+V	1. 我想走一走。我 (я), 想 (хотеть), 走一走 (походить); Я хочу походить/побродить. 2. 她跑跑就去休息。她 (она), 跑跑 (побегать), 就 (потом), 去 (идти), 休息 (отдыхать); Она побегала, потом пошла отдыхать.	Удвоение смыслового глагола выражает определенную длительность выполнения действия и передает идею разнонаправленности и совершенности [304, с. 41].
Темпоральные обстоятельства	1. 他们昨天去了医院。他们 (они), 昨天 (вчера), 去 (ходить), 了 (модальная частица: выражает прошедшее время), 医院 (больница); Они вчера ходили в больницу 2. 我们每天都跑步。我们 (мы), 每天 (каждый день), 都 (все/все), 跑步 (бегать); Мы бегаем каждый день. 3. 你正在去哪儿? 你 (ты), 正在 (сейчас), 去 (идти) 哪儿 (куда); Куда ты сейчас идешь?	Темпоральные обстоятельства обозначают актуальное время выполнения действия, могут передавать идею разнонаправленности (некратности) и идею однонаправленности (кратности) в зависимости от темпорального обстоятельства, а также несовершенство действия [45, с. 13].
Локативы: слова-местоположения, глаголы-направления движения	1. 他从门口跑出来。他 (он), 从 (из/с), 门口 (вход/дверь), 跑 (бегать), 出来 (движение вовне); Он выбежал из дверей. 2. 她进入餐厅。她 (она), 进 (входить) 入 (движение вовнутрь), 餐厅 (столовая); Она вошла в столовую.	Локативы передают идею перемещения от исходного пункта к конечному, выражают однонаправленность (кратность) и совершенность действия [46, с. 76].

В китайском языке выделяют глаголы переходные (及物动词) и непереходные (不及物动词). Концепция переходности и непереходности в китайском языке соответствует русской, однако группы переходных и непереходных глаголов отличаются.

Согласно учебнику по грамматике Пекинского языкового и культурного университета, переходность/непереходность китайских глаголов можно определить двумя способами: семантическим и грамматическим. *Семантический* способ подразумевает ответ на вопрос: данный глагол означает воздействие на какой-нибудь объект? Если да, то это переходный глагол, если нет, соответственно, непереходный глагол. *Грамматический* способ гласит: если глагол присоединяет прямое дополнение, то он переходный, если нет, то непереходный. Все аналоги русских глаголов движения в китайском языке являются переходными, в том числе глаголы 走(идти-ходить / ездить-ехать), 跑 (бежать-бегать), 飞 (лететь-летать), 游 (плыть-плавать), 爬 (лезть-лазить / ползти-ползать). В китайском языке эти глаголы также могут иметь прямое дополнение: дословно 走路 (идти дорогу), 跑步 (бежать шаг), 飞身 (лететь тело), 游泳 (плыть плавание), 爬山 (карабкаться гору).

Концептуализация глаголов движения китайского языка имеет ряд значительных отличий от русской. Ключевым отличием является то, что в китайском языке нет как таковой группы глаголов движения, она представлена группами физического поведения и направления движения. Однако все русские глаголы движения имеют аналоги на китайском языке. Здесь важно дополнить, что русские глаголы движения представляются более многозначными, чем китайские, а также имеют множество переносных значений, которые нельзя передать китайскими глаголами движения.

В китайской языковой картине мира способ передвижения в пространстве не имеет такой значимости, которая свойственна русской языковой картине мира. Это обусловлено тем, что в китайском языке есть универсальный глагол 去, который используется вне зависимости от того, перемещение происходит опосредовано транспортом или пешком. Китайские глаголы движения так же могут выражать идею однонаправленности / разнонаправленности, но с помощью дополнительных средств: служебных слов, квантификаторов, метода удвоения глагола, темпоральных обстоятельств и локативов. Другими словами, если в русском языке глаголы движения самостоятельно выражают признак однонаправленности /

разнонаправленности, то китайский глагол функционально ограничен и нуждается в комплементарных конструкциях.

Китайские глаголы не делятся на совершенный и несовершенный вид, однако признак совершенности / несовершенности можно передать теми же средствами, что и направленность глаголов движения. В китайском языке глаголы подразделяют на переходные и непереходные, тем не менее все аналоги глаголов движения русского языка в китайском представлены переходными глаголами.

Таким образом, глаголы движения китайского языка имеют отличную и непохожую на имеющуюся в русском языке концептуализацию. Все признаки глаголов движения русского языка в китайском языке передаются с помощью различных комплементарных единиц.





### **1.3. Концептуализация приставок и предлогов в русском и китайском языках в контексте изучения глаголов движения**

Как уже было отмечено, глаголы движения в русском языке бывают бесприставочными и приставочными, или непрефиксальными и префиксальными. В этой связи китайскому студенту необходимо понимать концептуализацию приставок или префиксов в русском языке для того, чтобы уметь использовать префиксальные глаголы движения. Префикс - минимальная значимая часть слова, стоящая перед корнем и придающая слову новые значения [83]. На базовом уровне владения русским языком иностранные студенты изучают префиксы: в-, вы-, по-, у-, при-, про-, пере-, о-(об-), за-, до-, подо- от-.


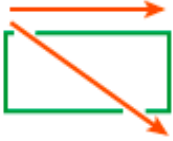
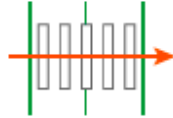

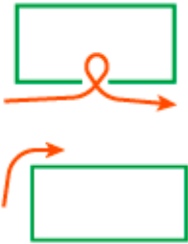
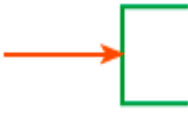


В китайском языке также существует понятие «префикса/приставки», например, онлайн-словарь Baidu Wenke дает такое определение этой категории: «приставка - это морфема, которая тесно связана с корнем слова. Никакие другие компоненты не могут быть вставлены в середину, и ее положение фиксировано - она расположена перед корнем слова» [299]. Заметим, что префиксы китайского языка - это полноценные лексические единицы, которые могут входить в состав других слов, в то время как в русском языке префикс не может выступать в роли

законченной лексической единицы. Глаголы движения китайского языка не делятся на непrefixальные и prefixальные, то есть в китайском языке глаголы движения не взаимодействуют с prefixами. Вместо них глаголы, передающие идею перемещения в пространстве, сочетаются с глаголами направления движения и рядом других комплементарных частей речи, которые, в свою очередь, имеют схожий с prefixами в русском языке функционал [225, с. 44]. Цзинь Тао провел исследование, в рамках которого предложил носителям русского языка графически передать значение глаголов направления движения в китайском языке и prefixов в русском языке, чтобы определить, насколько совпадают их значения. Полученные результаты позволили установить, что восприятие перемещения пространства в языковой картине мира китайцев и русскоговорящих имеет существенное отличие. Однако было отмечено, что некоторые из представленных китайских глаголов направления движения и русских глаголы движения совпадают по значению [225, с. 54] (Таблица 8).

Таблица 8 – Соответствие значений русских prefixов с китайскими глаголами направления движения

Русский prefix	Китайский глагол направления движения	Графическое изображение	Значение prefixа/глагола направления движения
в-	进		Движение снаружи вовнутрь
вы-	出		Движение изнутри наружу
по-	上, 起		Начало движения
у-	去, 开		Движение от объекта

## Продолжение Таблицы 8

Русский префикс	Китайский глагол направления движения	Графическое изображение	Значение префикса/глагола направления движения
при-	来, 回		Достижение объекта
про-	过		Движение мимо, параллельно (вдоль) или сквозь объект
пере-	过		Движение через объект (с одной стороны на другую, от одной стороны к другой)
о-(об-)	走, 过		Движение в обход, вокруг объекта
за-	来, 到		Движение, обозначающее непродолжительное прибывание внутри объекта или около него (попутное посещение) / направленное за объект (за область объекта)
до-	到		Достижение объекта
подо-	来, 到		Приближение к объекту
от-	去, 开		Отдаление от объекта

Примеры употребления русских приставок и китайских глаголов направления движения представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Примеры употребления русских приставок и китайских глаголов направления движения

Русская приставка	Китайский глагол направления движения	Пример на китайском языке	Перевод на русский язык
в-	进	我走进学院。	Я вошел в школу.
вы-	出	我走出学院。	Я вышел из школы.
по-	上, 起	我走起学院。	Я пошел в школу.
у-	去, 开	我走开学院。	Я ушел из школы.
при-	来, 回	我走回学院。	Я пришел к школе.
про-	过	我走过学院。	Я прошел школу.
пере-	过	我走过道路。	Я перешел дорогу.
о-(об-)	走, 过	我走过学院。	Я обошел школу.
за-	来, 到	我走到学院。	Я зашел в школу.
до-	到	我走到学院。	Я дошел до школы.
подо-	来, 到	我走来学院。	Я подошел к школе.
от-	去, 开	我走开学院。	Я отошел от школы.

Исходя из представленных в двух таблицах данных, можно сделать вывод, что некоторые китайские глаголы направления движения совмещают в себе несколько значений, в то время как в русском языке для выражения этих значений существуют самостоятельные префиксы. Например, китайский глагол движения 过 может выражать три русских префикса: *про-*, *пере-*, *о-(об-)*. Полностью совпали значения русских префиксов *в-*, *вы-* и китайских глаголов направления движения 进 и 出 соответственно. Большая часть русских префиксов имеет два синонимичных по значению эквивалентов среди китайских глаголов направления движения, в том числе: *по-*, *у-*, *при-*, *о-(об-)*, *за-*, *подо-*, *от-*. Тем не менее, значение всех русских префиксов можно частично или полностью передать с помощью китайских глаголов направления движения.

В рамках изучения темы «глаголы движения русского языка» кроме префиксов иностранные студенты должны освоить и предлоги, которые играют

важную роль в строении словосочетаний с глаголами движения. В.В. Виноградов дает следующее определение предлогов: «частицы речи, служащие для выражения пространственных, временных, причинных, целевых, притяжательных, ограничительных и других отношений между объектами или таких же отношений объектов к действиям, состояниям и качествам» [53, с. 183]. В словаре С.И. Ожегова под предлогом понимают «служебное слово, выражающее отношения между грамматически зависящими друг от друга словами (словом и формой слова), например: на (поставить на стол), по (идти по полю), при (находиться при доме)» [202]. В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой представлено следующее определение: «предлог – это служебное слово, употребляющееся для связи между зависимым существительным, местоимением или числительным и управляющим им словом и выражающее синтаксические отношения между ними» [83].

Отметим, что изучению предлогов не уделяется необходимое время, они отрабатываются комплексно с другими темами [42, с. 32]. Это объясняется тем, что предлоги русского языка являются служебной частью речи, а упор в учебных курсах делается в основном на знаменательные части речи. Так, например, предлоги *в* и *на* осваиваются в рамках изучения предложного падежа существительных: *в школе – на выставке*. Несмотря на то, что этот подход вполне оправдан, однако он не формирует и не развивает у иностранных студентов необходимых навыков распознавания, выделения и употребления предлогов в письменной и устной речи [12, с. 177]. О.Н. Анциферова в своем исследовании определила ряд трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты при данном подходе к изучению предлогов:

1) неумение отличить предлог от сходного префикса, что ведет к допущению орфографических ошибок в письме. Например: *за шел* вместо *зашел*;

2) неумение подобрать подходящий по смыслу предлог в словосочетании. Например: *ехать по улице* вместо *ехать по улице*;



3) незнание синонимичных предлогов для распознавания смысла высказывания и разнообразия речи. Например: *бежать по-за оградой – бежать около ограды.*

4) отсутствие навыка отличать производные предлог от омонимичных частей речи.

Например, в течение (предлог) - в течении (существительное с предлогом) [12, с. 117]. Согласно исследованию, проведенному Е.Н. Виноградовой и Л.П. Клобуковой, для Базового уровня (А2) владения языком от иностранцев требуется владение 23 предлогами (или 26 с учетом разного управления предлогов в, на, с). Среди них следующие: *без, в, во время, далеко от, до, за, из, к, на, над, недалеко от, о, около, от, перед, по, под, после, рядом с, с, справа от, через* [54, с. 93]. На Первом сертификационном уровне владения языком (В1) добавляют еще 13 приставок: *благодаря, вокруг, для, из-за, между, мимо, напротив, несмотря на, от ... до, посреди, при, с ... до, слева от* [54, с. 94].

В китайском языке предлог (介词) может быть отдельной лексической единицей, послелогом в составе слова и совместно предлогом с послелогом [106, с. 96]. Например, 书在包里 (书 книга, 在 в, 包 сумка, 里 в/внутри; книга в сумке). В данном примере обстоятельство выражено предлогом 在 с послелогом 里. Обычно предлог используется перед местоимениями или существительными во фразах для выражения идей места, времени, состояния, способа, причины, цели и объекта сравнения. Значение исходного предложения значительно меняется после его удаления [299].

Китайские предлоги по структуре делятся на односложные и двусложные. Односложные представлены одним иероглифом, двусложные, соответственно, двумя [135, с. 208]. Например, предлог 从 (из) – односложный предлог, 为了 (для, ради) – двусложный. В китайском языке 97 односложных предлогов и 26 двусложных. В нашем исследовании нет необходимости рассматривать все китайские предлоги, поэтому мы остановимся только на аналогах русских

предлогов, изучаемых китайскими студентами, соответствующих Базовому и Первому сертификационному уровню владения языком.

В Таблице 10 представлены русские предлоги, их значения и примеры их применения в русском языке с переводом на китайский.

Таблица 10 – Русские предлоги Базового и Первого сертификационного уровня владения языком (A2, B1) и их значения

Русский предлог с падежом	Значение предлога	Пример на русском языке с переводом на китайский
<i>без</i> + р. п.	Отсутствие предмета, лиц.	Я выбежала без ключей. 我没带钥匙就跑出去了。
<i>в</i> + в. п.	1. Направление движения; 2. Время (часы, дни недели).	1. Он идет в магазин. 他去商店。 (предлог отсутствует) 2. Они уехали в субботу. 他们星期六离开了。 (предлог отсутствует)
<i>в</i> + п. п.	1. Место; 2. Время.	1. Мы в театре. 我们在剧院。 2. Мы приедем в декабре. 我们将在12月到达。
<i>во время</i> + р. п.	Время действия.	Она зашла во время перерыва. 她在休息的时候进来了。
<i>далеко от</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Школа далеко от дома. 学校离家很远。
<i>до</i> + р. п.	1. Конечный пункт движения; 2. Время действия.	1. Они не доехали до дома. 他们没有回家。 (предлог отсутствует) 2. Они выехали до завтрака. 他们在早餐前离开了。
<i>за</i> + в. п.	1. Направление движения; 2. Время достижения результата.	1. Они ходили за лес. 他们走在森林后面。 2. Мы добежим за 10 минут. 我们十分钟后到。
<i>из</i> + р. п.	Исходный пункт движения: место.	Они вышли из школы. 他们从学校出来了。
<i>к</i> + д. п.	1. Предмет, к которому направлено движение; 2. Лицо как цель движения.	1. Они принесли сумки к кабинету. 他把袋子带到办公室。 2. Мы пошли к учителю. 我们去找老师。 (предлог отсутствует)

## Продолжение Таблицы 10

Русский предлог падежом	с	Значение предлога	Пример на русском языке с переводом на китайский
<i>на</i> + в. п.		1. Направление движения; 2. Время, срок действия.	1. Они ушли на ярмарку. 他们去了集市。 (предлог отсутствует) 2. Он вышел на час. 他出去了一个小时。 (предлог отсутствует)
<i>на</i> + п. п.		1. Место; 2. Время; 3. Средство передвижения.	1. Она на рынке. 她在市场上。 2. Мы были там на прошлой неделе. 我们上周去过那里。 (предлог отсутствует)
<i>над</i> + т. п.		Местонахождение.	Самолет летит над городом. 飞机正在城市上空飞行。
<i>недалеко от</i> + р. п.		Место, местонахождение предмета, лица.	Школа недалеко от дома. 学校离家不远。
<i>о</i> + п. п.		1. Объект мысли, речи. 2. Определение.	1. Я редко думаю о проблемах. 我很少考虑问题。 (предлог отсутствует) 2. Эта статья об университете. 这篇文章是关于大学的。
<i>около</i> + р. п.		Место, местонахождение предмета, лица.	Почта около университета. 邮局在大学附近。
<i>от</i> + р. п.		1. Исходный пункт движения: лицо. 2. Удаление от объекта, лица.	1. Она пришла от врача. 她来自医生。 2. Она отбежала от остановки. 她从公共汽车站逃跑了。
<i>перед</i> + т. п.		1. Местонахождение; 2. Время действия.	1. Дети бегают перед школой. 孩子们在学校前跑步。 2. Они пошли домой перед сумерками. 他们在黄昏前回家了。
<i>по</i> + д. п.		1. Место движения лица, предмета; 2. Средство связи; 3. Определение.	1. Они бродят по парку. 他们在公园里闲逛。 2. Он позвонил ей по телефону. 她在电视上看了一部电。 3. Это учебник по литературе. 这是一本文学教科书。 (предлог отсутствует)
<i>под</i> + т. п.		Местонахождение.	Он побежал под лестницу. 他跑下楼梯。
<i>после</i> + р. п.		Время действия.	Они пришли после обеда. 我们午饭后进来了。

## Продолжение Таблицы 10

Русский предлог падежом	Значение предлога	Пример на русском языке с переводом на китайский
<i>рядом</i> с + р. п.	Местонахождение.	Они катались рядом с площадью. 他们骑在广场附近。
с + р. п.	Исходный пункт движения, место.	Студенты пришли с университета. 学生来自大学。
с + т. п.	Совместность.	Она бегаёт с друзьями. 她和朋友一起跑步。
<i>справа от</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Шкаф стоит справа от двери. 橱柜在门的右边。
у + р. п.	1. Лицо, которому принадлежит что-либо, у которого есть что-либо; 2. Место, местонахождение предмета, лица.	1. У воспитательницы бегают дети. 孩子们在老师旁边跑。 2. Они катаются у вокзала. 他们在火车站骑车。
<i>через</i> + в. п.	1. Направление движения; 2. Временной интервал между событиями.	1. Она перешла через дорогу. 她穿过马路。 (предлог отсутствует) 2. Они придёт через несколько минут. 他几分钟后就到。
<i>благодаря</i> + д. п.	Причина.	Он богат благодаря смекалке. 由于他的聪明才智,他很富有。
<i>вокруг</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Вокруг озера бегают дети. 孩子们在湖旁边跑来跑去。
<i>для</i> + р. п.	Определение предмета.	Она купила зарядку для телефона. 她买了一个手机充电器。 (предлог отсутствует)
<i>из-за</i> + р. п.	Причина.	Они бежали из-за холода. 我们因为寒冷而跑步。
<i>между</i> + т. п. и т. п.	Местонахождение.	Мы бегаем между деревьев. 我们在树间奔跑。
<i>мимо</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Автобус едет мимо вокзала. 公共汽车经过火车站附近。
<i>напротив</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Он идет напротив музея. 他走在博物馆前。
<i>несмотря на</i> + в. п.	Уступка.	Несмотря на дождь, мы шли по улице. 尽管下雨,我们还是走在街上。
<i>от</i> + р. п. ... <i>до</i> + р. п.	Исходный пункт движения: расстояние от исходного до конечного пункта.	От школы до дома 300 метров. 从学校到房子 300 米。
<i>посреди</i> + р. п.	Место, местонахождение предмета, лица.	Посреди степи бегают лошади. 马在草原中央奔跑。
<i>при</i> + п. п.	Время.	Этот конфликт произошел при Петре 1. 这场冲突发生在彼得 1 下。

## Продолжение Таблицы 10

Русский предлог падежом	с	Значение предлога	Пример на русском языке с переводом на китайский
<i>с</i> + р. п. ... <i>до</i> + р. п.		Время действия.	Они бегали с 9 до 10 утра. 他们早上从9跑到10。
<i>слева от</i> + р. п.		Место, местонахождение предмета, лица.	Музей слева от вокзала. 博物馆在车站的左边。

Из Таблицы 10 можно сделать вывод, что не все предлоги русского языка можно перевести на китайский язык. Например, предлог *в* в значениях направления движения и времени (часы, дни недели) не имеет аналога в китайском языке: обстоятельства времени и направления движения не требуют дополнительных служебных средств и следуют сразу после глагола. То же самое с предлогом *на* в значениях направления движения и времени, срока действия: в китайском языке обстоятельства места и времени следуют за глаголом и не соединяются предлогами. Большинство предлогов имеют аналоги в китайском языке (Таблица 11).

Таблица 11 – Соответствие русских предлогов и китайских аналогов

Русские предлоги	Китайские аналоги
<i>без</i> + р. п.	没带
<i>в</i> + в. п.	-
<i>в</i> + п. п.	在
<i>во время</i> + р. п.	在
<i>далеко от</i> + р. п.	离...远
<i>до</i> + р. п.	前
<i>за</i> + в. п.	在...后; 后
<i>из</i> + р. п.	从
<i>к</i> + д. п.	到
<i>на</i> + в. п.	-
<i>на</i> + п. п.	在...上
<i>над</i> + т. п.	在...上
<i>недалеко от</i> + р. п.	离...不远
<i>о</i> + п. п.	关于
<i>около</i> + р. п.	在...附近
<i>от</i> + р. п.	自; 从

## Продолжение Таблицы 11

Русские предлоги	Китайские аналоги
<i>перед</i> + т. п.	在...前
<i>по</i> + д. п.	在...里; 在
<i>под</i> + т. п.	下
<i>после</i> + р. п.	后
<i>рядом с</i> + р. п.	在...附近
<i>с</i> + р. п.	自
<i>с</i> + т. п.	和...一起
<i>справа от</i> + р. п.	在...右边
<i>у</i> + р. п.	在...旁边; 在
<i>через</i> + в. п.	后; 穿过
<i>благодаря</i> + д. п.	由于
<i>вокруг</i> + р. п.	在...旁边
<i>для</i> + р. п.	-
<i>из-за</i> + р. п.	由于; 因为...而...
<i>между</i> + т. п. и т. п.	在...间
<i>мимо</i> + р. п.	附近
<i>напротив</i> + р. п.	在...前
<i>несмотря на</i> + в. п.	尽管
<i>от</i> + р. п. ... <i>до</i> + р. п.	从...到...
<i>посреди</i> + р. п.	中; 中间
<i>при</i> + п. п.	在...下
<i>с</i> + р. п. ... <i>до</i> + р. п.	从...到...
<i>слева от</i> + р. п.	在...左边

Из Таблицы 11 видно, что русские предлоги для Базового и Первого сертификационного уровня владения языком легко переводятся на китайский язык, что может значительно облегчить китайским студентам процесс усвоения данной темы.

Таким образом, в контексте обучения китайских студентов глаголам движения преподавателю РКИ важно обратить внимание аудитории на префиксы глаголов движения русского языка и предлоги, с которыми глаголы движения могут выстраивать словосочетания. Необходимость изучения префиксов

обусловлена важной ролью префиксальных глаголов движения в системе русского языка. В китайском языке соответствующую русским префиксам функцию выполняют глаголы направления движения, которые ставятся сразу после глагола. Все префиксы русского языка имеют аналоги в китайском языке, которые полностью или частично передают их значение. Возникновение различных трудностей и ошибок в процессе построения словосочетаний, а затем и приложений, демонстрирует необходимость изучения предлогов как одного из важных грамматических пластов русского языка. В китайском языке также существуют предлоги, которые, в отличие от русских, могут быть простыми и сложными, двусоставными, и которые представляют собой два элемента: предлог и послелог. Отметим, что почти все изучаемые на Базовом и 1 Сертификационном уровне владения языком предлоги русского языка имеют аналоги в китайском языке.

#### **1.4. Специфика восприятия пространства и координации в языковой картине мира китайцев**

Проблема восприятия пространства в языке не является новой, однако в научном сообществе сложилось два понимания данного термина, предложенные Ньютоном и Лейбницем. Согласно Ньютону, пространство «нечто первичное, самодостаточное, независимое от материи и не определяемое материальными объектами...». Лейбниц определил пространство как «нечто относительное, зависящее от находящихся в нем объектов, определяемое порядком сосуществования вещей...». Другими словами, Ньютон придерживается идеи пространства, отвлеченного от человека, или объективного, а Лейбниц рассматривает пространство с точки зрения нахождения в нем человека, то есть субъективного. В.Н. Торопов утверждает, что, бесспорно, в языке отражена не сама суть пространства, а то, как человек ощущает и понимает пространство. И он выразил сомнение в том, что оно всегда вечно и заполнено и не существует

отдельно от вещей [212, с. 340]. Е.С. Яковлева также полагает, что пространство не может быть простымместилищем объектов [260, с. 18].

Проблема категоризации пространства и перемещения в нем в современном китайском языке для российского научного сообщества в настоящее время является слабо изученной областью. Большой частью имеющихся знаний по данной теме мы обязаны китайским исследователям, публикующим результаты своих научных трудов в российских журналах. Т. Цзинь и С. Ван утверждают, что каждому языку свойственно понятие пространственной системы или системы пространственной ориентации, однако в каждом языке имеются свои средства выражения пространственных отношений [226, с. 5; 46 с. 74].

Пространственные отношения отражают координацию объектов, с которыми сталкивается человек, воспринимающий объективную реальность, а пространственный фрагмент языковой картины мира представляет собой систему разноуровневых языковых средств [243, с. 3]. Данную категорию выражают синонимичным термином «локативные отношения». По мнению С. Ван, каждый язык имеет механизм выражения локативных отношений, однако выражается уникальными средствами. В китайском языке локативные отношения можно передать тремя средствами: слова-местоположения (处所词), слова-направления движения (方向词), глаголы движения (运动动词) [46, с. 74]. Примеры выражения локативных отношений тремя средствами представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Средства выражения локативных отношений в китайском языке

Средство передачи локативных выражений	Пример в китайском языке	Перевод на русский язык
слова-местоположения: местонахождение лица или предмета	老师在阅览室看书。	Преподаватель <b>в библиотеке</b> читает книгу
слова-направления движения	电脑在桌子上。	Ноутбук <b>на</b> столе.
глаголы движения	朋友向医院去。	Друг <b>идет</b> в больницу.



Если первые два средства выражения локативных отношений передают идею статичного нахождения в пространстве, то третий инструмент передает идею перемещения в пространстве. В рамках нашего исследования именно глаголы движения китайского языка представляют наибольший интерес. Отметим также, что слова-местоположения и слова-направления движения при переводе на русский язык приобретают форму обычных предлогов, в то время как в китайском языке они являются отдельными частями речи [46, с. 76].

М. Пяо, основываясь на лексико-морфологических признаках, выделила пять способов выражения пространственных отношений в китайском языке:

1. Локативные существительные. Существительные, которые обозначают ориентационное нахождение в пространстве, например: 上 (сверху), 东 (на востоке), 右 (справа), 前 (спереди), 里 (внутри) и т.д.;

2. Существительные местонахождения. Существительные, которые указывают на местоположение, например: 家乡 (родина), 厕所 (туалет), 房间 (комната), 莫斯科 (Москва) и т.д.;

3. Бытийные глаголы:

а) глаголы местонахождения, например: 在 (находиться), 位于 (располагаться), 处于 (располагаться) и т.д.;

б) глаголы, определяющие направление объекта, например: 对 (по отношению к), 向 (по направлению к), 给 (в адрес кому-то) и т.д.;

4. Глаголы направления движения: 起 (вверх), 进 (вовнутрь), 下 (вниз), 去 (от) и т.д.;

5. Предлоги локативности: 在 (в/на), 于 (в), 从 (из), 沿 (по) и т.д. [170, с. 94].

В рамках своего исследования Т. Цзинь пришел к выводу, что пространственные отношения в китайском языке значительно отличаются от тех, которые свойственны русскому языку. Для репрезентации динамических процессов в естественных языках существует определенный набор обязательных элементов восприятия, таких как исходный пункт перемещения, конечный пункт

перемещения и маршрут (Рисунок 13). К этим элементам часто добавляется и позиция говорящего или наблюдателя (точка отсчета) [228, с. 9].



Рисунок 13 – Репрезентация динамических процессов в естественных языках

Он приводит пример, демонстрирующий разницу в передаче идеи перемещения в пространстве с помощью русского слова «дойти». Анализируя данный глагол движения, можно сделать следующие выводы:

- 1) способ передвижения: пешком;
- 2) ориентация относительно некоего неподвижного ориентира;
- 3) наличие конечного пункта перемещения - приближенная зона относительно ориентира;
- 4) потенциальное наличие исходного пункта перемещения [228, с. 10].

В китайском языке невозможно передать эти четыре качественных параметра с помощью одного слова. Для передачи способа перемещения используются пояснительные конструкции, например: 坐车去 (сидя в машине идти/ехать), где глагол движения 去 передает только идею движения куда-то, не выражая способ перемещения. Отметим, что китайской языковой картине мира способ перемещения играет наименьшее значение, чем сам факт перемещения, поэтому для выражения первого применяются дополнительные средства.

Для передачи идеи ориентации относительно определенного ориентира применяют слова-направления движения, которые по своей функциональности похожи на русские приставки. Например, 跑起来 (взбежать), где словосочетание 起来 выражает идею перемещения в направлении вверх, ближе к конечному пункту [201, с. 54].

Согласно исследованию М. Ван, в китайской языковой картине мира характерно субъективное восприятие исходного пункта движения. Другими словами, говорящий передает идею перемещения к конечному относительно его положения в пространстве. В этой связи важно упомянуть коррелятивные глаголы движения 去 (перемещение от говорящего) и 来 (перемещение к говорящему). Например: 他跑去了。(Он убежал.), где 他 - он, 跑 - бежать, 去 - перемещение от говорящего, 了 - модальная частица (выражает прошедшее время). Она также утверждает, что глаголы 去 и 来 занимают центральное место в китайском языке [45, с. 14].

В результате исследования психолингвистического портрета китайских и русских глаголов движения Т. Цзинь утверждает, что в китайском языке система ориентации в пространстве делится на субъективную и объективную подсистемы ориентации. Он также объясняет, что в китайском языке характерно использование дополнительных или комплементарных глаголов движения/направления движения [225, с. 44]. Здесь важно объяснить, что под объективной подсистемой ориентации, в отличие от субъективной, понимают перемещение объекта в пространстве от исходного пункта до конечного, где исходный пункт воспринимается как постоянная, отдельная от говорящего точка в пространстве. И если глаголы 去 и 来 являются комплементарными глаголами для выражения субъективной пространственной ориентации, то для объективной будут применимы следующие комплементарные глаголы: 上, 下, 出, 回, 到, 起, 开 (Таблица 14).

Таблица 14 – Объективная и субъективная подсистемы ориентации

Признаки	Объективная подсистема ориентации	Субъективная подсистема ориентации
Исходный пункт	Константа	Переменная
Отношения исходного пункта и локации говорящего	Исходный пункт $\neq$ локация говорящего	Исходный пункт = локация говорящего
Средства выражения	Комплементарные глаголы 去 и 来	Комплементарные глаголы 上, 下, 出, 回, 到, 起, 开

## Продолжение Таблицы 14

Признаки	Объективная подсистема ориентации	Субъективная подсистема ориентации
Маршрут	От исходного пункта к конечному пункту	От локации говорящего к конечному пункту
Графическое изображение		

Т. Цзинь в своем исследовании отмечает, что субъективная система ориентации наиболее характерна для репрезентации передвижения третьего лица / третьих лиц, что обусловлено устранением возможной двусмысленности в восприятии [228, с. 14].

Итак, для китайского языка характерно использование двух ориентационных систем: объективной и субъективной, где вторая наиболее применима. И у каждой системы есть свой набор комплементарных глаголов. Важное место в китайской системе ориентации занимает конечный пункт перемещения, а также позиция говорящего. Кроме того, для китайских глаголов движения необходимы дополнительные средства для выражения пространственных отношений, которые в русском языке передаются с помощью приставок, среди них: локативные существительные; существительные, указывающие на местонахождение; бытийные глаголы, глаголы направления движения; предлоги локативности.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Глаголы движения занимают едва ли не центральное место в русском языке, что обусловлено частотностью их употребления. Глаголы движения обладают рядом специфических признаков, благодаря чему они выделены в отдельную группу глаголов. С точки зрения семантики, глаголы движения передают идею перемещения и способа перемещения в пространстве. На сегодняшний день в

научном сообществе не существует единой точки зрения на численность глаголов движения в русском языке, однако большинство исследователей сходятся на 18 видовых парах. На базовом уровне владения языком студенты знакомятся только с первыми 8 парами.

Глаголы движения классифицируют по множеству признаков: возвратности, переходности, виду (совершенному-несовершенному), направленности, наличию префикса и т.д. Возвратных глаголов движения в русском языке, тех, которые заканчиваются на постфиксы *-сь* и *-ся*, 4 пары: *нести* - *носиться*, *вести* - *водиться*, *гнаться-гоняться*, *катиться* - *кататься*. Переходность выражается в прямом примыкании дополнения к глаголу движения, поэтому переходными являются следующие: *нести*, *вести*, *везти*, *гнать*, *катить*, *тащить*, *носить*, *водить*, *возить*, *гонять*, *катать*, *таскать*.

Одним из ключевых признаков является направленность глаголов движения, именно по этому признаку и представлены 18 видовых пар глаголов. Однонаправленные глаголы выражают идею единого направления или однократности действия, а разнонаправленные глаголы обозначают движение в разных в нескольких направлениях или в неопределенном направлении, а также многократность и повторяемость действия. Кроме того, глаголы движения подразделяются на непrefixальные и prefixальные, последних значительно больше первых. Глаголы движения взаимодействуют с 20 активными приставками: *в-*, *вз-*, *вы-*, *за-*, *из-*, *до-*, *над-*, *недо-*, *на-*, *от-*, *пере-*, *под-*, *по-*, *про-*, *о-(об-)*, *при-*, *у-*, *с-*, *раз-*. На базовом уровне студенты осваивают только 8 из них: *в-*, *вы-*, *по-*, *у-*, *при-*, *про-*, *пере-*, *о-(об-)*, *за-*, *до-*, *подо-* *от-*. Сложностью для иностранцев представляется тот факт, что каждый конкретный глагол работает только с определенными prefixами, а с некоторыми не взаимодействует. Глаголы движения несовершенного вида представлены группой непrefixальных глаголов, а все prefixальные глаголы движения - совершенного вида. Что касается концептуализации глаголов движения китайского языка, то она значительно отличается от русской. Ключевым отличием является то, что в китайском языке нет

как таковой группы глаголов движения, она представлена группами физического поведения и направления движения. Однако все русские глаголы движения имеют аналоги на китайском языке.

В китайской языковой картине мира способ передвижения в пространстве не имеет такой значимости, которая свойственна русской языковой картине мира. Это обусловлено тем, что в китайском языке есть универсальный глагол 去, который используется в независимости от того, перемещение происходит опосредовано транспортом или пешком. Однако несмотря на то, что глаголы движения китайского языка имеют отличную и непохожую на имеющуюся в русском языке концептуализацию, все признаки глаголов движения русского языка в китайском языке можно передать с помощью различных комплементарных единиц. Необходимость изучения префиксов обусловлена важной ролью префиксальных глаголов движения в системе русского языка.

Знание особенностей китайского восприятия перемещения в пространстве может стать отдельным преимуществом и для преподавателя РКИ, и для китайских студентов, поскольку позволяет понимать специфику привычки выражения пространственных отношений в китайском языке и принципиальные отличия русского языка в рамках изучаемой темы.

## ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ

### 2.1. Этноориентированный подход к обучению китайских студентов русскому языку как иностранному

С развитием педагогики и углублением знаний о различных сторонах педагогического процесса возникает острая необходимость подбора надлежащих методических подходов, которые смогут не только обеспечить соответствие поставленным целям и получаемым результатам, но и достижение максимального эффекта от обучения. В этой связи крайне важно содержательно определить такой важный исследовательский инструмент как «подход».

Появление термина «подход» не является недавним событием в науке, однако исходя из различных точек зрения, свойственным тем или иным сторонам определенных научных областей, по-прежнему нет единого мнения о его содержании. В Толковом словаре С.И. Ожегова «подход» определяется как «совокупность приёмов, способов (в воздействии на кого-что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)» [202], в Толковом словаре Д.Н. Ушакова как «совокупность приемов отношения к кому-чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-что-нибудь» [211], в Новейшем философском словаре - как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей» [147]. Применительно к педагогике под подходом понимают «совокупность приёмов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь» [193, с. 79]. Особо ёмким и полным определением, на наш взгляд, является выдвинутое Е.И. Пургиной: «подход - это методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, цели,

принципы, этапы достижения целей» [168, с. 8]. Другими словами, подход - это некий набор приёмов, способов и других инструментов, направленный на достижение педагогических целей.

В свою очередь, методологический подход, в образовании и педагогике «рассматривается как система принципов и методов изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека» [168, с. 9]. Применительно к теме диссертационного исследования методологический подход определяется как мировоззренческая позиция, в опоре на которую педагог-исследователь решает поставленные перед ним задачи.

В своём исследовании О.Р. Кудаков попытался подсчитать количество имеющихся в современной науке методологических подходов и пришел к выводу, что их больше сорока, однако среди наиболее часто применяемых в педагогике выделил системный, личностный, деятельностный, культурологический и антропологический [107]. О.Л. Осадчук и Е.Г. Галянская расширяют этот спектр также аксиологическим, компетентностным, синергетическим, ситуационным и средовым [150], Л.Н. Попов – информационным, оптимизационным, технологическим и социологическим подходами [162]. Однако в рамках диссертационного исследования особое место занимает этноориентированный подход, поскольку объектами обучения выступили китайские студенты.

По определению М.М. Мишиной, этноориентированный подход к обучению иностранцев характеризуется учетом национально-культурного менталитета, психологических и языковых особенностей, обусловленных «этнической принадлежностью или страной происхождения» с целью обеспечения «лингвокультурной адаптации, инкультурации и социализации в условиях образовательной среды» [138, с. 121]. А.В. Рагозина и О.А. Обдалова полагают, что этноориентированный подход к обучению иностранных граждан подразумевает



снятие языковых и психологических трудностей «в ситуации интенсивного обучения за счет использования межъязыковых сходств и различий», а также нацелен на помощь в предотвращении и корректировке последствий «влияния негативной языковой интерференции» [172, с. 229].

М.Н. Кожевникова и Е.Ф. Дудина утверждают, что применение этноориентированного подхода требует не только учета родного языка обучаемых, их этнопсихологических особенностей, но и адаптации методов и технологий обучения к национальным традициям образования родной страны студентов, языковой картине мира, системе ценностей (в т.ч. религиозных) [98]. Таким образом, мы присоединяемся к мнению А.В. Рагозиной и О.А. Обдаловой, что особенностью этноориентированного подхода к обучению иностранных студентов русскому языку «является рассмотрение не только культурных, но этнопсихологических, этнолингвистических и социальных факторов. Такая всесторонняя подготовка к обучению студентов иностранному языку, позволяет: адекватно понимать обучающихся; определить наиболее подходящие для представителей конкретного этноса формы и методы обучения; сократить проблемы при адаптации в новую социокультурную среду; выявить трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении иностранным языком» [172, с. 229].

На сегодняшний день в педагогическом терминологическом аппарате существует существенная путаница, связанная с наличием ряда синонимичных понятий, которые в широком смысле имеют едва ли не тождественное содержание. Однако особое место среди них занимает термин «национально ориентированный», а полемика о соотношении этноориентированного и национально ориентированного подходов является одной из наиболее оживленных в научных кругах. Например, М.Н. Кожевникова и Е.Ф. Дудина в своём исследовании сущности этих двух подходов приходят к выводу, что необходимо «использовать термин «национально ориентированный» вместо «этноориентированный», когда речь идёт об обучении иностранных граждан» [98, с. 226], кроме того, термин

«национально ориентированный» намного шире и глубже раскрывает содержание обучения РКИ. Н.Л. Синякина утверждает, что этноориентированный подход начал своё развитие из национально ориентированного, который получил широкое распространение в России с 80-х годов XX века, и стал его качественной эволюцией [172]. Другие разводят их в два обособленных подхода, делая акцент на том, что этноориентированный подход требует более многосторонней и многоуровневой подготовки педагога, чем национально ориентированный подход [25].

Принципиальным различием в семантике двух этих подходов лежат лексемы «этно» и «национально», которые произошли от слов: «этнос» и «нация». Этнос - это группа людей, объединенных общими культурными, языковыми, религиозными или иными характеристиками. Этнос может включать в себя людей с общим происхождением, традициями, обычаями и другими культурными аспектами. Члены этноса могут чувствовать принадлежность к своей группе на основе культурных и исторических связей. Нация - это более широкое понятие, которое описывает группу людей, объединенных общим гражданством, территорией, языком и другими факторами. Нация часто ассоциируется с государственным образованием, где нация составляет основу государства. Национальная принадлежность может быть определена как по культурным, так и по юридическим признакам.

Важно отметить, что в рамках одной нации может быть много различных этносов, что свойственно российской и североамериканской нациям. Многими этносами представлена и китайская нация, сегодня их насчитывается 56, среди которых самая многочисленная - хань, затем по убыванию чжуан, хуэй, мяо, маньчжуры, и, туцзя, тибетцы, монголы и другие.

Применительно к китайским студентам особое значение представляет тот факт, что на территории Китая распространены самые разнообразные диалекты, каждый из которых популярен в той или иной области страны, среди них: мандарин, кантонский, шанхайский, минь, хакка, тибетский, уйгурский и многие другие. Например, мандарин - это официальный язык Китая и самый распространенный

диалект, на нём говорят в большинстве северных и некоторых центральных регионов; кантонский преобладает в провинции Гуандун, а также в Гонконге и Макао; шанхайский распространён в Шанхае и его окрестностях; минь – в провинции Фуцзянь и на Тайване и т.д. Все диалекты имеют различную фонетическую и лексическую структуру, что делает невозможным общение представителей разных диалектов. Другими словами, каждый из диалектов – это отдельный язык, который существенно отличается от официального диалекта мандарин, используемого преимущественно этносом хань.

Кроме этого, названные этносы отличаются не только используемым ими диалектом, но и культурой, традициями, историческими корнями, географическим распределением и религией, что принципиально важно в определении этнопсихологических особенностей учащихся. Среди исповедуемых в Китае религий наибольшее количество последователей имеет буддизм, даосизм, конфуцианство, ислам и в меньшей степени христианство и шаманизм. Для этноса хань характерны буддизм, даосизм и конфуцианство; ислам является религией йгуров, хуэй и других меньшинств; христианство исповедует ограниченное количество ханьцев, а шаманизм относят к религиям манчжуров, монголов и корейцев.

Таким образом, для этноса хань характерен диалект мандарин, религии буддизм, даосизм, конфуцианство, северное и северо-восточное расположение на территории Китая и исторические корни, утвердившиеся в третьем веке до нашей эры с приходом династии императоров Хань, которая заложила богатые традиции искусства, литературы и науки. В этой связи применительно к специфике группы обучаемых наиболее подходящим нами был определен этноориентированный подход.

Согласно мнению К. Сакорной, при обучении иностранных слушателей русскому языку вне языковой среды успешность его результатов предопределяют знания преподавателя об национально-культурных особенностях учащихся, однако достаточным объёмом этих знаний владеют «прежде всего преподаватели-русисты,

носители культуры учащихся» [181, с. 103]. Поэтому владение языком и комплексной информацией об этнической специфике обучаемых может послужить определяющим условием для реализации этноориентированного подхода российскими педагогами в неязыковой среде.

В свою очередь, этноориентированное обучение русскому языку в неязыковой среде должно включать пять базовых компонентов: «учебный, воспитывающий, развивающий, познавательный и рефлексивно-сопоставительный (Рисунок 15) [181].

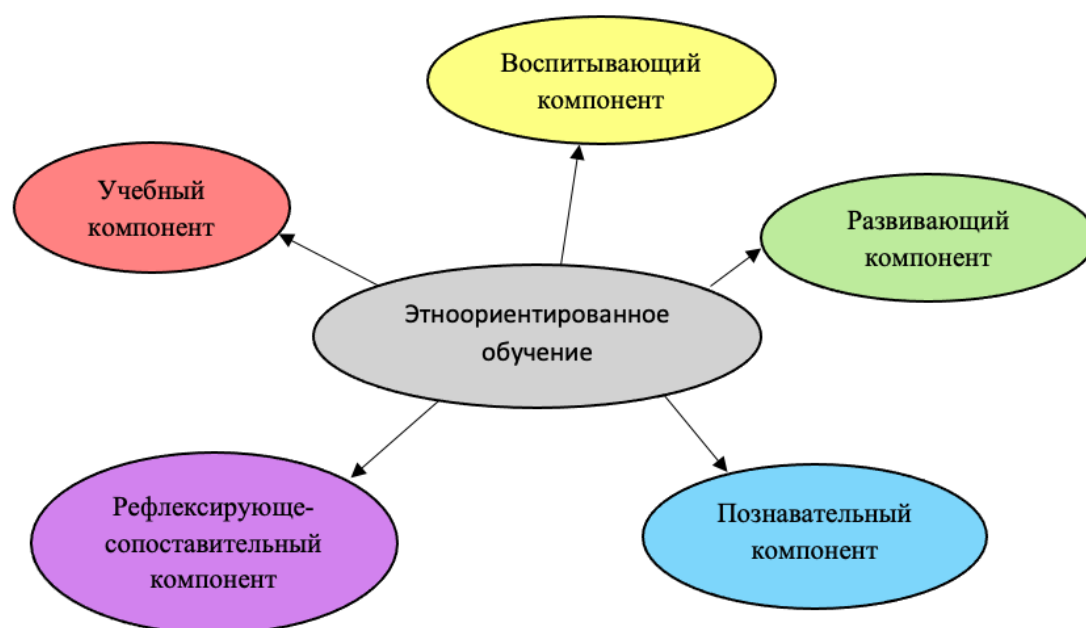


Рисунок 15 – Пять базовых компонентов этноориентированного обучения в неязыковой среде

1. Под *учебным компонентом* подразумевают реализацию взаимосвязанного обучения четырём видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению. Каждый урок должен быть построен так, чтобы формировались и развивались умения в разных видах речевой деятельности. Например, урок по теме «Путешествие»: чтение - текст «Самое волнительное путешествие», аудирование - текст «Путешествие в Россию», письмо - «Рассказ другу о городе Москва», говорение - «Рассказ о путешествии» (презентация). Кроме того, крайне важно «включение реальных тем, ситуаций, проблем в обучение, приближение учебной

деятельности к естественным условиям общения» [6, с. 36], чтобы обучаемые были максимально подготовлены к пониманию речи носителей и к выражению своих мыслей в привычной для носителей форме.

Учебные материалы должны отражать разнообразие китайской культуры, в том числе литературы, искусства, музыки и другие формы культурного выражения, которые помогут учащимся увидеть многообразие мира. Важно также использовать активные методы обучения, такие как проектная работа, дискуссии и ролевые игры, которые способствуют взаимодействию между учащимися и преподавателем. О.А. Беженарь отмечает, что особо эффективными факторами учебной коммуникации является диалог культур, сопоставление вербальных, невербальных и паравербальных средств, речеповеденческих тактик, которые характерны носителям изучаемого языка и родного языка учащихся. Учебная коммуникация на основе диалога культур подразумевает взаимодействие между представителями разных культур с целью обмена знаниями, опытом и взглядами [25]. Такая организация учебной деятельности способствует более глубокому пониманию культурных различий и общих черт, а также развитию навыков межкультурной коммуникации, «процесса непосредственного взаимодействия культур (диалога культур), который осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения, что влияет на взаимопонимание и взаимоотношения между общающимися сторонами» [167, с. 25], или, другими словами, межкультурной компетенции.

2. *Воспитывающий компонент* подразумевает формирование у учащихся поликультурной языковой личности. Г.Б. Кучикова рассматривает поликультурную личность как «творческий, гуманистический, билингвальный, этнотолерантный субъект со сформированными культурообразовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства» [24, с. 149]. Поликультурная

языковая личность способна понять специфику другой культуры, располагает знаниями о ней, способна признать объективности другого мировосприятия и принять уникальность других культур. Другими словами, такая личность имеет «интегрированную способность личности особенности представителей той или иной культуры, определять наиболее эффективную стратегию взаимодействия с ними при уважительном отношении к их культурной специфике и одновременном сохранении своей идентичности» [183]. По мнению Т.А. Живодрова, такая интегративная способность личности является «важным условием для успешного социального взаимодействия в многонациональном обществе, а также для прогресса всего человечества в целом, что обусловлено интеграционными процессами в мировом сообществе» [85, с. 74]. В труде О.Г. Смолянинова и его коллег были выделены этапы развития поликультурной личности: определение культурных особенностей членов некоей группы и формирование уважительного отношения к ним; научение взаимодействовать со ними исходя из их культурных особенностей, при этом сохраняя своё культурное самосознание; организация эффективного культурного взаимодействия [195, с. 97]. Другими словами, формирование поликультурной личности позволяет студенту распознавать особенности представителей той или иной культуры, определять наиболее эффективную стратегию взаимодействия с ними при уважительном отношении к их культурной специфике и одновременном сохранении своих культурных ценностей.

Применительно к китайским студентам, изучающим русский язык на родине вне языковой среды, необходимо включать такой учебный материал, который способствует формированию интегрированной способности (знания об истории, географии, экономике, политическом строе, религии, традициях, обычаях, мифологии России и т.п., о коммуникативном поведении и обусловленные христианской религией речевые привычки носителей русского языка (например: не приведи Господь, слава Богу, не дай Бог и т.д.), о их духовных, нравственных ценностях и т.п.). К. Сакорной делает важный акцент, что эти знания о русской

культуре не должны быть присвоены студентами, а адекватно восприняты и поняты, что позволит им глубже понять российский менталитет и подобрать наиболее эффективные стратегии коммуникативного взаимодействия с носителями русского языка [181]. В этой связи в учебном курсе РКИ необходимо обеспечить тексты и видео о расположении России на карте мира, о её становлении как независимого государства, об укреплении христианства, о наиболее богатых ресурсах, о политическом строе, экономической системе, международной обстановке вокруг России, включить народные и популярные песни, сказки, рассказать о еде, праздника, доминирующих предпочтениях в досуге и т.д.

3. *Развивающий компонент* состоит в том, чтобы учащиеся могли подобрать для себя наиболее подходящие и эффективные учебные стратегии, которые позволят им развивать свои способности на более высоком уровне. Также в этот компонент входит овладение мнемоническими техниками, позволяющими запомнить большое количество русских лексических единиц, развивающими логическое и ассоциативное мышления на русском языке. Для этого эффективно применять такие виды заданий, как: *составьте диалог, подготовьте презентацию, снимите видео-рассказ или видео-инструкцию, напишите письмо другу* и т.п.

Не менее важной способностью, развиваемой в процессе обучения РКИ является эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать и контролировать свои и чужие эмоции и чувства. Эмоции играют важную роль в жизни человека, без них его жизнедеятельность представляется невозможной, они регулируют его поведение и психологическое состояние. От эмоционального интеллекта иностранных студентов зависит их эмоциональное и психологическое состояние, легкость сосуществования с другими учащимися в образовательной среде, успешность взаимодействия с преподавателем, и, в конце концов, их академическая успеваемость. Эмоциональный интеллект также напрямую влияет на качество и уровень социально-психологической адаптации иностранных студентов, а эти показатели, в свою очередь, определяют успех образовательного процесса. Кроме этого,

эмоциональный интеллект выступает одним из ключевых факторов формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов, что является ключевой задачей для усвоения иностранного языка, в частности русского языка [14].

И.М. Юсупов и Г.В. Юсупова выделили четыре базовых компонента эмоциональной компетентности: саморегуляция, регуляция взаимоотношений, рефлексия, эмпатия. Саморегуляция - умение совладать с собственными эмоциями и умение их регулировать. Регуляция взаимоотношений - умение контролировать эмоции других людей и умение сдерживать их на взаимно одобренном уровне. Рефлексия – это умение анализировать свои собственные поступки, отслеживать свои мысли и выявлять свои желания, а также давать себе в этом отчет. Эмпатия – способность сопереживать другим людям [257]. Развитие этих умений предопределяет академическую успеваемость учащихся и качество межкультурной коммуникации, которую они выстраивают с носителями русского языка.

В этой связи крайне важно давать студентам возможность отвечать на вопросы после выполнения учебных заданий: *«Что вы думаете о главном герое рассказа?»*, *«Что вам понравилось и не понравилось в показанном видеофрагменте?»*, *«Какие эмоции вызвала у вас прослушанная песня?»* и т.п.

4. *Познавательный компонент* осуществляется благодаря использованию аутентичных учебных материалов, которые не только представляют языковые привычки носителей изучаемого языка, но и передают специфику и культуры. Применительно к теме исследования под аутентичными материалами понимаются русские фильмы, телевизионные программы, книги, газеты, журналы, песни и т.д.

В.В. Воробьев делает важное замечание, что *«язык тесно связан с культурой ... является обязательной предпосылкой развития культуры в целом, составляет важную часть культуры народа»* [58, с. 12]. Крепкую связь языка и культуры отмечает и И.А. Пугачев: *«Основной мотивацией для изучения иностранного языка является, прежде всего, знакомство с культурой страны изучаемого языка, а язык в данном случае представляет собой «ключ», открывающий дверь на пути к её познанию»* [167, с. 27]. К. Сакорнни утверждает, что для эффективного обучения



в неязыковой среде и знакомства с новой культурой обязательно необходимо использовать исключительно аутентичные материалы. Несмотря на то, что некоторые из них могут вызывать определенную сложность у учащихся, тем не менее их нельзя заменять на «специально составленные в учебных целях тексты» [181]. Такие тексты воспринимаются учащимися как неестественные и странные, их ключевая цель использовать как можно больше новой введенной лексики и грамматических конструкций, никак не взаимосвязанных. Например, Крашевская приводит пример диалога, который не учитывает социальных ролей говорящих, их намерений, не дает представлений о назначении и возможном месте применения и обстоятельствах данного диалога, поскольку вопросы, задаваемые в нём, не имеют логической последовательности:

«- Как ваша фамилия? Ваша фамилия Браун?

- Да, моя фамилия Браун. А как вас зовут?

- Меня зовут Алексей.

- Очень приятно.

- Мне тоже... Это ваш чемодан?

- Да, это мой чемодан. Скажите, Алексей, у вас есть часы?

- Да, конечно, у меня есть часы» [111, с. 573].

Для снижения сложности аутентичного материала предлагается его некоторое упрощение, культурная адаптация и редуцирование благодаря исключению названий, фамилий, иллюстративных материалов и т.п., результаты которых не делают обработанные материалы «неаутентичными», но дают возможность учащимся познакомиться с речевыми паттернами, встречаемыми в реальных ситуациях общения. С целью обеспечения познавательного компонента в учебной деятельности упрощенные, а также неадаптированные аутентичные тексты были включены в учебно-методическое пособие «Глаголы движения русского языка (сборник таблиц и упражнений для китайских слушателей

подготовительного факультета) 俄语运动动词语法精讲精练 (适用于预科阶段学习的中国学生) ».

5. *Рефлексирующе-сопоставительный компонент* напрямую соотносится с принципами учета родного языка и учета родной культуры учащихся, которые являются фундаментальными для осуществления этноориентированного подхода. В свою очередь К. Сакорнной делает оговорку: поскольку «язык носителей любой национальной культуры является ее обязательной составляющей..., то вместо термина принцип учета родной культуры учащихся можно использовать термин принцип учета родного языка учащихся» [181, с. 104].

Л.В. Щерба заметил, что невозможно производить обучение иностранному языку, исключив при этом полностью опору на родной язык. А сопоставление родного и изучаемого языков является сопутствующим средством освоения грамматического строя иностранного языка [254, с. 343]. В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, описали ситуации, когда обращение к родному языку обучаемых является оправданным:

- 1) Для сопоставление изучаемого и родного языка с целью избежания межъязыковой интерференции;
- 2) Для создания этноориентированных средств обучения: пособий, учебников, видео-, аудиоматериалов и т.д.;
- 3) Для решения организационных задач, при объяснении сложного грамматического материала, семантизации лексики и т.п. [104].

Е.А. Осинцева-Раевская дополнила этот список ещё одним назначением: для ознакомления со страноведческой и лингвострановедческой информацией. Это обусловлено тем, что особенно на начальном этапе страноведческие и лингвострановедческие материалы представляют особую сложность для изучающих иностранный язык и не могут быть усвоены без прибегания к использованию родного языка [151].

С точки зрения К. Сакорнной, использование родного языка эффективно при введении лингвистического комментария для более глубокого понимания

учащимися изучаемых грамматических тем, а также самостоятельной работу студентов, когда они переводят новую лексику на свой язык для её семантизации. В остальных случаях она рекомендует опираться исключительно на изучаемый язык. Благодаря опоре на родной язык в перечисленных случаях «студенты, овладевая рефлексивными умениями, лучше осмысливают и усваивают языковой, и речевой материал» [181, с. 104].

Таким образом, в современной практике преподавания РКИ одним из наиболее эффективных выделяют этноориентированный подход к обучению иностранных студентов, который заключается в учете не только культурных, но этнопсихологических, этнолингвистических, социальных и других факторов, оказывающих влияние на учебный процесс. Опора на этноориентированный подход в обучении китайских студентов - представителей титульного этноса хань - обеспечит использование знаний о системе языка, культуре, речевых паттернах, вероисповедании, невербальных и паравербальных средствах общения и т.п. с целью получения максимального эффекта обучения и наиболее высоких академических результатов, позволяющих достичь успеха в межкультурной коммуникации с носителями русского языка. Включение пяти компонентов этноориентированного обучения даст учащимся возможность сопоставить родные и изучаемые язык и культуру и благодаря этому развить вторичную языковую личность, сохранив при этом свою культурную идентичность.

## **2.2. Трудности обучения китайских слушателей глаголам движения в русском языке вне языковой среды**

Как мы уже отметили, в настоящее время в Китае в связи с углублением всесторонних стратегических партнерских отношений с РФ повышается потребность в практическом владении русским языком, то есть в использовании его в качестве средства общения, а это коренным образом меняет методику преподавания русского языка как иностранного. В свою очередь, эти изменения влекут за собой выдвижение новых требований к преподавателю, реализующему

программу русского языка как иностранного в китайской аудитории. Я. Тань утверждает, что одним из ключевых факторов в процессе взаимодействия с иностранной аудиторией являются ее этнопсихологические особенности. Она рекомендует при работе с китайской аудиторией изучить особенности нации, ее культуры, а также языка [207, с. 288]. По мнению Т.А. Шантуровой, знания о ментальных характеристиках аудитории помогают грамотно подойти к процессу организации методики и стратегии обучения [247, с. 229]. А.И. Сурыгин в своем исследовании сделал вывод, что без учета национально-культурных особенностей студентов невозможно создать благоприятные условия их обучения и воспитания [202, с. 147]. Похожую точку зрения мы встретили у Т.М. Балыхиной. Она убеждена, что при работе с иностранной аудиторией нужно руководствоваться не просто методикой, а этнометодикой, благодаря которой можно подобрать наиболее оптимальные методы, способы, подходы, технологию обучения, а также установить благоприятные взаимоотношения с обучающимися [19, с. 16]. Вслед за А.И. Сурыгиным, Я. Тань, Т.М. Балыхиной, а также Т.А. Шантуровой считаем, что в процессе обучения китайских студентов русскому языку необходимо руководствоваться этноориентированным подходом для достижения студентами наилучших академических результатов.

М.М. Мишина делает важное замечание, что «особенности национальных дидактических традиций, к которым привыкли студенты, могут стать причинами возникновения следующих трудностей: предпочтение только устных или только письменных видов работы; отсутствие навыка делать тестовые задания; отсутствие навыка писать связные тексты, письма, эссе; неумение или боязнь высказывать свое мнение и вести дискуссию; отсутствие привычки делать домашние задания, заниматься самостоятельно; нерасположенность или излишняя расположенность отвечать с места, когда вопрос обращен ко всей аудитории. Некоторые студенты молчат, пока преподаватель не обратится к ним по имени, а некоторые выкрикивают с места, даже если вопрос обращен к другому. У части студентов существует привычка выдерживать паузу при устном ответе; учитывая это,

преподаватель должен подождать и дать студенту сформулировать мысль. Возможен и низкий уровень подготовки по отдельным предметам» [138, с. 122]. Такое же мнение было найдено в работе Б. Чжао, где она рассматривая специфику обучения китайских студентов чтению применительно к особенностям этнического поведения в рамках учебного процесса, вводит термин «стиль учебно-познавательной деятельности китайского этнотипа», сущность которого определяется поведенческими привычками на занятиях, особенностями взаимодействия с преподавателем, превалирование определенных видов деятельности, наиболее популярными методами и подходами к обучению и т.д. [239].

Китайская система образования имеет ряд отличительных особенностей. Исходя из этого важно понимать, что китайским студентам очень сложно приспособиться к реалиям в новой учебной среде. С.М. Петрова и А.И. Слепцова провели сравнительный анализ двух образовательных систем и пришли к выводу, что различия наблюдаются не только в системе обучения в целом, но и в методике преподавания [157, с. 21]. Для китайских учебных групп характерна массовость, так в одном классе могут обучаться более полусотни студентов. В России количество учащихся в одной группе значительно меньше, поэтому у преподавателя есть возможность учитывать индивидуальные особенности студентов. Благодаря этому у студентов активизируется познавательная деятельность и усиливается интерес к изучению языка и культуры России [157, с. 21].

Наиболее острыми проблемами преподавания РКИ в Китае выделяют «однообразие методов и отсутствие инноваций в концепции преподавания РКИ»; скромный выбор пособий, нацеленных именно на китайскую аудиторию; использование устаревших учебных материалов, которые отражают уже не актуальную информацию о российской экономике, политике и т.д. или имеют в содержании слова, практически вышедшие из употребления: *почтам, магнитофон, дискета, коммивояжер* и др.; недостаточное количество пособий узко

направленных, например на переводческую деятельность, на ведение экономической и финансовой деятельности; «деятельность ученика сводится, скорее, к подражанию и заучиванию, чем к осмыслению и интерпретации», что обусловлено сочетание мировоззренческого и бюрократического факторов [109, с. 39-40].

Исследователи Цзя Цянь и Ло Сяоя в результате сравнения методики преподавания РКИ в России и Китае пришли к выводу, что в Китае предпочитают учитель-центрированное обучение, где преподаватель – единственный авторитет, а студенты – пассивные исполнители даваемых требований. Также во многих китайских вузах применяют монологический метод обучения, который не только сокращает возможности взаимодействия студентов с преподавателем, снижает их инициативу и желание задавать вопросы, но существенно препятствует развитию коммуникативных навыков у учащихся. Кроме того, в китайской практике характерно четкое следование содержанию и программе учебных пособий, с невозможностью отступления в сторону, а само содержание оценивается преподавателями как цель обучения. В этой связи часто встречается ситуация, когда студентам необходимо дословно заучить материал для получения хорошей оценки, где заучивание «равняется» усвоению. Система оценивания в китайских учебных заведениях основывается на проведении письменных работ, где проверяется, что студент выучил и запомнил за период обучения, такая узкая система оценивания не даёт комплексного понимания владения студентом таких важных видов речевой деятельности, как говорения и аудирования. Они также отмечают, что китайские преподаватели придерживаются идеи «у строгих учителей выдающиеся ученики», что предопределяет строгую иерархию между студентами и преподавателями, где учащиеся не смеют возразить преподавателю и не склонны к выражению своего мнения. Такая атмосфера, в свою очередь, также не способствует развитию коммуникативных навыков и существенно «оттягивает» их формирование [230].

В Китае, под влиянием конфуцианства, человека принято рассматривать как единицу взаимосвязанной системы, что объясняет отсутствие склонности брать на себя долю ответственности, нежелание выделяться и жесткую самоцензуру. В восточных культурах, в том числе и китайской, индивидуальность всегда ставится на второй план, а на первый - коллектив, этим обусловлен тот факт, что китайские студенты редко проявляют инициативу, избегают повышенное к себе внимание, а также ситуаций, где есть риск продемонстрировать свою некомпетентность или незнание, другими словами, «упасть в грязь лицом». «Китайские студенты часто демонстрируют результаты в рецептивной речевой деятельности, нежели в продуктивной. Они весьма зажаты при говорении, стесняются выражать свое мнение и высказываться» [129, с. 76]. Я. Тань также видит причину слабо развитого навыка говорения у китайских обучающихся в специфике системы образования Китая, где главная задача учащихся - запоминание огромных объемов информации, ее воспроизведение, что не предусматривает ни анализа, ни выражения собственного мнения по проблеме [207, с. 288].

Так, китайская система образования лишает студентов возможности формирования у них навыков прогнозирования содержания текста, исходя из названия, выделения ключевых слов, начальных смысловых предложений [207, с. 290]. Кроме того, китайские студенты, редко вступают в межкультурную коммуникацию с носителями языка и предпочитают общаться только с земляками. В этой связи они используют русский язык только в случае крайней необходимости, тем самым оставляя свои разговорные навыки на очень низком уровне. Говорение всегда является одной из слабых сторон китайской аудитории [207, с. 289].

Таким образом, при работе с китайскими учащимися для эффективного обучения глаголам движения необходимо учитывать этнопсихологические характеристики, которые проистекают из системы образования, влияния конфуцианства, учебных привычек и т.д. Согласно этническим особенностям, китайским студентам в процессе обучения РКИ свойственно сталкиваться с рядом трудностей. Основываясь на разработанной Н.С. Брем классификации барьеров в

процессе изучения ИЯ [38], нами была доработана эта классификация и выявлены трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты во время обучения РКИ. В число трудностей вошли следующие: *дидактические, лингвистические, психологические, социально-адаптивные, психофизиологические, обусловленные обучением вне языковой среды.*

К **дидактическим трудностям** относятся различия между системами образования на родине студента и в России, неэффективная организация образовательного процесса, а также «недостаточный уровень языковой подготовки китайских студентов, неготовность к тем или иным видам и формам работы, незначительный или отсутствующий опыт в изучении иностранных языков» [38, с. 252]. Х. Ло утверждает, что китайским студентам свойственны трудолюбие, усердие в обучении и склонность к заучиванию больших объемов материала, что положительно влияет на результаты их перцептивных видов речевой деятельности. В целом, китайские студенты среди прочих иностранцев демонстрируют определенную трудоспособность. Однако, как мы уже отмечали, они испытывают «трудности с продуктивными видами деятельности, что обусловлено замкнутостью и стеснением» [129, с. 76]. Кроме того, у китайских студентов «высокая степень самостоятельности, они много времени уделяют домашнему заданию и внеклассной работе» [207, с. 289].

Студенты, у которых нет опыта изучения иностранного языка, уровень металингвистических способностей гораздо ниже, они «не могут подобрать адекватную учебную стратегию, формируют завышенные ожидания от процесса изучения иностранного языка» [38, с. 252]. Несомненно, предшествующий опыт изучения любого европейского языка значительно облегчает и ускоряет изучение нового языка. Студенты в этом случае демонстрируют знание некоторых интернациональных морфем слов, навык языковой догадки, понимание принципов построения грамматических контракций и другие преимущества перед студентами, у которых этот опыт отсутствует.



Другими словами, дидактические трудности обусловлены различиями в системах образования. Для их преодоления нужно понимать особенности педагогической традиции Китая, использовать сильные стороны студентов и нивелировать слабые.

*Лингвистические трудности* обусловлены фонетическими, лексическими, грамматическими и графическими различиями двух языковых систем: китайской и русской. *Фонетические трудности* – это прежде всего трудности, связанные с ударением, интонацией, акцентом и фонетической интерференцией [155, с. 84]. Л. Сюй утверждает, что в китайской аудитории в процессе изучения русского языка одной из сложнейших проблем является расстановка ударений. Поскольку в китайском языке для каждого слога характерен свой тон, то студенты переносят эту привычку произношения и на русский язык, в результате чего каждый из слогов в слове становится ударным и нарушаются акцентологические нормы. Второй наиболее распространенной фонетической трудностью Л. Сюй выделяет редукцию безударных гласных: китайцы забывают о редукции и произносят гласный полного образования. Третья фонетическая трудность – чрезмерное синтагматическое деление предложения, что также вызвано интерференцией китайского языка, где каждое слово в предложении произносится изолированно, нарушая речевые законы русского языка. Также важно отметить, что китайцы часто произносят ритмически-ударные слоги с восходящей или с нисходящей интонацией, а не со сравнительно ровной, как положено в русском языке [205, с. 47-49].

Ф. Лю и ее коллеги провели экспериментальное исследование фонетических ошибок китайских студентов в произношении гласных звуков русского языка и выяснили, что гласные [о], [у], [ы], [э] вызывают наибольшие трудности [132, с. 2761]. Например, глагол плыть, в котором китайские учащиеся утрированно произносят звук [ы], произношение которого граничит со звуком [э]. Китайским студентам сложно произносить твердые и глухие согласные звуки подряд, как например, в глаголе «идти», поэтому они часто говорят «идзи». Также встречаются трудности с различением мягких и твердых согласных звуков, что может привести

к неправильному произношению некоторых глаголов движения, например, «бежать»-«ползти», «гнать»-«катать» и т.д.

*Лексические трудности* обусловлены скудностью словарного запаса изучаемого языка у студентов, нарушением правил лексической сочетаемости и стилистических норм, а также интерференцией. Согласно мнению Ц. Ли, одной из наиболее характерных для китайской аудитории лексических трудностей выступает безэквивалентная лексика. Безэквивалентная лексика демонстрирует национально-культурную специфику носителей и не имеет перевода на другие языки [127, с.186]. Т.В. Смурова утверждает, что большую трудность для студентов из Китая представляет семантизация новых слов. Поскольку в русском языке словообразующие морфемы определяют значение слова, кроме того, во многих словах присутствуют известные русскоговорящим, но неизвестные китайским студентам интернациональные морфемы, большинство из которых из латинского и греческого языка, процесс семантизации становится еще более сложным [196, с. 2]. Например, латинские приставки пре- (перед, впереди), интер- (между, среди), дис- (разделение, разъединение), транс- (через, по ту сторону), греческая приставка анти- (против, противоположный) и т.д. Отметим, что приставки в русских глаголах движения произошли из славянского языка, и в целом, в глаголах движения русского языка нет морфем, пришедших из других языков. Однако все приставки значительно влияют на семантизацию слова, например, приставка рас-/раз- (распределение, расширение, распространение) в глаголах движения «разбежаться», «расползтись», «разносить»; приставка в- (вовнутрь, вверх), как в глаголах «въехать», «войти», «влезть»; приставка вы- (наружу), как в глаголах «выйти», «выгнать», «вылететь» и т.д. На наш взгляд, для преодоления лексических трудностей, в частности проблемы безэквивалентной лексики, необходимо использовать наглядные и интерактивные методы, которые комбинируют различные виды речевой деятельности. Например, демонстрация тех или иных глаголов движения с помощью изображений или видео; применение электронных лексических карточек, где, с одной стороны, написан глагол на

русском языке со звуковым сопровождением, с другой стороны предоставлено изображение этого способа перемещения в пространстве, приведены примеры предложений с его использованием, а также перевод на китайский язык. Таким образом, студент увидит письменное выражение глагола движения, прослушает его произношение, самостоятельно его повторит, увидит его изображение и прочитает предложение с его использованием.

О.В. Григораш и А.И. Трубилин отмечают, что студент запоминает 20% из того, что услышал; 40% из того, что увидел; 60% из того, что увидел и услышал; 80% из того, что увидел, услышал и сделал сам [76, с. 750]. Для нивелирования трудностей связанных с семантизацией новой лексики эффективны рекомендации Т.В. Смуровой: нужно научить студентов работать со словарем и запоминать значения морфем [196, с. 2]. Например, в рамках знакомства с приставками, которые используются в глаголах движения, предлагаем систематизировать материал и привести все приставки, их значения, их графическое изображение, примеры употребления и перевод на китайский язык (Приложение А). Кроме того, Т.В. Смурова добавляет, что китайские студенты очень быстро формируют навык работы со словарем [196, с. 2].

*Грамматические трудности* связаны с отсутствием некоторых грамматических категорий русского языка в китайском и навыка их использования [51]. Т.В. Смурова отметила наиболее сложные для китайских студентов грамматические пласты: 1) видоременная системы глагола; 2) падежно-родовая система имен существительных и прилагательных [196, с. 2]. Мы бы добавили, глаголы движения. Например, в китайском языке не существует разделения глаголов, обозначающих способы перемещения в пространстве, на однонаправленные и разнонаправленные. Также в русском языке глаголы движения делятся на приставочные и бесприставочные, в китайском языке роль приставок выполняют глаголы направления движения. Кроме этого, глаголы движения русского языка бывают переходными и непереходными, в китайском языке также существует категория переходности, однако она в значительной мере

отличается от свойственной русскому языку. В этой связи глаголы движения русского языка также представляют для китайских учащихся определенную грамматическую трудность.

*Графические трудности* связаны с разностью графических средств родного и русского языка, а также отсутствием навыков письма. Для их преодоления студентов знакомят с порядком написания графических элементов каждой буквы, а также с правилами соединения букв в слове. На наш взгляд, самым эффективным способом преодоления этого рода трудностей служат прописи, в которых указано правильное направление и порядок написания графических элементов. Этот способ позволяет студентам осваивать графическую сторону языка самостоятельно, без обращения к помощи преподавателя.

Важно отметить, что особое место среди лингвистических трудностей занимает межъязыковая интерференция, возникающая вследствие переноса знаний о родном языке на изучаемый иностранный язык. Интерференция может возникать на всех лингвистических уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом и графическом и в различной мере влиять на развитие речевой деятельности на изучаемом иностранном языке. Примером интерференции может быть четкое следование китайского студента порядку слов, свойственному его родному языку, когда в русском языке допустима инверсия или необходим отличный от китайского языка порядок: Я сумку вожу в машине, еду в университет. «我把包带着去学校». Другим примером трудностей, вызванных интерференцией, может послужить отсутствие непереходных глаголов в китайском языке: Я иду дорогу / Я еду машину. «我走路 / 我开车». Для преодоления таких трудностей необходимо акцентировать внимание студентов при их возникновении, чтобы учащиеся научились их обнаруживать и больше не допускать.

Лингвистические трудности связаны с фонетическими, лексическими, грамматическими и графическими различиями китайской и русской языковых систем. В этой связи важно уделять достаточное время для проработки наиболее сложных языковых пластов с применением наглядных визуальных и аудиальных

тренировочных упражнений, активизацией всех видов деятельности и понятными объяснениями принципиальных различий в фонетическом, лексическом, грамматическом и графическом строях двух языков.

Одними из ключевых факторов влияния на психологический комфорт являются *психологические трудности*, с которыми сталкивается каждый учащийся. Под психологическими трудностями следует понимать эмоциональные, мотивационные, волевые и интеллектуальные трудности обучающегося, а также его низкую самооценку, уровень мотивации, академическую тревожность, страх, неуверенность в себе и неумение адаптироваться в учебной деятельности. В эту группу также входят трудности, обусловленные этнонациональными особенностями студентов, которые необходимо учитывать при создании комфортной образовательной среды в процессе обучения.

Я. Тань считает, что благодаря иероглифической письменности, мышление и менталитет китайцев значительно отличаются [207, с. 290]. А.А. Потемня пришли к выводу, что язык обуславливает особенности умственной работы, поэтому китайские студенты мыслят конкретно-символически и у них более развит зрительно двигательный тип памяти. Кроме того, у китайских студентов особенная траектория развития различных видов компетенций: они больше опираются на зрительное восприятие в процессе запоминания; на начальном этапе обучения у них быстрее развиваются навыки перцептивных видов речевой деятельности и значительно медленнее навыки продуктивных видов речевой деятельности [207, с. 290].

И.Е. Бобрашева в своем исследовании провела сравнение в практике изучения иностранного языка среди европейских и дальневосточных студентов и пришла к выводу, что обучающиеся Дальнего Востока более склонны к переводу, синтезу, сравнению как основным методам работы. Она также отметила, что китайские студенты гораздо сложнее европейских включаются в разговорную практику по составлению диалогов, интервьюированию и больше предпочитают вопросно-ответные формы работы, например: пересказ, чтение текста, написание

сочинения, описание картинок [30]. А.В. Сергеева и О.В. Чаплыгина утверждают, что одной из острых психологических трудностей у студентов в процессе обучения является недостаточная мотивация. По их мнению, эту трудность можно нивелировать посредством создания на занятиях интересных студентам коммуникативных ситуаций. На наш взгляд, крайне важно эмоционально вовлекать учащихся в образовательный процесс, например, побуждать их выражать свое мнение, одобрение или неодобрение к предмету обсуждения. Задействование эмоционального фона учащихся помогает научиться «не задумываться о средствах выражения, а сконцентрироваться на выражении своих эмоций» [189, с. 3]. Важным фактором в процессе обучения является психологический настрой. Если он негативен, то у студента постоянно будет внутренняя тревожность и чувство страха совершить ошибку. Для преодоления этой трудности А.В. Сергеева и О.В. Чаплыгина рекомендуют применять следующие психологические методики: релаксация, самовнушение и проработка страхов [189, с. 3]. Китайским студентам, как мы уже отмечали, свойственен страх «упасть в грязь лицом», эмоциональная замкнутость и нежелание вступать в коммуникацию.

Психологические трудности объединяют эмоциональные, мотивационные, волевые и интеллектуальные трудности обучающегося. Для их преодоления важно установление благоприятной атмосферы психологического комфорта, где студенты не будут испытывать страх «упасть в грязь лицом» и стресс от непривычных и непонятных видов взаимодействия с преподавателем.

К *психофизиологическим трудностям* относятся особенности психической и физиологической конституции китайских студентов: языковая способность, показатели здоровья, уровень интеллекта, предрасположенность к дислексии, дисграфии, скорость мыслительных процессов, память, возраст и так далее. Возраст является важным фактором в процессе усвоения иностранного языка. Чем выше возраст студента, тем меньше его способность к языкам. Пик способностей наблюдается в период с 20 до 25 лет. После 40 лет обучение иностранным языкам, в том числе русскому языку, становится наиболее трудным [281, с. 41].

Психофизиологические трудности обусловлены психической и физиологической конституциями учащихся. Их своевременный контроль обеспечит благоприятные условия для продуктивного обучения русским глаголам движения.

Следующие трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты, – это **социально-адаптационные трудности**. Под социально-адаптационными трудностями понимают трудности межкультурной коммуникации, то есть все трудности, обусловленные построением общения с представителями другой культуры, в том числе, с преподавателем, и связанные с адаптационными процессами: адаптация к новому климату, среде, еде, культуре, религии, вузу. К трудностям этого типа относится отличие в системе ориентации в пространстве, свойственной носителям китайского языка. Поскольку в китайском языке существует не только объективная, как в русском языке система ориентации в пространстве, но и субъективная, когда использование глаголов, передающих передвижение, передает положение говорящего, то китайские учащиеся могут совершать некоторые ошибки, например: «Приходи домой» вместо «Иди домой», или «Выходи в кабинет» вместо «Заходи в кабинет» и т.д.

Кроме того, исходя из принятых социальных паттернов, связанных с демонстрацией чувств уважения, благодарности, сочувствия, подбадривания и т.п. китайские студенты могут использовать неприемлимых, неподходящих или непонятных выражений. Например: «Иди медленней» (чем медленнее идти, тем безопасней, другими словами, безопасной дороги); «Горько тебе было» (ты хорошо постарался или выполнил трудную задачу); «Я тебя побеспокою» (выражение, предвещающее просьбу); «Следи за безопасностью» (будь осторожен, будь бдителен).

Поскольку экспериментальное обучение проходило в Цзилиньском университете международных исследований (г. Цзилинь, КНР), у китайских студентов отсутствовала языковая среда. Языковая среда - это окружение, в котором происходит общение и взаимодействие людей на определенном языке, или «некое информационное поле или пространство, постоянно окружающее

обучающегося и воспринимаемое им» [133, с. 3]. В языковой среде используют язык для передачи информации, выражения своих мыслей и чувств. Студенты проходили обучение в образовательной среде Китая, поэтому они избежали трудностей, связанных с адаптацией к новому климату, среде, еде и т.п. Однако изменившиеся педагогические условия в ходе экспериментального обучения потребовали от студентов адаптации, которая во многом определяет психологическое состояние и результаты обучения студентов.

Н.А. Жерлицына убеждена, что чем выше профессионализм преподавателя, тем эффективней процесс усвоения нового материала у учащихся [84, с. 83]. И.О. Кривцова рекомендует преподавателям РКИ очень серьезно подойти к вопросу выбора образовательных подходов и методик, которые больше всего будут схожи с теми, к которым студенты привыкли, это позволит им быстрее адаптироваться к учебной программе [112, с. 126].

В отдельную группу трудностей выделяются *трудности обучения вне языковой среды*. Наиболее острые из них – *отсутствие возможности или недостаточный объём общения с носителями изучаемого языка и ограниченная практика использования изучаемого языка*. Н.С. Брем отмечает, что в рамках взаимодействия с преподавателем на аудиторных занятиях студенты мало говорят на ИЯ, «зачастую единственным образцом иноязычной речи для студентов является речь преподавателя и речь аудио из учебника, ИЯ не является средством общения между учащимися, «беглость речи преподавателя в ИЯ может быть недостаточной, на ИЯ не говорят вне учебной аудитории» [38, с. 251]. Чтобы избежать возникновения такой трудности необходимо как можно больше организовывать различных мероприятий и возможностей для студентов взаимодействовать с носителями, например: онлайн-встречи со студентами из партнерских вузов, приглашение носителей для встреч на занятиях, поездки в Россию и т.д.

Ю. Лю отмечает, что обучение вне языковой среды характеризуется *недостатком использования в учебном процессе аутентичных материалов для*



таких видов деятельности как чтение и аудирования. А прослушиваемые аудио- и видеофрагменты не дают возможность познакомиться со спецификой «живого» русского языка, на котором говорят в реальной языковой ситуации. Такое обстоятельство приводит к тому, что учащиеся осваивают только «книжный русский язык», в следствии чего в реальной коммуникации не могут полностью понять смысл слов языкового партнера-носителя и ответить ему в выражениях, привычных его слуху, кроме того, такая речь, может быть воспринята носителями как «сухая», «неживая» и «безэмоциональная». Она также делает акцент на том, что аутентичность учебных материалов проявляется «не только на уровне языка, но и на уровне оформления», что крайне необходимо для восприятия культуры изучаемого языка [129, с. 4]. Поэтому при обучении китайских студентов русскому языку крайне важно использование различного аутентичного материала: видео, лекций, фильмов для просмотра, статей по культурологическим темам чтения, песен для разучивания и т.д.

Другой трудностью Ю. Лю выделяет *трудность контроля преподавателем за проявлениями межъязыковых интерференций*. Эта трудность обусловлена разницей в этикетных формулах, обращениях и структуре делового письма и ограниченным количеством вводимых фоновых и культурологических знаний, с одной стороны, и одинаковой этнической принадлежностью преподавателя РКИ, что и студенты, с другой стороны, «что ведет к появлению ошибок в письменной речи студентов» [133, с. 4]. Для преодоления этой трудности эффективным использованием шаблонов и набора клишированных выражений с аутентичными примерами, а также активная работа преподавателя по выявлению возникших вследствие межъязыковой интерференции ошибок, указание на них студентам с последующим совместным их исправлением.

*Отсутствие культурных агентов, транслирующих поведенческие паттерны, свойственные носителям изучаемого языка* – также является одной из центральных трудностей обучения вне языковой среды. Студенты перенимают от преподавателя не только профессиональные умения и знания, но и поведенческие

паттерны, жизненные установки и многое другое. Поскольку в китайских вузах преподавателями РКИ чаще являются китайцы, носители китайского менталитета, то они не могут быть равнозначными культурными агентами, как русские преподаватели в языковой среде, и демонстрировать те поведенческие паттерны, которые характерны для русскоговорящих, то китайские студенты лишены возможности в процессе естественного взаимодействия с преподавателем «считывать» эти паттерны. Разрешение этой трудности представляется наиболее сложным, поскольку не в каждом вузе есть возможность предоставить преподавателя-носителя, однако эффективным средством может служить просматривание студентами видео-лекций и видео-уроков, проводимых российскими преподавателями, что будет способствовать усвоению студентами свойственных носителям поведенческих паттернов.

Особое место занимают *трудности обучения иностранному языку на родном языке учащихся*, «что сводит актуализацию функции русского языка как языка образования к минимуму» [133, с. 4]. Решение этой трудности также кроется в использовании аутентичных видео-лекциях российских преподавателей, что даст студентам возможность актуализировать их вокабуляр и повысить уровень своих навыков аудирования. Также по мере повышению уровня владения русским языком учащимися, преподаватель может перейти на использование русского языка как языка образования.

Другой серьезной трудностью обучения иностранному языку вне языковой среды необходимо отметить *отсутствие естественной мотивации*. В языковой среде, где целевой язык используется повседневно для общения, обучения, решения бытовых вопросов, мотивация возникает естественным образом из прямой потребности. Однако при изучении вне языковой среды, возможности использовать язык ограничены, его применение не является жизненно необходимым, что предопределяет отсутствие причин для формирования естественной мотивации [200]. Преодоление этой трудности может быть достигнуто также благодаря использованию преподавателем целевого языка как

средства обучения. Такие обстоятельства станут решающими в появлении естественной мотивации к овладению изучаемым языком.

Таким образом в группу трудностей обучения иностранному языку вне языковой среды входят следующие:

1. отсутствие возможности или недостаточный объём общения с носителями изучаемого языка и ограниченная практика использования изучаемого языка;
2. недостаток использования в учебном процессе аутентичных материалов;
3. трудность контроля преподавателем за проявлениями межъязыковых интерференций
4. отсутствие культурных агентов, транслирующих поведенческие паттерны, свойственные носителям изучаемого языка;
5. трудности обучения иностранному языку на родном языке учащихся;
6. отсутствие естественной мотивации.

Таким образом, этноориентированный подход к обучению китайских студентов РКИ, в опоре на учёт культурных, этнопсихологических, лингвистических, социальных факторов, специфики системы образования, позволяет спрогнозировать дидактические, лингвистические, психологические, социально-адаптивные, психофизиологические и обусловленные отсутствием языковой среды трудности обучения глаголам движения в русском языке, с которыми сталкиваются студенты в учебном процессе. В свою очередь, знание этих трудностей даёт возможность их нивелирования, раскрытия индивидуальных способностей, успешного обучения русскому языку, воспитания эмоционального интеллекта и развития поликультурной языковой личности учащегося.

### **2.3. Смешанное обучение как эффективная технология организации учебного процесса**

На современном этапе развития общества в каждой сфере жизни человека стала неотъемлемой цифровой глобализация. Цифровая глобализация - новая фаза в развитии глобального мира, влекущая за собой соответствующие изменения во всех сферах жизнедеятельности человека, и, конечно же, в области образования. Цифровая глобализация вытесняет традиционные методы и способы взаимодействия обучающихся и обучающихся и способствует созданию виртуального образовательного пространства. В этой связи в педагогической научной среде начался поиск эффективных современных образовательных технологий, сочетающих в себе достижения традиционной формы обучения иностранному языку и возможности современных технических ресурсов. Следует отметить, что существует ряд синонимичных терминов, таких как *обучение с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, гибридное обучение, онлайн-обучение, веб-расширенное обучение, дистанционное обучение*. В целом, все эти термины подразумевают различное соотношение обучения с помощью информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Обучение с помощью средств ИКТ предполагает передачу учебной информации студентам в объеме выше 79%, а смешанное обучение – менее 79% [244, с. 356]. *Электронное обучение (ЭО)* – это учебный процесс с использованием цифровой информации и соответствующих технических средств, которые обеспечивают к ней доступ и общение преподавателя и учащихся. *Дистанционное обучение (ДО)* – это учебный процесс, во время которого студенты и преподаватель находятся на расстоянии друг от друга и взаимодействуют с помощью информационно-телекоммуникационных систем, в первую очередь, сети Интернет [214, с. 72]. Согласно Федеральному Закону РФ № 273, статье 16 были разведены понятия электронное и дистанционное обучение. Совместная работа может быть организована в разных формах: синхронно – онлайн-обучение «здесь и сейчас»; асинхронно – по заранее подготовленным материалам. Другими словами, электронное обучение не обязательно должно быть дистанционным.

Б. Томлинсон и К. Виттейкер в своем труде «Смешанное обучение в преподавании английского языка: разработка и реализация курса» предложили следующую классификацию видов электронного обучения:

- Веб-расширенное обучение: предполагает минимальное применение онлайн-инструментов, которое сводится к публикации информации о курсе и программе;
- Смешанное обучение (blended learning): подразумевает онлайн-деятельность до 45% объема от всех видов работы;
- Гибридное обучение (hybrid learning), подразумевающее деятельность в режиме онлайн от 45 до 80%;
- Дистанционное обучение, дистанционная форма образования, где онлайн-деятельность занимает более 80% от общего объема учебной деятельности [283, с. 124-128].

И.Н. Семенова и А.В. Слепухин в своем исследовании разграничили понятия традиционное, смешанное, дистанционное и электронное обучение по двум критериям: педагогической коммуникации (непосредственной, смешанной, опосредованной) и объему применения электронных средств (Рисунок 16.) [188, с. 69].

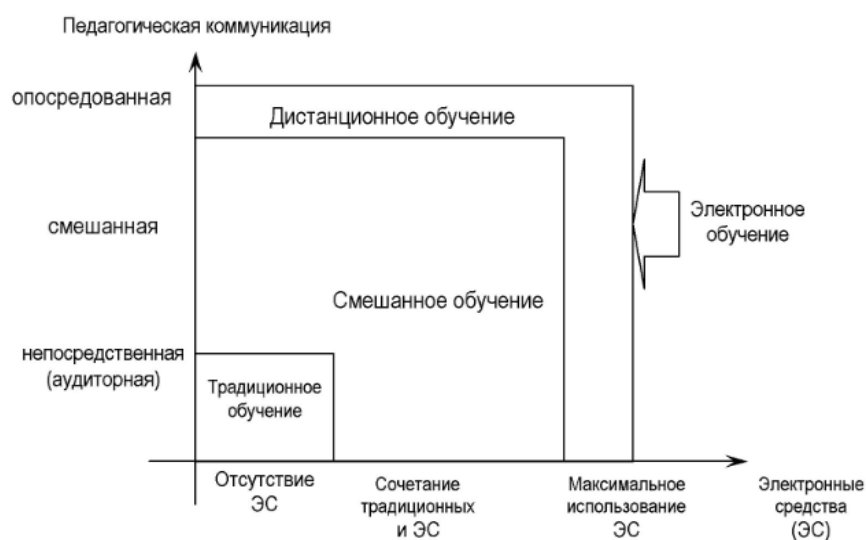


Рисунок 16 – Соотношение понятий традиционное, смешанное, дистанционное и электронное обучение

Из рисунка видно, что электронное обучение – это обучение, в котором используют электронные средства. При традиционном обучении не применяются электронные средства и педагогическая коммуникация непосредственна, когда в смешанном и дистанционном обучении она, соответственно, смешанная (непосредственная и опосредованная), в первом случае, и во втором – полностью опосредованная. При дистанционном обучении характерно максимальное использование электронных средств. На наш взгляд, для эффективного обучения китайских студентов глаголам движения русского языка наряду с дидактическими и частнометодическими принципами продуктивно использовать технологию смешанного обучения.

Смешанное обучение, или *blended learning*, впервые было представлено американскими учеными К.Дж. Бонк и Ч.Р.Гнэхем в конце последнего десятилетия прошлого столетия в научном труде «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты». Под смешанным обучением понималось обучение «лицом к лицу» с применением компьютерных и информационных технологий. Смешанное обучение рассматривалось как «способ поднятия мотивации студентов к обучению, механизм ускорения процесса обучения и средство повышения самостоятельности студентов в учебной деятельности» [265, с. 216].

Е.И. Чикрова и Е.М. Зорина дают следующее определение смешанному обучению – это образовательный подход, который комбинирует обучение с участием преподавателя и онлайн-обучение, а также предполагает элементы самостоятельного контроля студентов способа, времени, места и темпа обучения [244, с. 355]. По мнению В.С. Кашпаровой и В.Ю Сеницына, смешанное обучение представляет собой «интегрированный подход в преподавании, в рамках которого объединяют все преимущества традиционного и онлайн-обучения». Кроме того, смешанное обучение дает возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту и развить у него навыки самостоятельной работы. В рамках

смешанного обучения используется ряд разнообразных образовательных инструментов, а гибкий подход к их выбору позволяет оптимизировать процесс обучения [96, с. 90]. Согласно точке зрения О. Ребрина и его коллег, смешанное обучение «представляет собой оптимальное сочетание методов и форм обучения, включая традиционные лицом к лицу занятия и онлайн-обучение» [171, с. 70].

Основываясь на идеях различных авторов, мы определяем смешанное обучение как обучение, в рамках которого сочетаются достоинства традиционного обучения в классе и онлайн-обучения, которое осуществляется при помощи Интернет-технологий и ресурсов. Благодаря этому появляется целый комплекс методических возможностей и вариантов организации педагогического процесса и контроля за ним (Рисунок 17).



Рисунок 17 – Смешанное обучение

Первые попытки организации дистанционного обучения были предприняты еще в XVIII веке в Великобритании Калебом Филипсом, разработавшим методику обучения письму с помощью почтовых услуг. Идея Калеба Филипса заключалась в том, чтобы студенты могли изучать материалы и выполнять задания, отправляя их по почте учителю для проверки и обратной связи. Это позволяло студентам учиться в удобное для них время и темпе, не присутствуя физически на уроках. Методика обучения письму через почту была революционной для своего времени и открыла новые возможности для образования. Она стала предшественником современных форм дистанционного обучения, таких как онлайн-курсы, дистанционные университеты и электронные платформы обучения [208, с. 185]. Калев Филипс

оказал значительное влияние на развитие дистанционного обучения и показал, что образование может быть доступным и эффективным даже без присутствия в классе. Его методика стала отправной точкой для развития современных технологий обучения на расстоянии. На сегодняшний день многие страны активно используют смешанное обучение, в том числе: США, Австралия, Канада, Франция, а последние десять лет Китай, Россия (с 2012 г.).

Для обеспечения смешанного обучения крайне важно разработать методические материалы, которые могут быть использованы студентами в рамках самостоятельной подготовительной учебной деятельности до непосредственного взаимодействия с преподавателем на очных занятиях. Особым требованием к этим материалам является то, что они должны быть ориентированы на разный уровень подготовки студентов, чтобы обеспечить эффективность обучения для каждого отдельного учащегося. Для реализации смешанного обучения необходима разработка соответствующей системы оценивания, которая будет сочетать в себе оценку работы студентов в синхронном и в асинхронном режимах [171, с. 70]. Опираясь на идеи Ребриной [171, с. 71], нами сформулированы правила использования технологии смешанного обучения китайских учащихся глаголам движения русского языка:

1. Построение характерной и подходящей к специфике дисциплины модели обучения с постановкой конкретной цели, выраженной в результате обучения;
2. Обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту;
3. Организация асинхронного режима работы, позволяющего расширить географические и временные рамки образовательного пространства;
4. Внедрение продуктивных методов обучения, в том числе: проектного метода, исследовательского метода, групповых дискуссий, мозгового штурма, деловые и имитативные игры и т.п.;
5. Введение комплексной системы контроля и самоконтроля (в идеале – автоматизированного) на всех этапах обучения;



6. Открытая электронно-методическая база, обеспечивающая достаточное количество материалов для самостоятельного обучения;

7. Обеспечение интегрированного проведения занятий в онлайн- (консультации, форумы и т.д.) и офлайн-режимах (аудиторные и практические занятия);

8. Обязательное развитие ИКТ-компетенций (компетенций, обусловленных умением применять информационно-коммуникационные технологии).

М.И. Лебедева отмечает, что в рамках смешанного обучения онлайн- и офлайн-работа взаимообусловлены, взаимосвязаны и соединены в единое и логичное целое [122, с. 60]. Е.И. Чиркова и Е.М. Зорина провели сравнительный анализ смешанного обучения и полного онлайн-обучения и пришли к выводам:

1. В онлайн-обучении невозможно осуществление активного взаимодействия участников образовательного пространства, что доступно при смешанном обучении;

2. В онлайн-обучении преподаватель играет значительно меньшую роль, что негативно сказывается на академических результатах студентов, поскольку отсутствие реального педагога делает невозможным оказание дополнительной помощи учащимся, по сложным вопросам, которые возникли в процессе их самостоятельного обучения;

3. Онлайн-обучение делает невозможным обеспечение интерактивности, т. е. обучающиеся не могут активно участвовать в учебном процессе, например, задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для него разделам и фрагментам учебного материала, взаимодействовать с другими студентами и т.д. [244, с. 356].

В рамках применения смешанного обучения был разработан целый спектр учебных моделей. Отметим, что в зарубежной практике наиболее часто используемыми являются следующие:

1. Модель «Face to Face Driver». Большая часть учебного времени проводится в аудитории под руководством преподавателя. Дополнительно к общей учебной

программе используют электронное обучение, которое организовывается в рамках занятия за компьютерами;

2. Модель «Rotation». В рамках данной модели учебная программа поделена на два слагаемых: индивидуальное электронное обучение и аудиторные занятия с преподавателем;

3. Модель «Flex». Большая часть времени отведена на работу посредством электронных технологий, преподаватель координирует каждого отдельного студента. Аудиторные встречи направлены на решение возникших у студентов в процессе самостоятельного обучения вопросов. Консультации бывают групповые и индивидуальные;

4. Модель «Online Lab». Обучение полностью электронное, организовано в компьютерном кабинете. Студентов могут прийти на традиционное офлайн-занятие с преподавателем для консультации по вопросам, возникшим в образовательном процессе;

5. Модель «Selfblend». Студенты могут дополнить свой основной учебный курс дополнительными интересующими его курсами. Они получают к ним доступ не только в своем учебном заведении, но и в других;

6. Модель «Online Driver». Большая часть учебных часов отведена на работу с электронными ресурсами информации. Встречи с преподавателем в аудиторном формате проводятся периодически и обязательны для посещений. Встречи бывают в виде бесед, консультаций, экзаменов и т.п. в рамках учебной программы [188, с. 70].

В российской практике наиболее популярными моделями смешанного обучения являются следующие:

1. Модель «Перевернутый класс». Данная модель смешанного обучения смещает акцент учебной деятельности на самостоятельную работу студента по изучению того или иного материала. В рамках этой модели подразумевается совмещение очного и дистанционного формата обучения. В целом, передача знаний завершается еще до начала занятий, учащиеся самостоятельно изучают

теоретический материал по грамматике по видео-лекциям до урока; большая часть времени работы в классе используется для ответов на возникшие при самообучении вопросы, выполнения практических задач и взаимодействия между преподавателем и студентами (Рисунок 18);

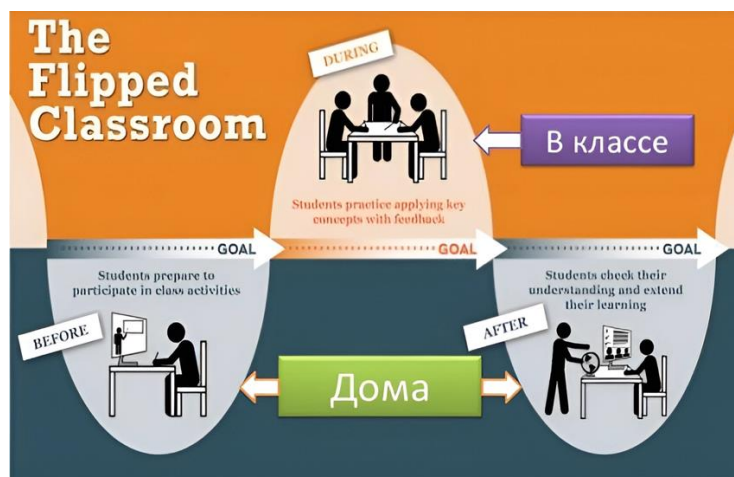


Рисунок 18 – Модель «Перевернутый класс»

2. Модель «Ротация станций». Данная модель предполагает деление рабочей аудитории на несколько зон: работы с преподавателем, проектная работа, онлайн-обучение и т.д. Студенты делятся на несколько небольших групп и в течение одного урока по очереди проходят через все рабочие зоны (Рисунок 19);



Рисунок 19 – Модель «Ротации станций»

3. Модель «Ротация лабораторий». В рамках данной модели студенты работают непосредственно в аудитории с преподавателем, но каждый за своим компьютером. У каждого студента собственный проект, над которым он работает;

4. Гибкая модель. Данная модель является самой сложной в плане реализации, поскольку требует особых условий. Студенты в рамках данной модели работают в аудитории, где есть преподаватель. У каждого студента есть доступ к собственному мобильному устройству или компьютеру. Также в аудитории постоянно образуются мини-группы из студентов, которые совместно решают поставленные учебные задачи [188, с. 60-61] (Рисунок 20).



Рисунок 20 – Гибкая модель

В. Чжан и Л.Е. Веснина в своем исследовании разработали и внедрили в реальную практику авторскую модель смешанного обучения грамматике русского языка в рамках реализации программы «Русский язык как иностранный», основанную на «перевернутом классе» и пришли к выводу, что смешанное обучение решает ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги при традиционном обучении:

- недостаточное внимание к реальному коммуникативному языковому материалу и практике работы с ним, что обусловлено высокой теоретичностью грамматики русского языка;
- недостаточное внимание разноуровневой подготовке студентов и неравными языковыми способностями, что приводит к недостаточному развитию более способных и подготовленных студентов и чрезмерной нагрузкой на менее развитых и подготовленных учащихся;
- несовершенная система оценки учебной деятельности, поскольку акцент оценивания направлен на конечный результат обучения и полностью игнорирует деятельность студентов в течении всего учебного процесса [232, с. 150-151].

М.Ю. Лебедева, выделила дидактические преимущества смешанного обучения иностранному языку:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсация недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- студентоцентричность;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др.;
- повышение учебной мотивации студентов [122, с. 62].

По мнению В. Чжан, преимущества смешанного обучения (Рисунок 21) выражаются в следующем:

- 1.Расширение географии и увеличение количества участников образовательного процесса;
2. Мобильность и доступность образовательного процесса;
3. Изменение роли участников образовательного процесса;
4. Индивидуализация процесса образования;
5. Нивелирование психологических барьеров учащихся [237, с. 32].



Рисунок 21 – Преимущества смешанного обучения

В качестве проблем внедрения смешанного обучения В. Чжан выделила:

1. Недостаточное техническое оснащение университета;
2. Низкая скорость Интернета;
3. Строгая временная лимитированность / жесткие учебные планы;
4. Недостаточная ИКТ-компетентность педагогов;
5. Нежелание учащихся брать на себя ответственность за процесс и результаты обучения [237, с. 33].

М.Ю. Лебедева в своем исследовании также отмечает проблемы внедрения смешанного обучения русскому языку как иностранному, среди них ключевыми, на наш взгляд, являются следующие:

- Недостаточная ИКТ-компетентность педагогов;
- Недостаток качественных методических онлайн-ресурсов по РКИ, обеспечивающих смешанное обучение;
- Отсутствие опыта во внедрении онлайн-ресурсов в работу, незнание моделей смешанного обучения;
- Отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы с онлайн-ресурсами и технологиями, слабая мотивация к самостоятельной учебной деятельности [122, с. 60].

В онлайн-обучении невозможно использование целого ряда педагогических приемов, которые требуют активного взаимодействия между преподавателем и

студентами, что в полной мере обеспечивается при смешанном обучении [244, с. 357].

Отметим преимущества смешанного обучения:

1. Гибкость и доступность: студенты могут изучать материалы в удобное для них время и место, что делает обучение более гибким и доступным.

2. Индивидуализация обучения: смешанное обучение позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого студента, предоставляя персонализированные материалы и задания.

3. Развитие самостоятельности: онлайн-компонент смешанного обучения способствует развитию навыков самостоятельного обучения у студентов, так как они могут самостоятельно изучать материалы и выполнять задания.

4. Больше каналов для взаимодействия: смешанное обучение предоставляет больше возможностей для общения студентов между собой и с преподавателем через онлайн-платформы, форумы, чаты и т.д.

5. Эффективное использование технологий: смешанное обучение позволяет эффективно использовать современные технологии в учебном процессе, что может сделать обучение более интересным и привлекательным для студентов.

6. Экономия времени и ресурсов: использование онлайн-ресурсов позволяет сократить время на дорогу до учебного заведения, а также сэкономить ресурсы на печатные материалы и прочие расходы.

7. Эффективное контролирование прогресса: преподаватели могут легче отслеживать прогресс студентов через онлайн-платформы и быстрее реагировать на возникающие проблемы.

8. Создание более интерактивной и привлекательной учебной среды: Смешанное обучение позволяет создать более интерактивную и привлекательную учебную среду, сочетая в себе элементы традиционного и онлайн-обучения [273, с. 99; 283, с. 63].

Таким образом, смешанное обучение – комплексная технология, которая позволяет интегрировать преимущества традиционной и электронной форм

обучения, обеспечить ориентированность на требования каждого отдельного студента, сместить акцент с пассивного получения теоретического материала на практико-направленную, творческую, интерактивную деятельность, а также на изменение роли преподавателя с ментора на консультанта.

На наш взгляд, смешанное обучение представляет собой комплекс традиционной классно-урочной формы обучения, дистанционного обучения и обучения онлайн. В целом, смешанное обучение объединяет в себе достоинства всех перечисленных форм обучения и нивелирует все присущие им недостатки. Так, среди них: расширение географии и увеличение количества участников образовательного процесса; мобильность и доступность образовательного процесса; изменение роли участников образовательного процесса; индивидуализация процесса образования; более гибкий график и т.д. Тем не менее, на сегодняшний день существуют проблемы внедрения смешанного обучения. Отметим некоторые: недостаточное техническое оснащение университета; низкая скорость Интернета; строгая временная лимитированность / жесткие учебные планы; недостаточная ИКТ-компетентность педагогов; нежелание учащихся брать на себя ответственность за процесс и результаты обучения и другие. Однако, несмотря на указанные сложности, смешанное обучение имеет значительные преимущества:

1) значительно увеличивается время на работу с учащимися, появляется возможность заложить в учебный курс больше информации, а студенты могут самостоятельно более углубленно работать над темой, вызвавшей у них наибольший интерес благодаря использованию онлайн-ресурсов и платформ;

2) учебный материал представляется в мультисенсорной форме: вербально, аудиально, визуально, что способствует более наглядному и быстрому усвоению материала;

3) обучение становится более интерактивным и развивает у учащихся более высокий интерес к учебному процессу благодаря использованию новых технологий;



4) обеспечивается учет различных потребностей и особенностей учащихся, в том числе становится более эффективной работа с учащимися;

5) применение онлайн-ресурсов и платформ способствует устранению пробелов в знаниях, поскольку у студентов есть возможность самостоятельно повторить изученный материал и проверить результаты своей работы;

6) обучение становится непрерывным, образовательные ресурсы размещаются в постоянном открытом доступе;

7) отслеживание результатов обучения студентов становится удобным, эффективным и более быстрым с помощью онлайн-инструментов;

8) студенты видят свой прогресс, что повышает их уверенность;

9) обеспечивается возможность подбора персональной образовательной траектории для каждого студента;

10) снижаются затраты на организацию образовательного процесса за счет снижения количества классных часов, сокращения печатных ресурсов, экономичности модернизации электронных курсов.

Смешанное обучение - перспективная инновационная технология, которая помогает добиться высоких результатов и решить многие проблемы очного образования. С ее помощью можно достичь большей вовлеченности в учебный процесс, закладывать больше информации в определенные модули, развивать самостоятельность и учитывать возможности и пожелания студентов.

#### **2.4. Принципы обучения китайских студентов глаголам движения (A1, A2, B1)**

В основе содержания и организации процесса обучения китайских студентов грамматическому аспекту (в нашем случае, глаголам движения) лежат принципы обучения, вытекающие из целей обучения, а также психологических особенностей усвоения иностранного языка. Первым, кто комплексно сформулировал и описал дидактические принципы в педагогической науке явился чешский ученый Я.А. Коменский. Он выделил следующие принципы обучения: научности,

систематичности, последовательности, сознательности, прочности, связи обучения с практикой, учета возрастных особенностей [99, с. 185-241].

В дидактике под принципами обучения понимают основополагающие положения или правила, которые определяют методы и подходы к обучению. Принципы обучения в дидактике являются основой для разработки учебных программ, методик и стратегий обучения, а также организации учебного процесса, взаимодействия преподавателя и учащихся, выбора методов обучения и оценки успехов в обучении. «Принципы обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения. Они относятся к числу базисных категорий методики, а их реализация в учебном процессе обеспечивает его эффективность» [255, с. 151].

На сегодняшний день существует множество классификаций принципов обучения. Принципы обучения подразделяются на дидактические, методические, психологические и лингвистические, которые между собой тесно связаны и объединены общими целями обучения.

«Дидактические принципы – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями» [61, с. 23]. Дидактические принципы свойственны всем дисциплинам, хотя в каждой конкретной дисциплине они принимают свои специфические черты «В педагогике выделяют общедидактические и частнометодические принципы. Общедидактические принципы используются при обучении любой дисциплине и не зависят от особенностей изучаемого предмета; частнометодические - отражают специфику изучаемой дисциплины» [56, с. 93].

В основе обучения глаголам движения нами учитывались следующие общедидактические принципы: *сознательности, активности, наглядности, последовательности, доступности и посильности, прочности, связи теории и практики, системности, контекстуальности, индивидуализации, практичности.*

*Принцип сознательности* заключается в осознании учащимися процесса обучения и активного в нем участия. Это означает, что «студенты должны понимать, что они учатся, зачем это им нужно и как они могут достичь своих целей» [108, с. 242]. Следование этому принципу предполагает понимание учащимися содержания иноязычной речи, осознание единиц, из которых она состоит, способов пользования такими единицами. Для реализации данного принципа эффективным являются интерактивные упражнения, где студентам предлагаются задания, которые требуют активного участия и размышления, например, составление предложений с глаголами движения или ситуационные задания; дискуссии, на которых проводятся обсуждения с использованием глаголов движения, их использование в различных контекстах; ролевые игры, в которых студенты должны использовать глаголы движения для описания своих действий; творческие задания, когда студентам предлагается написать короткий рассказ или диалог. Учащиеся, перед совместной с преподавателем работой, изучают новый материал, связанный с использованием глаголов движения. Например, глаголы движения с приставками «в-» и «вы-», а потом выполняют задание: используйте глаголы движения с приставками «в-» и «вы-» для описания своего маршрута из общежития до университета.

*Принцип активности* основывается на том, что учащийся должен быть активным участником процесса обучения, а не пассивным слушателем. Этот принцип подразумевает, что учащийся постоянно задействован в учебном процессе, выполняет различные задания и упражнения, а также участвует в различных играх. Данный принцип предполагает использование интерактивных методов обучения, например, дискуссии, дебаты, групповые проекты и т.д. Принцип активности в обучении РКИ помогает учащемуся не только запоминать и понимать материал, но и развивать коммуникативные навыки, уверенность в себе и способность к самостоятельной работе. Например, студенты подготовили небольшие отчеты, в которых отражали особенности приставок «в-» и «вы-» глаголов движения и ситуации, в которых они используются. При изучении темы: «Переносные

значение глаголов движения с приставкой «в-» студенты получали задание: объяснить значение словосочетания *войти в историю, войти в положение, войти в жизнь* без словаря. При изучении темы: «Переносные значение глаголов движения с приставкой «вы-»». Задание: продемонстрируйте ситуацию, в которой используются следующие словосочетания: *выйти из употребления, выйти в эфир, выйти на экран, выйти из печати*.

*Принцип наглядности* Я.А. Коменский назвал «золотым принципом дидактики», потому что он самый простой и базовый в процессе обучения. Я.А. Коменский утверждал, что при обучении крайне важно опираться на органы чувственного восприятия, это позволит учащимся зафиксировать изучаемое явление в сознании и лучше запомнить. «Преподавателю необходимо представить объект изучения через призму его компонентов или составных частей и позволить учащимся воспринять их благодаря органам чувств» [213, с. 110]. Исходя из постулата о том, что «визуальное восприятие у человека значительно превалирует над остальными, именно визуальные средства обучения являются наиболее эффективными» [213, с. 111]. А.Н. Щукин выделил два пути реализации принципа наглядности при обучении иностранному языку: как средства обучения, где преподаватель использует зрительно-слуховые образы, в том числе: схемы, таблицы, картинки, кинофильмы, видеоматериалы, звукозаписи, компьютерные программы, фотографии, диаграммы и т.п. для освоения учащимися звукопроизносительных норм языка и лексико-грамматических единиц [255, с. 65]; как средства познания, где наглядные материалы выступают источниками информации о стране изучаемого языка. Например, после изучения глаголов движения студентам демонстрировались примеры использования этих глаголы, чтобы они понимали их семантические и грамматические особенности. Использовались визуальные и аудиовизуальные средства для сопровождения учебного материала, в том числе картинки, фотографии, видео, фрагменты мультфильмов, на которых демонстрировались значения глаголов движения, а также значения префиксальных глаголов движения (Рисунок 22).



Рисунок 22 – Демонстрация значения глагола движения «идти»

Также выделим *принцип последовательности*, который подразумевает поэтапное и систематическое продвижение учащихся от простых упражнений к сложным. Этот принцип позволяет структурировать учебный процесс таким образом, чтобы каждый следующий этап обучения был логическим продолжением предыдущего и обеспечивал непрерывный и последовательный процесс усвоения знаний и навыков [99, с. 189]. По мнению Ж. Чжу, одной из особенностей китайского менталитета является сосредоточенность на упорядоченности [241, с. 234]. Е.А. Хальпукова, в свою очередь, отмечает, что у китайских студентов доминирует когнитивная ригидность, которая приводит к неспособности «перескакивать» упражнения, пропуская при этом некоторый теоретический материал [219, с. 242]. Для реализации данного принципа процесс обучения глаголам движения был построен так, что сначала акцент был сделан на изучение глаголов, выражающих безобъектный способ перемещения в пространстве, например, идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, лететь-летать и т.д., затем были добавлены глаголы, выражающие взаимодействие с объектами при перемещении в пространстве, нести-носить, вести-водить, гнать-гонять, катить-катать и т.д. Такая последовательность обусловлена тем, что глаголы движения, выражающие безобъектное перемещение в пространстве, намного легче в изучении и чаще употребляются в реальной практике речевого общения. Кроме того, в

первую очередь были рассмотрены однонаправленные глаголы движения, затем разнонаправленные. Изучение приставочных глаголов движения началось только после завершения изучения бесприставочных глаголов движения, потому что они проще для понимания и использования.

*Принцип доступности и посильности* изучаемого материала предполагает соответствие содержания, объема и методов изучения уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся и их возможностям усвоить материал [255]. Данный принцип подразумевает, что обучение должно быть посильным для студентов, то есть соответствовать их возможностям и интересам, а также необходимо учитывать трудности овладения учащимися языковыми явлениями неродного языка. Это означает, что «преподаватель должен адаптировать учебный материал под нужды каждого студента, учитывая их уровень знаний, культурный и языковой бэкграунд» [77, с. 64-65]. Для реализации данного принципа для каждой темы было отведено достаточное время обучения, введен широкий спектр различных видов упражнений, позволяющих комплексно отработать новый теоретический материал. Студентам были предоставлены учебные материалы для самостоятельной работы, в связи с чем каждый мог уделить работе по той или иной теме столько времени, сколько ему потребуется для полного понимания.

*Принцип прочности* в обучении русскому как иностранному (РКИ) «обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения. Этот принцип связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понятно и осмыслено учащимися» [255]. Этому способствует регулярное повторение пройденного материала, кроме того, каждый последующий теоретический материал базируется на пройденном. Например, изучение префиксальных глаголов движения основывается на уже пройденном материале о бесприставочных глаголах движения. Также в каждое промежуточное тестирование включаются вопросы по ранее пройденным темам, например, после изучения приставки -по с глаголами движения,

в рамках закрепления темы по приставкам -при, -у с глаголами движения также были добавлены вопросы по приставке -по.

М.А. Очилова и С. Ходжиев выделяют также *принцип связи теории и практики обучения*. Данный принцип говорит о том, что все изучаемые теоретические положения должны иметь практический выход, иначе они не имеют смысла [153, с. 135-136]. Для реализации этого принципа студентам предлагались ролевые игры, в рамках которых они выполняли те или иные команды преподавателя и демонстрировали значение глаголов движения. Также использовались ситуативные задания, где они исполняли роли туристов, путешественников и т.д. и уточняли маршрут, а другие учащиеся, используя глаголы движения, объясняли в каком направлении и каким способом необходимо двигаться. Инсценировались ситуации, основанные на реальных географических координатах, например задание: объясните, как добраться от университета до аэропорта и т.п.

*Принцип системности* в обучении русскому РКИ подразумевает организацию обучения в виде единой системы, где каждый элемент программы обучения связан с другими. Это позволяет учащимся получать знания и навыки постепенно, от простого к сложному, и усваивать их более эффективно. Системность в обучении РКИ также означает использование единой методической системы, которая включает в себя различные методы и техники обучения, а также учебные материалы. Например, глаголы движения были разделены на группы в зависимости от их спряжения, семантических особенностей или употребления: однонаправленные – разнонаправленные, бесприставочные – префиксальные, обозначающие безобъектное перемещение в пространстве – обозначающие перемещение с объектом, переходные – непереходные и т.д. Обучение студентов происходило начиная с простых и наиболее употребляемых глаголов и постепенно переходя к более сложным и специфическим. Например, в первую очередь изучались такие глаголы движения, как идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, нести-носить и др., затем изучались наименее употребляемые: гнать-гонять,

тащить-таскать, катить-катать и т.д. Материал был систематизирован в таблицах, где представлены глаголы движения с их спряжением, значениями, примерами использования, аналогами на китайском и переводом примеров.

В современной практике преподавания РКИ выделяют еще *принцип контекстуальности*. Дж. Эрвин, американский лингвист и методист, известный своими работами в области обучения иностранным языкам, разработал теорию контекстуального обучения, которая заключается в том, что для эффективного освоения языка необходимо учиться на реальных примерах, используя язык в контексте. Принцип контекстуальности в обучении РКИ заключается в том, что для эффективного освоения языка необходимо учить язык в контексте, то есть в реальных ситуациях и на практических примерах. Его применение помогает учащимся лучше понимать языковые конструкции и правила, а также совершенствовать коммуникативные навыки.

Также выделяют *принцип индивидуализации*, который означает, что учебный процесс должен быть адаптирован к индивидуальным потребностям и возможностям каждого учащегося. Этот принцип учитывает различия в языковых знаниях, опыте общения на русском языке, целях и мотивации учащихся. Индивидуализация в обучении РКИ выражается в следующем:

- учет индивидуальных особенностей учащихся (языковой уровень, возраст, опыт обучения, мотивация и т.д.) при выборе методов и форм обучения;
- использование дифференцированных заданий и материалов для учащихся с разным уровнем языковых знаний;
- организация индивидуальных консультаций и коррекции ошибок для каждого учащегося;
- учет интересов и потребностей учащихся при выборе тем и заданий для обучения.

Принцип индивидуализации в обучении РКИ является важным элементом современной методики обучения РКИ и учитывается во многих учебных программах и учебниках [15; 53; 69].



*Принцип практичности* заключается в том, что учебный материал ориентирован на реальные ситуации коммуникации и использование языка в повседневной жизни. Этот принцип помогает студентам быстрее и эффективнее освоить язык [253; 15; 53]. Учебный материал был организован таким образом, чтобы акцентировать внимание на наиболее часто употребляемых глаголах, таких как *идти-ходить, ехать-ездить, вести-водить, везти-возить, нести-носить*, и меньше уделить времени наименее часто употребляемых – *катить-катать, гнать-гонять, тащить-тащить*, также был представлен материал по переносным значениям бесприставочных и приставочных глаголов движения, которые очень часто используются в речи русскоговорящих, например: *входить в моду, выходить на экран, вводить в заблуждение, входить в положение, выходить в эфир* и др.

Среди частнометодических принципов, на которых основывается методика обучения глаголам движения, лежат принципы *коммуникативности, функциональности, комплексности, учета родного языка, опоры на язык*.

*Принцип коммуникативности* в обучении РКИ является одним из основных принципов современной методики обучения РКИ. Этот принцип подразумевает максимальную приближенность процесса обучения процессу языковой коммуникации в реальной речевой ситуации. С.И. Лебединский подчеркивает, что «научить коммуникативной деятельности иностранных учащихся можно только в процессе коммуникативной деятельности». Понимая под коммуникативной деятельностью общение, в частности «непосредственное (лицом к лицу) общение», отметим, что, по мнению Б.Ф. Ломова, «именно в этой форме общение выступает как система сопряженных актов», и «образующей» этой формы является речевое общение [130, с. 71]. Например, по завершении изучения префиксальных глаголов движения студентам предлагалось инсценировать ситуацию, где студенты потерялись, а другие, опираясь на подготовленную карту, объясняют дальнейший маршрут к цели. Также проводились занятия, где иностранным учащимся предлагалось объяснить, как добраться пешком до места их проживания, определенного кабинета в университете, ближайшего буфета и т.п. Например,

«Вам необходимо найти международный отдел. Прочитайте и запомните вопросы, которыми Вы можете воспользоваться: 1. Что необходимо сделать для того, чтобы найти международный отдел? 2. Какими путями можно дойти до международного отдела? 3. Как вернуться на этаж подготовительного факультета?». Пример послетекстового задания: «Составьте мини-диалоги на тему «Студент потерялся». Ситуации: а) в университете; б) в городе; в) на рынке. Инсценируйте диалоги».

*Принцип функциональности* означает, что свободное владение русским языком как иностранным опирается на речевую практику, на превращение знания языковых средств в навыки и умение общаться на русском языке в любых условиях коммуникации. Принцип функциональности в обучении РКИ предполагает, что изучение языка должно быть ориентировано на реальные коммуникативные задачи и цели учащихся. Это означает, что учащиеся изучают язык не только как систему, но и как средство для достижения конкретных целей, таких как общение с носителями языка, применение в повседневной жизни. В рамках принципа функциональности в обучении РКИ для студентов создаются учебные ситуации, которые максимально приближены к реальным коммуникативным задачам. Например, учащиеся в нашем исследовании участвовали в ролевых играх, дискуссиях, презентациях и других видах деятельности, которые помогали им развить навыки использования языка в реальной жизни. Студентам предлагались доклады и творческие проекты на различные темы, например, используйте глаголы движения для описания действий, необходимых для организации экскурсии в краеведческий музей; продемонстрируйте любимое место в вашем городе и расскажите о намеченном маршруте, используя глаголы движения, и др.

*Принцип комплексности*, согласно которому обучение охватывает все аспекты языка (грамматику, лексику, фонетику и т.д.), чтобы студент мог освоить язык как целостную систему. Согласно данному принципу, обучение глаголам движения включает изучение различных аспектов, таких как спряжение, употребление с предлогами, переносное значение глаголов движения т.д.

Например, в рамках изучения глаголов движения идти-ходить с приставкой -в, студентам объяснялись сначала грамматические особенности данных глаголов; затем падежная форма существительных и предлоги, с которыми строятся словосочетания; после этого - переносные значения этих глаголов в следующих словосочетаниях: войти в жизнь, войти в моду, войти в историю, войти в заблуждение, войти в курс дела, войти в положение и т.д.

*Принцип учета родного языка* является одним из важнейших и специфических принципов при изучении иностранного языка, дает возможность преподавателю, используя сопоставление грамматики русского и родного языков, более четко и комплексно объяснять различные явления изучаемого языка, позволяет учащимся эффективней адаптироваться к новым языковым реалиям. Результаты сопоставительного анализа двух языков способствуют более эффективному использованию явлений положительного и отрицательного переноса навыков и умений родного языка при усвоении иностранного. Опираясь на родной язык, указывая на выразительные средства родного языка в сопоставительном плане, можно добиться ясного понимания соответствующих структур и значений в чужом языке. Учебные материалы представляются таким образом, чтобы с одной стороны, достигался положительный перенос из родного языка на иностранный, а с другой - ставится прочный акцент на тренировочной работе с теми явлениями в иностранном языке, которые резко отличаются от соответствующих явлений в родном языке или вообще в нем отсутствуют.

Принцип учета родного языка предполагает:

1) построение процесса обучения, при котором принимается во внимание речевой и языковой опыт учащихся в области родного языка. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения - учебного материала и его организации в самом учебном процессе;

2) прогнозирование трудностей при обучении произносительной, грамматической и лексической сторонам изучаемого языка; при семантизации слов;

3) определение структуры речевых действий и их количества для выработки навыков, необходимых для формирования речевых умений;

4) использование родного языка при обучении.

Отметим, что иностранный (русский) язык усваивается китайскими студентами только через сравнение с родным, как и процесс овладения речевой деятельностью. Например, В процессе ЭО учебный материал представлен на двух языках: русском и китайском, все глаголы движения, приставки и предлоги, с которыми работают глаголы движения приведены во вспомогательных таблицах вместе с сопоставлениями с их аналогами на китайском языке, чтобы студенты могли понять их функциональные и грамматические различия. Также все примеры использования глаголов движения сопровождаются переводом на китайский язык. В условиях обучения русскому языку вне языковой среды невозможно полностью исключить родной язык, так как это происходит естественным образом. На начальных этапах обучения все правила объясняются на китайском, проводятся аналогии с родным языком, и используются упражнения, основанные на родном языке. Это позволяет сравнивать китайский и русский языки, сопоставляя их структуры и конструкции. Даже если преподаватель является носителем русского языка и не владеет китайским, студенты все равно обращаются к родному языку в процессе самостоятельной подготовки для лучшего понимания нового материала. В большинстве случаев на уроках студенты говорят и пишут на русском, однако объяснение грамматических структур, лексических единиц и фразеологизмов невозможно без опоры на их родной язык, особенно на элементарном уровне.

Реализация *принципа опоры на язык* при обучении китайских студентов русским глаголам движения на элементарном уровне значительно облегчает семантизацию [157, с. 23]. Отметим, что принцип опоры на родной язык и учет родного языка и принцип взаимодополняют друг друга, хотя имеют существенные отличия: принцип опоры на родной язык нацелен на помощь студентам понять новый язык через аналогии и связи с их родным языком, а принцип учета родного языка ориентирован на использование знаний о родном языке для более

эффективного обучения иностранному языку, на учет лингвистических и культурных различий между родным и изучаемым языками и адаптации методики обучения под специфику родного языка студента. Принцип опоры на родной язык «подразумевает обращение к родному языку в процессе изучения русского языка. В рамках указанного принципа любые лексические единицы и выражения объясняются путем перевода на китайский язык» [209, с. 113]. Благодаря этому принципу незнакомый материал интерпретируется с помощью известного материала на родном языке, сторонники принципа опоры на родной язык утверждают, что «семантизация лексической единицы иностранного языка достигается только путем нахождения эквивалента на родном языке» [121, с. 18]. Например, задания для упражнений в учебном пособии дублировались на китайском. Все новые глаголы движения представлялись вместе с их китайскими аналогами. Также учебный материал сопровождался объяснением на китайском языке (Рисунок 23).

**Однонаправленные глаголы обозначают:**

定向动词的用法:

1. Движение, которое совершается в одном направлении или в определенный момент в определенной ситуации:

在某种情况下, 朝着一个方向或某个时刻发生的运动:

– Куда ты идёшь? – Я иду в магазин. – 你要去哪里? – 我要去商店。

Петя идёт в аптеку, чтобы купить бинт. 彼佳去药店买绷带。

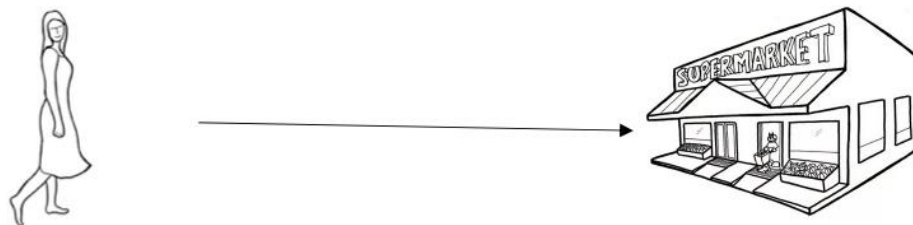


Рисунок 23 – Пример представления учебного материала

Таким образом, опора на дидактические принципы является необходимым условием эффективного обучения и достижения результатов при обучении китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения в русском

языке. Применение этих принципов позволило разработать эффективную систему упражнений и организовать учебный процесс таким образом, чтобы достичь всех поставленных целей обучения.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

Работа с китайской аудиторией при обучении глаголам движения требует не только понимания специфики родного языка и особенностей функционирования глаголов, выражающих перемещение в пространстве в китайском языке, но и учета этнопсихологических характеристик, китайской системы образования, ментальности, культуры, а также обусловленных этими факторами трудностей в процессе обучения русскому языку, включая дидактические, лингвистические, психологические, социально-адаптивные и психофизиологические трудности и трудности обучения вне языковой среды.

В диссертационном исследовании смешанное обучение рассматривается как инновационная технология и теоретическая основа построения системы обучения китайских учащихся глаголам движения русского языка вне языковой среды. В рамках смешанного обучения сочетают достоинства традиционного обучения в классе и обучения с применением информационно-коммуникационных технологий и онлайн-ресурсов. Смешанное обучение представляет собой эффективную организацию обучения, в рамках которой традиционная форма комбинируется с дистанционной формой обучения, подразумевающей использование компьютерных технологий и ресурсов сети Интернет для достижения максимальной эффективности.

В российской педагогической практике наиболее известными являются следующие модели смешанного обучения: «Перевернутый класс», «Ротация станций», «Ротация лабораторий» и гибкая модель. Модель «Перевернутый класс» смещает акцент учебной деятельности на самостоятельную работу студента по изучению того или иного материала. В рамках этой модели подразумевается совмещение очного и дистанционного формата обучения. Передача знаний

завершается еще до начала занятий, учащиеся самостоятельно изучают теоретический материал по грамматике по мини-видео до урока; большая часть времени используется для ответов на возникшие при самообучении вопросы, выполнения практических задач и, в целом, взаимодействия между педагогом и студентами.

На основе общедидактических и частнометодических принципов разработана инновационная технология смешанного обучения китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке, направленная на формирование коммуникативной компетенции в максимально приближенных к языковой среде условиях. На основе рассмотренных принципов отобран экспериментальный материал, функционально востребованный в реальной коммуникации на русском языке, нацеленный на высокую коммуникативную активность студентов.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ**

#### **3.1. Формирование коммуникативной компетенции у китайских студентов (A1, A2, B1)**

Главная цель обучения иностранному языку - формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В научном сообществе термин «иноязычная коммуникативная компетенция» по-прежнему не имеет единого определения, ученые трактуют его по-разному. Например, А.Н. Щукин, определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, а также уровень успешности решения задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [254, с. 109]. И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [91, с. 219]. По трактовке Е.Н. Соловьевой, иноязычная коммуникативная компетенция – это «необходимый и достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение» [173, с. 7]. Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению Н.Д. Гальсковой, – это «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в



разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [67, с. 36]. Е.М. Бастрикова описывает коммуникативную компетенцию как «феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, сообразуясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, умение реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую» [23, с. 47]. По мнению П.Л. Габдрахмановой, коммуникативная компетенция «обеспечивает успешность речевой и неречевой деятельности, а в случае с иностранцами еще и способствует успешному процессу социализации и адаптации в иносреде» [61, с. 331].

Другими словами, иноязычная коммуникативная компетенция - это способность человека эффективно и свободно общаться на иностранном языке в различных ситуациях и контекстах. Она включает в себя знание грамматики, лексики, произношения, понимание культурных особенностей страны изучаемого языка, умение правильно использовать языковые средства для передачи мыслей и понимания речи собеседника.

Коммуникативную компетенцию принято рассматривать через призму ее составных элементов. Вопрос о том, какие элементы в единстве представляют коммуникативную компетенцию по-прежнему остается спорным, поскольку мнения ученых существенно разнятся, некоторые выделяют три компонента, другие - четыре, третьи – пять. Например, А.А. Занкова выделяет следующие элементы коммуникативной компетенции: грамматическая (лингвистическая), социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая компетенции [88, с. 2-3]. Грамматическая, или лингвистическая компетенция представлена совокупностью знаний о грамматике изучаемого языка. Социолингвистическая компетенция

обусловлена знаниями о культуре, этикете, социологических явлениях изучаемого языка и т.д. Под дискурсивной компетенцией понимают умение использовать грамматические формы и конструкции в речевой деятельности. Стратегическая компетенция подразумевает навыки использования всех возможных вербальных и невербальных средств общения [237, с. 49; 88, с. 4].

Л.Ф. Низаева рассматривает коммуникативную компетенцию как совокупность социальной, социокультурной, предметной и профессиональной компетенций [144, с. 934]. Социальная компетенция рассматривается как навыки и умения, необходимые для эффективного взаимодействия с другими людьми в различных социальных ситуациях. Это включает умение слушать и понимать других, эмпатию, умение решать конфликты, работать в команде, общаться эффективно и строить межличностные отношения. Социокультурная компетенция означает понимание и уважение культурных различий, традиций, ценностей и обычаев других людей. Это включает умение адаптироваться к новым культурным контекстам, изучать и понимать культурные особенности других стран и народов, а также умение вести себя соответственно в различных культурных средах. Предметная компетенция относится к знаниям, умениям и навыкам, специфичным для выбранной области знаний или предметной области. Профессиональная компетенция связана с навыками и знаниями, необходимыми для успешного выполнения определенной профессиональной деятельности. Она может включать в себя специфические технические навыки, профессиональные стандарты и правила, умение работать с профессиональным оборудованием и программным обеспечением, а также умение применять свои знания на практике для достижения определенных целей.

П.Л. Габдрахманова представляет коммуникативную компетенцию как единство языковой (лингвистической), речевой, дискурсивной, стратегической, социокультурной, лингвокультурной, социальной, предметной, компенсаторной, прагматической и т.д. Отметим, что каждый автор выделяет различное количество компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции, где все они

дополняют и обуславливают друг друга, а также взаимосвязаны. Языковая (лингвистическая) компетенция относится к знаниям и умениям в области языка, включая грамматику, лексику, фонетику и синтаксис. Она включает в себя способность понимать и использовать язык на разных уровнях – от звуков и букв до сложных грамматических конструкций. Речевая компетенция связана с умением использовать язык для общения, включая умение строить связные высказывания, выражать свои мысли и идеи, адекватно реагировать на речь других и т.д. Дискурсивная компетенция относится к умениям анализировать и создавать различные тексты и дискурсивные практики, учитывая их социокультурный контекст и цели коммуникации. Стратегическая компетенция связана с умением выбирать наиболее эффективные способы общения в различных ситуациях, применять различные стратегии коммуникации для достижения поставленных целей. Социокультурная компетенция означает понимание и уважение культурных различий, традиций, ценностей и обычаев других людей. Это включает умение адаптироваться к новым культурным контекстам, изучать и понимать культурные особенности других стран и народов. Лингвокультурная компетенция относится к знанию культурных особенностей, отраженных в языке, таких как пословицы, поговорки, метафоры, образцы речи и т.д. Социальная компетенция означает умение взаимодействовать с другими людьми в социальных ситуациях, учитывая их потребности, эмоции, цели и интересы. Предметная компетенция относится к знаниям и навыкам в определенной предметной области знаний. Компенсаторная компетенция связана с умением компенсировать недостатки в других видах компетенции путем использования альтернативных стратегий или ресурсов. Прагматическая компетенция относится к умению использовать язык в соответствии с его функциональными целями в конкретной коммуникативной ситуации [61].

Вслед за Л. Чжан и В.В. Сафоновой считаем, что «ядро коммуникативной компетенции составляют следующие компоненты: языковая, речевая и межкультурная компетенции» [187; 237, с. 49]. Под *языковой компетенцией*

понимается владение знаниями о системе языка, правилами функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения на иностранном языке в устной и письменной форме. В результате обучения глаголам движения русского языка в рамках формирования языковой компетенции студенты знакомятся со звучанием, написанием, значениями глаголов движения, их грамматическими характеристиками. Под *речевой* компетенцией понимается «свободное практическое владение речью, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом стиле, т.е. способность использовать накопленный языковой материал в речи с целью общения» [91]. В рамках формирования этой компетенции китайские студенты учатся использовать глаголы движения письменной и устной речевой деятельности. *Межкультурная* компетенция - это способность человека эффективно взаимодействовать с людьми других культур. Она включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для понимания и уважения культурных различий, а также для успешного общения и работы с людьми разных культур. Таким образом, при изучении китайскими студентами глаголов движения русского языка формируется коммуникативная компетенция, представляющая собой совокупность ключевых составляющих: языковой, речевой и межкультурной компетенции (Рисунок 24).

Знания о грамматике определяют развитие всех видов речевой деятельности: перцептивных (чтения и аудирования) и продуктивных (письма и говорения). Как уже отмечалось, глаголы движения являются одной из наиболее важных лексико-семантических групп в русском языке, без которых коммуникация представляется невозможной. Цель обучения глаголам движения подразумевает овладение студентами морфологическими, синтаксическими и грамматическими знаниями о данной лексико-семантической группе глаголов.

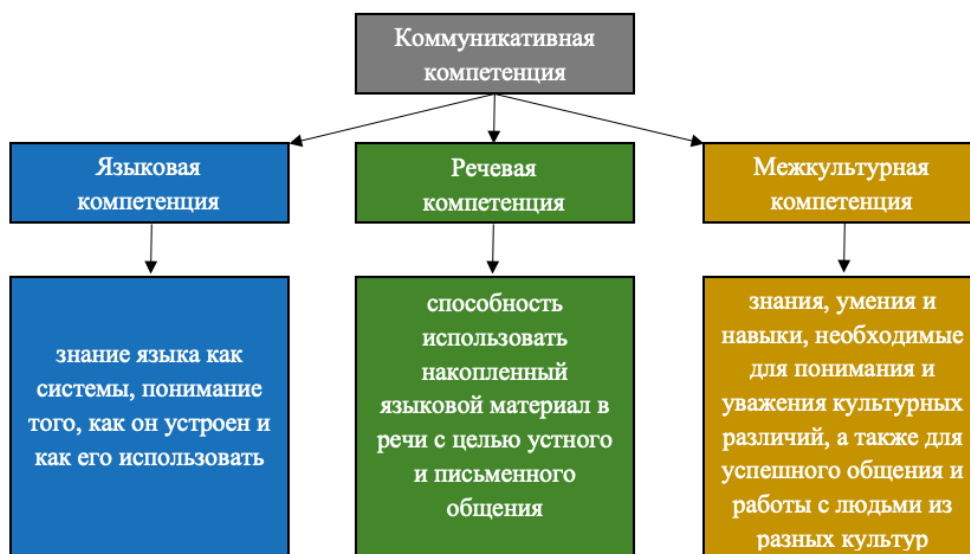


Рисунок 24 – Структура коммуникативной компетенции

Нами выделено три уровня сформированности ключевых составляющих коммуникативной компетенции: высокий, удовлетворительный и неудовлетворительный (Таблица 25).

Таблица 25 – Уровни сформированности и содержание компетенций

Уровни сформированности компетенций	Языковая компетенция	Речевая компетенция	Межкультурная компетенция
<b>Высокий уровень (85-100 баллов)</b>	Обучающийся должен <b>знать</b> грамматические признаки свойственные глаголам движения, особенности их образования и употребления, различает видовые пары глаголов движения, а также значение префиксальных глаголов движения, изредка может делать несущественные ошибки.	Обучающийся должен <b>уметь</b> использовать глаголы движения в речи, - уметь строить словосочетания с разными видами глаголов движения, а также с префиксальными глаголами движения, изредка может делать несущественные ошибки; - уметь использовать лексико-грамматические средства русского языка для решения различных коммуникативных задач.	Обучающийся должен <b>владеть</b> базовыми знаниями в области межкультурной сферы, знать разницу в использовании глаголов движения между Китаем и Россией, знать определенные программой фразеологизмы, их переносное значение и уметь их использовать в речи, изредка может делать несущественные ошибки.

## Продолжение Таблицы 25

Уровни сформированности компетенций	Языковая компетенция	Речевая компетенция	Межкультурная компетенция
<b>Удовлетворительный уровень (60-74 баллов)</b>	Обучающийся должен <b>знать</b> грамматические признаки свойственные глаголам движения, особенности их образования и употребления, различает видовые пары глаголов движения, а также значение префиксальных глаголов движения при допущении иногда несущественных ошибок.	Обучающийся должен <b>уметь</b> использовать глаголы движения в речи, - <b>уметь</b> строить словосочетания с разными видами глаголов движения, а также с префиксальными глаголами движения, иногда делает несущественные ошибки. - <b>уметь</b> использовать лексико-грамматические средства русского языка для решения различных коммуникативных задач при допущении иногда несущественных ошибок.	Обучающийся <b>владеет</b> базовыми знаниями в области межкультурной сферы, <b>знать</b> разницу в использовании глаголов движения между Китаем и Россией, <b>знать</b> определенные программой фразеологизмы, их переносное значение и <b>уметь</b> их использовать в речи при допущении иногда несущественных ошибок.
<b>Неудовлетворительный уровень (0-59 баллов)</b>	Не <b>знать</b> предусмотренные программой языковые явления. Часто <b>делать</b> существенные ошибки.	Не <b>знать</b> , как использовать глаголы движения для решения различных коммуникативных задач. Часто <b>делать</b> существенные ошибки.	Не <b>владеет</b> базовыми теоретическими знаниями и методами анализа лингвокультурологического материала. Часто <b>делать</b> существенные ошибки.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции и ключевых составляющих: языковой компетенции, речевой компетенции, межкультурной компетенции гарантирует эффективность учебно-познавательного процесса, поскольку позволяет по-новому смоделировать процесс усвоения глаголов движения, а также активизировать продуцирование китайскими студентами грамматически правильных текстов на русском языке.

### 3.2. Уровень сформированности коммуникативной компетенции у китайских студентов (констатирующий эксперимент)

Опытно-экспериментальную работу составили четыре этапа: констатирующий, формирующий, контрольный и итоговый:

- констатирующий этап – выявление исходного уровня развития языковой, речевой и межкультурной компетенций у китайских студентов первого года обучения направления подготовки «Русский язык»;

- формирующий этап – определение содержания, особенностей организации образовательного процесса на основе разработанной методики смешанного обучения глаголам русского языка по модели FBP (перевернутый класс, BOPPPS режим обучения и PAD класс);

- итоговый этап – оценивание достигнутого уровня сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций по разделу глаголы движения русского языка у китайских учащихся, подведение итогов работы по внедрению в образовательный процесс методики смешанного обучения глаголам русского языка по модели FBP (перевернутый класс, BOPPPS режим обучения и PAD класс).

Весь диагностический процесс проходил с сентября 2021 г. по июнь 2024 года, другими словами, три академических учебных года: 2021/2022, 2022/2023 и 2023/2024 гг. Базой исследования выступила кафедра русского языка Чанчуньского педагогического университета (Китай, г. Чанчунь), эксперимент проводился в рамках дисциплины «Практическая грамматика русского языка» со студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки «Перевод и переводоведение». Учебный план представлен в Приложении Б.

Опытно-поисковая работа началась с октября 2021 года, закончилась в июле 2022 года. На первом этапе – *констатирующем* – был осуществлен поиск и анализ научных работ по теме, проведена разработка диагностического инструментария определения уровней сформированности ключевых составляющих коммуникативной компетенции. Была проведена первичная проверка уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучаемых направления

подготовки «Русский язык» по специальности «Перевод и переводоведение» первого курса 2021 года обучения, в состав учебной группы вошли 20 студентов.

В рамках констатирующего эксперимента студентам был предложен итоговый экзамен в конце первого года обучения, который объединил в себе весь теоретический материал, представленный в первом и втором семестрах, направленный на определение уровня сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций.

Экзамен делился на две части: письменную и устную. Письменную часть составили тестирование и письменные задания (Приложение В).

Тестирование состояло из 23 вопросов. Вопросы были следующих типов: *выберите самый подходящий глагол движения; поставьте правильный префиксальный глагол движения; выберите правильный вид глагола из видовой пары.* Эти задания были направлены на оценку уровня сформированности языковой компетенции.

Для оценки уровня сформированности речевой компетенции студентам было предложено *устно составить предложения, используя определенные глаголы движения; объяснить маршрут, показанный на картинке, используя глаголы движения.* В рамках письменного задания студентов просили *передать содержание диалогов, в которых были употреблены различные префиксальные глаголы движения; составить по картинке диалог из восьми реплик; а также составить диалог по заданной ситуации.*

Для проверки уровня сформированности межкультурной компетенции учащимся были предложены вопросы культурологического характера для устного ответа на употребление фразеологизмов, переносного значения глаголов движения (с приставками и без), например: *1) Ответьте на вопрос, используя подходящий фразеологизм; 2) Переведите фразеологизм на китайский язык; 3) Объясните переносное значение глаголов движения.*



По результатам констатирующего эксперимента были выявлены уровни сформированности ключевых составляющих коммуникативной компетенции (Таблица 26).

Таблица 26 – Результаты констатирующего эксперимента, %

Уровни	Языковая компетенция		Речевая компетенция		Межкультурная компетенция	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Высший	15	3	20	4	25	5
Удовлетворительный	75	15	65	13	65	13
Неудовлетворительный	10	2	15	3	10	2

Исходя из результатов констатирующего эксперимента видно, что наибольшее количество учащихся получили оценку «удовлетворительно» по уровню сформированности трех компетенций. Низкий процент учащихся получили неудовлетворительную оценку. Отметим, что наиболее высокие показатели были по уровню сформированности межкультурной компетенции. Из результатов КЭ очевидно, что существует необходимость коррекции учебной программы, что позволит учащимся сформировать языковую, речевую и межкультурную компетенции на более высоком уровне.

Согласно результатам констатирующего эксперимента, мы конкретизировали проблемы, с которыми столкнулись китайские учащиеся. В рамках формирования языковой компетенции студенты продемонстрировали недостаточное понимание разницы между значениями глаголов движения (Рисунок 27).

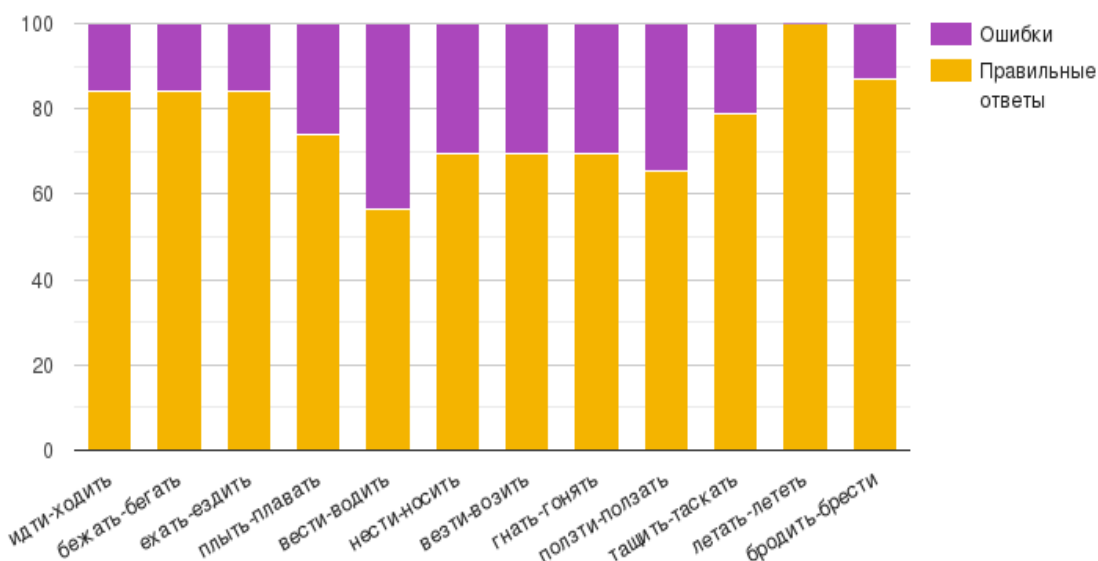


Рисунок 27 – Соотношение ответов учащихся в понимании значений глаголов движения

Из рисунка видно, в 84,3% случаев у студентов не возникало проблем с употреблением глаголами «идти-ходить», «ехать-ездить», «бежать-бегать». У 73,9% студентов было продемонстрировано понимание глагольной пары «плыть-плавать», в то время как остальные студенты допустили в задании ошибки и употребили вместо необходимого глагола «плыть» – глагол «бежать», что свидетельствует об отсутствии понимания у 26,1% студентов значения глагола «плыть». 91,3% учащихся правильно использовали глагол «водить» в значении «способствовать передвижению кого-то, однако в другом задании на использование этого же глагола в смысле «способствовать передвижению чего-то», например, машины, только 43,5% учащихся дали правильный ответ, в то время как 56,5% в этом задании выбрали «ездить», что в целом даже противоречит подчинительной связи в словосочетании «ездить машину». 69,6% учащихся успешно определили разницу между глаголами «нести-носить», «везти-возить», «вести-водить», 30,4% опрошенных продемонстрировали отсутствие четкого понимания разницы между этими глаголами. У 30,4% учащихся были ошибки в задании с глаголом «гнать», у 34,7% – с глаголом «ползти», а у 21,2% - с глаголом «тащить». Наименьшее число ошибок было связано с употреблением глагола

«бродить» - 13,2%. И 100% учащихся не допустили ни одной ошибки с глаголом «летать».

Проверка понимания значений префиксов также показала, что у студентов остались определенные «лакуны» в знаниях, которые требуют доработки (Рисунок 28).

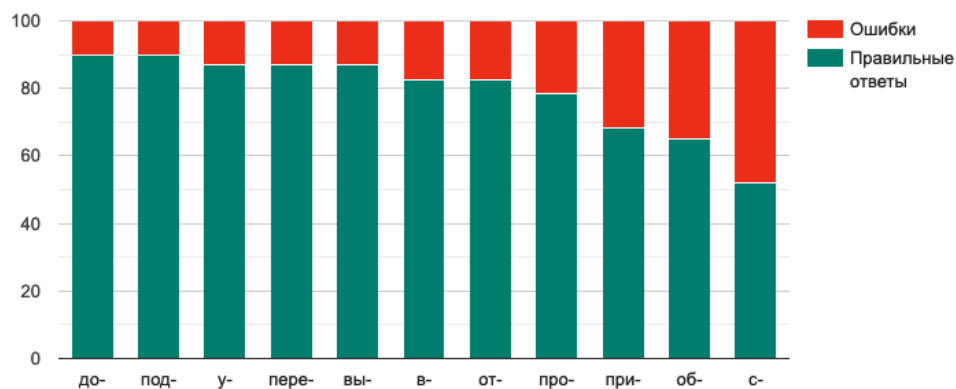


Рисунок 28 – Соотношение ответов учащихся на понимание значений префиксов

Из рисунка видно, что наибольшее количество ошибок встретилось в таких префиксах, как с-, об-, при-, про-.

Отметим, что в заданиях, в которых были допущены ошибки, студенты, выбирая неправильный глагол из трех предложенных, нарушали также правила подчинительной связи в предложении, что говорит о недостаточных знаниях о способах примыкания существительных к тем или иным глаголам движения. Другими словами, раздел «глаголов движения» имеет высокую степень корреляции с разделами «падежные формы существительных» и «подчинительная связь в словосочетаниях».

В большинстве заданий на выбор подходящих префиксальных глаголов движения, в которых студенты допустили ошибку, были проигнорированы предлоги, стоящие после пропущенного префиксального глагола движения, которые определяют, какие префиксальные глаголы могут быть использованы. На основе этого мы сделали вывод, что поскольку понимание темы «префиксальных

глаголов движения» коррелирует с темой «предлоги», то нужно сделать на этом акцент в экспериментальном обучении.

При проверке сформированности речевой компетенции были обнаружены ошибки в использовании непрефиксальных и префиксальных глаголов движения у 35% учащихся, 15% студентов продемонстрировали ограниченное понимание разницы между видовыми парами глаголов движения, выбирая между однонаправленными и разнонаправленными.

По результатам двух оценок уровня сформированности языковой и речевой компетенций выяснилось, что у учащихся уровень владения глаголами движения и их префиксальными вариациями практически одинаков.

В устной части экзамена при оценке уровня сформированности межкультурной коммуникации студенты продемонстрировали незнание разницы в способах употребления фразеологизмов, а также сложности в передаче переносных значений глаголов движения (Таблица 29).

Таблица 29 – Результаты оценки уровня сформированности межкультурной коммуникации

Русские фразеологизмы с глаголами движения	Данные студентами переводы на китайский язык	Комментарий
Ходить вокруг да около	拐弯抹角 (72.7%), неправильные ответы (27.3%).	72.7% студентов понимают смысл русского фразеологизма, остальные 27.3% данного фразеологизма не знают.
Нестись/бежать сломя голову	健步如飞 (18.2%), 奋不顾身 (18.2%), 风驰电掣 (9.1%), неправильные ответы (54.5%),	45.4% студентов дали эквивалентный перевод, оставшиеся 54.5% - продемонстрировали незнание данной фразеологической единицы.
Пойти/идти по миру	浪迹天涯 (18.2%), 一贫如洗 (18.2%), 四海为家 (9.1%), 流离失所 (9.1%), 捉襟见肘(9.1%), 当乞丐(9.1%), 成为乞丐 (9.0%), неправильные ответы (18.2%)	81.8% учащихся верно подобрали синонимичные Чэньюй, 18.2% из них – не понимают смысла данного русского фразеологизма.

## Продолжение Таблицы 29

Русские фразеологизмы с глаголами движения	Данные студентами переводы на китайский язык	Комментарий
Голова идет кругом	晕头转向 (42.4%), 筋疲力尽 (15.1%), 头昏脑胀 (15.1%), 筋疲力尽 (9.1%), 疲惫不堪 (6.1%), 心力交瘁 (6.1%), 天旋地转 (6.1%).	Учащиеся понимают значение данного фразеологизма и смогли подобрать эквивалентный Чэньюй в китайском языке.
Идти по головам	不择手段 (48.5%), 踩着别人的肩膀往上爬 (30.3%), 损人利己 (21.2%).	Все учащиеся понимают значение данного фразеологизма и смогли подобрать эквивалентный Чэньюй в китайском языке.
Выводить кого-нибудь из себя	惹人发火 (9.1%), 惹恼某人 (6.1%), 惹恼他人 (3%),  неправильные ответы (81.8%).	18.2% студентов точно перевели значение фразеологизма, 81.8% не понимают его смысла.
Выводить кого-нибудь на чистую воду	擒奸摘伏 (18.2%), 揭露真相 (12.9%), 检举揭发 (8.6%),  неправильные ответы (60.3%).	38.7% студентов точно перевели значение фразеологизма, 60.3% не понимают его смысла.
Не выходит из головы	久久难忘 (23.5%), 念念不忘 (18.2%), 刻骨铭心 (6.1%), 挥之不去 (3%),  неправильные ответы (49.2%).	50.8% учащихся выбрали эквивалентный Чэньюй, 49.2% не поняли смысла данного фразеологизма.
Выносить сор из избы	家丑外扬 (81.8%), 丑事外扬 (12.1%),  неправильные ответы (6.1%).	Практически все студенты (93.9%) правильно выбрали перевод к фразеологизму.
Идти/пойти на дно	道德败坏 (6.1%), 丧尽天良 (3%), 弃善从恶 (3%),  неправильные ответы (87.9%).	Немногие студенты продемонстрировали понимание смысла данного фразеологизма (12.1%).
Нести ахинею	胡说八道 (90.9%), 废话连篇 (6.1%), 无稽之谈 (3%).	Все студенты смогли подобрать эквивалентный Чэньюй.
Не сносить головы	性命难保 (18.2%), 难以幸免 (18.2%),  неправильные ответы (63.6%).	Только 36,4% правильно перевели данный фразеологизм, остальные 63.6% не понимают его значения.
Вылетело из головы	忘得一干二净 (36.4%), 抛之脑后 (33.4%),  неправильные ответы (30.2%).	69.8% учащихся продемонстрировали понимание смысла данного фразеологизма и успешно перевели его на китайский язык в виде Шууюй и Чэньюй.

## Продолжение Таблицы 29

Русские фразеологизмы с глаголами движения	Данные студентами переводы на китайский язык	Комментарий
Водить кого-нибудь за нос	招摇撞骗 (45.5%), 坑蒙拐骗 (9.1%), 任人摆布 (6.1%), 蒙蔽玩弄 (3%), 人善被人骑 (3%), неправильные ответы (33.3%).	Большинство учащихся (66.7%) подобрали эквивалентные Чэньюй и Шууй, другие 33.3% не поняли смысла данного фразеологизма.
Носить воду решетом	竹篮打水 (81.8%), 劳而无功 (18.2%).	Все студенты продемонстрировали полное понимание данного фразеологизма и успешно перевели его на китайский язык.
Уносить ноги	拔腿就跑 (39.4%), 丢盔弃甲 (24.3%), 虎口脱险 (21.2%), 吹灯拔蜡 (3%), 临阵脱逃 (3%), неправильные ответы (9.1%).	Подавляющее большинство (90.9%) учащихся подобрали эквивалентные Чэньюй, всего трое студентов (9.1%) не поняли смысла данного фразеологизма.
Войти в образ	进入角色 (21.2%), 以假乱真 (15.2%), неправильные ответы (63.6%).	Меньшинство (76.4%) подобрали эквивалентные Чэньюй, все остальные не поняли смысла данного фразеологизма.
Выйти из себя	怒不可遏 (54.4%), 暴跳如雷 (21.2%), 大发雷霆 (6.1%), 大声斥责 (3%), неправильные ответы (15.3%).	Большая часть (84.7%) студентов успешно подобрали эквивалентный Чэньюй, остальные 15.3% неправильно определили значение данного фразеологизма.
Выйти сухим из воды	逍遥法外 (45.4%), 逃过一劫 (27.3%), 摆脱得干干净净 (3%), неправильные ответы (24.3%).	Большинство (75.7%) студентов успешно нашли эквивалентные Чэньюй и Шууй, 24.3% не поняли смысл фразеологизма.
Душа ушла в пятки	心惊胆战 (36.4%), 灵魂出窍 (30.3%), 惊心动魄 (15.2%), 魂飞魄散 (6.1%), 胆战心惊 (3%), 心惊胆颤 (3%), 惊魂未定 (3%), неправильные ответы (3%).	Среди студентов данный фразеологизм вызвал трудность только у одного человека (3%).

Согласно данным Таблицы 29, очевидно, что из 20 представленных фразеологизмов с глаголами движения 9 (45%) были усвоены студентами первого курса обучения по специальности «Русский язык», на высоком уровне, 4 (20%) были усвоены на среднем уровне и 7 (35%) представили наибольшую сложность

для опрошенных. Ошибки в понимании фразеологизмов связаны со следующими причинами:

1. Непониманием общего смысла фразеологических единиц.
2. Отсутствием аналогичных Чэньюй в китайском языке, чей смысл совпадал бы полностью со смыслом русских фразеологических единиц.
3. Ограниченным пониманием глаголов движения и их переносных значений.
4. Недостаточным разнообразием видов работы, направленной на обучение китайских студентов фразеологизмам с глаголами движения.

Среди наиболее часто встречающихся ошибок в ходе оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции китайских студентов можно выделить следующие:

1. В значении глаголов движения и значении префиксов;
2. В выявлении подчинительной связи глаголов движения с существительными;
3. Незнание переносных значений глаголов движения;
4. Неумение использовать правильные предлоги между префиксальными глаголами движения и дополнениями.

Все эти ошибки были учтены в процессе разработки технологии экспериментального обучения китайских студентам глаголам движения, которая осуществлялась на формирующем этапе эксперимента (июнь 2022 г. – сентябрь 2022 г.). В ходе данного этапа были определены содержание, особенности организации образовательного процесса на основе методики смешанного обучения глаголам русского языка по модели FBP (перевернутый класс, BOPPPS режим обучения и PAD класс).

В вузах Китая Министерство образования страны рекомендует использование учебно-методического комплекса «Восток» под редакцией Ши Те Цян и Лю Су Мэй. «Русский язык: Учебник русского языка. – 2-е, испр. – Пекинский университет иностранных языков, 2010. – 4 тома. – 1200 с.» в качестве ведущего обучающего материала по грамматике русского языка, в том числе глаголам

движения, на элементарном, базовом и первом сертификационном уровнях. Каждый том учебного комплекса рассчитан на один семестр. Предложенный материал включает две части: теоретическую часть и комплекс упражнений. Нами разработаны дополнительные учебные материалы в соответствии с китайским государственным стандартом по специальности «Русский язык» «Государственный стандарт по специальности «Русский язык» в высшем учебном заведении», утвержденным руководящим Советом по обучению русскому языку в высшем учебном заведении при Министерстве КНР 04.2020 г.» (Приложение Г) (на основе содержания учебного комплекса «Восток» и учебника по РКИ «Дорога в Россию».) В этот период также были сняты шесть мини-видеофильмов, которые раскрывали содержание шести обозначенных учебных блоков учебной программы. На Google Disk были созданы шесть папок, в каждой были размещены мини-видео, скрипты к видео, теоретический материал для самостоятельного изучения студентов, упражнения для закрепления выученного материала и его тестирования для самопроверки.

### **3.3. Обучение лексико-семантической группе глаголов движения в китайской аудитории на основе технологии смешанного обучения вне языковой среды**

По мнению В. Чжан и др. преподавателей Цзилиньского университета международных исследований, традиционная модель обучения не может в полной мере обеспечить формирование практических навыков владения русским языком у студентов. В. Чжан отмечает, что при традиционном обучении, где преподаватель является наиболее активным участником учебного процесса, упор делается преимущественно на передачу теоретических знаний студентам. В свою очередь, учащиеся являются пассивными участниками учебного процесса, и вся учебная деятельность направлена на усвоение теоретического материала в ущерб их практическому применению [237, с. 137]. В. Чжан впервые внедрила в китайский вуз смешанное обучение грамматике русского языка на основе модели



«перевернутый класс». Результаты эксперимента показали, что у студентов на более высоком уровне были развиты практические навыки использования грамматики русского языка. Кроме этого, была значительно усовершенствована система оценки процесса и результатов обучения, расширены пространственно-временные границы учебного процесса, применены более интерактивные, современные и творческие виды работ, снижена интенсивность языкового барьера у студентов, на более высоком уровне сформированы языковая, речевая, межкультурная и, в конечном счете, коммуникативная компетенции [237, с. 161].

На основе обобщения опыта В. Чжан нами усовершенствована смешанная технология обучения глаголам движения с опорой на конструктивистскую теорию обучения, основанная на FBP. Согласно конструктивистской теории овладения обучением, обучение – это проактивный процесс структуризации знаний [59]. Студенты не пассивно принимают внешнюю информацию, а активно и избирательно фильтруют ее, основываясь на собственных когнитивных навыках, чтобы структурировать знания по текущей теме. Другими словами, знания не принимаются пассивно, а активно усваиваются.

В аббревиатуре FBP: F (Flipped class) перевернутый класс, B (BOPPPS) режим обучения (Bridge in, Objective, Participatory Learning, Post-assessment, Summary), P (PAD class) (Presentation, Assimilation, Discussion) (Рисунок 30).

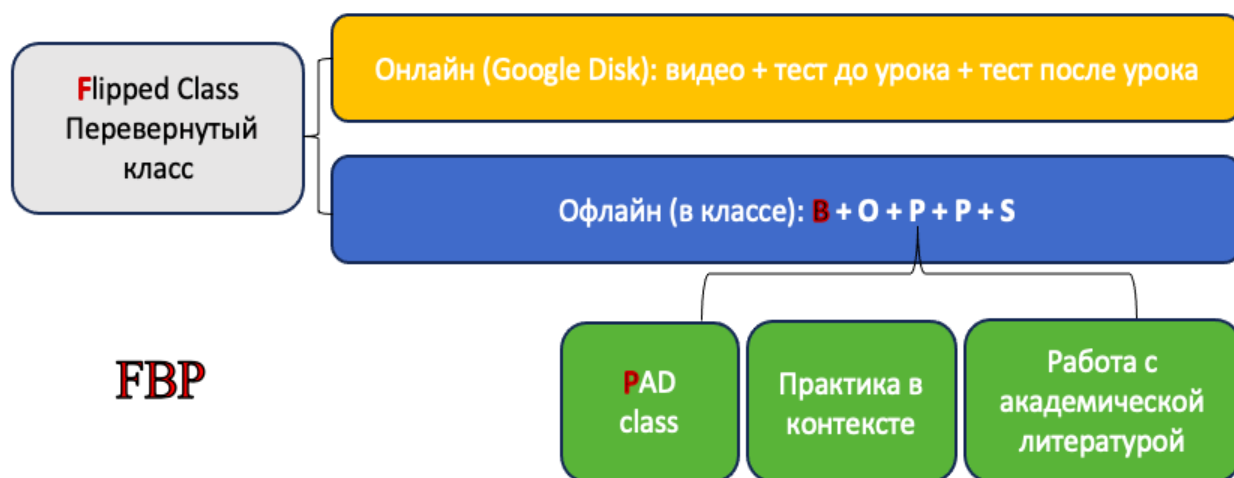


Рисунок 30 – FBP

*Flipped class (перевернутый класс)* предполагает, что студенты самостоятельно изучают учебный материал или просматривают короткие видео перед встречей с преподавателем на аудиторном занятии. В рамках самостоятельной подготовки студенты имеют возможность погрузиться в теорию в удобном для себя темпе, уделяя столько времени, сколько необходимо для полного усвоения материала. Это позволяет каждому учащемуся адаптировать процесс обучения под свои индивидуальные потребности и уровень подготовки. На аудиторных занятиях основное внимание уделяется обсуждению сложных вопросов и трудностей, с которыми студенты столкнулись в ходе самостоятельной подготовки. Преподаватель выступает в роли наставника, помогая заполнять теоретические лакуны, анализировать изученный материал и углублять знания по теме. Ключевая идея заключается в создании активного диалога между студентами и преподавателем, что способствует более глубокому пониманию предмета и повышению академических результатов [237, с. 65].

*BOPPPS* – канадская методика обучения, включает пять шагов обучения на занятиях: B-Bridge in, O-Objective, P-Pre-assessment, P-Participatory, P-Post-assessment, S-Summar). Данная методика предполагает следующий путь обучения: введение новых знаний, предварительное тестирование, постановка целей обучения, совместное обучение (тематическая дискуссия, создание сценариев для закрепления навыков разговорной речи, расширение знаний и т.д.), тестирование после знакомства с новыми знаниями и подведение итогов.

*PAD класс* (Presentation-Assimilation-Discussion): демонстрация результатов самостоятельного обучения, конкуренция на лучшее знание изученных тем по глаголам движения между мини-группами и обобщение грамматических знаний преподавателем.

Вслед за В. Чжан [237] мы полагаем, что внедрение технологии смешанного обучения глаголам русского языка на основе модели «перевернутый класс» в китайской аудитории может быть эффективным при соблюдении определенных условий.

Занятия проходят в форме проектной деятельности. Они поделны на три этапа: доурочный, аудиторный и постурочный. В рамках доурочного этапа преподаватель заранее готовит видеоматериалы, в которых изложен основной теоретический материал по изучаемому сегменту темы «глаголы движения в русском языке», а также наглядный материал для понимания теоретического сегмента. Также готовятся упражнения на закрепление изученного теоретического материала и предварительное тестирование, которое оформлено в Google Forms с общим доступом для преподавателя и студентов. Мини-видео размещают на Google Disk с общим доступом для преподавателя и студентов. На Google Disk также добавляют тренировочные упражнения, ссылки на предварительные тестирования и все остальные дополнительные материалы для самостоятельной подготовки учащихся. На доурочном этапе студенты просматривают мини-видео, параллельно делая конспект и помечая вопросы, где у них возникли сложности, выполняют тренировочные упражнения для закрепления пройденного материала и предварительный тест, который помогает им самостоятельно оценить степень усвоения новых теоретических знаний и определить трудности. При возникновении трудностей студенты могут написать в общий чат, где преподаватель может помочь. Общий чат или беседу формируют в мессенджере WhatsApp. Это позволяет преподавателю отслеживать, какие вопросы вызывают у студентов наибольшие трудности для своевременного их обнаружения и дальнейшей подготовки основных тезисов для обсуждения в рамках аудиторного занятия. Отметим, что коллективный чат в мессенджере создается исключительно по вопросам, возникающим в процессе самостоятельной подготовки. Это позволяет студентам, используя инструменты поиска, находить ответы на вопросы. Каждая последующая группа студентов будет владеть доступом к все более и более широкому списку вопросов, на которые уже были даны ответы. Это значительно сокращает время ожидания ответа от преподавателя и облегчает процесс самостоятельной подготовки. Выполненные студентами конспекты размещаются на общем Google Disk, в личной папке, однако доступ к ним передается только

преподавателю и самому студенту. В личной папке все домашние задания располагаются в хронологическом порядке, упорядоченные и подписанные в соответствии с датой предоставления.

Следующий этап – совместное аудиторное занятие. Перед аудиторным занятием результаты предварительного тестирования анализируются преподавателем, оценивается качество выполненных упражнений, а также конспектов для определения основных вопросов для совместной работы на аудиторном занятии. Аудиторное занятие состоит из шести этапов (по системе BOPPPS): введение, постановка цели/предварительные результаты, предварительная оценка, обсуждение вопросов с преподавателем, последующая оценка и подведение итогов. Преподаватель называет тему урока, объясняет, почему и зачем важно ее изучение, затем ставит цели и конкретные задачи урока. Затем выборочно студенты презентуют короткие доклады, в которых представляют ключевую теоретическую информацию по новой теме, отмечая, что вызвало наибольшие затруднения. Резюмируется, каких результатов они достигли в рамках самостоятельной деятельности перед аудиторным занятием. После этого начинается обсуждение, преподаватель помогает студентам в объяснении сложных вопросов, возникших в процессе самостоятельной подготовки.

Практическая часть аудиторного занятия начинается с рассмотрения и обсуждения возникших трудностей, преподаватель заранее готовит для студентов ситуативные задания, ориентированные на практическое применение изученного теоретического материала. В конце занятия преподаватель дает студентам домашнее задание, рассчитанное на закрепление изученного материала на трех уровнях: низком, среднем и высшем (Рисунок 31).

Завершающий этап – постурочный. Студенты выполняют дополнительные тренировочные упражнения, тестирование по изученной теме и делают творческое задание-отчет, в котором объясняют пройденный материал своими словами и приводят примеры употребления. Выполненные задания размещают на Google Disk с ограниченным доступом. В свою очередь преподаватель фиксирует результаты

теста, определяет, насколько хорошо студенты освоили тему, оценивает качество выполненного творческого задания.



Рисунок 31 – Уровни практического применения изученного материала в ходе проектной деятельности

Теперь рассмотрим трехэтапную модель проектной деятельности на примере изучения глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-» (Таблица 32).

Первый этап выполнения проекта:

Студенты смотрят подготовленные заранее преподавателем мини-видео, на которых объясняется специфика лексико-семантической группы «глаголы движения», а также наглядно демонстрируется значение и применение приставок «пере-», «до-», «вы-». Студенты выполняют различные задания и тренировочные упражнения (подробнее в Главе 3, пункте 3.3). Затем они выполняют предварительное тестирование. На аудиторном занятии студенты представляют результаты самостоятельной подготовки к выполнению проекта, обсуждают с преподавателем возникшие вопросы.

Таблица 32 – Содержание трехэтапной модели проекта на примере изучения глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-»

Самостоятельная работа до урока (онлайн+офлайн)	Совместная работа на аудиторном занятии (офлайн)	Самостоятельная работа после урока (онлайн+офлайн)
<p><b>Задания-онлайн:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>По мини-видео: написание, значение, способы употребления, случаи употребления приставок, примеры употребления «пере-», «до-», «вы-». Сочетание с существительными и предлогами.</li> <li>Выполнение тренировочных упражнений на запоминание основных случаев употребления.</li> <li>Выполнение тестирования на проверку результатов самостоятельной работы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ответы на вопросы преподавателя устно.</li> <li>Расскажите о значении приставок «пере-», «до-», «вы-», преподаватель комментирует и дополняет.</li> <li>Выполните задание: спросите друг у друга как добраться до вокзала, магазина и т.п.</li> <li>Опишите маршрут автобуса по городу.</li> <li>Составьте диалог с партнером по образцу.</li> <li>Расскажите о своем походе в магазин, во сколько вы вышли, дошли и т.д.</li> <li>Чтение новостей и анализ употребления глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Обсуждение переносных значений глаголов движения с приставкой «вы-».</li> <li>Подготовка доклада на связанную тему или из предложенного списка (Например: <i>Аналог приставки «вы-» в китайском языке; Основные случаи употребления приставки «пере-» с глаголами движения. Фразеологизмы русского языка с глаголами движения с приставкой «до-».</i>)</li> </ol>	<p><b>Задания-онлайн:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Устное составление 10 словосочетаний с глаголами движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Выполнение тестирования на проверку результатов изучения глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> </ol>
<p><b>Задания офлайн:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Чтение текстов, поиск глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-», определение их значения.</li> <li>Приведение словосочетаний с глаголами движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Выбор глагола движения с правильной приставкой для вставки в предложение (Образец: <i>Я ... из дома и начал делать разминку на площадке.</i>).</li> <li>Ответ на вопрос, используя глаголы движения с приставками «пере-», «до-», «вы-» (Образец: <i>Во сколько ты выходишь из дома? Где ты переходить улицу? Когда добежишь до стадиона?</i>).</li> <li>Чтение научной статьи: «Глаголы движения с приставками в- и вы- в переносном значении» Эсхаг, Рудабе.</li> </ol>		<p><b>Задания офлайн:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Обобщите правила употребления глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Составьте ментальную карту по случаям употребления глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Составьте диалоги по заданным темам с использованием глаголов движения с приставками «пере-», «до-», «вы-».</li> <li>Выполните упражнения в пособии.</li> </ol>

Второй этап выполнения проекта направлен на развитие практических навыков и умений. Преподаватель использует различные творческие и

интерактивные виды работы. Например: инсценирование диалога на улице (как пройти к железнодорожному вокзалу); проведение совместной проектной работы (Обсуждение проведения экскурсии в зоопарк); решение ситуационной задачи (Каким путем быстрее добраться до поликлиники); ролевые игры с проговариванием изученных префиксальных глаголов (Использование глаголов «носить», «вести», «водить»); взаимообучение: учащиеся делятся на группы и по очереди объясняют друг другу новый грамматический материал с примерами (Какие основные случаи использования приставки при-).

В качестве домашнего задания предлагается подготовить:

1) доклады на темы культурологического характера, например: «Способы смыслового выражения приставок «пере-», «до-», «вы-» в китайских глаголах движения» и т.д. Задания такого рода позволяют студентам знакомиться с русской культурой, сравнивать ее со своей родной – китайской, а также глубже понимать русский менталитет и язык;

2) Составление ментальных карт, где учащиеся схематично и творчески представляют вновь изученный материал;

3) Монтаж небольшого видео, где студенты парами или мини-группами инсценируют ситуацию реального общения (объясняя дорогу, маршрут, делая указания и т.д.).

4) Запись видео, на котором студент объясняет новую тему.

Система оценивания процесса работы над проектом и результатов обучения китайских студентов русским глаголам движения базируется на трех показателях: оценке самостоятельной деятельности (подготовка к аудиторному занятию, выполнение домашнего задания и предварительное тестирование) и оценке работы на практических занятиях, которые составляют 50% общей оценки, а также за итоговую проверочную работу, которая представляет остальные 50% общей оценки (Рисунок 33).



Рисунок 33 – Система оценивания

Также добавочную оценку составляет активность студентов, направленная на развитие способностей и ценностей, формирование новых знаний и т.д.

Оценка процесса подготовки, выполнения и представления проекта подразделяется на оценку доурочной работы, оценку аудиторной работы и оценку постурочной работы.

#### 1. Оценка доурочной работы

Оценка доурочной работы учащегося охватывает следующие компоненты: просмотр видео, ведение заметок, выполнение упражнений и теста по изученному материалу на платформе. Оценка за это составляет 40% от общей оценки (Таблица 34).

Таблица 34 – Оценивание доурочной работы

Показатели оценивания	Периодичность оценивания	Способ оценивания	Процент баллов от общей оценки	Стандартные требования к выполнению заданий
Просмотр видео	Еженедельная оценка	Мониторинг данных на GoogleDisk	10%	Видео просмотрено
Заметки обучающихся	Еженедельная оценка	Индивидуальная проверка работ	10%	Полные записи и четкая организация



## Продолжение Таблицы 34

Показатели оценивания	Периодичность оценивания	Способ оценивания	Процент баллов от общей оценки	Стандартные требования к выполнению заданий
Выполнение заданий и упражнений в учебнике и на GoogleDisk	Еженедельная оценка	Индивидуальная проверка работ	20%	Упражнения в учебнике и на GoogleDisk выполнены полностью и вовремя

## 2. Оценка за аудиторную работу

В оценку аудиторной деятельности входят следующие компоненты: посещаемость, представление результатов самостоятельной подготовки, работа на занятии. Оценка за этот вид работы составляет 30% от общей оценки.

## 3. Оценка постурочной работы

Оценка за постурочную работу опирается на следующие компоненты: выполняемость домашних и творческих заданий. Оценка за этот вид деятельности также составляет 30% от общей оценки (Таблица 35).

Таблица 35 – Критерии оценки для заметок и заданий

Отметка (балл)	Критерии оценки	
10-9	Полнота, содержательность и информативность заметок	Домашняя работа выполнена полностью и содержит незначительное количество языковых ошибок
8-6	Примечания являются полными, но ключевые моменты не очевидны	Домашняя работа выполнена с серьезными речевыми ошибками
5-2	Неполнота заметок и большое количество речевых ошибок	Домашняя работа выполнена частично
1-0	Нет заметок или заметки не соответствуют содержанию материала	Работа не завершена или не соответствует содержанию

После занятия оценке подвергается качество выполнения заданий в учебнике и на GoogleDisk.

На итоговой проверочной работе, состоящей из устной и письменной частей, определяется степень сформированности языковой, речевой и межкультурной компетентности в конце обучения (Таблица 25).

Таким образом, благодаря применению технологии смешанного обучения глаголам движения, основанном на модели FBP (перевернутый класс+ BOPPPS режим обучения + PAD класс), китайские студенты получают возможность более глубокого понимания теоретического материала и развитию практических навыков. Кроме того, смешанная модель обучения позволяет преподавателям эффективно оценивать прогресс студентов и адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям, поскольку на этапе самостоятельной подготовки они не ограничены во времени и месте, могут обращаться к видео- и другими материалами столько раз, сколько это необходимо, а доступ к ним возможен с любого устройства в любом удобном для них месте. Таким образом, при использовании технологии смешанного обучения значительно меняется система оценивания, она нацелена не только на конечный результат обучения глаголам движения, но и на сам процесс, что позволяет сделать оценку максимально объективной и комплексной. Преподаватель, используя технологию смешанного обучения, приобретает роль тьютора и работает над объяснением только самого сложного материала и контролем учебной деятельности. Процесс обучения становится более творческим, интересным и практико-ориентированным.

#### **3.4. Комплекс упражнений по обучению китайских студентов лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке**

Обучение иностранному, в том числе русскому языку, – это прежде всего обучение коммуникации на нем. В этой связи целесообразно рассмотреть соотношение таких компонентов содержания обучения, как знания, навыки и умения, что обеспечивает правильную организацию учебного процесса. Термины «знание», «навык», «умение» в научной среде имеют ряд определений в зависимости от сферы применения.

Л. Выготский определил, что знания – это результат социального опыта и общения, а навыки и умения – это результат практической деятельности. Он считал, что знания и навыки не могут развиваться отдельно друг от друга, а должны развиваться вместе. Навык рассматривается как способность совершать речевую операцию речевую, а умение – способность использовать навыки для совершения речевых действий в различных условиях [59]. Другими словами, речевые действия, доведенные в результате многократного выполнения до автоматизма, называются навыком. А умение – это приобретенная человеком возможность, согласно условиям, творчески применять знания и навыки для достижения поставленной цели. В свою очередь, речевые умения – способность комбинирования навыков в соответствии условиями и целями коммуникации. Например, А.Н. Леонтьев считал, что знания – это информация, которая хранится в памяти человека, а навыки и умения – это способность применять эти знания в практической деятельности [124]. А.А. Леонтьев полагал, различие между умением и навыком заключается в том, что навыки имеют механическую природу, а умения – творческую, поскольку обусловлены мышлением, эмоциями и воображением человека [124]. А.Н. Щукин определил, что знания – это информация, полученная человеком из внешней среды, которая хранится в его памяти и используется для решения задач и принятия решений; навыки – это способность человека применять свои знания в практической деятельности, осуществлять определенные действия и достигать целей; а умения – это способность человека к решению сложных задач, критическому мышлению, самооценке и саморазвитию. Они позволяют человеку адаптироваться к изменяющейся среде и решать новые проблемы [255]. По определению О.В. Лютовой, знания – это система ориентиров позволяющая успешно осуществлять деятельность. А навыки и умения формируются на основе приобретенных знаний [134, с. 72-73]. Нами выделены следующие знания и умения, формируемые в процессе обучения китайских студентов глаголам движения русского языка (Таблица 36).

Таблица 36 – Формирование знаний, умений и навыков у китайских студентов

Уровни владения русским языком	Формируемые		
	знания	умения	навыки
Элементарный	Спряжение глаголов движения Видовременная система глаголов движения Виды связи в словосочетаниях с глаголами движения	Употреблять правильную форму глагола движения в зависимости от спряжения Определять вид и время глагола Выбирать правильный вид связи в словосочетаниях с глаголами движения	Использовать глаголы движения в сочетании с предлогами для выражения различных видов передвижения в различных контекстах и ситуациях, чтобы описывать свои действия, планы на будущее или прошлые события
Базовый	Приставочные глаголы движения; Семантико-дистрибутивные характеристики глаголов движения с обобщенной семантикой	Уметь правильно использовать приставочные глаголы движения в зависимости от речевой задачи. Уметь различать и правильно использовать глаголы движения в зависимости от их семантики	Использовать предлоги с глаголами движения для указания направления или места, задавать вопросы и отвечать на них с использованием глаголов движения
Первый сертификационный	Семантико-дистрибутивные характеристики глаголов движения узкой, конкретной семантики	Уметь различать и правильно использовать глаголы движения с узкой, конкретной семантикой	Составлять сложные предложения с глаголами движения, использовать образные выражения и фразеологизмы с глаголами движения

Для формирования у китайских студентов знаний, умений и навыков крайне необходима разработка комплекса упражнений. В научном сообществе существует ряд определений данного термина, рассмотрим наиболее широко используемые из них (Таблица 37).

Таблица 37 – Определение термина «упражнение»

Автор	Упражнение – это
Л.С. Выготский	метод обучения, основанный на том, что студентам предлагаются задания, которые на первый взгляд кажутся сложными и непонятными, но при этом они могут быть выполнены с помощью подсказок и поддержки учителя.

## Продолжение Таблицы 37

Автор	Упражнение – это
А.Н. Леонтьев	метод обучения, который заключается в том, чтобы ставить перед учащимися задачи, требующие от них не только знаний и умений, но и активного использования своих мыслительных способностей и решения творческих задач.
А.Н. Щукин	метод обучения, при котором учащимся предлагаются задания, направленные на развитие их коммуникативных навыков, способности к сотрудничеству и совместной деятельности.
В.В. Виноградов	метод обучения, основанный на использовании игровых элементов в процессе обучения. Учащимся предлагаются игровые задания, которые помогают им лучше запоминать и усваивать материал, а также развивают их творческие и мыслительные способности.
С.Ф. Шатилов	«специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера».
Т.Ю. Карзанова	средство взаимодействия преподавателя и учащихся, опосредованное иноязычным материалом и определенными межличностными отношениями, специфика интенсивного обучения проявляется в основе, характере, форме и организации этого взаимодействия.
О.В. Лютова	«оптимальный набор необходимых типов и видов упражнений, расположенных в порядке возрастания языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления языковых и речевых навыков и умений, и выполняемых в таком количестве, которое обеспечивает формирование коммуникативной компетенции».

Несмотря на различие определений, авторы едины во мнении, что упражнение – это структурная единица методической организации учебного материала, которая нацелена на развитие навыков и умений.

Для разработки эффективного комплекса упражнений важно обратить внимание на следующие моменты:

1. Целевая аудитория. Состав аудитории, ее потребности, особенности, мотивы;

2. Цели и задачи. Разработка комплекса упражнений, соответствующего потребностям целевой аудитории;

3. Контент. Подготовка контента комплекса упражнений, который будет соответствовать целям и задачам комплекса, будет интересен и полезен для целевой аудитории;

4. Техническая реализация. Выбор подходящей технической платформы и инструментов для разработки комплекса упражнений;

5. Тестирование и оценка. Проведение тестирования студентов и определение эффективности разработанного комплекса упражнений;

6. Поддержка и развитие. Обеспечение поддержки и развития комплекса упражнений, соответствующего изменяющимся потребностям целевой аудитории и техническим требованиям [274, с. 570; 276, с. 232-233].

В РКИ по классификации С.Ф. Шатилова по типу упражнения делятся на подлинно-коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные.

Некоммуникативные упражнения не нацелены на выход в речь и реальную коммуникацию, например: допишите окончания глаголов, проспрягайте глагол движения, поставьте слово в нужную форму, соответствующую подчинительной связи с глаголом движения.

Условно-коммуникативные упражнения – это упражнения, позволяющие осуществлять речевую тренировку языкового материала в учебной (условной) коммуникации, имитирующей естественную. Для них характерно наличие условной речевой задачи, например: выразите просьбу, недоумение, удивление и т.п. по заданным образцам. Условность заключается в том, что выполняемые операции и действия, хоть и носят речевой характер, редко встречаются в естественной коммуникации. Например, назовите приставочный глагол движения, соответствующий изображению.

Подлинно-коммуникативные упражнения – это упражнения во всех видах иноязычной речевой деятельности, побуждающие учащихся наиболее полно использовать изученный языковой материал как средство коммуникации.

Собственное творчество студентов, общение, максимально приближенное к реальной коммуникации (в магазине, на вокзале, в аэропорту и т.п.).

В ЭО в соответствии с применением технологии смешанного обучения на доурочном этапе самостоятельной подготовки проекта применялись некомуникативные упражнения, например:

1. Сопоставьте глаголы движения с их графическим изображением;
2. Сопоставьте русский глаголы движения с их китайскими эквивалентами


(Рисунок 38);

голова идет кругом		胡说八道
идти по головам		家丑外扬
выносить сор из избы		晕头转向
нести ахинею		不择手段

Рисунок 38 – Упражнение на сопоставление

3. Сопоставьте префиксы и их графические изображения;
4. Сопоставьте фразеологизм и его графическое изображение (Таблица 39);

Таблица 39 – Упражнение на сопоставление

<p>1) Уносить ноги</p> <p>2) Водить за нос</p> <p>3) Идти/пойти на дно</p>		<p>А) 3</p> <p>Б) ____</p> <p>В) ____</p>
--	--	---

5. Выберите правильный предлог после глаголов движения и подставьте дополнение в правильной падежной форме;
6. Подставьте глагол движения с правильной приставкой в предложение;
7. Подставьте глагол движения в предложение в правильной видовойременной форме (Рисунок 40);

**Упражнение 3.** Используйте нужный глагол вместо точек (**ехать-ездить-поехать**).

**练习 3.** 选择正确的动词 **ехать-ездить-поехать** 填空。

1. Вчера вечером Мохаммед ... на вечеринку. Сейчас он ... в аптеку. Завтра в обед он ... в институт. 2. Недавно китайские студенты ... в Москву. Сейчас они ... в Белгороде. Потом они ... в Санкт-Петербург. 3. Когда была весна, Настя ... в Валуйки. Сейчас она ... в Белгороде. Когда будет зима, Настя опять ... в Валуйки. 4. Сейчас Адам и Аммар ... в магазин. Недавно они ... в парк. Когда будет жарко, они ... домой. 5. Завтра ты ... в университет? Вчера ты ... в кинотеатр «Русич»? Куда ты ... сейчас? 6. Скоро Ли Синьсинь ... в Китай.

Рисунок 40 – Упражнение на подстановку

8. Подставьте правильный фразеологизм в предложение (Рисунок 41)

6. Эта традиция .... русских людей уже 200 лет назад.

- А) вошла в курс дела
- Б) вошла в положение
- В) вошла в жизнь

7. Жду, когда это фильм ..., тогда мы сможем пойти в кинотеатр и посмотреть его.

- А) Выйдет из печати
- Б) Выйдет в эфир
- В) Выйдет на экран

8. Я не могу отдать тебе деньги в пятницу. Родители отправят мне деньги в субботу, ты можешь ...?

- А) войти в моё положение
- Б) войти в заблуждение
- В) войти в жизнь

Рисунок 41 - Упражнение на подстановку



9. *Письменно опишите заданную ситуацию;*

10. *Составьте предложения по речевым образцам.*

В рамках аудиторного занятия применялись условно-коммуникативные упражнения, среди них следующие:

1. *Определите значение фразеологизма объясните устно;*

2. *Прочитайте текст и ответьте на вопросы;*

3. *Ответьте устно на ситуативные задания;*

4. *Составьте предложения с фразеологизмами;*

5. *Составьте предложения с глаголами движения в переносном значении;*

6. *Составьте диалог;*

7. *Инсценируйте с партнером разговор на заданную тему;*

8. *Переведите предложение с русского языка на китайский;*

9. *Переведите предложение с китайского языка на русский;*

А также подлинно-коммуникативные упражнения:

1. *Ролевая игра «Путешествие»: разыграйте сценарий путешествия на различных транспортных средствах, используя глаголы движения. Например, «Я еду на поезде в Москву», «Они летят на самолете на Байкал».*

2. *Интервью с путешественником: задайте вопросы друг другу о путешествиях, используя глаголы движения. Например, «Как ты добрался до Белгорода?», «Сколько времени заняло твое путешествие на автобусе?».*

3. *Выскажите свое мнение в дискуссии: «Как быстрее добраться до вокзала?», «На каком автобусе можно доехать до аэропорта?», «Сколькими маршрутами можно дойти от общежития до университета?».*

4. *Игра «Что я вижу за окном». Опишите картину или сцену за окном, используя глаголы движения. Например, «Я вижу, как машины едут по дороге», «Птицы летят в небе».*

5. *Проведите анализ научной статьи, расскажите о ее главном содержании и выскажите свое мнение.*

6. *Посмотрите видеоролик и перескажите его содержание.*

На постурочном этапе основным видом деятельности студентов выступили условно-коммуникативные упражнения, направленные на подготовку творческих работ:

1. *Подготовьте доклад по заданной теме;*
2. *Составьте ментальную карту по изученной теме;*
3. *Смонтируйте видео, на котором объясните наиболее важную информацию по изученной теме;*
4. *Снимите мини-спектакль, используя в репликах участников глаголы движения;*
5. *Напишите сочинение, используя глаголы движения, на тему: «Куда я поеду отдыхать этим летом», «Где я путешествовал в детстве», «Самое интересное место в моем городе» и т.п.*

В диссертационном исследовании комплекс упражнений рассматривается как основа для формирования межкультурной коммуникации языковой, речевой, межкультурной компетенций, и коммуникативной компетенции в целом.

Комплекс упражнений обеспечивает развитие у учащихся умений употреблять правильную форму глагола движения в зависимости от спряжения; определять вид и время глагола; выбирать правильный вид связи в словосочетаниях с глаголами движения, правильно использовать приставочные глаголы движения в зависимости от речевой задачи, различать и правильно использовать глаголы движения в зависимости от их семантики, различать и правильно использовать глаголы движения с узкой, конкретной семантикой и в конечном итоге навыков использовать глаголы движения в сочетании с предлогами для выражения различных видов передвижения в различных контекстах и ситуациях, чтобы описывать свои действия, планы на будущее или прошлые события; использовать предлоги с глаголами движения для указания направления или места, задавать вопросы и отвечать на них с использованием глаголов движения; составлять сложные предложения с глаголами движения; использовать образные выражения и фразеологизмы с глаголами движения.

Каждое упражнение нацелено на формирование отдельных умений и навыков, составляющих языковую, речевую и межкультурную компетенции. Некоммуникативные упражнения способствуют развитию языковой компетенции, в том числе умений и навыков по правильному употреблению спряжений глаголов движения, видовременной системы глаголов движения, видов связи в словосочетаниях с глаголами движения; а также межкультурной компетенции, поскольку позволяют отработать умения, связанные с определением семантико-дистрибутивных характеристик глаголов движения узкой, конкретной семантики.

Условно-коммуникативные и некоммуникативные упражнения являются основой формирования речевой компетенции, поскольку направлены на отработку умений и навыков, связанных с употреблением бесприставочных и приставочных глаголов движения в зависимости от речевой ситуации.

Нами был разделен весь материал по теме «глаголы движения» в разработанном комплексе упражнений на шесть учебных блоков (Таблица 42).

Таблица 42 – Учебные блоки по разделу «глаголы движения»

Учебный блок	Упражнения
1) Глаголы движения: идти-ехать, ходить-ездить; Винительный падеж для выражения направления движения (в настоящем времени); Предложный падеж для обозначения видов транспорта (в прошедшем времени); Однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения;	<b>Некоммуникативного типа:</b> 1. Упражнения на подстановку глаголов движения идти-ехать, ходить-ездить в правильной видовременной форме; 2. Упражнения на сопоставление глаголов движения (идти-ехать, ходить-ездить), фразеологизмов с их переводом на китайский или графическим изображением; 3. Упражнения на подстановку после глаголов движения дополнений в В.П. и П.П. 4. Упражнения на составление предложений по речевым образцам.
Спряжение глаголов движения настоящего, прошедшего и будущего времени.	<b>Условно-коммуникативного типа:</b> 1. Чтение текстов и ответы на вопросы; 2. Устные ответы на ситуативные задания; 3. Составьте предложения и диалоги с глаголами движения (идти-ехать, ходить-ездить); 4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот.  <b>Подлинно-коммуникативного типа:</b> 1. Ролевые игры; 2. Участие в дискуссии; 4. Устное описание изображений и ситуаций; 5. Анализ академической литературы; 6. Просмотр видеоролика и его пересказ.

## Продолжение Таблицы 42

Учебный блок	Упражнения
<p>2) Глаголы движения: пойти-поехать (хочу пойти-хочу поехать); Глаголы движения с приставкой по-; Дательный падеж в значении направления движения к какому-либо лицу (к кому?); Императивные высказывания; Употребление глаголов движения: идти-ходить-пойти и ехать-ездить-поехать. Переносные значения и фразеологизмы с глаголами движения идти, ходить, ехать, ездить.</p>	<p><b>Некоммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнения на подстановку глаголов движения пойти-поехать в правильной видовойременной форме;</li> <li>2. Упражнения на сопоставление глаголов движения (пойти-поехать), фразеологизмов с их переводом на китайский или графическим изображением;</li> <li>3. Упражнения на подстановку после глаголов движения дополнений в Д.П.</li> <li>4. Упражнения на составление предложений по речевым образцам и императивных высказываний.</li> </ol> <p><b>Условно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чтение текстов и ответы на вопросы;</li> <li>2. Устные ответы на ситуативные задания;</li> <li>3. Составьте предложения и диалоги с глаголами движения (пойти-поехать);</li> <li>4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот.</li> <li>5. Подготовка докладов и ментальных карт.</li> </ol> <p><b>Подлинно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ролевые игры;</li> <li>2. Участие в дискуссии;</li> <li>4. Устное описание изображений и ситуаций;</li> <li>5. Анализ академической литературы;</li> <li>6. Просмотр видеоролика и его пересказ.</li> </ol>
<p>3) Глаголы движения: пойти-поехать, прийти-приехать, уйти-уехать, идти-ходить, ехать-ездить; Сопоставление: где?-куда?-откуда?; Глагол быть и разнонаправленные глаголы движения: ходить, ездить, летать, плавать, бегать в прошедшем времени; Глаголы движения с приставками при-, у-; Переносные значения и фразеологизмы с глаголами движения летать, плавать, бегать.</p>	<p><b>Некоммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнения на подстановку глаголов движения пойти-поехать, прийти-приехать, уйти-уехать, идти-ходить, ехать-ездить в правильной видовойременной форме;</li> <li>2. Упражнения на сопоставление глаголов движения, фразеологизмов, приставок с их переводом на китайский или графическим изображением;</li> <li>3. Упражнения на составление предложений по речевым образцам и императивных высказываний.</li> </ol> <p><b>Условно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чтение текстов и ответы на вопросы;</li> <li>2. Устные ответы на ситуативные задания;</li> <li>3. Составьте предложения и диалоги с глаголами движения (пойти-поехать, прийти-приехать, уйти-уехать, идти-ходить, ехать-ездить).</li> <li>4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот.</li> <li>5. Подготовка докладов и ментальных карт.</li> </ol> <p><b>Подлинно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ролевые игры;</li> <li>2. Участие в дискуссии;</li> <li>4. Устное описание изображений и ситуаций;</li> <li>5. Анализ академической литературы;</li> <li>6. Просмотр видеоролика и его пересказ.</li> </ol>

## Продолжение Таблицы 42

Учебный блок	Упражнения
<p>4) Основные случаи употребления бесприставочных глаголов движения в будущем и прошедшем времени;</p> <p>Глаголы движения с приставками пере-, от-(ото-), про-;</p> <p>Глаголы движения совершенного и несовершенного вида.</p> <p>Переносные значения и фразеологизмы с глаголам движения с приставками от-(ото-), про-.</p>	<p><b>Некоммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнения на подстановку бесприставочных глаголов движения и с приставками пере-, от-(ото-), про- в правильной видовойременной форме;</li> <li>2. Упражнения на сопоставление глаголов движения, фразеологизмов, приставок с их переводом на китайский или графическим изображением;</li> <li>3. Упражнения на составление предложений по речевым образцам.</li> </ol> <p><b>Условно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чтение текстов и ответы на вопросы;</li> <li>2. Устные ответы на ситуативные задания;</li> <li>3. Составьте предложения и диалоги с бесприставочными глаголами движения и с приставками пере-, от-(ото-), про-.</li> <li>4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот.</li> <li>5. Подготовка докладов и ментальных карт.</li> </ol> <p><b>Подлинно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ролевые игры;</li> <li>2. Участие в дискуссии;</li> <li>4. Устное описание изображений и ситуаций;</li> <li>5. Анализ академической литературы;</li> <li>6. Просмотр видеоролика и его пересказ.</li> </ol>
<p>5) Глаголы движения с приставками в-(во-), вы-, под-;</p> <p>Императивная форма глаголов движения.</p> <p>Переносные значения и фразеологизмы с глаголам движения с приставками в-(во-), вы-, под-.</p>	<p><b>Некоммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнения на подстановку бесприставочных глаголов движения и с приставками в-(во-), вы-, под- в правильной видовойременной форме;</li> <li>2. Упражнения на сопоставление глаголов движения, фразеологизмов, приставок с их переводом на китайский или графическим изображением;</li> <li>3. Упражнения на составление предложений и императивных высказываний по речевым образцам.</li> </ol> <p><b>Условно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Чтение текстов и ответы на вопросы;</li> <li>2. Устные ответы на ситуативные задания;</li> <li>3. Составьте предложения и диалоги с бесприставочными глаголами движения и с приставками в-(во-), вы-, под-.</li> <li>4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот.</li> <li>5. Подготовка докладов и ментальных карт.</li> </ol> <p><b>Подлинно-коммуникативного типа:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ролевые игры;</li> <li>2. Участие в дискуссии;</li> <li>4. Устное описание изображений и ситуаций;</li> <li>5. Анализ академической литературы;</li> <li>6. Просмотр видеоролика и его пересказ.</li> </ol>

## Продолжение Таблицы 42

Учебный блок	Упражнения
б) Глаголы движения с приставками за-, до-, с-(со-), об-(обо-); Употребление глаголов движения с частицей -ся. Переносные значения и фразеологизмы с глаголам движения с приставками за-, до-, с-(со-), об-(обо-).	<b>Некоммуникативного типа:</b> 1. Упражнения на подстановку бесприставочных глаголов движения и с приставками за-, до-, с-(со-), об-(обо-) и с частицей -ся в правильной видовременной форме; 2. Упражнения на сопоставление глаголов движения, фразеологизмов, приставок с их переводом на китайский или графическим изображением; 3. Упражнения на составление предложений и императивных высказываний по речевым образцам.
	<b>Условно-коммуникативного типа:</b> 1. Чтение текстов и ответы на вопросы; 2. Устные ответы на ситуативные задания; 3. Составьте предложения и диалоги с бесприставочными глаголами движения и с приставками за-, до-, с-(со-), об-(обо-). 4. Перевод предложений с русского языка на китайский и наоборот. 5. Подготовка докладов и ментальных карт.
	<b>Подлинно-коммуникативного типа:</b> 1. Ролевые игры; 2. Участие в дискуссии; 4. Устное описание изображений и ситуаций; 5. Анализ академической литературы; 6. Просмотр видеоролика и его пересказ.

Все упражнения и теоретические материалы к шести учебным блокам размещены на «Google Disk», каждому блоку соответствует своя папка. В каждой папке представлено следующее:

- 1) одно видео-объяснение теоретического материала с дублированием приводимых примеров на китайский язык,
- 2) теоретический материал в текстовом формате,
- 3) упражнения для тренировки по теме,
- 4) тестирование, направленное на оценку результатов предварительного самостоятельного обучения.

В процессе обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке нами сделан упор на практико-ориентированную деятельность, которая способствует установлению учащимися межкультурных связей с носителями русского языка. Отметим, что город Цзилинь, в котором проходил эксперимент по внедрению технологии обучения китайских учащихся глаголам движения,

находится на севере Китая вблизи границы с Россией, в этой связи в городе живет большая диаспора русскоговорящих (студенты, бизнесмены и осевшие русские). Так, в нашем эксперименте максимизировано взаимодействие китайских учащихся с русскоговорящим населением города для активной ситуативной практики использования глаголов движения в русском языке.

Таким образом, упражнение в ЭО выступает как единица обучения, которая направлена на формирование КК в использовании глаголов движения в правильной видовойременной и падежной форме, используя нужный вид управления в зависимости от речевой ситуации и выбора конкретного семантически соответствующего глагола движения, а затем доведения умения до автоматизма и развития навыка использования глаголов движения в речи для передачи способов перемещения в пространстве.

Комплекс упражнений призван обеспечить формирование и развитие коммуникативной компетенции китайских учащихся и ее трех ключевых составляющих: языковой, речевой и межкультурной компетенций, что обеспечивается применением трех типов упражнений: некоммунитивных, условно-коммуникативных и подлинно-коммуникативных.

Согласно технологии смешанного обучения по модели FBP, на всех этапах реализации обучения глаголам движения (доурочном, аудиторном и постурочном), упражнения используются в зависимости от задач этих этапов: на доурочном этапе ключевая задача – запоминание нового учебного материала, тип упражнений – некоммунитивные; на аудиторном этапе ключевая задача – формирование речевых умений, типы упражнений – условно-коммуникативные, подлинно-коммуникативные; на постурочном этапе ключевая задача – закрепление пройденного теоретического и практического материала, формирование речевых навыков, тип упражнений – условно-коммуникативные. В конце обучения – проведение письменного и устного экзаменов, направленных на оценку уровня сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций.

### **3.5. Организация, содержание и результаты экспериментального обучения китайских учащихся лексико-семантической группе глаголов движения в русском языке**

Как мы уже отмечали, опытно-экспериментальную работу составили четыре этапа: констатирующий, формирующий, контрольный и итоговый.

На констатирующем этапе был оценен достигнутый уровень сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций по разделу глаголы движения в русском языке у китайских учащихся Института языков Центральной и Восточной Европы Цзилиньского университета международных исследований, закончивших первый курс обучения.

После определения содержания и особенностей организации образовательного процесса у студентов первого курса была применена разработанная технология смешанного обучения глаголам в русском языке по модели FBP (перевернутый класс, BOPPPS режим обучения и PAD класс).

Разработанная методика применялась в двух учебных группах первого курса в 2022/2023 и 2023/2024 учебных годах в экспериментальных группах. В контрольной группе продолжали обучать по обычной программе, которая предназначена для бакалавров направления подготовки «Русский язык» по дисциплине «Практическая грамматика русского языка».

В итоговой диагностике приняли участие 162 студент: 82 учащийся экспериментальной группы (1 курс 2022/2023 г. обучения (42 человек) и 1 курс 2023/2024 г. обучения (40 человек)) и 80 учащихся контрольной группы (1 курс 2022 г. обучения (40 человек) и 1 курс 2023 г. обучения (40 человек)).

Цель итогового этапа – оценка достигнутого уровня сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций по теме: глаголы движения в русском языке у китайских учащихся с применением в образовательном процессе технологии смешанного обучения по модели FBP (перевернутый класс, BOPPPS режим обучения и PAD класс).



Как мы уже отмечали, итоговая оценка результатов обучения была комплексной: оценка самостоятельной деятельности (подготовка к аудиторному занятию, выполнение домашнего задания и предварительных тестирований) и оценка работы на практических занятиях составили 50% общей оценки, итоговая проверочная работа представила остальные 50% общей оценки.

За каждый уровень сформированности каждой компетенции студенту начисляется от 1 до 3 баллов: за уровень «неудовлетворительный» – 1 балл, за уровень «удовлетворительный» - 2 балла, за уровень «высокий» - 3 балла, соответственно.

Рассмотрим результаты итоговой проверки сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах (Таблица 43).

Таблица 43 – Результаты итогового этапа эксперимента сформированности языковой компетенции

Уровень сформированности языковой компетенции	Доля учащихся, %	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	37.5	73.5
Удовлетворительный	42.5	25
Неудовлетворительный	20	2.5

Сравнивая уровень сформированности языковой компетенции в обеих группах, видно, что в экспериментальной группе почти в два раза больше студентов, которые получили самую высокую оценку. В обеих группах по-прежнему остались студенты с оценкой неудовлетворительно, однако в контрольной группе их больше, чем в экспериментальной более, чем в два раза.

Большая часть студентов экспериментальной группы сформировали языковую компетенцию на высоком уровне, в контрольной группе – на удовлетворительном. В целом, в экспериментальной группе у студентов уровень сформированности языковой компетенции существенно выше, чем у учащихся контрольной группы.

Рассмотрим результаты итоговой проверки сформированности речевой компетенции в контрольной и экспериментальной группах (Таблица 44).

Таблица 44 – Результаты итогового этапа эксперимента сформированности речевой компетенции

Уровень сформированности речевой компетенции	Доля учащихся, %	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	12.5	70.5
Удовлетворительный	45	27
Неудовлетворительный	42.5	2.5

Речевая компетенция в экспериментальной группе была оценена высшей оценкой у 70.5% студентов. В контрольной группе большая часть студентов получили оценку удовлетворительно по уровню сформированности данной компетенции. В экспериментальной группе только один студент получил оценку неудовлетворительно, в контрольной – 42.5% от всего числа учащихся. Можно сделать вывод, что в контрольной группе существует проблема в рамках формирования речевой компетенции. Большинство учащихся контрольной группы получили оценку «удовлетворительно» развитости речевой компетенции.

Уровень сформированности этой компетенции в экспериментальной группе значительно выше, чем у студентов контрольной группы.

Рассмотрим результаты итоговой проверки сформированности межкультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах (Таблица 45).

Таблица 45 – Результаты итогового этапа эксперимента сформированности межкультурной компетенции

Уровень сформированности межкультурной компетенции	Доля учащихся, %	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	27.5	46
Удовлетворительный	52.5	49
Неудовлетворительный	20	5

Межкультурная компетенция в обеих группах в среднем была оценена ниже, чем речевая и языковая компетенции. Отметим, что в экспериментальной группе только 5% студентов получили неудовлетворительную оценку, когда в контрольной группе этот показатель выше в четыре раза.

В целом, в экспериментальной группе межкультурная компетентность была сформирована на более высоком уровне, чем в контрольной группе.

Результаты итогового этапа эксперимента по сформированности ключевых составляющих коммуникативной компетенции в экспериментальной группе представлены в Таблице 46.

Таблица 46 – Результаты итогового этапа эксперимента по сформированности трех компетенций в экспериментальной группе

Уровень сформированности	Доля учащихся, %		
	Языковая компетенция	Речевая компетенция	Межкультурная компетенция
Высокий	73.5	70.5	46
Удовлетворительный	25	27	49
Неудовлетворительный	2.5	2.5	5

Согласно данным таблицы 46, сравнивая уровень сформированности трех компетенций в экспериментальной группе, можно отметить, что языковая компетенция развита на самом высоком уровне, наибольшее количество неудовлетворительных оценок обнаруживается по сформированности межкультурной компетенции.

Результаты итогового этапа эксперимента за 2022/2023 и 2023/2024 учебные года в контрольной и экспериментальной группе представлены в Таблице 47.

Согласно результатам итоговой проверки, уровень сформированности коммуникативной компетенции у студентов экспериментальной группы, в целом, выше, чем у учащихся контрольной группы.

Средний балл по сформированности трех компетенций в двух группах позволяет сделать вывод, что в экспериментальной группе технология обучения оказалась эффективной.

Таблица 47 – Результаты итогового этапа эксперимента

Компетенции		Уровень сформированности							
		Контрольная группа (40 человек)				Экспериментальная группа (41 человек)			
		В	У	Н	Средний балл	В	У	Н	Средний балл
Языковая компетенция	%	37.5	42.5	20	2.2	73.5	25	2.5	2.7
	Ч.	30	34	16		60	20	2	
Речевая компетенция	%	12.5	45	42.5	2.2	70.5	27	2.5	2.7
	Ч.	10	36	34		58	22	2	
Межкультурная компетенция	%	27.5	52.5	20	2.1	46	49	5	2.4
	Ч.	22	42	16		38	40	4	
Средний балл по всем компетенциям		2.2				2.6			

Примечание: **В** – высокий; **У** – удовлетворительный; **Н** – неудовлетворительный; **Ч.** – человек; **Средний балл** – средняя оценка уровня по всей группе; **Средний балл по всем компетенциям** – средняя оценка по всем компетенциям во всей группе.

Средние баллы по сформированности трех компетенций в контрольной и экспериментальной группах на этапе контрольного эксперимента показаны на Рисунке 48.

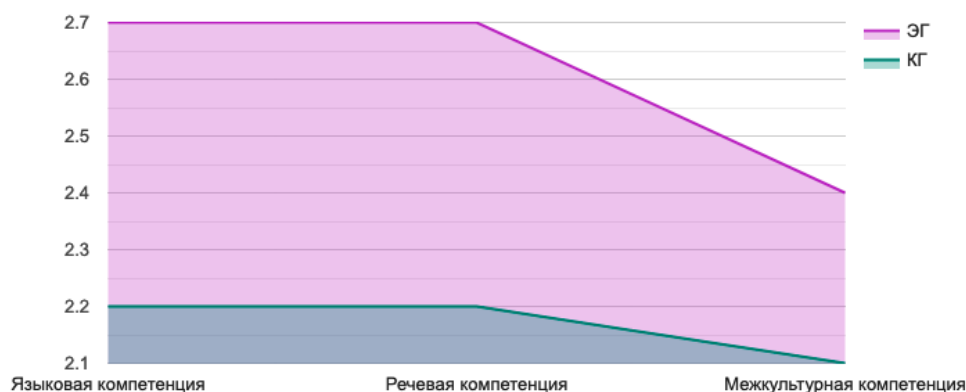


Рисунок 48 – Средние баллы по сформированности трех компетенций

В целом, межкультурная компетенция в обеих группах сформировалась на более низком уровне, чем языковая и речевая компетенция, что обусловлено существенными различиями в русской и китайской культурах, а также проведением обучения вне языковой среды. Средний балл по языковой и речевой компетенции в экспериментальной группе составил 2.7, в контрольной – 2.2. Средний балл по межкультурной компетенции в экспериментальной группе составил 2.4, в контрольной – 2.1. Так, все три компетенции в экспериментальной группе сформированы на более высоком уровне.

Сравнительный анализ полученных результатов демонстрирует, что от начального этапа к итоговому этапу доля учащихся с высоким уровнем сформированности языковой, речевой и межкультурной компетенций в экспериментальной группе значительно увеличилась. Полученные результаты были проверены с помощью метода математической статистики. Для этого использовалась формула подсчета результатов по t-критерию Стьюдента:

$$t_{st} = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

Далее будут приведены результаты расчета. Сначала представим результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе опытно-поисковой работы:

$$t_{ЭМП} = 4,7 t_{кр} (p \leq 0.01) = 2,61.$$

Вывод:  $t_{ЭМП} > t_{кр}$ , различия достоверны.

Также представлены результаты экспериментальной группы на начальном и итоговом этапах опытно-поисковой работы:

$$t_{ЭМП} = 17,8 t_{кр} (p \leq 0.01) = 2,63.$$

Вывод:  $t_{ЭМП} > t_{кр}$ , различия достоверны.

Полные подсчеты по t-критерию Стьюдента представлены в Приложении Д.

Результаты, полученные на итоговом этапе опытно-поисковой работы экспериментальной группы, сравнение этих результатов с результатами, полученными в контрольной группе, и расчет с использованием критерия t-

критерия Сьюдента показывают, что применение смешанного обучения китайских студентов глаголам движения продемонстрировали свою эффективность и могут в дальнейшем использоваться в учебной деятельности вузов.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

Цель обучения китайских студентов русскому языку как иностранному, в том числе глаголам движения как компоненту содержания учебной программы, – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция представлена ключевыми составляющими: языковой, речевой и межкультурной. В диссертационном исследовании доказывается, что применение технологии смешанного обучения глаголам движения, основанной на модели FBP (перевернутый класс + BOPPPS режим обучения + PAD класс) обеспечивает китайским студентам возможность успешного формирования коммуникативной компетенции.

Технология смешанного обучения позволяет повысить эффективность учебного процесса; адаптировать его к индивидуальным потребностям обучающихся; сделать оценку более комплексной; снять нагрузку с преподавателя; повысить ответственность студентов; сделать учебный процесс более эффективным и творческим, интересным и практико-ориентированным.

Опираясь на этнические особенности китайской аудитории и дидактические принципы обучения нами разработан комплекс упражнений, ориентированная на максимальное использование речевого материала, приближенного к языковой среде. При разработке комплекса упражнений были нивелированы все минусы обучения в неязыковой среде, что, в свою очередь, обеспечило успешное формирование коммуникативной компетенции у учащихся.

Полученные результаты и расчет с использованием критерия t-критерия Сьюдента продемонстрировали, что применение технологии смешанного обучения

китайских студентов глаголам движения в русском языке является эффективным и может в дальнейшем использоваться в других учебных заведениях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное укрепление отношений между Китаем и Россией привела к повышению спроса на русский язык в высших учебных заведениях Китая, что в свою очередь, требует особого внимания к процессу обучения и к его результатам. Важное место в системе русского языка занимает лексико-семантическая группа глаголов движения, которая хоть и переводится на китайский язык, но требует от учащихся понимания отличных от свойственных их родному языку механизмов, что обуславливает такую высокую сложность в обучении им.

Цель нашего исследования: создание и теоретическое обоснование технологии обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке (уровни А1, А2, В1).

В ходе проверки гипотезы, достижения цели и задач исследования нами получены следующие результаты.

Концептуализация глаголов движения в китайском языке значительно отличается от русского: в китайском языке нет такой группы глаголов, глаголы представлены группами физического поведения и направления движения, однако все русские глаголы движения имеют аналоги на китайском языке и все признаки глаголов движения можно передать с помощью различных комплементарных единиц.

На основе анализа психолого-педагогической, методической, психологической и лингвистической литературы было определено современное состояние методики обучения китайских студентов русским глаголам движения, а также выделены трудности, с которыми китайские учащиеся сталкиваются в процессе обучения русскому языку, включая дидактические, лингвистические, психологические, социально-адаптивные и психофизиологические трудности.

Проанализированы учебные программы, учебники и учебные пособия для слушателей подготовительного факультета Российской Федерации и студентов первого курса КНР с целью определить специфику обучения русскому языку как



иностранному в китайских учебных заведениях, а также обусловленные этим трудности.

Предложено учебно-методическое пособие «Глаголы движения русского языка (сборник таблиц и упражнений для китайских слушателей подготовительного факультета) 俄语运动动词语法精讲精练 (适用于预科阶段学习的学生) », главной целью которого выступило оформление материала в доступной для китайских учащихся форме и достижения более высоких результатов в освоении глаголов движения в русском языке.

По-новому смоделирован процесс обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке по технологии смешанного обучения, основанной на модели FBR, предлагающий эффективный комплекс упражнений по обучению китайских учащихся первого курса по программе «Перевод и переводоведение» в рамках предмета «Практическая грамматика русского языка» использованию глаголов движения в русском языке, включающий некоммунитивные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения для формирования их коммуникативной компетенции, подобранные с учетом их психологических, этнокультурных особенностей, специфики традиционной системы образования и т.д.

Осуществлен выбор дидактических и частнометодических принципов, методов и приемов для успешного обучения китайских учащихся первого курса глаголам движения в русском языке на основе технологии смешанного обучения.

Была конкретизирована сущность смешанного обучения, определены ее характерные черты, отличающие ее от схожих технологий: веб-расширенное обучение, дистанционное обучение, онлайн-обучение, гибридное обучение, электронное обучение.

Описаны модели смешанного обучения популярные в Китае и России, в том числе: перевернутое обучение, ротация кадров, гибкая модель, ротация лабораторий и др.

После поисков различных вариантов модернизации процесса обучения китайских студентов глаголам движения в русском языке в соответствии с необходимостью применения современных информационных технологий и средств обучения мы остановились на технологии смешанного обучения. Суть данной технологии представлена следующим соотношением: режим обучения онлайн (1/3), + офлайн (2/3), основанный на модели FBP (перевернутый класс+ BOPPPS режим обучения + PAD класс). Применение технологии смешанного обучения и опора на дидактические принципы обучения обеспечивает преодоление указанных трудностей.

В период с 2021 г. по 2024 г. на кафедре Русского языка Института языков Центральной и Восточной Европы Цзилиньского университета международных исследований было проведено экспериментальное обучение на основе предлагаемой технологии с целью проверки выдвинутой рабочей гипотезы. Было определено, что технология смешанного обучения обладает рядом достоинств: позволяет повысить эффективность учебного процесса; адаптировать к индивидуальным потребностям обучающихся; сделать оценку более комплексной; снять нагрузку с преподавателя; повысить ответственность студентов; сделать учебный процесс более творческим, интересным и практико-ориентированным.

Данные итоговой проверки были верифицированы с использованием критерия t-критерия Сьюдента и продемонстрировали, что применение технологии смешанного обучения китайских студентов глаголам движения является эффективным и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Полученные в ходе педагогического эксперимента результаты свидетельствуют об эффективности предложенной технологии смешанного обучения китайских студентов употреблению глаголов движения русского на основе модели «FBP».

Практическая ценность исследования заключается в том, что была спроектирована модель процесса обучения китайских студентов употреблению глаголов движения русского языка, предполагающая систематическое,

последовательное, сознательное усвоение языкового материала; также была разработана технологическая система экспериментального обучения, которая включила программу и комплекс подлинно-коммуникативных, условно-коммуникативных и некоммуникативных упражнений, подобранных с учетом ситуативности, функциональности и коммуникативной значимости.

В качестве **перспективных направлений** исследования можно отметить: применение технологии смешанного обучения в рамках освоения других лексико-семантических групп русского языка; создание базы учебных материалов по предмету «Практическая грамматика русского языка»; опора на другие модели обучения китайских учащихся русскому языку в условиях применения технологии смешанного обучения.

**СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ**

РКИ	Русский язык как иностранный
ЦУМИ	Цзилинский университет международных исследований
ЛСГ	Лексико-семантическая группа
ИЯ	Иностранный язык
СО	Смешанное обучение
ЭС	Электронные средства
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
КК	Коммуникативная компетенция
КЭ	Констатирующий эксперимент
ЭО	Экспериментальное обучение
В	Высокий уровень сформированности компетенции
У	Удовлетворительный уровень сформированности компетенции
Н	Неудовлетворительный уровень сформированности компетенции

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуль-Рида, А.А. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному в арабской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. / А.А. Абдуль-Рида. - М., 2005. – 353 с.
2. Авилова, Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова // АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1976. – 328 с.
3. Аджаж, С.Д., Антонов, В.П. Проблемы интерпретации русских фразеологизмов на первом этапе обучения иракских студентов русскому языку как иностранному // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. - 2018. - №26. – С. 114-126.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — Москва: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
5. Акимова, И.И., Григорова, Е.А., Омарова, Л.А. Видовые (аспектальные) граммемы русского глагола и средства выражения объективного времени в китайском языке (фрагмент лингводидактического описания в целях РКИ) // СИСП. - 2019. - №4. – С. 98-122.
6. Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. — М.: Русский язык. Курсы, 2002. - 256 с.
7. Андрюшина, Н.П. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина // СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.
8. Антонова, В.Е., Набахина, М.М., М.В., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). - 4-е изд. - М.: ЦМО МГУим. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. - 256 с.
9. Антонова, В.Е., Набахина, М.М., М.В., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень - I). В 2 т. Т. I. - 5-е изд. - М.: ЦМО МГУим. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. - 200 с.

10. Антонова, В.Е., Набахина, М.М., М.В., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень - II). В 2 т. Т. II. - 3-е изд. - М.: ЦМО МГУим. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. – 184 с.
11. Антонова, В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. - 1998. - № 1. - С. 14—19.
12. Анциферова, О.Н. Изучение темы «Предлоги» на занятиях по русскому языку как неродному / О.Н. Анциферова // Научный диалог. - 2016. - №5 (53). – С. 176-186.
13. Аркеева, Ю.Е. Чэньюй в системе китайской фразеологии и паремиологии // Евразийский гуманитарный журнал. - 2020. - №1. – С. 21-29.
14. Арзамасцева, Н.Ю. Эмоциональный интеллект как средство формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятии по РКИ / Н.Ю. Арзамасцева, Э.С. Рагулина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №1 (53). – С. 1-7.
15. Арутюнова, Н.Д. Русский язык как иностранный: учебное пособие / Н.Д. Арутюнова. - М.: Русский язык, 2002. – 166 с.
16. Аталян, Г.Б., Кисамеденова, Н.Г. Основной принцип изучения русского языка как иностранного: использование паттернов для моделирования речи // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2019. - №1 (101). – С. 57 – 65.
17. Бабенко, Л.А. Лингвистические основы обучения русскому языку как иностранному / Л.А. Бабенко. – М.: Высшая школа, 1990. – 121 с.
18. Бабенко, И.И., Цзян Цзяин. Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае // Вестник ТГПУ. - 2016. - №10 (175). – С. 121-124.
19. Балыхина, Т.М., Чжао Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Ю. Чжао // Высшее образование сегодня. - 2009. - №5. - С. 16–22.

20. Балыхина, Т.М., Чжао, Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография — 2-ое издание. М.: РУДН, 2010, — 344 с.
21. Баранова, С.Е. Русские глаголы движения и работа над ними в иностранной аудитории / С.Е. Баранова // Гуманитарное образование в экономическом вузе. - 2015. - № 3 (4). - С. 129-130.
22. Барыкина, А.Н. Изучение глагольных приставок / А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская, С. Н. Меерзон. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1989. – 230 с.
23. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань: Изд-во КГУ, 2004. – С. 43-48.
24. Батарчук, Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник ТГПУ. - 2010. - №12. - С. 149-153.
25. Беженарь, О.А. Этноориентированная модель обучения русскому языку италиязычных учащихся вне языковой среды : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Беженарь Оксана Анатольевна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. - Москва, 2017. - 23 с.
26. Безбородова, Л.А., Безбородова, М.А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов / Л.А. Безбородова, М.А. Безбородова // Наука и школа. - 2018. - №3. – С. 52-57.
27. Беловодская, А. Возможности применения модели смешанного (интегрированного) обучения РКИ / А. Беловодская // Слово.ру: Балтийский акцент. - 2012. - №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-modeli-smeshannogo-integrirrovannogo-obucheniya-rki> (дата обращения: 23.09.2022).
28. Битехтина, Г.А., Юдина, Л.П. Система работы по теме «Глаголы движения». – М.: Русский язык. - 1985. – 161 с.

29. Бо, Г. Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия ВГПУ. - 2019. - №8 (141). – С. 74-77.
30. Бобрышева, И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. — 256 с.
31. Богачева, Д.П. Погружение в языковую среду как эффективный метод развития языковой компетенции // Развитие профессионализма. - 2016. - № 2. - С. 21–24.
32. Божко, Н.М. О некоторых особенностях лингвокультурной адаптации студентов из Китая // Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: Сборник научных статей. — Харьков: ХНАДУ, 2007. — С. 283—287.
33. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. - Москва: Наука, 2004. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002695674?ysclid=ldr9kкор6а863643024> (режим доступа: 05.02.2023).
34. Бондарко, А.В. Грамматическое значение и смысл / А.В. Бондарко. - М.: Русский язык, 1978. – 175 с.
35. Бондырева, С.К., Колесов, Д.В. Толерантность (введение в проблематику) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МПСИ, 2003. - 240 с.
36. Болдырева, Е.М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы / Е.М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - №1. – С. 86-92.
37. Болдырева, Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи / Е.М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. - 2020. - №5 (116). – С. 61-74.
38. Брем, Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне её // СНВ. - 2020. - №3 (32). – С. 250-257.



39. Брусницына Е.В., Закиров Е.В., Иощенко Е.С., Бимбас Е.С., Сайпеева М.М., Шишмарева А.С., Замятина И.А. Сравнительный анализ дистанционного обучения на стоматологическом факультете с точки зрения студентов и преподавателей // Образовательный вестник «Сознание». 2021. №11. – С. 4-12.

40. Бухалина, Л.В. Творческий аспект в системе созидательной лингвистики / Л.В. Бухалина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. - 2010. - №8. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-aspekt-v-sisteme-sozidatelnoy-lingvistiki> (дата обращения: 23.09.2022).

41. Буянова, С.М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов и преподавателей / С.М. Буянова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. №6. – С. 34-38.

42. Бычков, В.И. Об особенностях обучения предлогам русского языка в иноязычной аудитории / В.И. Бычков // Педагогическое образование в России. - 2016. - №11. – С. 31-35.

43. Бычков, В.И. Реализация требований системно-деятельностного подхода при изучении предлога как части речи на уроках русского языка в чувашской школе / В.И. Бычков // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - №6. - URL: <http://www.science-education.ru/106-7390> (режим доступа: 30.12.2022).

44. Ван, Д., Ли, С. Анализ материалов по обучению китайский студентов фонетической природе русского языка: произношение, ритмика, ударение // Педагогическое образование в России. - 2021. - №4. – С. 74-83.

45. Ван, М. Сравнительная характеристика глаголов движения русского и китайского языков. Минск: БДУ, 2014. – 53 с.

46. Ван, С. Локативы как ведущий способ выражения пространственных отношений в современном китайском языке / С. Ван // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2009. - №2. – С. 74-85.

47. Ван, Ш. Методика использования юмора в преподавании иностранного языка / Ш. Ван // История и педагогика естествознания. - 2019. - №4. – С. 18-21.
48. Ван-Чан-Жоу, А. А. Психолингвистический подход в методике преподавания РКИ для носителей китайского языка [Текст] / А.А. Ван-Чан-Жоу, Н. Б. Руженцева // Педагогическое образование в России. – 2020. – №4. – С. 75-82.
49. Ван, Ю. Эмоциональный интеллект и социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российских вузах (на примере китайских студентов) / Ю. Ван // Проблемы современного образования. - 2018. - №2. – С. 65-71.
50. Ванюшина, Н.А. Психотерапевтический подход в обучении русскому языку как иностранному / Н.А. Ванюшина // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2021. - №2. – С. 73-81.
51. Василенко, Т.Н. Из опыта преподавания РКИ иностранным специалистам из стран Центральной Азии: проблемы и способы их решения / Т.Н. Василенко // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. - 2015. - №15–2. - С. 179–181.
52. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография: Избр. труды / В.В. Виноградов. – М.: Наука. - 1977. - 312 с. Виноградов, В.В. Русский язык как иностранный: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: Высшая школа, 1990. – 639 с.
53. Виноградов, В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове) :Учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / В.В. Виноградов. - 3-е изд., испр. - М.: Высш. шк., 1986. – 639 с.
54. Виноградова, Е.Н., Клобукова, Л.П. Лингводидактические проблемы описания предлогов на Первом уровне общего владения русским языком как иностранным / Е.Н. Виноградова, Л.П. Клобукова // МИРС. - 2018. - №4. – С. 93-99.
55. Владиславлевич, Ю.В. Погружение в языковую среду как решающий фактор при изучении иностранного языка // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сборник

материалов международной научно-практической конференции XII Левитовские чтения (г. Москва, 19–20 апреля 2017 г.). М.: ИИУ МГОУ. - 2017. -С. 163–164.

56. Волкова, О.Н., Киселева, А.И. Инновационные приемы обучения грамматике русского глагола студентов-иностранцев нефилологических специальностей // Записки Горного института. - 2011. – Т. 193. – С. 214-217.

57. Волкова, Е.А. Общедидактические и частнодидактические принципы в обучении РКИ: явление синонимии в оториноларингологии // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - №6. – С. 93-99.

58. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы). - М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. - 331 с.

59. Выготский, Л.С. Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.

60. Вяткин, Л.Г. Корифеи педагогической мысли : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по непер. специальностям / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева - 2. изд. - Астрахань: Волга, 2003. - 155 с.

61. Габдрахманова, П.Л., Богатова, Е.Н., Мустафина, Л.Р. Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы / П.Л. Габдрахманова, Е.Н. Богатова, Л.Р. Мустафина // ОТО. - 2017. - №2. – С. 329-345.

62. Гадалина, И.И. Принципы создания учебных пособий по глаголу для студентов-иностранцев подготовительного факультета (элементарный и базовый уровни владения языком) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - 2013. - №11. – С. 35-49.

63. Гадалина, И.И. К вопросу создания специализированных учебных пособий по русскому глаголу для студентов-иностранцев подготовительного факультета (элементарный и базовый уровни владения языком) // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2013. - №4. – С. 149-158.

64. Гак, В.Г. О функциональном подходе к изучению грамматических явлений // Иностранные языки в высшей школе / В. Г. Гак. – М. : Высш. шк., 1974.– № 8. – 62 с.

65. Гак, В.Г. Языковые преобразования. – М.: Шк. «Яз. рус. Культуры», 1998. - 763 с.
66. Галеева, Е.В. Этноспецифические особенности преподавания русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки // Современное педагогическое образование. - 2023. - №1. – С. 97-100.
67. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. Ростов н/Д: Феникс, 2017. - 350 с.
68. Гао, Г. Дискурсивные стратегии преподавателей РКИ на основе ассоциативных экспериментов // Акмеология. - 2018. - №2 (66). – С. 7-12.
69. Герасимова, О.Н. Русский язык как иностранный: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: Русский язык, 2008. – 286 с.
70. Гирич, З.И. Языковая среда как дидактическая категория в методике обучения иностранным языкам // Знание. - 2016. - № 1–3. - С. 26–29.
71. Го, Ж. Сравнительный анализ фонетики китайского и русского языков и методика обучения российских студентов / Ж. Го // Modern oriental studies. - 2020. - №2. – С. 47-56.
72. Гордиенко, В.Н., Гордиенко, Т.И. Уровень эмоционального интеллекта как психологический фактор адаптированности студентов к вузу / В.Н. Гордиенко, Т.И. Гордиенко // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - №2. – С. 8.
73. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф.. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — Издательство «Лабиринт», М., 2001. — 304 с.
74. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ, 2009. – 478 с.
75. Грекова, О.К. Презентация темы «Виды глагола и отглагольные формы» в тестах ТРКИ (a1-a2-b2) // МИРС. - 2016. - №4. – С. 97-104.

76. Григораш, О.В., Трубилин, А.И. Интерактивные методы обучения в современном вузе / О.В. Григораш, А.И. Трубилин // Научный журнал КубГАУ. - 2014. - №101(07). – С. 747-761.

77. Грозьян, Н.Ф., Прудникова, Т.И. Дидактические принципы Я.А. Коменского: принципы реализации в современной школе / Н.Ф. Грозьян, Т.И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №70-2. – С. 63-66.

78. Гуан, Л. Глаголы движения в русском и китайском языках: автореф. дис. канд. филол. н.: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Л. Гуан– Бишкек, 2012. – 20 с.

79. Деменева, К.А. Глаголы, выражающие идею перемещения, на уроке русского языка как иностранного // Русистика. - 2013. - №3. – С. 33-38.

80. Джуринский, А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для вузов / А.Н. Джуринский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2021. — 257 с.

81. Дмитриева, Д.Д. Особенности работы над возвратными глаголами на занятиях по русскому языку как иностранному / Д.Д. Дмитриева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. №2 (31). – С. 68-70.

82. Долженко, Р.А. Управление эмоциями студентов как основа формирования позитивной мотивации к обучению // Вестн. Том. гос. ун-та. Экономика. - 2011. - №1 (13). – С. 127-131.

83. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2005. – т. 3. – 936 с.

84. Жерлицына, Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в системе высшего образования РФ (на основе опроса африканских студентов ряда российских вузов) / Н.А. Жерлицына // Африканцы в России: образование, брак, судьба: сборник / Институт Африки РАН. – Москва : Институт Африки РАН, 2009. – С. 75-85.

85. Живодрова, Т.А. К вопросу о термине «Поликультурная компетентность» / Т.А. Живодрова // Проблемы современного образования. - 2017. - №3. – С. 70-75.

86. Живулин, В.П. Межкультурное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. — С. 15-16.

87. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Основной курс / Т. П. Задоевко, Хуан Шуин. – М. : Главная редакция восточной литературы издательство «Наука», 1986. – 365 с.

88. Занкова, А.А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного / А.А. Занкова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. - 2016. - №4. – С. 1-10.

89. Запорожцева, Г.Е., Шолтоян, Ю.О., Васильченко, А.Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов / Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтоян, А.Ю. Васильченко // Общество: социология, психология, педагогика. - 2021. - №6(86). – С. 67-76.

90. Зацепина К.Д. Изучение глагольных фразеологизмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Гуманитарный вестник. - 2015. - №5 (31). – С. 1-5.

91. Зимняя, Т.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Наука, 2013. – 325 с.

92. Зуева, Т.А. Работа над усвоением фразеологизмов на занятиях РКИ в вузе // Лингвокультурология. - 2018. - №12. – С. 109-114.

93. Иванова, И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Концепт. - 2014. - №13. – С. 1-5.

94. Игнатова, И.Б. Преемственность в формировании коммуникативных умений при усвоении ЛСГ глаголов движения иностранными студентами-

филологами: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. - Ленинград, 1988. - 16 с.

95. Карзанова, Т.Ю. Система упражнений в интенсивном курсе РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2013. - №2. - С. 228-230.

96. Кашпарова, В.С., Сеницын, В.Ю. О практике использования смешанного обучения / В.С. Кашпарова, В.Ю. Сеницын // Обучение и воспитание: методика и практика. - 2013. - №10. - С. 89-92.

97. Кожевникова, М.Н. Методология обучения иностранных граждан: этно-ориентированный и национально-ориентированный подход / М.Н. Кожевникова // Сборник статей IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Московский педагогический государственный университет (Москва, 2021 г.). - С. 245-253.

98. Кожевникова, М.Н., Дудина, Е.Ф. Об использовании терминов «этно-ориентированный» и «национально-ориентированный» в методике обучения иностранных граждан / М.Н. Кожевникова, Е.Ф. Дудина // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2021. - №2 (91). - С. 224-227.

99. Коменский, Я.А. Великая дидактика / отв. ред. Ш.А. Хатбулатов. - М.: Государственное научно-пед. издат. Наркомпроса РСФСР, 1939. - 319 с.

100. Кондрашова, Н.В., Окерешко, А.В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - №60(1). - С. 157-160.

101. Корчик, Л.С. Глаголы движения в русском языке и их особенности преподавания в китайской аудитории / Л.С. Корчик // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. - 2012. - №1. - С. 84-90.

102. Костава, М.Т. Задачи развития речи при обучении РКИ // Обучение и воспитание: методика и практика. - 2014. - №11. - С. 95-98.

103. Костомаров, В.Г. Лингвистические основы обучения русскому языку как иностранному / В.Г. Костомаров. - М.: Просвещение, 1979. - 260 с.

104. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. - 1979. – №6. - С. 67–73.

105. Котов, А.А., Мухина, Е.А. Проблемные зоны русской грамматики в аспекте преподавания русского языка как иностранного: русское причастие / А. А. Котов, Е. А. Мухина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. - №5. – С. 135-146.

106. Кошкин, А.П. Некоторые морфологические и синтаксические особенности предлогов пространственных отношений китайского языка / А.П. Кошкин // Вестник ЧелГУ. - 2012. - №28 (282). – С. 95-100.

107. Кудаков, О.Р. «Подход» и «Подходность» в современных педагогических исследованиях // КПЖ. - 2013. - №2 (97). – С. 1-22.

108. Кузыбаева, М.Б. Принципы и методы обучения обучению на русском языке как иностранном // ORIENSS. - 2023. - №6. – С. 239-244.

109. Куратченко, М.А., Севастьянова, С.К., Зимина, Л.О. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты // Вестник педагогических инноваций. - 2022. - № 2 (66). С. 37–46.

110. Куриленко, В.Б., Щербакова, О.М., Бирюкова, Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе / В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, Ю.Н. Бирюкова // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». - 2018. - Т. 20, - №4. - С. 14–20.

111. Крашевская, Н.В. Как это делается: реплика, диалог, пересказ в аспекте обучения языку / Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Матер. XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. Направление 9. Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного. СПб., 2015. С. 570–575.



112. Кривцова, И.О. Особенности адаптации студентов-иностранцев к образовательному процессу в российском вузе // Вестник ТГУ. - 2010. - №6. – С. 124-127.
113. Крысенко, Т.В., Цыганенко, В.В. ЛСГ глаголов движения-перемещения на уроках русского языка как иностранного // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - 2017. - №1 (24). – С. 34-43.
114. Крючкова, Л.С. Предложно-падежная система русского языка: взаимодействие формы, семантики, функции // Русистика. - 2014. - №1. – С. 59-63.
115. Крючкова, Л. С., Мощинская, Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. — 2-е изд. — М. : Флинта, 2011. — 480 с.
116. Кульбашная Е. В., Токарева Т. Н. Повышение эффективности речевой коммуникации иностранной аудитории в рамках практического курса РКИ на примере изучения глаголов движения // Евразийский Союз Ученых. - 2014. - №8-7. – С. 75-77.
117. Куринина, Г.П. Учим русские глаголы: Словарь-справочник для иностранцев. - М., - 2000. - 67 с.
118. Кукуева, Г.В. Ментальные карты как дидактическое средство в преподавании грамматики русского языка как иностранного (на материале изучения темы «Глаголы движения») // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2017. - №5 (50). – С. 73-80.
119. Куриленко, В.Б., Щербакова, О.М., Бирюкова, Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Образовательный вестник «Сознание». - 2018. - №20 (4). – С. 14-20.
120. Кушниина, Л.В., Улитина, С.Г. От коммуникативных компетенций – к коммуникативной личности переводчика / Л.В. Кушниина, С.Г. Улитина // Известия ВГПУ. - 2013. - №9 (84). – С. 16-18.

121. Латышев, Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. Книга для учителей школ с углубленным изучением немецкого языка. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

122. Лебедева, М.Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М.Ю. Лебедева // Педагогический журнал Башкортостана. - 2016. - №5 (66). – С. 59-65.

123. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.

124. Леонтьев, А.А. Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. - М. : Рус. яз., 1977. - 176 с.

125. Ли, Ц.. Особенности работы с безэквивалентной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. - 2019. - №5. – С. 131-135.

126. Ли, М. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе: лингводидактические задачи // Педагогическое образование в России. - 2011. - №1. - С. 165-169.

127. Ли, Ц. Обучение биоэквивалентной лексике на основе интерактивных методов на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории / Ц. Ли // Наука и школа. - 2020. - №3. – С. 185-189.

128. Ло, С. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. - 2015. - №2 (8). – С. 18-23.

129. Ло, Х. Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в условиях интенсивного обучения / Х. Ло // Современное педагогическое образование. - 2022. - №6. – С. 71-78.

130. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 260 с.

131. Лю Цянь. Проблема классификации грамматических ошибок в речи китайских студентов-филологов [Текст] / Лю Цянь // Преподаватель XXI век. – 2013. - №2. – С. 195-200.

132. Лю, Ф., Юй, Ц., Чжан, Ц. Экспериментальное исследование ошибок произношения русских гласных у китайских студентов / Ф. Лю, Ц. Юй, Ц. Чжан // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2022. - №8. – С. 2765-2763.

133. Лю, Ю. Специфика изучения русского языка бакалаврами-филологами вне языковой среды в китайских вузах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – №6. – С. 1–13.

134. Лютова, О.В. Обучение иностранных студентов глаголам речемыслительной деятельности на этапе довузовской подготовки: дис. к.п.н.: 13.00.02 / Белгородский государственный университет. - Белгород, 2006. - 271 с.

135. Малышева, А.В. Предлоги китайского языка 着 и 了 в диахронии / А.В. Малышева // Гуманитарные и социальные науки. - 2018. - №6. – С. 208-219.

136. Малышева, А.В. Предлог 在 в современном китайском языке / А.В. Малышева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2018. - №4 (21). – С. 68-72.

137. Митрофанова, О.Д., Костомаров, В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: Русский язык, 1990. — 270 с.

138. Мишина, М.М. Этноориентированный подход в современной педагогике // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2022. - №4 (108). - С. 119-124.

139. Мишонкова, Н.А., Мельникова, А.А. Лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ // Журнал ГрГМУ. - 2003. - №2 (2). - С. 83-85.

140. Московкин, Л.В., Щукин, А.Н. Хрестоматия по русскому языку как иностранному: русский язык. Курсы, 2010. - 552 с.

141. Московкин, Л.В. Содержание методологического раздела современной методики преподавания иностранных языков // Русский язык за рубежом. - 2006. - №5. - С. 33-37.

142. Набати, Ш., Мехтиханлы, С. К вопросу особенностей преподавания русских глаголов движения в иранской аудитории // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - 2021. - №2 (41). – С. 57-63.

143. Нигора, А.Ш. Возможности, проблемы и отличия дистанционного образования от традиционного образования / А.Ш. Нигора // *Science and Education*. - 2020. - №9. – С. 372-379.

144. Низаева, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева // *Молодой ученый*. — 2016. — № 28 (132). — С. 933-935.

145. Низкошапкина, О.В. Развитие языковой и коммуникативной компетенции китайских учащихся / О.В. Низкошапкина // *Русистика*. - 2013. - №2. – С. 74-78.

146. Ниматулаева, М.Д., Сопунова, С.Г. Методические аспекты преподавания глаголов движения иностранным студентам / М.Д. Ниматулаева, С.Г. Сопунова // *Наука. Искусство. Культура*. - 2017. - №2 (14). – С. 141-147.

147. Новейший философский словарь. — Минск: Книжный Дом. А. А. Грицанов, 1999. – 877 с.

148. Новикова, А.К. Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного // *Russian Journal of Education and Psychology*. - 2012. - №1. – С. 1-22.

149. Орехова, И.Я. Языковая среда. Попытка типологии. М.: Государственный институт русского языка. - 2003. - 193 с.

150. Осадчук, О.Л., Галянская, Е.Г. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2016. – № 3 (часть 3) – С. 463-467.

151. Осинцева-Раевская, Е.А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // *Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта*. - 2014. - Вып. 5. - С. 96–102.

152. Остапенко, И.А. Эмоциональная компетентность педагогов высшей школы как составляющая его профессиональной компетентности // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2018. - №9. – С. 1-6.

153. Очилова, М.А., Ходжиев, С. Дидактические принципы обучения на уроках иностранного языка / М.А. Очилова, С. Ходжиев // Вестник ТГУПБП. - 2010. - №1. – С. 134-138.
154. Падучева, Е.В. Дейктические компоненты в семантике глаголов движения / Е. В. Падучева // Логический анализ языка. Семантика начала и конца. – М., 2002. – 129 с.
155. Панова, Р.С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев / Р.С. Панова // Вестник ЧелГУ. - 2009. - №22. – С. 83-86.
156. Пасов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пасов. – М., 1991. – 230 с.
157. Петрова, С.М., Слепцова, А.И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории / С. М. Петрова, А. И. Слепцова // Вестник СВФУ. – 2020. - №2 (18). – С. 19-24.
158. Печинская, Л.И. Проблемы смешанного обучения в высшем образовании / Л.И. Печинская // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2012. - №1 (15). – С. 79-83.
159. Пилишвили, Т.С., Дюкарева, Ю.А. Особенности эмоционального интеллекта и субъективного благополучия российских и китайских студентов / Т.С. Пилишвили, Ю.А. Дюкарева // КПЖ. - 2019. - №4 (135). - С. 112-118.
160. Поднебесная, Э.И. Эмоциональный интеллект преподавателей как важный компонент в процессе обучения / Э.И. Поднебесная // Ученые записки университета Лесгафта. - 2021. - №6 (196). – С. 440-443.
161. Позднякова, А.А. Русский язык как иностранный в 2 частях. Часть 1: учебник и практикум / А.А. Позднякова, И.В. Федорова; отв. ред. С.А. Вишняков. — Москва: Юрайт, 2015. — 417 с.
162. Попов, Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики // Педагогическое образование в России. - 2012. - №1. – С. 1-6.
163. Попова, Т.В. Русские непроездовые глаголы: морфемная структура и деривационные особенности / Т.В. Попова. - Екатеринбург, 1996. – 119 с.

164. Порунцова, Е.И. Примеры заданий с использованием карты мира при обучении глаголам движения с приставками на занятиях по РКИ (уровень ТРКИ 1) // Вестник Курганского государственного университета. - 2018. - №2 (49). – С. 45-48.

165. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный проект «Иностранный язык». М., 2017. - 89 с.

166. Пугачев, И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России / И.А. Пугачёв // Русистика. - 2012. - №4. – С. 121-127.

167. Пугачев, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И.А. Пугачев. — М.: РУДН, 2011. - 284 с.

168. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015 — 275 с.

169. Пылкова, А.А., Тань Ч. Трудности изучения русских глаголов движения носителей китайского языка / А.А. Пылкова, Ч. Тань // Эпоха науки. - 2021. - №25. – С. 258-263.

170. Пяо, М. Система пространства в СКЯ / М. Пяо // Сборник китайской филологии. 2004. - №33. - С. 91–109.

171. Ребрин О., Шолина И., Сысков А. «Смешанное обучение» / О. Ребрин, И. Шолина, А. Сысков // Высшее образование в России. - 2005. - №8. – С. 68-72.

172. Рагозина, А.В., Обдалова, О.А. Особенности этноориентированной методики обучения иностранному языку в условиях интернационализации образовательной среды российских университетов // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №72-2. – С. 228-230.

173. Романов Ю.А., Соловьева Л.В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2015. - №4. – С. 42-50.
174. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – 17-е изд. – М. : АЙРИС-пресс, 2021. – 448 с.
175. Розенталь, Д.Э. Управление в русском языке: словарь-справочник: для работников печати. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Книга, 1986. — 304 с.
176. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
177. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: АСТ, 2021. – 960 с.
178. Рубцов, Г.И., Панич, Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия / Г.И. Рубцов, Н.В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - №5 (32). – С. 102-108.
179. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. —319 с.
180. Румянцева, Н.М., Юрова, Ю.В. К проблеме оптимизации межкультурного взаимодействия при обучении РКИ (довузовский этап) // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2015. - №1. – С. 50-54.
181. Сакорнnoi, К. Реализация национально ориентированной модели обучения в неязыковой среде в учебном пособии по русскому языку для тайских студентов (базовый уровень) // МИРС. - 2016. - №2. – С. 102-107.
182. Самосенкова, Т.В., Савочкина И.В. Ресурсы применения технологии Эдьютейнмент в образовательной среде летних курсов РКИ. – Белгород: Lap Lambert, 2021. – 165 с.
183. Самосенкова, Т.В. Корнеева, А.В. Рациональный учет родного языка на начальном этапе обучения РКИ // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - № 66-2. - С. 275-278.

184. Самосенкова, Т.В., Савочкина, И.В., Гончарова, А.В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 2 (38). - С. 307-319.

185. Самчик, Н.Н. Интерактивность в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // БГЖ. 2021. №1 (34). – С. 240-242.

186. Саркисян И.Р., Ван Х. Лингвистические основы методической системы обучения русским глаголам движения в китайской аудитории / И.Р. Саркисян, Х. Ван // Достижения вузовской науки. – 2005. - №19. - С. 62-67.

187. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. — М, 1992. – 528 с.

188. Семенова, И.Н., Слепухин, А.В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин // Педагогическое образование в России. - 2014. - №8. – С. 68-74.

189. Сергеева, А.В., Чаплыгина, О.В. Проблема психологических барьеров при изучении иностранного языка / А.В. Сергеева, О.В. Чаплыгина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – №6. – С. 1-6.

190. Синячкина, Н.Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об «Этноориентированном образовании» // Полилингвильность и транскультурные практики. - 2017. - №2. – С. 287-293.

191. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Т.В. Жеребило. — Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.

192. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / под ред. А.С. Воронина. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

193. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е // Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова — М.: Просвещение, 1976. – 543 с.



194. СМИ раскрыли новые подробности о встрече Путина и Си Цзиньпина // РИА Новости. – 03.06.2024. – URL: <https://ria.ru/20240603/putin-1950089657.html?ysclid=lwylsbcott161691156> (дата обращения: 03.06.2024).
195. Смолянинова, О.Г., Коршунова, В.В., Дайнеко, Я.М. Диагностика поликультурной компетентности будущих педагогов / О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова, Я.М. Дайнеко, // Образование и наука. - 2017. - №4. – С. 84-117.
196. Смурова, Т.В. Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами / Т.В. Смурова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - №5-1. – С. 1-3.
197. Соболева, Е.А., Казанцева, Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе / Е.А. Соболева, Н.А. Казанцева // Наука и образование сегодня. - 2020. - №1 (48). – С. 49-52.
198. Солоницкий, А.В. Проблемы семантики русских первообразных предлогов / А.В. Солоницкий. - Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 2003. - 125 с.
199. Солтанбекова, О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие / О.Т. Солтанбекова // Известия ВГПУ. - 2008. - №6. – С. 40-44.
200. Субботина И.М., Климова Ю.А., Кравченко О.Н. Создание психологического комфорта на уроках РКИ // КПЖ. - 2020. - №2 (139). – С. 67-71.
201. Сун Хунхай Современные методы в преподавании РКИ // StudNet. - 2021. - №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-v-prepodavanii-rki-1> (дата обращения: 08.02.2022).
202. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 233 с.
203. Сычева Л.В. К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах её формирования на занятиях по РКИ //

Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2019. №4 (35). – С. 33-40.

204. Сычёва, Л.В. Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся / Л.В. Сычёва // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - 2017. - №2 (25). – С. 1-5.

205. Сюй, Л. Анализ распространенных фонетических ошибок у китайских учащихся, обучающихся русскому языку / Л. Сюй // Русский язык за рубежом. - 2011. - №1(224). – С. 47-50.

206. Таирова, А.В., Качалова, А.А. Учёт особенностей менталитета учащихся из КНР в обучении РКИ в ВлГУ / А.В. Таирова, А.А. Качалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2016. - №6 (3). – С. 1-3.

207. Тань, Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся / Я. Тань // Молодой ученый. – 2017. – №17. – С. 288-291.

208. Тарасова, А.В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2021. - №1 (41). – С. 183-188.

209. Ташматова, Д.А., Абышева, А.О. Перевод как способ семантизации слов на уроках русского языка // Евразийский Союз Ученых. - 2016. - №2-2 (23). – С. 111-114.

210. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Издательство «Азъ», 1992. – URL: [http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow\\_p\\_r.txt](http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_p_r.txt) (дата обращения: 07.07.2024).

211. Толковый словарь русского языка в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. - URL: [https://enc.biblioclub.ru/Termin/1174408\\_PODHOD](https://enc.biblioclub.ru/Termin/1174408_PODHOD) (дата обращения: 07.07.2024).

212. Топоров, В.Н. Пространство и текст / В.Н. Торопов // Текст семантика и структура. М., 1983. – 302 с.

213. Турчин, Г.Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского // Изв. Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2010. - №3. – С. 109-111.
214. Уразбакова, У.Т., Айдарбекова, С.К., Урматова, Т.К., Манашахов, Е.И., Отепбаева, У.Ж. Проблемы смешанного обучения в современном образовании / У.Т. Уразбакова // Вестник науки и образования. - 2021. - №10-3 (113). – С. 70-72.
215. Фань Юаньюань, Тарасова Е. Н. Особенности работы с грамматическими омонимами на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории / Юаньнань Фань, Е. Н. Тарасова // Наука и Школа. – 2020. - №3. – С. 179-184.
216. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции. – М., «Наука», 1989. - 455 с.
217. Фу Цзяо, Лу Цяоци. Краткий анализ курса интенсивного чтения - сравнение методик интенсивного чтения на подготовительных курсах в России с преподаванием на курсах русского языка для начинающих в Китае // Педагогическое образование в России. - 2018. - №11. – С. 132-137.
218. Хавроница С.А. Мотивация как фактор успешности изучения русского языка китайскими студентами // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: мат-лы II конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. В 2 ч. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. - С. 155–160.
219. Хальпукова, Е.Л. Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания русского языка как иностранного / Е.Л. Хальпукова // Лингвокультурология. - 2018. - №12. – С. 241-244.
220. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL / Л.П. Халяпина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. - №20. - С. 46-52.

221. Харитоновна, О.В., Панова Л. В. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания на довузовском этапе обучения // Мир науки. Педагогика и психология. - 2018. - №2. – Т. 6. – С. 1-8.

222. Худайбердиев, С.А., Тилляшайхова, М.А., Самигова Г.А. Дистанционное образование как инновационная технология / С.А. Худайбердиев, М.А. Тилляшайхова, Г.А. Самигова // Вестник науки и образования. - 2020. - №23-1 (101). – С. 59-63.

223. Цзинь Д. Психология формирования образной сферы вторичной языковой личности (аспект РКИ в китайской аудитории) / Д. Цзинь // Вестник ИГЛУ. – 2012. – №4 (21). - С. 131-136.

224. Цзинь Т. Антропоцентризм и принцип целостного восприятия мира в концептуализации пространства китайским языковым сознанием // Вопросы психолингвистики. - 2008. - №7. – С. 81-86.

225. Цзинь Т. Психолингвистический портрет глаголов перемещения (на материале русского и китайского языков) / Т. Цзинь // Вопросы психолингвистики – 2014. - №2. - С. 42-55.

226. Цзинь Т. Концептуальная система пространства (Фрагмент китайской языковой картины мира) // Владивосток: ВГУЭС, - 2007.- 163 с.

227. Цзинь Т. Культурная вариативность противопоставления замкнутости / открытости пространства в языковом сознании // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2013. - №1. - С. 26-32.

228. Цзинь Т. Репрезентация собственного перемещения субъекта в китайском языковом сознании / Т. Цзинь // Вестник РУДН, серия Теории языка. – 2010. – №2. – С. 9 -18.

229. Цзинь, Т. Русская приставка о-/об- как реализация трёх моделей движения / Т. Цзинь // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. - №59. – С. 110-140.

230. Цзя Цянь, Ло Сяоя Методика обучения РКИ в китайских вузах при сотрудничестве китайских и русских преподавателей // Педагогика. Психология. Философия. - 2023. - №3 (31). – С. 57-64.

231. Черкашина, Т.Т., Новикова, Н.С., Чернова, Ю.В. Как не надо вести урок РКИ: анализ отрицательного дидактического материала // Русский язык за рубежом. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. - 2019. - С. 71-79;

232. Чжан, В. Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе / В. Чжан, Л.Е. Веснина // Филологический класс. – 2022. – Том 27. - № 2. – С. 149–160.

233. Чжан, В., Веснина, Л.Е. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии / В. Чжан, Л.Е. Веснина // Русистика. - 2020. - Т.18. - №4. - С. 383–408.

234. Чжан, В., Веснина, Л.Е. Применение метода смешанного обучения на основе микрообучения в преподавании русского языка в университете Китая (на примере предмета «Русская практическая грамматика») / В. Чжан, Л.Е. Веснина // Педагогическое образование в России. – 2021. - № 4. - С. 101-110.

235. Чжан, В., Веснина, Л.Е. Исследование возможностей применения реформы смешанного обучения в процессе преподавания курса грамматики русского языка в вузах Китая / В. Чжан, Л.Е. Веснина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. - № 2 (165). - С. 79-89.

236. Чжан, В. Исследование по разработке смешанной модели обучения в китайских университетах. Сборник II Костомаровского форума «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 24 мая 2022. - С. 1167-1171.

237. Чжан, В. Смешанное обучение русскому языку в китайском вузе: освоение грамматики на базовом уровне: дис. канд. пед. наук: 5.8.2: защищена 30.06.23: утв. 30.06.23 / Чжан Вэй. - Екатеринбург., 2023. - 246 с.

238. Чжан, Л. Развитие и совершенствование коммуникативной педагогики в аспекте преподавания русского языка как иностранного / Л. Чжан // Педагогическое образование в России. – 2023. – №3. – С. 47-55.

239. Чжао Б. Этнокультурологический подход при обучении китайских обучающихся чтению: магистерская диссертация. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2021. – 77 с.

240. Чжао, Ю. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков / Ю. Чжао. М.: Прогресс, 2003. 460 с.

241. Чжу, Ж. Особенности китайской картины мира / Ж. Чжу // Вопросы психолингвистики. - 2015. - №23. – С. 233-237.

242. Чжэн, Ч. Китайское образование: ориентация на западную модель // Система ценностей современного общества. - 2014. - №37. – С. 159-161.

243. Чимитдоржиева, Т.Д. Пространство как объект лингвистического исследования / Т.Д. Чимитдоржиева // Сборник международной научно-практической конференции для молодых ученых, аспирантов и магистров «Лингвистические исследования» (г. Владивосток, 24 февраля 2016 г.). – С. 1-6.

244. Чиркова, Е.И., Зорина, Е.М. Использование смешанных опор в смешанном обучении Е.И. Чиркова, Е.М. Зорина // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2017. - №4 (77). – С. 55-61.

245. Чэн, Ю. Сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов со значением «эмоциональное состояние человека»: магистерская диссертация / Ю. Чэн; УрФУ им. Б.Н. Ельцина. — Екатеринбург, 2016. — 111 с.

246. Шабайти, И., Гао Лия Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ // Kant. - 2021. - №2 (39). – С. 441-446.

247. Шантурова, Г.А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов. Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). - М., 2015. - 268 с.

248. Шарова А. А. Обучение употреблению глаголов движения в различных стилях речи // Известия ВГПУ. 2019. №1 (134). С. 118-123.

249. Шарова, А.А. Особенности группы глаголов движения в обучении иностранных учащихся гуманитарного профиля на начальном этапе обучения // Современное педагогическое образование. - 2019. - №3. – С. 69-72.

250. Шатравка, А.В. Изучение предлогов и союзов в китайском языкознании / А.В. Шатравка // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2010. - №48. – С. 1-3.

251. Шевченко, И.В., Макарова, Е.А., Кондрашова, М.В. Использование аутентичных материалов в обучении русскому языку как иностранному / И.В. Шевченко, Е.А. Макарова, М.В. Кондрашева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – Т. 24, № 4. – С. 75-79.

252. Щерба, Л.В. Русский язык как иностранный: учебно-методическое пособие / Л.В. Щерба. - М.: Русский язык, 1983. – 256 с.

253. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Ленинград : Наука. Ленингр. отдние, 1974. - 427 с.

254. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. М.: АСТ. Астрель, Хранитель, 2007. - 746 с.

255. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.

256. Эбзеев, М.Х. Предлоги: проблемы изучения и обучения / М.Х. Эбзеев // Русский язык. - 2004. - №25/26. - С. 36-42.

257. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности. Казань: ТГГПУ. – 2006. – с. 166.

258. Юсупова, З.Ф. Интеграция лингвистического и лингвокультурологического принципов в обучении русскому языку как неродному // Славянские языки и культуры в современном мире. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2012. – С. 312–313.

259. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Мысль, - 2013. – 250 с.
260. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира модели пространства, времени и восприятия / Е.С. Яковлева. М., 1994. – 344 с.
261. Янкина Н. В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. — 120 с.
262. Янченко В. Д. Интерференционные ошибки как коммуникативная проблема и способы их преодоления в практике преподавания РКИ // Современная коммуникативистика: научно-исследовательские разработки. - 2013. - № 2 (3). - С. 51–54.
263. Ян Л. Связь языка и культуры в обучении РКИ [Текст] / Лю Ян // Символ Науки. – 2018. - №11. – С. 55-57.
264. Bolen, J.S. The Tao of Psychology: Synchronicity and the Self / J.S. Bolen. - Harper & Row. - 1979, 111 p.
265. Bonk, C.J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C.J. Bonk, C.R. Graham // Pfeiffer. – 2006. – 624 p.
266. Buzan, T. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential / T. Buzan. - Dutton. – 1994, 320 p.
267. Chen, L.W., Cheung, P., Wang, Q. Cultural differences in learning and memory: Implications for education / L.W. Chen, P. Cheung, Q. Wang // Current Opinion in Psychology. – 2016. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364815216302677> (Дата обращения: 24.07.2023).
268. China's digital economy worth nearly \$5.4t in 2020 // China Daily. Technology. – 2020. – URL: <https://global.chinadaily.com.cn/a/202108/03/WS6108d583a310efa1bd6664f3.html> (Дата обращения: 23.09.2022).
269. CLIL: Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. – 173 p.



270. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An Integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R Smith, L Florian. – 2015. - Vol. 7. – P. 235- 258.

271. De Mente, B.L. The Chinese Mind: Understanding Traditional Chinese Beliefs and Their Influence on Contemporary Culture / B.L. De Mente. - North Clarendon, Vt.: Tuttle Pub. – 2009, 192 p.

272. Future Work Skills 2020 Summary Map. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto, CA. - 2011. - URL: [http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF\\_FutureWorkSkillsSummary\\_01.gif](http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif) (дата обращения: 12.10.2022).

273. Garrison, D.R., Kanuka, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education – 2004. - №7(2). - P. 95-105.

274. Jain, A.K., Gupta, S. Target audience analysis for e-learning systems / A.K. Jain, S. Gupta // International Journal of Machine Learning and Computing. – 2015. - Vol. 2. - №5. – 2015. – P. 569-572.

275. Keightley, D.N. Chinese Ways of Seeing and Learning: A Study in the Psychology of Perception / D.N. Keightley. - University of California Press Ltd. - 1983, 635 p.

276. Khan, M.A., Rahman, S.A. Continuous improvement and maintenance of exercise systems: challenges and solutions / M.A. Khan, S.A. Rahman // 24th annual EurOMA conference (Edinburgh, July 2020). – P. 229-234.

277. Lorayne, H., Jerry, L. The Memory Book: The Classic Guide to Improving Your Memory at Work, at School, and at Play / H. Lorayne, L.Jerry. – Random House Publishing Group. – 2012, 240 p.

278. Mead, M. National character. Anthropology today: an encyclopedic Inventory / M. Mead. – Chicago: University of Chicago, 1953. – 667 p.

279. Markus H.R. & Kitayama. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and Motivation. *Psychological Review* – 1991. – P. 224 — 253.

280. Mayer, J. D., Salovey, P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / P. Salovey, D. Sluyter. - New York: Perseus Books Group, 1997. - P. 3–31.

281. Muñoz C. On how age affects foreign language learning // *Advances in research on language acquisition and teaching*. - 2010. - P. 39–49.

282. Peng K.P., Nisbett R.E. & Ji L.J. culture, dialectics and reasoning about contradiction. *American Psychologist* – 1999. – Vol. 54. - P. 741-754.

283. Tomlinson, B., Whittaker, C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. - London: British Council. - 2013, 252 p.

284. Triandis H. C. *Culture and Social Behavior*. — N.Y., 1994. – 196 p.

285. 王力. 汉语史稿. 北京. 中华书局, 2004 年. 417 页 (Ван Ли. Рукопись китайской истории. - Пекин: изд. Чжунхуа, 2004. - 417 с.)

286. 万莹. 相似介词 X 与 X 着/了比较研究. 武汉: 武汉大学出版社, 2013 年. 180 页 (Вань Ин. Сравнительное изучение сходных предлогов. - Ухань: Издательство Уханьского университета, 2013. - 180 с.)

287. 文叶丹. 汉语动词有哪些 分为哪几类 // 高三网. – 2019. (1): 32-38. (Вэнь Едань. Типы китайских глаголов // *Журнал высшей школы*. – 2019. – №1. - С. 32-38)

288. 运动动词 // 百度文科. – 2013. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/>. (Глаголы движения // *Baidu Liberal Arts*. – 2013. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/> (дата обращения: 15.11.2022).)

289. 臧克和. 说文解字的文化说解, 湖北人民出版社, 1994. (Зан Кэхэ. Культурная интерпретация речи и толкование слов. – Хубэй: Народное издательство провинции Хубэй, 1994. – 72 с.)

290. 俄罗斯文学名著赏析(诗歌, 戏剧篇) / 王立业 主编-北京: 外语教学与研究出版社, 2015. (Знакомство с шедеврами русской литературы (поэзия, драматургия) / Главный редактор Ван Лийе - Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и научным исследованиям, 2015. – 94 с.)

291. 俄罗斯文学史(俄文版)(第2版) / 任光宜, 张建华, 余一中著-北京大学出版社, 2017. (История русской литературы (русское издание) (2-е издание) / Жэнь Гуань, Чжан Цзяньхуа, Юй Ичжун - Издательство Пекинского университета, 2017. – 89 с.)

292. 俄罗斯文学史。俄文版 / 任光宜, 张建华, 余一中著. – 2版. – 北京大学出版社, 2014. (История русской литературы. Русское издание / Авторы: Жэнь Гуань, Чжан Цзяньхуа, Юй Ичжун. - 2 издание. - Издательство Пекинского университета, 2014. – 103 с.)

293. 李德鹏.现代汉语双音节介词成词研究. 北京: 光明日报出版社, 2011年. 177页 (Ли Дэпэн. Исследование образования двусложных предлогов в современном китайском языке. Пекин: Guangming Daily Press, 2011. - 177 с.)

294. 雷冬平. 近代汉语常用双音虚词演变研究及认知分析. 北京: 中国社会科学出版社, 2008年. 419页 (Лэй Дунпин. Исследование эволюции и когнитивного анализа часто используемых двухцветных воображаемых слов в современном китайском языке. Пекин: China Social Sciences Press, 2008. - 419 с.)

295. 刘长林. 中国系统思维:文化基因的透视--北京:中国社会科学出版社, 1990. (Лю Чанлинь. Китайское системное мышление: взгляд на культурные гены - Пекин: Издательство China Social Sciences Press, 1990. – 135 с.)

296. 马国凡. 成语简论. 辽宁, 1978. – 343页. (Ма Гофань. Краткое обсуждение идиом. - Ляонин, 1978 год. – 343 с.)

297. 马贝加.近代汉语介词. 北京: 中华书局, 2002年. 357页 (Ма Пега. Современные китайские предлоги. - Пекин: изд. «Чжунхуа», 2002. - 357 с.)

298. 著俄罗斯文学名著赏析(小说篇) /王立业 主编 著作 – 北京: 外语教学与研究出版社, 2015. (Оценка шедевров русской литературы (романы) / Под редакцией Ван Лийе – Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2015. – 72 с.)

299. 前缀// 百度文科. – URL: <https://baike.baidu.com/item/> (Префиксы // Baidu Liberal Arts. – URL: <https://baike.baidu.com/item/> (дата обращения: 15.11.2022).)

300. 解惠全, 崔永琳, 郑天. 古书虚词通解. 北京: 中华书局, 2008 年. 1304 页 (Се Хуэйцюань, Цуй Юнлинь, Чжэн Тянь. Общее объяснение вымышленных слов в древних книгах. - Пекин: изд. Чжунхуа, 2008. - 1304 с.)

301. 现代汉语频率词典. 北京语言学院语言教学研究所 / 北京: 北京语言学院出版社, 1986 年. 1491 页 (Современный китайский словарь. Институт преподавания языков, Пекинский институт языка и культуры / Пекин: Издательство Пекинского института языка и культуры, 1986. - 1491 с)

302. 徐国庆. 汉语词汇学. 北京: 北京出版社, 1999. — 195 页. (Сюй Гоцин. Китайский словарь. Пекин: Пекинское издательство, 1999. - 195 с.)

303. 吴福祥. 汉语语法化演化的几个范例学特性. 中国语文, 2005, (6): 49-50. (У Фусян. Несколько характерных черт эволюции китайской грамматики // Китайский язык. – 2005. - №6. – С. 49-50.)

304. 汉语语法教程 / 孙德金. – 北京: 北京语言大学出版社, 2002. – 298 页. (Учебник китайской грамматики / Сунь Дэцзинь. – Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2002. – 298 страниц.)

305. 费孝通. 乡土中国 – 北京: 三联书店, 1985. (Фэй Сяотун. Местный Китай. – Пекин: Изд. «Саньянь», 1985. – 152 с.)





306. 齐沪扬. 现代汉语空间问题研究, 学林出版社, 1999. (Ци Хуян. Исследование пространственных проблем в современном китайском языке: докторская диссертация. - Издательство «Сюэлин», 1999. – 65 с.)





307. 乔健等. 中国人的观念和行為—天津:天津人民出版社, 1995. (Цяо Цзянь и др. Представления и поведение китайского народа. – Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 1995. – 219 с.)
308. 张海焘. 中国哲学的精神——冯友兰文选 - 国际文化出版公司, 1998. (Чжан Хайтао. «Дух китайской философии» - Избранные произведения Фэн Юланя. - Международная издательская компания «Культура», 1998. – 206 с.)
309. 周振甫. 谈艺录读本, 上海教育出版社, 1992. (Чжоу Чжэньфу. Погружение в китайское искусство. – Шанхай: изд. Shanghai Education Press, 1992. – 63 с.)
310. 陈昌来. 介词与介词功能. 合肥: 安徽教育出版社. 2002年. 300页 (Чэнь Чанлай. Предлоги и их функции. - Хэфэй: Издательство Anhui Education Press, 2002. - 300 с.)
311. 尚平.“介词+着”现象考察.//语言文字应用, 2005年(9): 31-34. (Шан Пин. Исследование феномена «предлог + морфема» // Языковое и текстовое приложение. - 2005. - №9. – С. 31-34.)
312. 杨国枢. 中国人的价值观——社会科学观点-- 台北:桂冠图书公司, 1993. (Ян Гошу. Китайские ценности - перспективы социальных наук. - Тайбэй: Laurel Books, 1993. – 112 с.)
313. 杨国枢等. 中国人的心理与行为——理念及方法篇 – 台北:桂冠图书公司, 1992. (Ян Гошу и др. Китайская психология и поведение - концепции и методы. - Тайбэй: Laurel Books, 1992. – 172 с.)



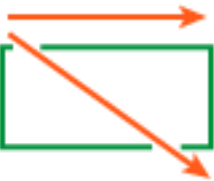
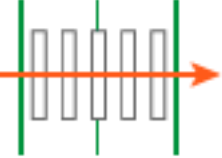

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А




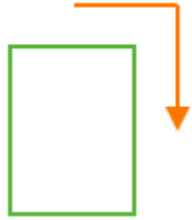
#### Приставки глаголов движения в русском языке

Приставка 前缀	Описание 特点	Вопрос 回答的问题	Предлог 前置词	Пример 例子
ПО-	Начало движения 运动的开始 	Куда? К кому?	В, на, к	1. пойти в магазин 2. поехать на выставку 3. побежать к другу
	Кратковременное ненаправленное движение 短期非定向运动 	Где? По чему?	По	1. побегая по лесу 2. походила по городу 3. поезжу по полю
В-	Движение, направленное снаружи внутрь 由外向里的运动 	Куда? К кому?	В, на, к	1. вхожу в комнату 2. въезжаю на парковку 3. войти к директору
ВЫ-	Движение, направленное изнутри наружу 由里向外的运动 	Откуда? От кого?	Из, с, от	1. выхожу с выставки 2. выехал из гаража 3. выбежал от врача

ПОД-	Приближение к чему-либо 接近 	Куда? К кому?	К	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. подойти к начальнику</li> <li>2. подъехал к заправке</li> <li>3. подлетит к аэродрому</li> </ol>
ОТ-	Отдаление от чего-либо 离开 	Откуда? От кого?	От	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. отбежать от ограды</li> <li>2. отогнал от заправки</li> <li>3. отъеду от шоссе</li> </ol>
ДО-	Достижение цели 到达某地或某个物品前面 	До чего? До кого?	До	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. дошёл до горы</li> <li>2. донесу до кабинета</li> <li>3. доплыть до буйка</li> </ol>
ЗА-	Движение, обозначающее непродолжительное прибывание внутри объекта или около него (попутное посещение) 表示在物体内部或附近短暂停留的运动（顺路去。。） 	Куда? К кому? За чем?	За, к, в, на	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. заехал к другу</li> <li>2. зайду за деньгами</li> <li>3. занести в офис</li> <li>4. залететь на площадку</li> </ol>
	Движение, направленное за объект (за угол объекта) 在某物体后面（在物体周围）定向的运动。	Куда? За что?	За, к	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. зашел за ограду</li> <li>2. заехать к родителям</li> <li>3. забежит за дерево</li> </ol>

				
ОБ(О)-	<p>Движение вокруг, в обход объекта</p> <p>环绕某一物体的运动</p> 	<p>Что?</p> <p>Кого?</p>	Вокруг	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. объехать пробку</li> <li>2. облетел вокруг города</li> <li>3. обойду собаку</li> </ol>
ПРО-	<p>Движение мимо, параллельно (вдоль) или сквозь объект</p> <p>从某物体旁经过、穿过某物体的运动</p> 	<p>Через что?</p> <p>Вдоль чего?</p> <p>Что?</p> <p>Кого?</p>	Через, мимо, вдоль	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. пройду вдоль леса</li> <li>2. проехал через пролесок</li> <li>3. пробегаю мимо парка</li> </ol>
ПЕРЕ-	<p>Движение через объект (с одной стороны на другую), от одного объекта к другому</p> <p>从物体的一面到另一面的运动; 从一个地方到另一个地方的运动</p> 	<p>Что?</p> <p>Кого?</p> <p>Через что?</p> <p>Куда?</p> <p>Откуда?</p>	Через, в, из	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. перейти через лужу</li> <li>2. перееду в другой город</li> <li>3. перенёс из комнаты в кухню</li> </ol>
ПРИ-	<p>Достижение цели</p> <p>来到, 到达</p> 	<p>Куда?</p> <p>К кому?</p>	В, на, к	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. пришли в театр</li> <li>2. приехал на вечеринку</li> <li>3. прибежит к финишу</li> </ol>



У-	<p>Отдаление от объекта 离开某物体</p> 	<p>Откуда? От кого?</p>	Из, с, от	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ушли с выставки</li> <li>2. уехал из ресторана</li> <li>3. убежит от детей</li> </ol>
С-+-СЯ	<p>Сближение нескольких объектов друг с другом 从不同方向向一个地方聚集</p> 	<p>Откуда? — куда? От кого? — к кому? На что?</p>	От, на, к	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. слетелись к началу</li> <li>2. съехались на площади</li> <li>3. сбежались от преступника</li> </ol>
РАЗ(С)-+-СЯ	<p>Отдаление нескольких объектов друг от друга 从一个地方向不同方向散开</p> 	<p>Откуда? — куда? От кого? — к кому?</p>	От, по, с, к	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. разлетелись от гнезда</li> <li>2. разъехались с ужина</li> <li>3. разбегутся по домам</li> </ol>
С(СО)-	<p>Движение сверху вниз 从上到下的动作</p> 	<p>Откуда? — куда?</p>	С, к	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. сойти с холма</li> <li>2. сбежать к реке</li> </ol>
	<p>Законченность действия 动作的完整性</p>	<p>Куда? К кому?</p>	К, в	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. сбежаться к матери</li> <li>2. сойтись в парке</li> </ol>

## Приложение Б

Учебный план Цзилинского университета международных исследований по направлению подготовки «Русский язык»

Область знаний	Категория дисциплин	Код	Название	Кредиты	Распределение часов			Семестр	Метод оценки
					Кол-во занятий	Лекции	Практика		
профессиональная		RUS100 1	Введение в профессию	0	8	8	0	1	экзамен
		RUS100	Базовый русский I	6	112	98	14	1	экза
		RUS200	Базовый русский II	7	136	118	18	2	экза
		RUS300	Базовый русский III	7	136	120	16	3	экза
		RUS400	Базовый русский IV	7	136	120	16	4	экза
		RUS500 6	Продвинутый русский I	5	102	90	12	5	экзамен
		RUS600 7	Продвинутый русский II	5	102	90	12	6	экзамен
		RUS700 8	Продвинутый русский III	5	102	90	12	7	экзамен
		RUS100 9	Практическая грамматика русского языка I	3	56	14	42	1	экзамен
		RUS201 0	Практическая грамматика русского языка II	2	34	9	25	2	экзамен
		RUS301 1	Практическая грамматика русского языка III	2	34	9	25	3	экзамен
		RUS401 2	Практическая грамматика русского языка IV	2	34	9	25	4	экзамен
		RUS201 3	Аудирование и говорение I	2	34	9	25	2	экзамен

	RUS301 4	Аудирование и говорение II	2	34	9	25	3	экза мен	
	RUS401 5	Аудирование и говорение III	2	34	9	25	4	экза мен	
	RUS501 6	Аудирование и говорение IV	2	34	9	25	5	экза мен	
	RUS601 7	Аудирование и говорение V	2	34	9	25	6	экза мен	
	RUS701 8	Аудирование и говорение VI	2	34	9	25	7	экза мен	
	RUS201	Чтение I	2	34	9	25	2	экза	
	RUS302	Чтение II	2	34	9	25	3	экза	
	RUS402	Чтение III	2	34	9	25	4	экза	
	RUS502 2	Культурологический обзор России	2	34	17	17	5	экза мен	
	RUS602	Письмо	2	34	9	25	6	экза	
	RUS602 4	Практика перевода с русского на китайский	2	34	9	25	6	экза мен	
	RUS702 5	Практика перевода с китайского на русский	2	34	9	25	7	экза мен	
	RUS602 6	История русской литературы	2	34	17	17	6	экза мен	
	RUS702 7	Академическое письмо и методы	1	17	5	12	7	экза мен	
Промежуточный итог			80	1485	922	563			
профессиональная	опционные	RUS502 8	Введение в русский язык	2	32	16	16	5	Заче т
		RUS602 9	Российская практическая риторика	2	32	16	16	6	Заче т
		RUS603 0	Сравнение русского и китайского языков	2	32	16	16	6	Заче т

	RUS603 1	Специальный русско-китайский перевод	2	32	8	24	6	Зачет	
	RUS703 2	Специальный перевод с китайского на	2	32	8	24	7	Зачет	
	RUS503 3	Чтение российских газет и журналов I	2	32	8	24	5	Зачет	
	RUS603 4	Чтение российских газет и журналов II	2	32	8	24	6	Зачет	
	RUS703 5	Чтение российских газет и журналов III	2	32	8	24	7	Зачет	
	RUS503 6	Российское общество и	2	32	16	16	5	Зачет	
	RUS503 7	Обзор стран Центральной и Восточной Европы	2	32	16	16	5	Зачет	
	RUS503	Обзор стран СНГ	2	32	16	16	5	Зачет	
	RUS603 9	Специфика китайской культуры	2	32	16	16	6	Зачет	
	RUS704 0	История китайско-российских	2	32	16	16	7	Зачет	
	RUS704 1	Введение в регионализм	2	32	16	16	7	Зачет	
<b>Промежуточный итог</b>			8\28	128	48	80			
Профессиональная (выбор одного из предложенных)	Торговля	BUS504 2	Теория и практика международного бизнеса	2	32	8	24	5	Зачет
		RUS504 3	Деловое общение на русском языке	2	32	8	24	5	Зачет
		RUS604 4	Написание деловых писем на русском языке	2	32	8	24	6	Зачет

		RUS704 5	Деловой перевод на русский язык	2	32	8	24	7	Зачет
		RUS704 6	Чтение статей по экономике и торговле России	2	32	8	24	7	Зачет
		RUS704 7	Российская экономика	2	32	16	16	7	Зачет
		RUS704 8	Китайско-российские экономические и	2	32	16	16	7	Зачет
	Преподавание	RUS504 9	Теория преподавания русского языка	2	32	16	16	5	Зачет
		RUS505 0	Применение современных образовательных технологий	2	32	8	24	5	Зачет
		RUS605 1	Анализ учебных материалов	2	32	8	24	6	Зачет
		RUS605 2	Учебный дизайн и составление плана урока	2	32	8	24	6	Зачет
		RUS705 3	Имитационное обучение в классе	2	32	8	24	7	Зачет
	<b>Промежуточный итог</b>			8\24	128	32	96		
	<b>Итого</b>		<b>Обязательные</b>	80	1485	922	563		
			<b>Оptionные</b>	16	256	80	176		

## Приложение В

### Письменное задание

Напишите необходимый префиксальный или непрефиксальный глагол вместо точек  
根据句意, 选择合适的带前缀或者不带前缀的运动动词填空

#### ПОЕЗДКА В ДЕРЕВНЮ

Этим я летом и моя подруга решили 1) ... в деревню к моей бабушке. Деревня находится в 20 километрах от города, туда можно 2) ... на электричке или на машине. Моя подруга хорошо 3) ... машину, а электрички 4) ... медленно, поэтому мы 5) ... на машине. Когда мы 6) ... туда, мы сразу же быстро 7) ... на ближайший пляж. Пляж находится в 5 минутах от дома, в детстве я часто 8) ... туда с друзьями. Когда мы пришли, на пляже не было людей, только дикие утки 9) ... по реке и 10) ... водоросли в клювах. Мы сразу же 11) ... окунуться в воду. Мы 12) ... примерно два часа и решили 13) ... домой подкрепиться.

Когда мы 14) ... домой, бабушка уже приготовила нам свежий борщ и мы так быстро съели его, как будто за нами кто-то 15) ... . После обеда мы 16) ... из дома во двор. У бабушки были свои куры, гуси, две коровы и даже ласточки жили под крышей сарая. После обеда мы 17) ... коров на луг, чтобы они попаслись. Пока коровы ели траву, мы лежали на траве и смотрели, как по небу 18) ... стаи птиц, как 19) ... облака.

Вечером мы решили 20) ... на велосипедах. Я не очень хорошо 21) ... на велосипеде, поэтому моя подруга 22) ... меня багажнике. Мы 23) ... всю деревню, и я показала своей подруге деревенский клуб, куда мы 24) ... вечером.

В 10 часов вечера я 25) ... подругу в наш клуб. Весть о новых приезжих девушках 26) ... по всей деревне, поэтому с нами хотели познакомиться почти все молодые люди деревни. Мы танцевали в клубе несколько часов подряд, потом уставшие 27) ... домой. Несколько наших новых знакомых предложили 28) ... нас до дома на машине, и мы согласились. Когда мы 29) ... назад, один из новых знакомых рассказал грустную историю, как он 30) ... со своей женой и как он снова хочет с ней 31) ... . Мы пожелали ему счастья и добродушно попрощались.

На следующий день нам позвонил другой знакомый и предложил встретиться в обед. Мы так поздно легли, что не хотели 32) ... из кровати. Но бабушка уже 33) ... в магазин и приготовила нам завтрак, и мы почувствовали запах вкусного деревенского хлеба.

Наш новый друг был военным, поэтому у него был свой вертолёт. Мы 34) ... во мнении, что он должен нас 35) ... на нём. Он предложил нам 36) ... над деревней на вертолёте в полдень. Мы с радостью 37) ... к нему на встречу. Мы 38) ... над деревней целый час. Мы увидели, как облака медленно 39) ... по небу, сгущаются в большую серую тучу, поэтому мы решили закончить нашу небесную прогулку. Через 10 минут сразу же 40) ... дождь, и мы 41) ... прятаться. Наш новый друг 42) ... нас домой, и мы начали рассказать бабушке про наше восхитительное путешествие.

Через час дождь больше не 43) ..., поэтому вы снова 44) ... на улицу и решили 45) ... на сеновал. Мы 46) ... по нему как маленькие дети, потом лежали и читали на нём, пока бабушка не позвала нас ужинать.

Мы пробыли в деревне неделю, 47) ... в разные прекрасные места, познакомились с новыми друзьями, 48) ... на замечательных речных пляжах. Эта поездка стала ярким воспоминанием в наших жизнях!

## Приложение Г

Государственный стандарт по специальности «Русский язык» в высшем учебном заведении, утвержденный руководящим Советом по обучению русскому языку в высшем учебном заведении при Министерстве КНР (от 04.2020 г.)

**Государственный стандарт по специальности «Русский язык» в высшем учебном заведении**  
 Утвержден руководящим Советом по обучению русскому языку в высшем учебном заведении при Министерстве КНР (от 04.2020)

### **Цели подготовки**

Подготовить русистов с хорошо развитыми компетенциями, исчерпывающими профессиональными знаниями и навыками, способных адаптироваться к внешним условиям нашей страны, к требованиям национального и регионального экономического и социального развития в отраслях, связанных с внешним обменом, а также способных к обучению иностранным языкам и к академическому исследованию.

### **Требования к качеству**

Студенты, изучающие русский язык, должны обладать устойчивым мировоззрением, взглядом на жизнь и ценностями, хорошими моральными качествами, патриотизмом и широким кругозором, социальной ответственностью, гуманностью, навыком научной деятельности, духом сотрудничества и инноваций, а также базовой предметной грамотностью.

Студенты могут иметь культурную самоуверенность, признанность в политике своей страны, могут узнать китайские политики и реалии, могут рассказать миру истории о Китае, распространять его голос.

### **Требования к знаниям**

Студенты, специализирующиеся на русском языке, должны овладеть знаниями о русском языке, русской литературе, а социальных и культурных реалиях России и других стран, использующих русский язык, быть знакомыми с китайским языком и культурой, иметь соответствующие профессиональные фоновые знания и базовые знания в области гуманитарных, социальных и естественных наук, чтобы сформировать междисциплинарную структуру знаний, отражающую характеристики этой специальности.

**Знание русского языка:** Студенты должны владеть русской фонетикой, лексикой, грамматикой, дискурсом, риторикой и другими языковыми компетенциями, быть знакомы с распространенными русскими идиомами и языковыми явлениями с особым культурным значением, а также иметь определенное представление об основных теориях и методах исследования языка.

**Знание русской литературы:** Студенты должны быть знакомы с классическими русскими писателями и их произведениями, знать исторический путь развития русской литературы и иметь определенное представление об основных теориях и методах критики литературы.

**Социальные и культурные знания о России и других странах, говорящих на русском языке:** Студенты должны быть знакомы с историей, географией, политикой, экономикой, общественным устройством, культурой и другими специфическими знаниями о России и других странах, говорящих на русском языке, а также иметь определенное представление об основных теориях и методах национального, регионального и кросс-культурного исследования. Необходимо уметь определять основные характеристики китайской и русской культуры путем сравнения.

### **Требования к компетентности**

Студенты, специализирующиеся на русском языке, должны обладать речевой компетенцией русского языка, межкультурной компетенцией, умозрительной компетенцией, а также

определенными исследовательскими и инновационными способностями, способностью применять информационные технологии, способностью к независимому обучению и другими практическими компетенциями.

**Под речевой компетенцией русского языка** понимается умение воспринимать информацию, мнение и эмоции, передаваемые посредством устной и письменной русской речью; умение использовать устный и письменный русский язык для эффективной передачи информации, выражения мыслей, эмоций и воспроизведения жизненного опыта; а также умение выстраивать правильный порядок высказывания, делать его гибким, и умение использования всего богатства языкового выражения; умение использовать языковые справочники и связанные с ними ресурсы для переводческой работы и умение выполнять общие задачи по устному переводу; умение использовать базовые лингвистические теории и методы исследования для анализа и объяснения языковых явлений.

**Под межкультурной компетенцией** понимается уважение разнообразия мировых культур, обладание межкультурной эмпатией и критическим культурным пониманием; владение базовыми теоретическими знаниями и методами анализа межкультурных исследований, а также понимание основные характеристик, сходства и различия китайской и зарубежных культур, то есть студент должен уметь интерпретировать и оценивать различные культурные явления, тексты и прочие материалы; эффективно и уместно выстраивать межкультурную коммуникацию; помогать людям из разных культурных слоев осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

**Под умозрительной компетенцией** понимается усердное стремление учиться и задавать вопросы, верить в разум, уважать факты, судить объективно, оценивать беспристрастно, быть прозорливым любопытным, и настойчивым в поимках истины; способность интерпретировать, анализировать, оценивать, обосновывать и объяснять доказательства, концепции, методы, приёмы, предпосылки и другие элементы; умение сознательно размышлять и корректировать свой собственный мыслительный процесс.

**Под исследовательской способностью** понимается обладание определенными способностями к теоретическим поиску, а также способностью находить проблемы, анализировать их и решать.

**Под инновационной способностью** понимается обладание чувством новаторства и желанием всесторонне использовать существующие знания и опыт, чтобы предлагать идеи, исследовать методы и решать проблемы.

**Под способность применять информационные технологии** понимается владение базовыми знаниями и навыками информационных технологий, а также умение использовать современные методы информационных технологий для обучения, обмена идеями и проведения научно-исследовательской деятельности.

**Под способность к независимому обучению** поднимется способность студента осуществлять самопланирование, самоконтроль, самооценку и саморегулирование обучения; умение организовывать учебную деятельность и сотрудничать с другими для выполнения учебной деятельности; способность своевременно подводить итоги и усваивать эффективные стратегии обучения для улучшения методов обучения.

**Под другими практическими компетенциями** понимают стремление расширять знания посредством практической деятельности, овладевать навыками, учиться общаться и сотрудничать с другими, а также использовать полученные теории и навыки для решения практических проблем; способность управлять временем, планировать и выполнять задачи; способность выдерживать давление и адаптироваться к новой среде; способность использовать базовые информационные технологии.

## **Учебная программа по специальности русский язык в высшем учебном заведении**

Утвержден руководящим Советом по обучению русскому языку в высшем учебном



заведении при Министерстве образования КНР (от 10. 2012)

Требования (Базовый уровень)

1. Требования к языковым знаниям и навыкам

Требования к курсу	Конец первого курса	Конец второго курса
фонетика	<p>1. Правильно произносить звуки, соблюдать фонетические правила, правильно читать новые слова с ударением, владеть ритмом слов.</p> <p>2. Знать основные функции шести интонаций, владеть основными типами интонации и знать места центра интонации.</p> <p>3. Правильно читать изученные и новые схожие тексты посредством подготовки к лексике. Скорость чтения - 60-80 слов в минуту.</p> <p>4. Произношение и интонация правильные в речевом общении.</p>	<p>1. Правильно читать изученные и схожие по трудности тексты, правильно делать паузы, уметь четко пересказать содержание, скорость чтения 70-90 слов в минуту.</p> <p>2. Можно выразить свое мнение, владея правильными произношением и интонацией.</p>
грамматика	<p>1. овладеть словообразованием, видами подчинительной связи (согласование и управление) и основными типами предложений.</p> <p>2. Правильно применить грамматические знания в речевом общении.</p>	<p>1. Овладеть основными морфологическими и синтаксическими знаниями.</p> <p>2. Знать русскую грамматическую систему, определение понятия.</p> <p>3. Правильно применять грамматические знания в речевом общении.</p>
лексика	<p>Овладеть 1400-1600 словами, в том числе овладеть в совершенстве 1000-1100 словами.</p>	<p>1. Овладеть 1900-2200 словами, в том числе в совершенстве - 1200-1300 словами.</p> <p>2. За два года овладеть 3300-3800 словами, в том числе в совершенстве - 2200-2400 словами.</p>

3. Речевые навыки и коммуникативные умения

Требования к курсу	Конец первого курса	Конец второго курса
аудирование	<p>1. Понимать на слух уроки преподавателя.</p> <p>2. Понимать на слух схожие с пройденными по темам и уровню тексты, количество незнакомых слов в тексте:</p>	<p>1. Понимать на слух простое высказывание русских по знакомым темам.</p> <p>2. Понимать на слух схожие по темам и уровню с пройденными тексты, количество незнакомых слов в тексте: максимум 3%.</p> <p>3. Темп речи: 70—100 слов в минуту. После</p>

	<p>максимум 2%.</p> <p>3. Темп речи: 60—70 слов в минуту. После первого прослушивания правильно понимать 60%-70% процентов содержания.</p>	<p>первого прослушивания правильно понимать 60%-80% процентов содержания.</p>
говoreние	<p>1. уметь провести диалог в течение 3-5 минут в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики после 2-3 минут подготовки, темп речи: 40-60 слов в минуту. Ошибки в грамматике и лексике не выше 4-6 процентов от общего количества слов.</p> <p>2. уметь провести повествование в течение 2-3 минут в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики после 2-3 минуты подготовки, темп речи: 40-60 слов в минуту. Ошибки в грамматике и лексике не выше 4-6 процентов от общего количества слов.</p>	<p>1. уметь провести диалог на 5-8 минут в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики после 3-4 минуты подготовки, темп речи: 50-70 слов в минуту. Ошибки в грамматике и лексике не выше 4-6 процентов от общего количества слов.</p> <p>3. уметь провести повествование в течение 3-5 минут в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики после 3-6 минут подготовки, темп речи: 50-70 слов в минуту. Ошибки в грамматике и лексике не выше 4-6 процентов от общего количества слов.</p>
чтение	<p>1. Изучающее чтение: самостоятельно читать, используя полученные языковые знания, правильно понимать схожие по уровню трудности с пройденными тексты, темп чтения: 30-40 слов в минуту.</p> <p>2. Курсорное чтение: Понимать тексты схожие с пройденными или ниже по уровню трудности, количество новых слов до 2%. Темп чтения 40-50 слов в минуту, процент правильности понимания - 80%, общий объем чтения за весь учебный год 150-200 страниц.</p>	<p>1. Изучающее чтение: самостоятельно читать, используя полученные языковые знания, правильно понимать схожие по уровню трудности с пройденными тексты, темп чтения: 40-50 слов в минуту.</p> <p>2. Курсорное чтение: Понимать тексты схожие с пройденными или ниже по уровню трудности, количество новых слов до 3%. Темп чтения 80-100 слов в минуту, процент правильности понимания - 75%, общий объем чтения за весь учебный год 400-700 страниц.</p>
письмо	<p>1. Письмо должно быть аккуратное, соответствовать правилам; правильно употребить знаки препинания.</p> <p>2. Писать под диктовку тексты по уровню трудности ниже пройденных. Количество ошибок в транскрипции,</p>	<p>1. Должны уметь пересказать в письменной форме главное содержание прочитанных и послушанных текстов. Объем письма не меньше 50-60 слов в минуту, содержание правильное и четкое. Количество ошибок в транскрипции, грамматике и лексике до 3%-5%.</p> <p>2. Уметь писать простые</p>

	грамматике и лексике до 3%-5%. 3. Уметь писать простые повествовательные и деловые тексты, 20-25 слов за 10 минут, содержание должно соответствовать тематике; количество ошибок в транскрипции, грамматике и лексике до 4%-6%.	повествовательные, пояснительные и деловые тексты (сообщение, записка, письмо и т.д.), 40-60 слов в 10 минут, содержание должно соответствовать тематике; количество ошибок в транскрипции, грамматике и лексике до 4%-6%.
--	--	--

## Морфология

### 1. части речи

### 2. Словообразование

#### 2.1 Корень

#### 2.2 Приставка

#### 2.3 Суффикс

#### 2.4 Окончание

#### 2.5 Основа

#### 2.6 Однокоренное слов

### 3. Имя существительное

#### 3.1 Нарисательное, собственное, одушевленные и неодушевленные существительные.

#### 3.2 Род имен существительных.

#### 3.3 Число имен существительных

#### 3.4 Падежная система имен существительных.

#### **3.4.1 Значения и употребления падежей имен существительных**

##### **3.4.1.1 именительный падеж**

- лицо активного действия
- название лица (предмета)
- обращение
- характеристика лица
- факты, события
- наличие предмета

##### **3.4.1.2 Родительный падеж без предлога**

- лицо, которому принадлежит
- определение лица (предмета)
- обозначение части целого
- отсутствие лица (предмета)
- в сочетании с числительными и словами *много, мало, несколько*

##### **3.4.1.3 Дательный падеж без предлога:**

- адресат действия
- лицо, испытывающее необходи"
- лицо (предмет), о возрасте
- лицо, испытывающее какое-либо состояние

##### **3.4.1.4. Винительный падеж без предлога:**

- лицо (предмет) как объект
- время действия (продолжительность, повторяемость)

##### **3.4.1.5. Творительный падеж без предлога:**

- инструменты действия
- образы и методы действия
- место и время действия

- субъект в пассивной конструкции
- характеристика лица, предмета
- с глаголами, такими, как заниматься, руководить, гордиться

#### 3.4.1.6. Предложный падеж

- объект речи, мысли
- место (*в/на*)
- время (*в/на*)
- средство передвижения (*на*)

#### 3.4.2 Склонение имен существительных

### 4. Имя прилагательное

- 4.1 Качественное прилагательное, относительное прилагательное, притяжательное прилагательное
- 4.2 Склонение имен прилагательных
- 4.3 Образование и употребление полных и кратких прилагательных
- 4.4 Сравнительная и превосходная степень прилагательных

### 5. ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ

#### 5.1 Количественные, порядковые и собирательные числительные

#### 5.2 Количественные числительные

##### 5.2.1 Склонение количественных числительных

- а. Склонение числительного один
- б. Склонение числительных два, три, четыре
- в. Склонение числительных 5-20,30
- г. Склонение числительных 40, 90, 100
- д. Склонение числительных 50-80
- е. Склонение числительных 200-900
- ж. Склонение собирательных числительных

#### 5.3 Порядковые числительные

##### 5.3.1 Образование порядковых числительных

##### 5.3.2 Склонение и употребление порядковых числительных

#### 5.4 Собирательные числительные

##### 5.4.1 Склонение и употребление собирательных двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро

##### 5.4.2 Склонение и употребление собирательных оба (обе)

#### 5.5 Методы выражения времени

##### 5.5.1 Выражение даты

##### 5.5.2 Выражение часов

### 6. Местоимение

#### 6.1 Склонение и употребление личных местоимений

#### 6.2 Склонение и употребление возвратных местоимений

#### 6.3 Склонение и употребление указательных местоимений этот, тот

#### 6.4 Склонение и употребление притяжательных местоимений

#### 6.5 Склонение и употребление определительных местоимений весь, сам, самый

#### 6.6 Склонение и употребление вопросительных местоимений

#### 6.7 Склонение и употребление отрицательных местоимений с приставками ни-, не-

#### 6.8 Склонение и употребление неопределенных местоимений с приставками -то, -нибудь, -либо, кое-

### 7. Глагол

#### 7.1 Инфинитив глаголов

#### 7.2 Спряжение глаголов (первое, второе спряжение)

#### 7.3 Время глаголов (настоящее, прошедшее и будущее время глаголов)

#### 7.4 Виды глаголов

##### 7.4.1 Основные значения глаголов совершенного и несовершенного видов

- 7.4.2 Употребление видов глаголов в инфинитиве
- 7.5 Наклонение глаголов
  - 7.5.1 Изъявительное наклонение
  - 7.5.2 Сослагательное наклонение
  - 7.5.3 Повелительное наклонение
- 7.6 Безличные глаголы и их употребление
- 7.7 Переходные и непереходные глаголы
- 7.8 Значение возвратных глаголов
- 7.9 Глаголы движения (без приставок, с приставками)
- 7.10 Причастие
  - 7.10.1 грамматические признаки причастий
  - 7.10.2 Образование и употребление действительных причастий настоящего и прошедшего времени
  - 7.10.3 Образование и употребление страдательных причастий настоящего и прошедшего времени
  - 7.10.4 Склонение причастий
  - 7.10.5 Образование и употребление кратких форм страдательных причастий
- 7.11 Деепричастие
  - 7.11.1 Грамматические признаки деепричастий
  - 7.11.2 Образование и употребление деепричастий несовершенного вида
  - 7.11.3 Образование и употребление деепричастий совершенного вида
- 8. Наречие
  - 8.1 качественное наречие
  - 8.2 наречие места
  - 8.3 наречие времени
  - 8.4 наречие меры и степени
  - 8.5 вопросительное наречие
  - 8.6 предикативное наречие
  - 8.7 отрицательное наречие с приставками ни-, не-
  - 8.8 сравнительная степень наречия
- 9. Предлоги
  - 9.1 предлоги (без, для, до, из, из-за, кроме, мимо, около, от, после, против, с, среди, у, ради)
  - 9.2 предлоги (к, по, благодаря, навстречу)
  - 9.3 предлоги (в, на, за, через, про, над, о, по)
  - 9.4 предлоги (за, между, над, перед, под, с)
  - 9.5 предлоги (в, на, о, при, по)
- 10. Союз
  - 10.1 Сочинительный союз
  - 10.2 Подчинительный союз
- 11. Частица и междометие

## Синтаксис

- 1. Типы словосочетаний
- 2. Простое предложение
  - 2.1 повествовательные, вопросительные, побудительные, восклицательные предложения
  - 2.2 Субъектно-предикатное предложение
    - 2.2.1 Главные члены предложений (подлежащее и сказуемое)
    - 2.2.2 Второстепенные члены предложений (определение, дополнение, обстоятельство, приложение)
  - 2.3 Односоставное предложение
    - 2.3.1 личное предложение

- 2.3.2 Неопределенное предложение
- 2.3.3 Обобщено-личное предложение
- 2.3.4 Безличное предложение
- 2.3.5 Номинативное предложение
- 2.3.6 Инфинитивное предложение
- 2.4 Однородные члены предложения
- 2.5 Обособленные члены предложения
  - 2.5.1 Обособленное определение
  - 2.5.2 Обособленное приложение
  - 2.5.3 Обособленное дополнение
  - 2.5.4 Обособленное обстоятельство
- 2.6 Вводные слова и обращение
- 3. Сложное предложение
  - 3.1 Сложносочиненное предложение
  - 3.2 Сложноподчиненное предложение
    - 3.2.1 Определительные
    - 3.2.2 Изъяснительные
    - 3.2.3 Обстоятельственные (места, времени, образа и действия, причины, меры и степени, следствия, условные, сравнительные)
  - 3.3 Бессоюзные сложные предложения
- 4. Прямая и косвенная речь

## Приложение Д

## Полные подсчеты по критерию Стьюдента

## Сравнение контрольной и экспериментальной групп (итоговый этап)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	9	9	2.14	3.33	4.5796	11.0889
2	9	5	2.14	-0.67	4.5796	0.4489
3	6	7	-0.86	1.33	0.7396	1.7689
4	8	4	1.14	-1.67	1.2996	2.7889
5	6	3	-0.86	-2.67	0.7396	7.1289
6	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689
7	8	6	1.14	0.33	1.2996	0.1089
8	5	3	-1.86	-2.67	3.4596	7.1289
9	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689
10	5	9	-1.86	3.33	3.4596	11.0889
11	8	4	1.14	-1.67	1.2996	2.7889
12	5	7	-1.86	1.33	3.4596	1.7689
13	7	5	0.14	-0.67	0.0196	0.4489
14	8	5	1.14	-0.67	1.2996	0.4489
15	5	7	-1.86	1.33	3.4596	1.7689
16	5	5	-1.86	-0.67	3.4596	0.4489
17	9	8	2.14	2.33	4.5796	5.4289
18	6	4	-0.86	-1.67	0.7396	2.7889
19	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689
20	9	6	2.14	0.33	4.5796	0.1089
21	5	4	-1.86	-1.67	3.4596	2.7889

22	7	6	0.14	0.33	0.0196	0.1089
23	6	5	-0.86	-0.67	0.7396	0.4489
24	8	6	1.14	0.33	1.2996	0.1089
25	6	4	-0.86	-1.67	0.7396	2.7889
26	8	4	1.14	-1.67	1.2996	2.7889
27	4	8	-2.86	2.33	8.1796	5.4289
28	9	5	2.14	-0.67	4.5796	0.4489
29	8	4	1.14	-1.67	1.2996	2.7889
30	7	5	0.14	-0.67	0.0196	0.4489
31	6	9	-0.86	3.33	0.7396	11.0889
32	7	5	0.14	-0.67	0.0196	0.4489
33	7	4	0.14	-1.67	0.0196	2.7889
34	6	3	-0.86	-2.67	0.7396	7.1289
35	7	8	0.14	2.33	0.0196	5.4289
36	9	5	2.14	-0.67	4.5796	0.4489
37	4	3	-2.86	-2.67	8.1796	7.1289
38	7	8	0.14	2.33	0.0196	5.4289
39	6	4	-0.86	-1.67	0.7396	2.7889
40	9	7	2.14	1.33	4.5796	1.7689
41	5	7	-1.86	1.33	3.4596	1.7689
42	7	4	0.14	-1.67	0.0196	2.7889
43	9	7	2.14	1.33	4.5796	1.7689
44	6	4	-0.86	-1.67	0.7396	2.7889
45	6	5	-0.86	-0.67	0.7396	0.4489
46	5	8	-1.86	2.33	3.4596	5.4289
47	7	7	0.14	1.33	0.0196	1.7689



48	7	5	0.14	-0.67	0.0196	0.4489
49	7	8	0.14	2.33	0.0196	5.4289
50	9	8	2.14	2.33	4.5796	5.4289
51	5	5	-1.86	-0.67	3.4596	0.4489
52	7	6	0.14	0.33	0.0196	0.1089
53	9	4	2.14	-1.67	4.5796	2.7889
54	3	5	-3.86	-0.67	14.8996	0.4489
55	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689
56	7	3	0.14	-2.67	0.0196	7.1289
57	6	3	-0.86	-2.67	0.7396	7.1289
58	8	9	1.14	3.33	1.2996	11.0889
59	8	4	1.14	-1.67	1.2996	2.7889
60	6	7	-0.86	1.33	0.7396	1.7689
61	8	5	1.14	-0.67	1.2996	0.4489
62	4	7	-2.86	1.33	8.1796	1.7689
63	8	6	1.14	0.33	1.2996	0.1089
64	9	4	2.14	-1.67	4.5796	2.7889
65	7	7	0.14	1.33	0.0196	1.7689
66	6	5	-0.86	-0.67	0.7396	0.4489
67	5	6	-1.86	0.33	3.4596	0.1089
68	8	5	1.14	-0.67	1.2996	0.4489
69	6	7	-0.86	1.33	0.7396	1.7689
70	8	3	1.14	-2.67	1.2996	7.1289
71	5	6	-1.86	0.33	3.4596	0.1089
72	7	4	0.14	-1.67	0.0196	2.7889
73	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689

74	7	4	0.14	-1.67	0.0196	2.7889
75	7	9	0.14	3.33	0.0196	11.0889
76	3	8	-3.86	2.33	14.8996	5.4289
77	9	3	2.14	-2.67	4.5796	7.1289
78	6	6	-0.86	0.33	0.7396	0.1089
79	7	7	0.14	1.33	0.0196	1.7689
80	8	7	1.14	1.33	1.2996	1.7689
81	4	3	-2.86	-2.67	8.1796	7.1289
82	7	8	0.14	2.33	0.0196	5.4289
83	9	4	2.14	-1.67	4.5796	2.7889
84	7	5	0.14	-0.67	0.0196	0.4489
85		4		-1.67		2.7889
86		8		2.33		5.4289
87		4		-1.67		2.7889
Суммы:	576	493	-0.24	-0.29	196.2864	267.3343
Среднее:	6.86	5.67				

Результат:  $t_{ЭМП} = 4,7$   $t_{кр} (p \leq 0.01) = 2,61$

Вывод:  $t_{ЭМП} > t_{кр}$  различия достоверны