



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

ТОМ IV

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ И СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Монография

*Под научной редакцией
доктора филологических наук, профессора Н. Д. Голева*

*Ответственный редактор доктор филологических наук, профессор
О. П. Сологуб*

Кемерово 2023

УДК 81'42 : 316.472.4

ББК Ш141.12-7

С 69

Печатается по решению Научно-технического совета КемГУ

Научный редактор доктор филологических наук **Н. Д. Голев**
Ответственный редактор доктор филологических наук **О. П. Сологуб**

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **М. А. Бовтенко**;
доктор филологических наук, профессор **Т. И. Стексова**;
доктор филологических наук, профессор **Т. В. Чернышова**

Авторский коллектив:

И. Б. Авдеева (1.2), А. А. Акишина (1.5), Ю. А. Антонова (2.9), Ю. А. Арская (2.5), М. Г. Аюшева (2.1), А. Н. Богомолов (1.1), Ван И-цзюнь (2.7), С. А. Дерябина (2.3), О. В. Дрейфельд (2.2), Т. А. Дьякова (2.3), Е. А. Головки (2.4), А. С. Горшунова (1.3), Т. А. Жукова (2.7), Е. М. Зорина (2.6), А. В. Иркова (1.6), Р. С. Исламов (1.7), Е. С. Ливант (2.5), Г. М. Мандрикова (1.3), М. А. Маякина (2.1), И. В. Певнева (2.1), А. В. Соболева (2.1), О. П. Сологуб (1.4), В. И. Тармаева (2.8), А. В. Тряпельников (1.5), Г. Н. Фахретдинова (2.1), Е. И. Чиркова (2.6), О. А. Юрлова (2.1), Р. Р. Яхина (2.1)

С 69 Социальные сети. Том IV: Лингводидактические аспекты цифровизации и сетевой коммуникации: монография / под научной редакцией Н. Д. Голева; ответственный редактор О. П. Сологуб. – Кемерово, 2023. – 309 с.

ISBN 978-5-8353-3107-9 (Том IV)

ISBN 978-5-8353-2777-5

Коллективная монография отражает накопленный опыт виртуальной педагогики и включена в парадигму ее научного осмысления. В книге представлены дидактические аспекты виртуальной коммуникации, которые интенсивно развиваются в последнее время. Описаны общие тенденции цифровой лингводидактики в российском высшем и школьном образовании, а также выявлены современные методики преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного (РКИ). Описан виртуальный инструментарий, используемый в современной инновационной педагогике.

Книга адресована специалистам в сфере интернет-коммуникации, а также преподавателям, аспирантам и студентам гуманитарных направлений вузов.

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

© Авторский коллектив, 2023

© Кемеровский государственный университет, 2023

ISBN 978-5-8353-3107-9 (Том IV)

ISBN 978-5-8353-2777-5

УДК 81'42 : 316.472.4

ББК Ш141.12-7

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	5
ГЛАВА 1. ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	16
1.1. Цифровая лингводидактическая среда: к определению понятий	16
1.2. Виртуальная коммуникация в лингводидактическом аспекте: старое и новое	39
1.3. Виртуальные артефакты с позиции коммуникативной и лингвометодической ценности	59
1.4. От дополнительной коммуникативно-речевой практики к формированию концептуальных основ лингводидактической деятельности (результаты осмысления проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки)	75
1.5. Наглядность, образность и поликодовая подача материала – новый виток методики РКИ в связи с компьютеризацией	99
1.6. К вопросу о роли социальных сетей в педагогической коммуникации	118
1.7. Исследование взаимодействия «студент-искусственный интеллект» в контексте цифровой трансформации преподавания иностранного языка в высшей школе	133
ГЛАВА 2. ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО	148
2.1. Межвузовские онлайн-проекты как средство повышения мотивации к изучению иностранных языков	148
2.2. Лингводидактический потенциал социальных сетей в изучении русского языка как иностранного	162
2.3. Решение коммуникативных задач на онлайн-уроке иностранного языка.....	180
2.4. Проектирование процесса обучения иностранному языку на основе VR-технологии	189
2.5. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному: потенциал использования общественной дискуссии в социальных сетях	201
2.6. Особенности использования цифровой визуализации при обучении иностранному языку в вузе.....	214
2.7. Интерактивный тренажер как средство электронной лингводидактики в обучении дискурсивным словам иностранных учащихся.....	227

2.8. Об эффективности использования социальных сетей для обучения английскому языку.....	247
2.9. Цифровые ресурсы в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному.....	257
Литература	273
Сведения об авторах монографии	306

ВВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Настоящим томом редакционная коллегия и авторский коллектив продолжают цикл коллективных монографий «Социальные сети: комплексный лингвистический анализ» в рамках деятельности научной школы КемГУ «Социально-когнитивное функционирование языка»¹. Главное содержание тома – дидактические аспекты виртуальной коммуникации, которые интенсивно развиваются в последнее время, особенно после 2000 года. Прежде всего это касается практической педагогики. Выделим два аспекта в практике развития виртуальной педагогики. Во-первых, это расширение виртуального инструментария. В сферу виртуального образования и воспитания втягивается все больше виртуальных способов и средств и расширяется их разнообразие. Во-вторых, расширяются объекты и предметы виртуальной дидактики как по линии возрастной (начиная с детского сада и завершая послевузовским повышением квалификации), так и линии предметной; вряд ли можно найти сферу образования, где бы не использовался виртуальный формат. Накопленный опыт виртуальной педагогики нуждается в его теоретическом осмыслении, которое постоянно осуществлялось параллельно практическому использованию средств виртуальной коммуникации. Структурирование монографии учитывает, что развитие виртуальной педагогики реально осуществляется как взаимодействие названных ее сторон.

Коллективная монография включена в парадигму научного осмысления виртуальной педагогики. Эта отрасль науки, образования и культуры в настоящее время активно развивается и интенсивно ищет свое особое место в социальной жизни и интеллектуальной сфере. Свидетельством поиска являются многочисленные термины, которыми сторонники названной идеи стремятся ее оформить: виртуальная педагогика, интернет-педагогика, цифровая дидактика, сетевая дидактика, компьютерная дидактика, медиадидактика, медиапедагогика, интернет-дидактика (см., например, [Александрова, 2011; Безолук, Азарко, 2021; Замолодская, 2008; Кулик и др., 2022; Пеняева, 2005; Рублева, 2012; Селиванов, 2009; Тазов, 2020]. Особо выделим в этом ряду работу Л. Н. Селиванова, который непосредственно обосновывает идею выделенности компьютерной педагогики как научной дисциплины [Селиванов, 2009]. Общая целевая установка авторов коллективной монографии – актуализировать конструктивное отношение к виртуальной педагогической коммуникации. М. А. Кажарова

¹ Социально-когнитивное функционирование языка: монография. Кемерово, 2017.

[2022] подчеркивает конструктивность в области виртуальной лингводидактики: «...молодежь все больше времени проводит с гаджетами. В то же время в Интернете проходят миллионы онлайн-занятий, несмотря на то, что школа считает их бесполезными. Исходя из этого, давайте разберемся, как происходят процессы взаимодействия между преподавателем и обучающимся в сети, которые способствуют приобретению знаний» [с. 54]. В таком же плане высказывается С. Е. Шишов [2022]: «Аудитория Интернета в мире сегодня более 4 млрд пользователей. Почти 3 млрд человек владеют смартфонами и проводят в Интернете в среднем более 6 часов в день. Для молодежи информация из социальных сетей сегодня является основным источником и знаний, и новостей» [с. 219].

Редколлегия монографии сочла необходимым в качестве отдельной главы выделить воспитательный аспект виртуальной педагогической коммуникации, связанный с формированием нового поколения, учителей, студентов, школьников. И. В. Положенцева [2015] представляет этот аспект следующим образом: «...В современных условиях изменяется не только представление о значимости образовательных процессов в обществе, но и смысл студенчества: обучение становится элементом адаптации к новым социальным условиям, формирует навыки быстрого изменения ролей, статусов и практик, особенно с учетом вовлеченности индивида в виртуальные сообщества» [с. 217]. Эта линия представлена во многих исследованиях, см., например: [Максимова, 2013; Назамутдинова, 2018; Кислякова, Мороз, Рошин, 2022; Гребенюк, Несына, Ермакова, Кайгородова, 2023]. Отдельно выделим дискуссионную статью [Бардакова, 2022], в которой обсуждается роль и формы «цифрового педагога» в современном обществе.

Значимой особенностью монографии является тот факт, что она направлена в область цифровой гуманитаристики и в первую очередь – в сферу филологии. Как справедливо отмечают Н. А. Базеева и Т. С. Мироничева, «пересечение двух абсолютно разнополярных, как считает большинство, сфер – филологии и информационных технологий» [с. 64] на первый взгляд кажется трудноосуществимым, хотя актуальность такой коллаборации несомненна, в частности в статье названных соавторов «рассказывается о положительном влиянии и итогах взаимодействия филологов и программистов» [Там же]. Эту линию развития продолжают исследования [Болотская, Болотский, 1996; Галицких, 2019; Фадеева, 2022; Кононеко, Недосека, 2023; Кудрейко, Скафа, 2023; Голев, 2023 и др.]. В филологическом образовании наиболее интенсивно виртуальная педагогика представлена в

области преподавания иностранных языков, в том числе – русского языка как иностранного.

Содержание и структура коллективной монографии подчинены целевым установкам, очерченным в предыдущем изложении. Глава 1 посвящена общим тенденциям цифровой лингводидактики в российском высшем и школьном образовании. В главе 2 сосредоточены разделы, связанные с современными методиками преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного (РКИ). Глава 3, с одной стороны, расширяет применение цифровых технологий в другие сферы филологического образования; с другой – в главе демонстрируются возможности применения различных компьютерных технологий в филологии как научной и учебной дисциплины. Глава 4 посвящена решению таких педагогических вопросов, как формирования педагогической личности нового поколения с конструктивным отношением к виртуальной дидактике.

Настоящий том включает в себя два первых раздела. Представим более подробно их содержание. В первом разделе авторами рассматриваются общие тенденции современного лингвообразования, формирующиеся в новых технологических условиях.

В работе А. Н. Богомолова представлена концепция цифровой образовательной среды в предметной области «Русский язык как иностранный», рассматриваются структура и содержание ее основных компонентов, предлагается лингводидактическая классификация интернет-ресурсов, используемых при обучении русскому языку иностранцев. С этих позиций описываются особенности реализации концепции цифровой лингводидактической среды в обучении РКИ, разработанной на базе электронной образовательной среды Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова.

Работа И. Б. Авдеевой посвящена осмыслению виртуальной учебной коммуникации в аспекте ее новизны. Автор подвергает сомнению доминирующие в современной лингводидактике идеи о появлении принципиально нового типа коммуникации, о новизне восприятия цифровых текстов учащимися и их влиянии на мыслительные способности молодого поколения. Глубокий анализ современного лингвистического, научно-методического контекстов, а также собственного многолетнего опыта преподавания РКИ позволил сделать вывод о преувеличенности, надуманности этих идей, расставить иные акценты, что имеет большое значение для реализации современных лингводидактических стратегий.

А. С. Горшунова и Г. М. Мандрикова обращаются в своей работе к виртуальным артефактам, образующим естественную речевую

среду, и выявляют их коммуникативно-речевой и лингвометодический потенциал. Особое внимание обращается на виртуальные артефакты, содержащие реакцию иностранцев на явления русского языка и культуры. Они рассматриваются, во-первых, как форма рефлексии, а во-вторых, как учебный материал.

О. П. Сологуб осмысляет результаты реализации лингводидактического проекта по вовлечению студентов-иностранцев в процессы естественно-речевого общения с носителями языка в ходе онлайн-переписки. В разделе описывается организационно-методическая работа по реализации проекта, раскрываются его методологические основы, формируются на когнитивных основаниях концептуальные основы курса «Письменная речь».

А. А. Акишина и А. В. Тряпельников обращаются в своей работе к новому типу текста – кибертексту, который, по мнению авторов, предоставляет новые большие возможности в обучении иностранному языку. Направления использования этих возможностей демонстрируются на примере созданных авторами учебных пособий по истории и культуре России.

А. В. Иркова в своем разделе изучает роль социальных сетей в педагогической коммуникации. Автор последовательно рассматривает особенности коммуникативного поведения молодежи в сетевом дискурсивном пространстве и отмечает положительные результаты применения социальных сетей в педагогической деятельности.

Раздел, выполненный Р. С. Исламовым, посвящен особенностям взаимодействия студентов и искусственного интеллекта в образовательных информационно-коммуникационных технологиях на занятиях по иностранному языку. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях рассматривается как один из субъектов образовательного процесса. Такой подход обусловлен знаковой цифровизацией современного высшего образования и, как следствие, потребностью изучения взаимодействия студентов и искусственного интеллекта.

Работы названных авторов способствуют формированию современной методологической базы лингводидактической деятельности в новых технологических условиях.

В главе 2 настоящего тома представлен инновационный опыт применения цифровых технологий и практик в сфере преподавания иностранных языков.

Коллектив авторов (М. Г. Аюшеева, М. А. Маякина, И. В. Певнева, А. В. Соболева, Г. Н. Фахретдинова, О. А. Юрлова, Р. Р. Яхина), исследователей разных вузов, представляют в своей работе опыт реа-

лизации виртуального межвузовского проекта, направленного на повышение мотивации и вовлеченности студентов неязыковых направлений подготовки во внеаудиторную деятельность при изучении английского языка. Они выявляют потенциал избранного формата внеаудиторной деятельности и делают вывод о его воздействии на познавательную и личностно-мотивационную сферу обучающихся. В работе предлагается методика проведения межвузовских междисциплинарных онлайн-проектов, приводится анализ результатов опытно-экспериментальной реализации такого проекта.

О. В. Дрейфельд в своем разделе исследует лингводидактический потенциал социальных сетей и отмечает, что возможности изучения иностранного языка посредством социальных сетей существенно зависят от умения применять их функционал в образовательных целях, от цифровой грамотности как преподавателей, так и учеников.

Раздел, выполненный С. А. Дерябиной и Т. А. Дьяковой, посвящен описанию опыта использования коммуникативных заданий путем сочетания групповой работы и работы в парах через отдельные каналы с привлечением функций современных платформ на синхронных онлайн-занятиях по РКИ. Авторы выявляют проблемы формирования коммуникативной компетенции в условиях виртуального взаимодействия преподавателя и группы студентов при обучении иностранному языку и предлагают методические рекомендации, составленные на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Представленные методические решения коммуникативных задач на синхронных онлайн-уроках могут быть применимы в организации дистанционного обучения иностранному языку.

В работе Е. А. Головки обосновывается дидактический потенциал VR-технологии. Автор представляет ряд программных продуктов и раскрывает возможности их использования в учебном процессе. При этом подчеркивается, что это лишь один из инструментов, дополняющий существующий набор методических средств, и его использование должно соответствовать принципу дидактической целесообразности.

Пути эффективного использования материалов общественной дискуссии в социальных сетях в коммуникативно-ориентированном преподавании РКИ рассматриваются Ю. А. Арской и Е. С. Ливант. Эффективность усматривается в возможности обращения иностранных учащихся к информации, организованной по типу гипертекста, в овладении разнообразными средствами стилистического и лексико-грамматического оформления текстов и комментариев, в раскрытии в дискуссии множества аспектов обсуждаемой проблемы, в опоре на готовые сформулированные позиции участников дискуссии и «стейк-

холдеров» и др. Авторы анализируют два примера общественной дискуссии в соцсетях, породивших большой объем текстов, изображений и видеосюжетов, и предлагают типы заданий на развитие речевых навыков и расширение словарного запаса в русле коммуникативно-деятельностного подхода.

Работа Е. И. Чирковой и Е. М. Зориной посвящена внедрению образовательный процесс цифровой визуализации. Авторами показаны ее истоки, положительные стороны и возможные неудачи при применении. Они приходят к заключению, что невербальная коммуникация, визуальная грамматика и другие приемы обучения позволяют использовать визуализацию для обучения всем видам речевой деятельности.

Т. А. Жукова и Ван И-цзюнь обосновывают в своей работе эффективность использования лингвистического тренажёра в качестве компьютерного учебного материала для изучения РКИ. Лингвистический тренажер определяется как средство обучения, позволяющее путем многократного построения учебного действия закрепить какой-либо лингвистический навык. По мнению авторов, в силу обладания комплексом модерлирующих дидактических средств он занимает важное место в электронной системе средств обучения РКИ.

В работе В. И. Тармаевой затрагиваются вопросы, связанные с процессом формирования иноязычной информационной компетенции с помощью социальных сетей. Автор описывает фрагмент исследования, проведенного среди студентов гуманитарного направления с целью определения оценки педагогической применимости социальных сетей в качестве дополнительной среды обучения, а также определения эффективности социальных сетей для развития различных видов речевой деятельности. Исследование подтвердило гипотезу о том, что интеграция социальных сетей в образовательный процесс наиболее эффективна при обучении чтению и письму на иностранном языке.

Ю. А. Антонова на основе описания действующей цифровой образовательной среды обычного китайского вуза и мониторинга открытых онлайн-ресурсов и App, существующих в китайском сегменте Интернета, определяет степень цифровизации языкового образования и потенциал цифровых ресурсов для обучения РКИ и знакомства с культурой изучаемого языка в вузах КНР. Исследование, проведенное методами анкетирования, количественного анализа, классификации и прогнозирования, позволяет сделать вывод о том, что филологические факультеты обычных китайских вузов находятся на начальном этапе цифровизации образовательного процесса.

Представленный обзор позволяет констатировать, что в настоящий момент продолжается интенсивный разносторонний процесс внедрения новейших цифровых технологий в сферу лингвообразования, что требует его осмысления как в прикладном, так и в общетеоретическом аспектах. Усилия исследователей направлены, во-первых, на выявление лингводидактического потенциала различных программных продуктов, степени их вовлеченности в образовательный процесс, что вписывается в сложившееся в цифровой лингводидактике направление по описанию нового инструментария. Во-вторых, в работах акцентируется внимание на эффективность изучения иностранного языка путем погружения учащихся в пространство онлайн-коммуникации, что также вписывается в отдельное самостоятельное направление цифровой лингводидактики. И наконец, в настоящем томе представлены попытки осмысления общих тенденций современного лингвообразования, его сущностных характеристик и глубинных процессов. Все это вносит существенный вклад в становление и развитие виртуальной педагогики в целом, ее отдельной дисциплины – цифровой лингводидактики – в частности и способствует реализации процессов модернизации в практике преподавания иностранного языка.

Главный редактор, доктор филологических наук, профессор Кемеровского государственного университета Н. Д. Голев

Ответственный редактор, доктор филологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета О. П. Сологуб

Литература

Александров, К. В. К вопросу о компьютерной лингводидактике / К. В. Александров // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 12–16.

Александрова, Е. А. Интернет-педагогика для «нового» ребенка – белое пятно на карте / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 260–264.

Базеева, Н. А. Цифровая филология E-Scio / Н. А. Базеева, Т. С. Мирончева. – 2023. – № 5 (80). – С. 64–68.

Бардакова, Е. А. Новая цифровая педагогика (от «манифеста» к стандарту?) / Е. А. Бардакова // Экономика XXI века: инновации, инвестиции, образование. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 11–12.

Безолук, С. П. К вопросу о дефиниции понятия «цифровая дидактика» / С. П. Безолук, Е. М. Азарко // Вопросы методики препода-

вания: от классической системы к смешанному обучению: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 15 мая 2021 г.). – Москва: Центр СНИ и ОТ, 2021. – С. 35–49.

Болотская, М. П. Использование компьютерных программ в вузовской практике преподавания русского языка / М. П. Болотская, А. В. Болотский // Русский язык в школе. – 1996. – № 2. – С. 98–101.

Бондарева, О. В. Электронная лингводидактика: проблемы и перспективы / О. В. Бондарева // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 48–52

Брагинец, В. А. Достижения компьютерной лингводидактики в преподавании иностранных языков с помощью компьютерных и сетевых технологий / В. А. Брагинец, Н. М. Сажина // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. – 2019. – С. 69–71.

Галицких, Е. О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху / Е. О. Галицких // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – Т. 13. – № 2 (43). – С. 213–226.

Гребенюк, Т. Исследование цифровой компетентности студентов – будущих педагогов в контексте педагогики индивидуальности / Т. Гребенюк, С. Несына, Н. Ермакова, О. Кайгородова // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18. – № 1. – С. 186–200.

Завьялова, О. С. Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики / О. С. Завьялова // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 4. – С. 38–45.

Замолодская, О. М. Сетевая дидактика: нетехнические проблемы виртуальной учебной среды / О. М. Замолодская // Педагогическая информатика. – 2008. – № 1. – С. 63–68.

Замолодская, О. М. Сетевая дидактика: нетехнические проблемы виртуальной учебной среды / О. М. Замолодская // Педагогическая информатика. – 2008. – № 1. – С. 60–65.

Золотарёв, Р. И. Виртуальная лаборатория инновационной компьютерной дидактики в системе профессионального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2008.

Кажарова, М. А. Дидактика преподавания и обучения в виртуальной учебной среде / М. А. Кажарова // Преподавание языков и гу-

манитарное знание: сборник материалов конференций. – Москва, 2022. – С. 54–63.

Кисляков, Н. И. Цифровая трансформация педагогики высшего образования: от сертификации digital-компетенций педагогов до цифровой психологии студентов / Н. И. Кисляков, Т. Г. Мороз, А. С. Рощин // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 2. – С. 80–87.

Кононенко, А. П. Лингвистический потенциал компьютерных технологий в современной филологии / А. П. Кононенко, Л. А. Недосека // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 97. – № 2. – С. 50–54.

Кудрейко, И. А. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего учителя-словесника / И. А. Кудрейко, Е. И. Скафа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 4 (91). – С. 65–75.

Кузнецов, А. А. Интеграция ИКТ в дисциплину «Русский как иностранный» / А. А. Кузнецов // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2015. – № 7. – С. 117–120.

Кузнецов, А. А. Цифровизация российского образования: перспективы развития / А. А. Кузнецов // Вестник МГУ. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 52–64.

Кулик, А. Д. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному / А. Д. Кулик, И. В. Текучева, М. М. Москалёва, Л. Ю. Петрова // Вопросы истории. – 2022. – № 8-2. – С. 260–264.

Максимова, О. А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве / О. А. Максимова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 22 (313). – С. 6–10.

Малахова, Ю. В. Ресурсный потенциал интернета в сфере образовательных услуг / Ю. В. Малахова, В. В. Хохлова // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – № 1 (13). – С. 49–65.

Пеняева, С. А. Креативная компьютерная педагогика. Проблемы и пути развития / С. А. Пеняева. – Москва: Спутник+, 2005. – 126 с.

Положенцева, И. В. Педагогические аспекты реализации дистанционного образования в условиях высшей школы современной России / И. В. Положенцева // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 5 (30). – С. 217.

Рублёва, Е. В. Образовательные тренды завтрашнего дня: переход от электронного обучения (e-learning) к мобильному обучению или обучению с помощью мобильных технологий (m-learning). Рус-

ский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы VI Международной научной конференции (Лёвен, 22–25 мая 2014 г.). – Варшава: Институт русистики Варшавского университета, 2014. – С. 1457–1462.

Савицкая, Г. В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка / Г. В. Савицкая // РЯЗР. – 2012. – № 1. – С. 102–104.

Селиванов, Н. Л. Компьютерная педагогика. Концептуальные основы новой науки / Н. Л. Селиванов // Педагогика искусства. – 2009. – № 4. – С. 114–119.

Социально-когнитивное функционирование языка: монография / главный редактор Н. Д. Голев, ответственный редактор Е. В. Кишина. – Кемерово, 2017.

Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2, 3. – С. 2–9.

Тазов, П. Ю. Особенности цифрового поколения и их использование в цифровой дидактике. Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика: Smart Nations: экономика цифрового равенства: III Междунар. науч. форум. (Москва, 9–10 декабря 2019 г.). – Москва: ГУУ, 2020. – Вып. 4. – С. 179–182.

Фадеева, Е. А. Современная филология и ее место в системе цифровой гуманитаристики / Е. А. Фадеева // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Владимир, 2022. – С. 127–131.

Федорова, И. А. Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности / И. А. Федорова, Е. Г. Хрисанова, Г. Г. Тенюкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 58–64.

Чёрная, А. А. Анализ понятий «виртуальная образовательная среда» и «цифровая педагогика», что их объединяет? / А. А. Чёрная, А. С. Кондратьева // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 124–127.

Шипелевич, Л. Г. Особенности современной лингводидактики в обучении РКИ в эпоху интернета / Л. Г. Шипелевич, А. Н. Бертякова // Горизонты современной русистики: сборник статей международной научной конференции. – Москва, 2020. – С. 1204–1209.

Шишов, С. Е. Педагогика в цифровом мире: катастрофа ценностей или этап эволюции / С. Е. Шишов // Глобальные вызовы

международного сотрудничества: сборник статей Международной научной ассамблеи / под редакцией И. В. Ильина. – Москва, 2022. – С. 219–224.

Щербак, А. С. Электронная лингводидактика / А. С. Щербак // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. – Москва, 2021. – С. 215–219.

Щербина, Е. Ю. К педагогике эпохи цифрового разрыва / Е. Ю. Щербина, А. Г. Кислов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 49–59.

ГЛАВА 1.

ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

1.1. Цифровая лингводидактическая среда: к определению понятий

К вопросу о понятии цифровой лингводидактической среды

Цифровизация на сегодняшний день – это без преувеличения магистральное направление технологического развития образования во всех странах мира, в том числе и в России. Принятые в 2021 году стратегические инициативы по цифровой трансформации систем общего и высшего образования в Российской Федерации [Стратегия, 2021] направлены на формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций на основе непрерывного профессионального развития педагогических кадров, использования новых цифровых сервисов и инструментов, инфраструктурных и организационных условий для внедрения изменений, сопровождение участников образовательного процесса, при освоении ими новых ролей и методов рабочего взаимодействия. Отмечая важность появления такого рода документов для централизации и упорядочения процессов по формированию единой цифровой образовательной среды российского образования, необходимо обратить внимание на его готовность к такого рода переменам, обусловленную результатами теоретических и прикладных исследований последних десятилетий. Является бесспорной на сегодняшний день необходимость смещения акцентов в процессе обучения на обучающихся, на их совместную деятельность в информационном обмене, формирование критического мышления в активном усвоении ими учебного материала, вариативность моделей обучения, погруженного в аутентичный контекст реального мира, расширение каналов восприятия за счет использования мультимедальных ресурсов и разнообразных цифровых инструментов. С началом реализации в 2016 году приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [СЦОС, 2016] естественная направленность современной образовательной среды на самое широкое применение уже имеющегося цифрового контента и разработку нового обострилась с появлением и распространением перспективных технологий виртуализации, дополненной

реальности, облачных сервисов, мобильного Интернета, миниатюрных устройств, искусственного интеллекта.

Современный этап цифровизации образования направлен на пересмотр содержания и методов обучения тем дисциплинам, в которых педагогическая практика показала целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий. Процесс реформирования рассматривается исследователями в контексте создания таких педагогических технологий, которые обеспечивали бы переход от формально-дисциплинарного к проблемно-активному, эвристическому типу обучения (Урсул, 1997; Полат, 2007; Хуторской, 2003, 2011, 2012; Щенников, 2002; Щенников, Теслинова, Чернявская, 2020 и др.). Эта задача непосредственно связана с концептуальным обоснованием целостной системы учебно-предметной деятельности, сохраняющей в условиях цифровой трансформации обучения основные типы формирования умственных действий с использованием конструктивного анализа и моделирования предметных сред [Стратегия, 2021].

В основе системного подхода к реформированию содержания и методов обучения, который рассматривается в работах отечественных и зарубежных исследователей (Б. А. Агранович, Б. Н. Богатыря, А. Я. Ваграменко, Е. С. Комракова, Э. Г. Скибицкого, Л. И. Холиной, А. В. Хуторского, С. А. Шенникова, Т. Reeves, С. Resnick, J. Self, J. Underwood и др.), лежит использование в образовательном процессе обучающей среды (*learning environment*), в которой, по удачному сравнению В. М. Монахова, информационно-коммуникационные технологии являются «эффективным способом оркестровки образовательного процесса» [Монахов, 1990, с. 47]. Задача перехода к обучающим средам как насущной потребности информатизации образования, была поставлена в целом ряде работ еще в конце 70-х – 80-х годов (Ю. А. Первин, S. Papert, Д. Сьюзел, Д. Ротерей, D. Н. Jonassen), но особую актуальность она получила только в последнее время в связи с развитием цифровых технологий и созданием условий для цифровой трансформации образования.

Сегодня среда в основном изучается в рамках известных в педагогической науке подходов: деятельностного, личностного, индивидуализированного, системного, комплексного, проблемного, дифференцированного, развивающего, отношенческого и других [Дунаева, 2006, с. 197]. Это расширяет представления о среде и позволяет рассматривать ее как неотъемлемый компонент самой системы обучения.

Теоретическое обоснование понятия «среда» как системообразующей в современном подходе к информатизации образования, дано в диссертационном исследовании Ю. М. Насоновой. Анализ опреде-

лений концепции «среда», проведенный автором применительно к различным предметным областям, позволяет сделать вывод, что во всех областях знания «среда» рассматривается только в контексте отношений к чему-либо или кому-либо и отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека [Насонова, 2000, с. 62].

Обучающая среда, представляющая собой методическое пространство, в котором происходит обучение, рассматривается в работах российских исследователей (Дунаева, 2006; Зайцева, 2003; Козырев, 1999; Орехова, 2004; Солдаткин, 2003; Ясвин, 2001 и др.) в русле взаимосвязанных процессов учения и преподавания. Такое понимание «среды обучения» предполагает присутствие в ней обучающегося, а также взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом, поскольку, как справедливо считает В. В. Рубцов, «среда – это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, коммуникации и других процессах» [Рубцов, 2001, с. 48].

Важным этапом в развитии представлений о среде явилось появление и широкое распространение средств цифровых и коммуникационных технологий, которые инициировали изменения ее системных свойств.

В научной литературе встречается целый ряд авторских трактовок, определяющих специфику обучающей среды, основанной на использовании информационных и коммуникационных технологий. Разнообразие номинаций таких информационных сред обучения обусловлено, по мнению ученых, неустоявшейся, динамично развивающейся терминологической базой компьютерных технологий обучения. Приведем примеры определения встречающихся в научной литературе обозначений информационной среды обучения: информационно-педагогическая среда (А. А. Ахаян), информационно-предметная среда (И. В. Роберт, Т. Н. Шалкина), дидактическая информационно-предметная среда (П. В. Попова), предметная обучающая среда (В. М. Монахов), виртуальная среда обучения (А. Н. Богомолов, Ж. Н. Зайцева, А. А. Калмыков, Л. А. Хачатуров, В. П. Кулагин, Ю. М. Кузнецов), информационно-обучающая среда (Е. С. Полат, А. А. Андреев, Д. В. Смолин, Б. Л. Агранович, Ю. М. Насонова, Е. Н. Зайцева, Н. А. Моисеенко), интегрированная обучающая / учебная среда (О. П. Крюкова), мультимедийная интерактивная обучающая среда (О. И. Руденко-Моргун, Г. Е. Кедрова, М. А. Бовтенко), гиперучебник (О. И. Руденко-Моргун), компьютерная обучающая среда (О. И. Руденко-Моргун, Л. А. Дунаева, Г. Е. Кедрова), интерактивная обучающая среда (Л. А. Дунаева, Г. Е. Кедрова, М. А. Бовтенко), дидактическая компьютерная среда (А. М. Коротков, Е. А. Локтюшина,

А. В. Штыров, В. Л. Кокшаров), информационно-динамическая среда (Н. А. Сизинцева), дидактическая интегрированная информационная среда (Л. А. Дунаева) и др. [Дунаева, 2006, с. 210].

Чтобы избежать своеобразной подмены понятий и конкретизировать наше понимание современной обучающей среды с использованием цифровых технологий, нам представляется целесообразным оперировать понятием «цифровая среда обучения», так как оно наиболее полно отражает специфику учебного процесса в различных моделях дистанционной формы обучения, включая смешанную / гибридную модель учебного процесса: ее программное обеспечение располагается на сервере учебного заведения, что позволяет сетевым и очным преподавателям, используя электронные ресурсы и инструментальные средства, осуществлять опосредованное учебное взаимодействие с пользователями-учащимися цифровой среды. Цифровая среда обучения, являясь сложным многофункциональным образованием, вбирает в себя и информационно-знаниевые потоки, и учебный процесс, проходящий в специфических условиях, и информационно-дидактическое обеспечение учебного процесса, и условия для взаимодействия субъектов учебного процесса друг с другом и объектами обучения, которые разделены пространством и во времени.

В научно-методической литературе встречается указание на различные способы существования цифровой среды обучения. Так, в частности, исследователи отмечают, что она может быть реализована в следующих видах:

- авторский программный ресурс, включающий учебные и справочные материалы, прикладные возможности и средства взаимодействия участников учебной деятельности в педагогическом процессе;
- программная оболочка (платформа) для создания подобных ресурсов;
- обучающая среда, которая создается комплексным использованием разнообразных независимых электронных ресурсов и инфраструктуры сетевого взаимодействия субъектов учебного процесса;
- образовательный веб-сайт;
- виртуальный класс / виртуальная аудитория / виртуальный кампус учебного заведения, где учащиеся обучаются в условиях взаимодействия, сотрудничества, где преподаватель – участник учебно-познавательной деятельности учащегося, выстраивает учебную траекторию, в рамках которой и проходит учебный процесс.

В фокусе внимания данной статьи будет рассмотрение цифровой среды обучения как специфического информационно-дидактического окружения учебного процесса, организуемого и про-

водимого в рамках предметной области «Русский язык как иностранный». Такое специализированное информационно-дидактическое пространство представляет собой обучающую среду, в которой комплексное использование широкого спектра интернет-ресурсов различных форматов гармонично сочетается с инфраструктурой сетевого взаимодействия субъектов учебного процесса.

Для организации полноценного дистанционного обучения иностранному (русскому как иностранному) языку, должна быть разработана особая, лингводидактическая, цифровая среда обучения, которая должна учитывать специфику предметной области «Русский язык как иностранный» – практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения, когда содержанием обучения является не приобретение комплекса знаний, а формирование целого спектра коммуникативных компетенций, необходимых для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения. Такую специализированную среду мы называем «цифровая лингводидактическая среда» (ЦЛДС) и определяем ее как структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение как постоянно контактирующих (в очном обучении), так и разделенных пространством и во времени (в дистанционном обучении) субъектов лингводидактического процесса, интегрирующее учебные, образовательные и справочно-информационные средства, представленные в разных форматах (на электронных и печатных носителях), а также пользовательские сервисы различного назначения.

Данная специализированная среда обучения представляет собой многокомпонентное структурное образование, состоящее из таких составляющих, как: информационно-образовательный, мотивационный, учебный, методический, управляющий и инструментальный компоненты, предназначенные для использования учащимися и преподавателями при организации учебного процесса по обучению иностранным языкам в условиях цифровой трансформации образования.

Дадим краткое описание структуры и содержания основных компонентов цифровой лингводидактической среды на примере дисциплины «Русский язык как иностранный».

1. *Информационно-образовательный компонент* содержит информацию общего и частного характера, необходимую для работы в разных секторах среды, и включает прикладные ресурсы справочного характера (сетевые версии словарей и справочников, энциклопедии по специальностям, ссылки на медийные источники, различные электронные публикации, ссылки на справочно-информационную картографическую систему русского языка, справочно-информационные

порталы по русскому языку, информационно-поисковые системы) и другие информационные ресурсы образовательной направленности (информация об учебном заведении и его структурных подразделениях, о кафедре / отделении иностранных языков и / или русского языка, о курсах и спецкурсах, предлагаемых учебным заведением, о проводимых мероприятиях; информация о конференциях; подборка ссылок на веб-сайты образовательных учреждений, которые содержат учебные материалы, образовательные порталы или образовательные ресурсные центры для изучающих русский язык как иностранный, различные информационно-образовательные среды других учебных заведений; требования к сдаче зачетов и экзаменов и образцы зачетных / экзаменационных материалов; расписание зачетов и экзаменов).

2. *Учебный компонент*, представляющий собой структурированную базу данных учебной печатной и мультимедийной информации, включает в себя средства обучения русский язык как иностранный на цифровых и бумажных носителях (учебно-методические комплексы, учебники, учебные пособия, лингвотренажеры, комплекты лекций, материал для проведения учебных викторин и олимпиад, тематические текстотеки, медиатеки, видеотеки, практикумы, тестовые системы, коллекции наглядных материалов – учебные таблицы, схемы, иллюстрации) и предназначен для организации учебного взаимодействия участников учебного процесса как данного учебного заведения, так и для широкого круга пользователей – студентов и преподавателей, которые хотели бы пользоваться открытыми учебными ресурсами этого учебного заведения.

3. *Мотивационный компонент* имеет своей целью привлечь потенциальных абитуриентов к обучению в данном учебном заведении и вовлечь учащихся в университетскую «студенческую» жизнь при помощи использования аккаунтов учебного заведения в социальных сетях и размещения разного рода видеороликов, рекламирующих обучение в этом вузе.

4. *Методический компонент* содержит методические материалы и рекомендации по взаимодействию со средой (описание навигации по ЦЛС и ресурсам учебного контента), методические указания для учащегося и преподавателя по работе с обучающими и справочно-информационными ресурсами, размещенными в среде, видеозаписи вебинаров и мастер-классов лучших преподавателей учебного заведения, находящиеся и др.

5. *Управляющий компонент* предусматривает организацию и проведение среды в цифровой лингводидактической среде учебного процесса с использованием разнообразных методов и организацион-

ных форм применительно к различным моделям дистанционного обучения и включает набор инструментов для осуществления учебного, административного взаимодействия субъектов среды. Функционирование управляющего компонента обеспечивается блоками преподавателя и учащегося. В большинстве случаев такие блоки могут быть реализованы в форме персональной страницы пользователя: личной веб-страницы преподавателя и веб-страницы учащегося, своеобразного «цифрового портфолио». Функционал «портфолио» преподавателя предоставляет ему доступ ко всем учебным материалам и возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения ним, содержатся все письменные работы учащихся, сопровождаемые комментариями и рекомендациями преподавателя; журнал успеваемости учащихся и др. В «портфолио» учащегося содержатся все выполненные учащимся письменные работы, рекомендации и комментарии сетевого преподавателя-консультанта, результаты выполненных тестовых заданий и учебно-методический материал.

6. *Инструментальный компонент* представляет собой систематизированный комплект инструментальных средств, необходимых для деятельности в ЦЛС: разнообразные пользовательские сервисы Интернет, предоставляющие широкий спектр коммуникационных услуг, которые используются для осуществления учебной и методической деятельности (инструменты-платформы для проведения видеоконференции *Zoom* и *VooV meeting* с возможностями многопользовательской видеосвязи, совместного использования экрана, дистанционного управления, встроенного чата, сессионных залов – для организации групповой и фронтальной работы учащихся; коммуникационные сервисы *WhatsApp*, *Wechat* и др. – для общения субъектов учебного процесса между собой в режиме реального времени и в формате обмена голосовыми и видеосообщениями; облачные сервисы *Google Drive*, *One Drive*, *Яндекс Диск*, *Kingsoft* и др. – для хранения массивов учебной информации и совместной лингводидактической работы), а также редакторы текстов, гипертекстов, таблиц, мультимедийных презентаций; инструментальные программы-оболочки – конструкторы для создания обучающих материалов (лингвотренажеров, тестов) и др.

Перечисленные компоненты ЦЛС призваны обеспечить инфраструктуру сетевого взаимодействия всех субъектов лингводидактического процесса между собой и с различными типами контента с целью успешной реализации функционирования различных моделей педагогического процесса как трехчленной триады «**ученик** (объект либо субъект обучения) – **среда** (объект, который создается или используется как инструмент педагогического воздействия, либо субъект педа-

гогического взаимодействия) – педагог (субъект, формирующий среду и организующий обучение)» [Дунаева, 2006, с. 193].

Пример экспликации цифровой лингводидактической среды будет дан в третьей части публикации.

Интернет-ресурсы в лингводидактическом аспекте

В этой части публикации мы рассмотрим сферы применения возможностей интернет-технологий в учебном процессе и представим лингводидактическую классификацию интернет-ресурсов, которые в полном или усеченном форматах составляют контент цифровой лингводидактической среды, ориентированной на различные типы целевой аудитории.

Использование ресурсов и услуг Интернета для обучения иностранному (русскому как иностранному) языку имеет исключительное значение, так как с их помощью обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах, а также предоставляется возможность учащимся осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого языка и культуры, что приобретают особую методическую значимость в условиях отсутствия языковой среды. В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования совокупности иноязычных компетенций – образовательное пространство, передающее социокультурное своеобразие изучаемого лингвосоциума.

В научно-методической литературе представлено значительное количество публикаций, посвященных проблемам изучения образовательных возможностей интернет-ресурсов самого разного назначения (Азимов, 2007; Андреев, 2006; Байер, 2003, Ибрагимов, 2005; Назаренко, Л. К. Гейхман, Бовтенко, 2005; И. А. Смольяникова, О. В. Миловидова, Титова, Филатова, 2014; Фаевцова, 2006; Т. Bayer, 2003; С. Meskil и др.).

Исследователи выделяют следующие основные сферы применения многообразных возможностей интернет-технологий: как средство получения информации, как средство коммуникации, как средство развлечения, как средство обучения, как средство разработки собственных ресурсов и как средство организации учебного процесса. Соответственно, можно говорить о познавательной, образовательной, игровой, коммуникационной и инструментальной функциях интернет-технологий.

Остановимся подробнее на лингводидактическом потенциале интернет-технологий, которые могут быть использованы при обучении учащихся иностранному (русскому как иностранному) языку.

1. Как средство получения информации Интернет позволяет получить доступ к неограниченному количеству текстовых, звуковых и видеоматериалов на разных языках (электронные газеты и журналы, электронные версии печатных изданий, каталоги библиотек; архивы, сайты музеев, учебных заведений; транскрипты некоторых телевизионных программ, сценарии кинофильмов, веб-странички известных политических деятелей и деятелей культуры и т. д.). К сетевым источникам информации можно также отнести различные поисковые системы общего назначения и специализированные поисковые системы, порталы и базы данных, систематизирующие ресурсы по определенной тематике и ориентированные на практические потребности пользователей.

2. В качестве средства коммуникации широкий спектр интернет-ресурсов, социальных сервисов, мобильных социальных сетей находит сегодня самое активное применение в лингводидактическом процессе. К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании иностранного (русского) языка относятся различные информационно-коммуникационные веб-порталы и веб-сайты, предоставляющие иноязычным пользователям разнообразные интернет-услуги для общения с носителями изучаемого языка в режиме онлайн (электронная почта, телеконференции (форумы), текстовые и аудио-чаты, гостевые книги, средства IP-телефонии, а также социальные сервисы веб-2.0, разнообразные мобильные приложения и мобильные социальные сети. Лингводидактический потенциал электронной коммуникации заключается в том, что применение социальных сетей в учебных целях помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, мобильные социальные сети, может быть использована преподавателями иностранных языков для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио- или

видео (видеоконференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

3. Рекреационные возможности Интернета разнообразны и многочисленны. Они представлены российскими и зарубежными ресурсами в виде развлекательных интернет-порталов и сайтов, сетевых интерактивных игр, интернет-радио, интернет-телевидения и других развлекательных услуг и также могут найти свое применение в обучении иностранным языкам, позволяя в полном объеме / полной мере реализовать принципы геймификации и развлекательности, активно используемые в педагогической технологии эдьютейнмента «edutainment» – обучения через развлечение.

4. Рассматривая инструментальную функцию интернет-технологий, следует прежде всего отметить, что в сети существует достаточно большое количество программ, которые ориентированы на практические потребности пользователя и включают в себя инструментарий общего назначения, который находит свое применение в практике преподавания иностранных языков. Например, при разработке учебных ресурсов по различным аспектам языка, видам речевой деятельности, по литературе и культуроведению, а также при организации лингводидактического процесса с учащимися, проходящими обучение в дистанционном и смешанном форматах. К числу таких инструментальных ресурсов мы относим сетевые инструментальные оболочки / программы-оболочки для создания сетевых курсов и организации дистанционного обучения языкам, инструментальные средства, позволяющие преподавателям самостоятельно создавать различные мультимедийные электронные средства обучения (мультимедийные лингвотренажеры и практикумы с различными видами заданий, вводя не только тексты, но и изображения, аудио- и видеоматериалы).

5. Наибольший интерес представляет такая сфера применения интернет-технологий, как средства обучения, т. е. учебные ресурсы по иностранным языкам, размещенные в сети. В научной литературе встречаются многочисленные и многообразные классификации электронных средств, предназначенных для обучения языку (Э. Г. Азимов, А. И. Башмаков, И. А. Башмаков, М. В. Беляков, М. А. Бовтенко, А. Н. Богомоллов, О. А. Ускова, Е. А. Власов, Т. Ф. Юдина, В. Канава, О. И. Руденко-Моргун, Л. А. Дунаева, J. Higgins, D. Hardisty, S. Windeat, J. Thompson, G. Chesters и др.). Как отмечают исследователи, электронные обучающие программы по предметной области «Иностранные языки» и, в частности, «Русский язык как иностранный» должны ориентироваться на различные аспекты, уровни, профи-

ли обучения / подготовки, контингент учащихся и учитывать технические и технологические возможности, используемые в образовательных целях, что, в свою очередь, определяет подходы к классификации типов электронных обучающих интернет-ресурсов.

Несмотря на многообразие таких дистанционных обучающих систем, их номинацию (программы, курсы, книги, ресурс), методическая классификация этих электронных ресурсов, по мнению И. В. Роберт, естественным образом должна повторять традиционную классификацию, поскольку она также должна ориентироваться на роль или место того или иного дидактического материала в учебном процессе [Роберт, 1994, с. 188]. Нельзя не согласиться с мнением Л. А. Дунаевой, указывающей на то, что «арсенал этих обучающих средств формируется на основе действующей модели обучения и соответствует ее потребностям, поэтому любое новое средство, в нашем случае электронное, в данной образовательной модели автоматически будет рассматриваться преподавателем в рамках привычной системы: учебник – электронный учебник; учебное пособие – электронное пособие; учебно-методический комплекс – электронный учебно-методический комплекс» [Дунаева, 2006, с. 171]. Если добавление к уже известным терминам определения «электронный» меняет привычное содержание этих понятий (принципиально новый носитель учебной информации, предоставляющий принципиально новые возможности ее хранения, предъявления способен оказать влияние на все возможные характеристики – от содержательно-структурных до функциональных), то вторая часть термина остается неизменной – она указывает на место и роль средства в учебном процессе.

Проблема номинации дистанционных систем обучения представляется нам достаточно важной, поскольку имеющиеся в отечественных и зарубежных исследованиях обозначения жанров электронных средств обучения, во-первых, часто смешиваются или подменяются, во-вторых, в них не всегда четко отражается специфика предметной области, в-третьих, спектр гипермедийных способов представления информации и форм интеракции, предлагаемых электронными ресурсами, имеющих одну и ту же номинацию, не всегда соответствует канонам того или иного обучающего средства.

Чтобы избежать некоторой методической «сумятицы», мы будем рассматривать существующие сетевые средства обучения в рамках привычной системы: учебник – сетевой учебник, учебное пособие – сетевое пособие, учебно-методический комплекс – сетевой учебно-методический комплекс. Это позволяет нам сгруппировать существующие электронные учебные ресурсы по РКИ по трем категориям: элек-

тронный / сетевой учебник, электронное / сетевое учебное пособие и сетевой учебно-методический интерактивный комплекс.

Так как в данной публикации рассматривается круг возможностей интернет-технологий применительно к предметной области «Русский язык как иностранный», то, проанализировав и обобщив имеющиеся классификации электронных средств обучения, предложим свою лингводидактическую классификацию интернет-ресурсов, которые используются при организации обучения русскому языку иностранных учащихся, различных уровней владения русским языком как неродным и иностранным. В обобщенном виде такая классификация включает четыре группы интернет-ресурсов: а) электронные средства обучения, б) образовательные интернет-ресурсы, в) культурно-просветительские и справочно-информационные интернет-ресурсы и г) инструментальные средства.

В первую группу входят следующие типы *учебных интернет-ресурсов*.

1. Электронные учебники:

а) электронная версия печатного учебника (сетевой вариант);

б) электронный учебник, не имеющий печатного прототипа (сетевой вариант).

2. Электронные учебные пособия:

а) сетевые учебные и учебно-методические пособия (лингвотренажеры) по различным аспектам русского языка (фонетика, грамматика, лексика, словообразование, стилистика), видам речевой деятельности, страноведению, литературе и др.;

б) сетевые мультимедийные приложения к печатным учебникам и учебным пособиям;

в) сетевые тренажеры по лингводидактическому тестированию;

г) мобильные приложения к учебникам, учебным пособиям и учебно-методическим комплексам;

д) мобильные приложения для подготовки к государственному тестированию по русскому языку как иностранному (ТРКИ);

е) дидактические аудио- и видеоматериалы для различных методических целей, размещенные в сети (методические ресурсы для преподавателей РКИ);

и) сетевые курсы лекций по методике преподавания РКИ для слушателей ФПК и преподавателей дополнительного образования, включая курсы профессиональной переподготовки преподавателей РКИ.

3. Электронные учебно-методические интерактивные комплексы.

Ко второй группе относятся такие **образовательные интернет-ресурсы**, как:

а) сайты образовательных учреждений (высшего и среднего образования), которые содержат учебные материалы:

– сайты федеральных учебных заведений РФ (университеты, институты, колледжи, школы);

– сайты региональных учебных заведений РФ (университеты, институты, колледжи, школы);

б) образовательные порталы (образовательные ресурсные центры), содержащие образовательные гипертекстовые и мультимедийные материалы по разным профилям и предметным областям на русском языке;

в) сетевые информационно-образовательные (виртуальные образовательные) среды учебных заведений;

г) библиографические сетевые ресурсы (электронные словари, энциклопедии, электронные корпуса текстов).

Третью группу составляет широкий спектр **интернет-ресурсов культурно-просветительского и справочного характера общего назначения**, к которым относятся следующие порталы и сервисы услуг:

а) «Официальная Россия» – справочно-информационный портал органов государственной власти РФ;

б) сайты электронных СМИ России;

в) «Госуслуги» – портал государственных и муниципальных услуг РФ;

г) культурно-просветительские и туристические интернет-ресурсы РФ:

– порталы Москвы, Санкт-Петербурга и других городов России, на которых представлены каталоги туристических поездок, транспорт, гостиницы, развлечения и досуг, справочная информация, карты и схемы проезда);

– сайты достопримечательностей городов России;

– сайты музеев и выставок;

– виртуальные экскурсии культурно-просветительской тематики;

г) культурно-развлекательные интернет-ресурсы (сайты театров, концертных площадок, театральные и киноафиши, афиша культурных мероприятий в городах РФ);

д) сайты торговых центров и магазинов;

е) сайты ресторанов и кафе;

ж) картографические интернет-ресурсы;

з) интерактивные карты метро Москвы и Санкт-Петербурга;

- и) сайты поиска работы в России;
- к) поисковые системы общего назначения и др.

В четвертую группу входят **инструментальные средства**, позволяющие организовывать обучение, создавать учебные материалы и управлять учебным процессом (осуществлять автоматизацию подготовки расписания, распределение потоков учащихся, разработку и оформление учебных планов, планирование учебной нагрузки преподавателей, оформление отчетности об успеваемости, организовывать работу сетевого преподавателя, давать возможность учащимся вести свою страницу и др.), а также осуществлять интернет-коммуникацию с виртуальными участниками учебного процесса и с внешними коммуникантами – носителями русского языка. Укажем основные категории инструментальных средств:

- а) сетевые инструментальные оболочки / программы-оболочки для разработки сетевых курсов и организации дистанционного обучения иностранному (русскому как иностранному) языку;
- б) инструментальные программы-оболочки для создания лингвотренажеров и практикумов по языковым аспектам и видам речевой деятельности;
- в) сервисы для проведения вебинаров и мастер-классов;
- г) коммуникационные / контактные сервисы Веб 2.0;
- д) социальные сервисы Веб 2.0 (веблоги, твиттеры, аудио- и видеоподкасты, интерактивные анкеты и опросники, видеохранилища, облачные хранилища, виртуальные миры и др.);
- д) когнитивные инструменты «двуязычные и тематические конкордансы», онлайн-сервисы для создания и применения флэшкарточек и обучающих лингвистических игр;
- е) клавиатурные тренажеры и др.

Подробное описание типологии электронных ресурсов, применяемых в дистанционном обучении РКИ и их систематизация с лингводидактической точки зрения, а также педагогических технологий, используемых в обучении русскому языку иностранных учащихся, даны в монографии А. Н. Богомолова «Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект)» [Богомолов, 2008]. Аннотированный список интернет-ресурсов по русскому языку как иностранному в систематизированном виде представлен в различных каталогах учебных и методических ресурсов и в цифровой образовательной среде Института русского языка и культуры МГУ (URL: https://www.irlc.msu.ru/e_educational_resources/catalogues).

Реализация концепции цифровой лингводидактической среды в обучении русскому языку как иностранному

После описания цифровой лингводидактической среды как многокомпонентного структурного информационно-дидактического пространства, в котором комплексное использование широкого спектра интернет-ресурсов различных форматов гармонично сочетается с инфраструктурой сетевого взаимодействия субъектов учебного процесса, и представления лингводидактической классификации интернет-ресурсов, используемых при организации обучения русскому языку иностранных учащихся, различных уровней владения русским языком как неродным и иностранным, составляющих контент цифровой лингводидактической среды, которое было дано в первых двух частях данной публикации, в третьей части мы перейдем к рассмотрению форм реализации цифровой лингводидактической среды.

Следует отметить, что в числе лидеров цифровой трансформации русистики, предложивших прорывные решения в этой сфере, следует назвать целый ряд ведущих российских вузов: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский университет дружбы народов, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, и ряд других российских высших учебных заведений. В указанных учебных заведениях успешно применяется системный подход к цифровизации образовательной среды обучения, в частности, предметной области «Русский язык как иностранный», структура и содержание которой согласуются с такими условиями и направлениями в области цифровой трансформации образования, как:

- тенденции развития современного иноязычного образования (интерактивность, дистанционность, мультимедийность, мобильность, персонализация, индивидуализация, развлекательность, геймификация) и их влияние на систему обучения русскому языку и культуре;
- технологии дистанционного и смешанного обучения;
- использование цифровых форматов традиционных средств обучения и средств коммуникации применительно к лингводидактическому учебному процессу;
- применение творческой работы преподавателя и иностранных учащихся с использованием интернет-ресурсов и интернет-сервисов.

Экспликацию концепции цифровой лингводидактической среды представим в виде описания структуры и содержания такой специализированной среды, разработанной в Институте русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова и развернутой на платформе Moodle (URL: https://www.irlc.msu.ru/e_educational_resources).

Данная цифровая лингводидактическая среда объединяет контент для обучения русскому языку как иностранному в системе довузовского образования на уровнях А1, А2 и В1 и общеобразовательным предметам гуманитарного, экономического, естественнонаучного профилей, электронную библиотеку, медиатеку учебных и аутентичных интернет-ресурсов, тематические каталоги и серию лингвокультурологических проектов, а также проекты для повышения квалификации преподавателей РКИ и инструменты дистанционного взаимодействия всех участников учебного процесса как в индивидуальном, так и в групповом форматах в условиях дистанционного и смешанного обучения. Образовательный контент разработанной цифровой лингводидактической среды, ориентированный на различные группы контингента иностранных учащихся и преподавателей-русистов, агрегирует в себе определенную группу компонентов: мотивационный, учебный, проектный, методический, программный и инструментальный.

Дадим краткое описание каждого компонента, составляющего контент данной специализированной информационно-образовательной среды. Это универсальный комплекс составляющих-компонентов, каждый из которых выполняет определенную функцию.

Мотивационный компонент

Мотивационный компонент содержит контент вовлекающего характера, имеющий своей целью привлечь иностранных граждан к обучению в ИРЯиК и на факультетах Московского университета, а также вовлечь иностранных слушателей, проходящих обучение по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам в Институте русского языка и культуры, в университетскую жизнь (помочь иностранным слушателям сориентироваться в выборе будущей профессии, выбрать факультет для дальнейшего обучения, ознакомить абитуриентов с особенностями обучения на этих факультетах).

Мотивационный компонент включает в себя

1.1. Профориентационные ресурсы (видеозаписи встреч слушателей с выпускниками Института, обучающимися на основных факультетах МУ и представителями факультетов университета гуманитарной, экономической, естественнонаучной направленностей).

1.2. Открытые культурно-просветительские ресурсы для абитуриентов и учащихся в культурно-языковую среду обучения ИРЯиК (разнообразные материалы виртуальной гостиной «иРЯиК ДОМа» имеют своей целью в увлекательной форме рассказать иностранным слушателям, обучающимся в Институте дистанционно, о России, о ее культуре, традициях, о том, как подготовиться к жизни в Москве).

1.3. Контент для потенциальных слушателей ИРЯиК (видеопрезентации преподавателей Института, фрагменты уроков и экскурсий с преподавателями по достопримечательностям Москвы и городам России).

1.4. Веб-страницы и каналы ИРЯиК в социальных сетях, направленные на привлечение внимания иностранных абитуриентов к программам обучения в Институте.

Учебный компонент

Весь учебный компонент, представленный в электронной образовательной среде ИРЯиК, предназначен организации учебного взаимодействия преподавателей русского языка и предметов со своими иностранными учащимися. Доступ к учебному контенту предоставляется только авторизованным пользователям (учащимся и преподавателям ИРЯиК). Можно выделить три категории учебного контента.

2.1. Контент для обучения русскому языку как иностранному на уровнях А1, А2 и В1.

2.2. Контент для обучения общеобразовательным предметам гуманитарного, экономического, естественнонаучного профилей.

2.3. Электронная библиотека учебных пособий ИРЯиК.

Контент первых двух категорий включает: а) авторские мультимедийные учебные материалы по русскому языку, научному стилю речи, по гуманитарным, экономическим и естественнонаучным дисциплинам; б) материалы для текущего и промежуточного контроля, в) тестовые и экзаменационные материалы по русскому языку для иностранных учащихся Элементарного, Базового и Первого Сертификационного уровней; г) тестовые и экзаменационные материалы по русскому языку и предметам; д) предметные словники по гуманитарным, экономическим и естественно-техническим наукам.

В электронной библиотеке учебных пособий представлены электронные версии учебников и учебных пособий, написанных преподавателями ИРЯиК и опубликованных в Институте. Система разветвленного поиска помогает пользователям ИРЯиК легче и быстрее найти нужное учебное пособие.

Проектный компонент

Все учебные материалы, составляющие содержание проектного компонента, находятся в открытом доступе и имеют своей целью создать учебную языковую среду (учебно-методическое окружение учебного процесса) благодаря представленным в систематизированном (каталогизированном) виде учебным ресурсам по РКИ, которые могут быть использованы в лингводидактическом процессе как до-

полнительные материалы по русскому языку и культуре. Проектный компонент составляют следующие части.

3.1. Различные типы каталогов (общий и тематический каталоги интернет-ресурсов по РКИ; каталог учебных ресурсов по общеобразовательным дисциплинам); каталоги цифровых учебных ресурсов, представляющие собой сводные структурированные банки ресурсов, актуальных для изучения РКИ, которые снабжены системой разветвленного поиска по уровням владения русским языком, лексико-грамматическим темам и видам речевой деятельности, типам контента и др.

3.2. Проект «Медиатека учебных текстов ИРЯиК», включающий авторские тексты для чтения с методическим сопровождением для уровней А1-В2, а также отобранные и методически обработанные учебные и аутентичные видеоматериалы для уровней А1-С1.

3.3. Коллекция авторских лингвокультурологических проектов, созданных как для иностранных слушателей, проходящих обучение по программам предвузовской подготовки, так и для широкой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык: «Пространство русских сказок и былин», «Русские народные промыслы», «Музыкальная шкатулка». Диверсификация и мультипликация культурологического контента в виде использования разнообразных форм представления учебного культурологического контента предоставляет иностранным учащимся возможность познакомиться с русским фольклором, особенностями национального менталитета и традициями русского народа, русскими народными промыслами. Все проекты этой категории ориентированы на инофонов с разной языковой подготовкой (от уровня А1 до уровня В2).

3.4. Учебный комплекс «Вас зовет Россия!», рассчитанный на иностранных учащихся, владеющих русским языком, начиная с уровня А2, включает в себя видеоэкскурсии по интересным местам России с методическим сопровождением.

3.5. Проект «Виртуальный монитор» имеет своей целью визуализировать в виде таблиц некоторые языковые явления, речевые ситуации, основные понятия общеобразовательных дисциплин, которые осваивались иностранными учащимися ИРЯиК в ходе очных и дистанционных учебных занятий. Все учебные материалы доступны как в цифровой образовательной среде ИРЯиК, так и демонстрируются на реальных мониторах, размещенных в помещениях Института.

Методический компонент

Методический компонент, ориентированный на аудиторию преподавателей-русистов и слушателей программ дополнительного профессионального образования, объединяет четыре типа ресурсов.

4.1. Каталог методических интернет-ресурсов по РКИ, представляющий собой аннотированный список ссылок на авторские курсы, вебинаров по методике преподавания различных аспектов РКИ, видов речевой деятельности, организации дистанционного обучения.

4.2. Открытые лектории по русскому языку как иностранному: «РКИ: вчера, сегодня, завтра» и лекторий кафедры русского языка по обучению русской фонетике, произношению интонации иностранных учащихся. Оба лектория представляют собой видеозаписи лекций ведущих специалистов в области РКИ, которые были прочитаны в Институте русского языка и культуры с 2018 года.

4.3. «Методическая мастерская ИРЯиК» представляет собой банк авторских методических разработок-рекомендаций для «молодых» преподавателей кафедры русского языка по работе с базовыми пособиями, по которым ведется обучение русскому языку иностранных слушателей программы предвузовской подготовки и программы для курсовых форм обучения. Доступ к этому ресурсу предоставляет только авторизованным пользователям-преподавателям ИРЯиК.

4.4. Ресурс «Моя методика» включает в себя материалы ежегодного конкурса методических разработок по русскому языку как иностранному и общеобразовательным дисциплинам, созданные преподавателями ИРЯиК МГУ имени М. В. Ломоносова.

Программный компонент

Ядро данного компонента составляют образовательные программы, разработанные с учетом мотивов и целевых установок различных категорий пользователей образовательных услуг, предоставляемых Институтом русского языка и культуры. Укажем образовательные программы, составляющие фундамент данного компонента, и контингенты учащихся, которым адресованы эти программы.

5.1. Дополнительная общеобразовательная программа, обеспечивающая подготовку в течение одного года иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (не менее 2376 часов). Данная программа адресована иностранным гражданам, рассчитана на один год обучения и включает календарно-тематический план дисциплины «Русский язык как иностранный. Общее владение».

5.2. Комплексная программа предвузовской подготовки для иностранных граждан, поступающих на профессиональные образова-

тельные программы (3208/1554 час.) Данная программа адресована иностранным гражданам, рассчитана на 1,5 года и включает календарно-тематический план дисциплины «Русский язык как иностранный. Общее владение».

5.3. Комплексные программы, предназначенные для иностранных граждан, поступающих на профессиональные образовательные программы для иностранных слушателей, желающих получить высшее образование в МГУ имени М. В. Ломоносова, а также поступить в магистратуру и аспирантуру.

5.4. Дополнительная общеобразовательная программа по русскому языку «Русский язык и культура» для иностранных граждан, лиц без гражданства и соотечественников, проживающих за рубежом (общее количество часов 1368). В программе реализуется преподавание дисциплин цикла «Русский язык как иностранный» и 7 модулей по выбору. Данная программа предназначена для иностранных учащихся курсовых форм обучения, включая очные и дистанционные занятия, краткосрочные (летние и зимние школы) и годовичные формы обучения. Данная образовательная программа двухчастна и ориентирована на разные контингенты иностранных учащихся в зависимости от уровня владения русским языком и имеет модульный характер.

5.5. Две программы профессиональной переподготовки, предполагающие очную «Методика преподавания русского языка как иностранного в поликультурной среде» и заочную формы обучения с применением дистанционных технологий «Методика преподавания русского языка как иностранного».

5.6. Четыре программы повышения квалификации.

5.6.1. Две программы ориентированы на преподавателей русского языка как иностранного «Методика преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе» и Методика обучения русскому языку как иностранному. Методическая школа молодого преподавателя».

5.6.2. Две другие программы предназначены для преподавателей общеобразовательных дисциплин «Методика подготовки иностранных обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам (реализация гуманитарной направленности)» и «Методика подготовки иностранных обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам (реализация естественнонаучной направленности)».

Все программы рассчитаны на заочную форму обучения с применением дистанционных технологий.

В стадии разработки находится перспективная программа повышения квалификации «Цифровые технологии в преподавании РКИ»

Управляющий компонент

Составляющие этого компонента обеспечивают жизнедеятельность (функционирование) учебного компонента электронной образовательной среды ИРЯиК МГУ, делают возможным организовать учебное взаимодействие участников процесса обучения. Элементами этого компонента являются личный кабинет учащегося и личный кабинет преподавателя.

Личный кабинет учащегося представляет собой автоматизированную базу данных с полной структурированной документацией обучающегося о ходе учебного процесса / прохождении учебной программы и выполняет функции идентификационной, тестовой системы, индивидуального планирования, рабочей тетради и «портфеля» учащегося.

Личный кабинет преподавателя (своего рода «портфолио» преподавателя) дает возможность преподавателю просматривать письменные работы своих учащихся (вести статистику выполнения заданий, проверять письменные работы, вносить исправления в работы учащихся, писать комментарий к работам, вести журнал успеваемости и т. д.).

Инструментальный компонент

Этот компонент реализуется при помощи рекомендованных или выбранных самими преподавателями-русистами и преподавателями-предметниками сетевых инструментов и сервисов лингводидактической деятельности, которые используются преподавателями при разработке электронных учебных ресурсов и при организации учебного взаимодействия участников учебного процесса.

Заключение

Цифровые технологии, проникающие во все сферы жизнедеятельности современного общества, становятся неотъемлемой частью процесса цифровой трансформации образования.

Одним из ключевых направлений стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, направленной на формирование «цифровой зрелости» в науке и высшем образовании, является разработка цифровых сервисов для всех сторон деятельности образовательных и научных организаций, в частности, создание концепции цифровой образовательной среды. Представленная в публикации концепция такой специализированной среды была спроецирована

на предметную область «Русский язык как иностранный», что поставило перед автором задачу определения и описания инвариантных составляющих цифровой лингводидактической среды, включающих мотивационный, информационно-образовательный, программный, учебный, методический, управляющий и инструментальный компоненты.

В силу того, что разработанная цифровая лингводидактическая среда была развернута на материале различных типов и жанров ресурсов, размещенных в сети, необходимо было изучить их лингводидактический потенциал с целью определения методической целесообразности их включения в ЦЛДС. Русскоязычные интернет-ресурсы, являющиеся одновременно и средством обучения, и окружением учебного процесса, были систематизированы по следующим категориям: учебные, образовательные, культурно-просветительские, справочно-информационные и прикладные (инструментальные средства) ресурсы. Инвариантный многокомпонентный состав цифровой лингводидактической среды был реализован при разработке и апробации учебного контента и тестирования функциональных возможностей электронной образовательной среды Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова.

Перспективным направлением дальнейшего развития описанной цифровой лингводидактической среды является регулярное обновление существующего контента и расширение его содержания за счет включения новых перспективных разноуровневых цифровых проектов и современных педагогических технологий в полиформатный лингводидактический процесс.

Литература

Азимов, Э. Г. К типологии веб-ресурсов на русском языке / Э. Г. Азимов // Проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного в третьем тысячелетии: состояние и перспективы развития: материалы Международного регионального форума ученых и преподавателей русистов по проблемам функционирования и преподавания русского языка в странах Европы, 15–17 апреля 2007: сборник докладов. – Москва: Изд-во ЦМО МГУ, 2007. – С. 60–65.

Андреев, А. А. Основы интернет-обучения / А. А. Андреев, Г. М. Троян. – Москва, 2006. – 68 с.

Байер, Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории / Т. Байер // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. – Санкт-Петербург, 2003. – Т. II. – С. 23–27.

Богомолов, А. Е. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография / А. Е. Богомолов. – Москва: МАКС Пресс, 2008. – 319 с.

Богомолов, А. Н. Цифровизация области преподавания русского языка как иностранного: первые итоги и перспективы / А. Н. Богомолов, Т. В. Васильева, Л. А. Дунаева, Г. М. Лёвина // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5. – С. 4–9.

Дунаева, Л. А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. А. Дунаева. – Москва, 2006.

Зайцева, Е. Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Н. Зайцева. – Москва, 2003.

Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1: учебное пособие для вузов / С. А. Щенников [и др.]; под редакцией С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 188 с.

Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: коллективная монография / под редакцией О. И. Руденко-Моргун, В. Б. Куриленко. – Москва: Экон-Информ, 2019.

Монахов, В. М. Что такое новая информационная технология обучения? / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.

Насонова, Ю. М. Информационно-обучающая среда как средство развития познавательной самостоятельности студентов педвузов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2000. – С. 62.

Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

Орехова, И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: диссертация доктора педагогических наук. – Москва, 2004.

Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Academia, 2007. – 368 с.

Роберт, И. В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: диссертация доктора педагогических наук. – Москва, 1994. – 339 с.

Современная цифровая образовательная среда (СЦОС). – URL: https://elearning.hse.ru/project_scos; <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 09.09.2022).

Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. – Москва, 2021. – 267 с.

Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А. А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 20.06.2022).

Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / С. В. Титова. – Москва: Эдитус, 2017. – 247 с.

Фаевцова, О. Е. Дидактические аспекты использования интернет-ресурсов при изучении иностранных языков: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Курск, 2006. – 208 с.

Хуторский, А. В. Дидактическая эвристика: Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторский. – Москва: МГУ, 2003. – 415 с.

Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – Москва: Наука, 2002. – 527 с.

Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва, 2001. – 365 с.

1.2. Виртуальная коммуникация в лингводидактическом аспекте: старое и новое

Интернет-коммуникация, или виртуальная коммуникация – относительно новая, но стремительно развивающаяся сфера функционирования естественного человеческого языка. Официально созданная в 1986 г., всемирная компьютерная сеть с тех пор постоянно разрастается, имея растущую популярность во всем мире, захватывая все новые пространства, образуя *виртуальный мир коммуникации*.

Вот уже несколько лет подавляющее большинство исследователей, преподавателей и учёных в области обучения языкам посвящают свои исследования изучению этого нового канала коммуникации – *виртуальной коммуникации и социальных сетей в лингводидактическом аспекте*. Если вспомнить, что **виртуальная коммуникация** –

это общение с удалённым партнёром или группой, опосредованное компьютером и телекоммуникационной системой [Computer, 2001], то к этой категории можно отнести использование при обучении функционирующих в её рамках дискурсов и текстов, а также сами дистанционные занятия русским языком с иностранными студентами на платформах Zoom, Teams и т. п. Это может быть как синхронная, так и асинхронная коммуникация, в том числе направленная на определённый предмет, тему.

В отечественных работах по методике преподавания РКИ также доминируют исследования, описывающие **новый вид общения**, вызванный «**цифровизацией**» жизни современного человека: современную интернет-коммуникацию, язык интернет-общения, виртуальную коммуникацию, виртуальную языковую среду (А. Н. Богомолов), электронно-опосредованную коммуникацию (Э. Г. Азимов), сетевое общение (В. Г. Костомаров), современный сетевой жаргон (М. А. Кронгауз), коммуникативные возможности киберпространства (М. Н. Русецкая). Отмечается, что виртуальная коммуникация сформировала новые смешанные формы речи: «устно-письменную коммуникацию», «разговорно-письменную речь», «устный письменный язык» (М. А. Кронгауз), новые виды дискурсов и текстов. На основании анализа солидного массива разножанровых текстов, актуальных для интернет-коммуникации, «определена их специфика, подтвердившая справедливость лингвистических суждений о сближении письменной речи в чатах и блогах с устной, о стремлении интернет-коммуникантов к экономии речевых ресурсов, что приводит к большему стилистическому разнообразию средств по сравнению с общелитературным языком. В функционировании и развитии русского языка многими специалистами наблюдается также существование двух разнонаправленных процессов: «онаучивание» и «жаргонизация» общелитературного языка [Клобукова, Афанасьева, Дунаева, Яценко, 2019, с. 255–256].

В области лингводидактики появилась даже мода на цифровую педагогику, новый педагогический дизайн, описывается эффективность учебного процесса в мультимедийной образовательной среде. На уроках по РКИ используются новые технологии, названные Л. В. Московкиным «**непрямые методы обучения**»: видеоролики из Интернета, визуализация (А. Д. Дейкина), театрализация (Е. А. Хамраева), мобильные приложения (Г. М. Левина), заданные методические сценарии (Л. П. Клобукова), оптимальные педагогические траектории (М. Н. Русецкая) и т. п. Ощущается чёткое желание сместить акцент в преподавании на **невербальную сторону** учебного

материала, поскольку «новое поколение привыкло получать информацию через зрительные образы, перцептивно» [Лёвина, 2017 (1), с. 209].

Можно проследить несколько «волн» настроений по поводу появления самого нового вида коммуникации и новых форматов текстов / дискурсов: от панических – «теперь всё изменилось», «никогда такого не было», «всё пропало» (М. Н. Русецкая, В. П. Синячкин, М. А. Кронгауз), до последних аналитических работ, в которых на базе конкретных научных исследований русского молодёжного сленга делаются вполне взвешенные разумные выводы: «несмотря на существенные изменения на поверхностном уровне (не в смысле Хомского, а метафорически), глубинный уровень окультуренного мировидения остаётся неизменным» [Гудков, 2021, с. 8]. То есть единство лингвокультурного сообщества остаётся незыблемым, поскольку именно на этом уровне сохраняются «фундаментальные культурные представления», отчасти универсальные, архетипические, а отчасти – национально обусловленные [Гудков, 2021, с. 8].

На фоне объективных исследований вновь появившихся явлений в речепорождении и лингвистике, упомянутые **два основных «научных тренда»** вызывают **серьёзные сомнения**: 1) принципиально **новый** изменившийся в цифровых средах **тип коммуникации**, трансформация речевых продуктов и дискурсивных практик и 2) описываемый **«новый когнитивный тип»** учащихся, характеризующийся иным способом восприятия информации, сформированным новыми средствами хранения, переработки и передачи информации – современными гаджетами. Обратившись к более чем 60-летней традиции отечественного преподавания РКИ, рассмотрим, действительно ли так специфичны и неизвестны эти **две стороны нового явления**. Хотелось бы подробнее рассмотреть, что действительно нового привнесла **виртуальная коммуникация** и сопутствующие ей **новые технические возможности** гаджетов в работу преподавателя и иностранных студентов при обучении русскому языку, в том числе и при дистанционной работе. Остановимся на **нескольких популярных ныне темах** и попробуем проанализировать также собственный опыт и накопленные знания.

1. Рассмотрим вначале **основные характеристики виртуальной коммуникации и её продуктов**, их новизну и беспрецедентность. Главной единицей цифровой коммуникации считают **медиа-текст – дисплейный (конвергентный) текст**, характерными особенностями которого являются «вовлечение языковых (звуковых и письменных) и внеязыковых носителей смысла, упорядоченное чередование единиц разного потенциала (информем и экспрессем), блочный

синтаксис и расчленение на удобовоспринимаемые клипы (по образу монтажа кадров в кинофильмах), жёсткая конструктивность», а также «своеобразная **аномия** (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой)» [Костомаров, 2010, с. 143]. Сам текст, по мнению некоторых исследователей, трансформировался в **гипертекст** – безграничный текст с особой организацией нелинейной формы» [Русецкая, 2018, с. 1685].

В качестве **главной специфики цифровой коммуникации** многие специалисты выделяют **поликодовость**: «**дисплейный текст** представляет собой синтез различных семиотических единиц и кодов: вербального, визуального (в статике картинка, в динамике – видео) и аудиального кодов»; «сочетание различных кодов изменяет структуру высказывания, его смысловую ёмкость и, как следствие, функционирование; в процессе коммуникации носители языка распределяют смысловую нагрузку между разными кодами таким образом, что цельный смысл выражается сразу словом, звуком и картинкой»; «носитель языка быстро усваивает удобные приёмы коммуникации и переносит их на все ситуации» [Русецкая, 2018, с. 1685]. Поликодовые мультимедийные тексты декларируются как «вызовы XXI века» (Тряпельников А. В., Акишина А. А.). Например, на конференции в МГУ в марте 2019 г. в секции «Особенности поликодовых текстов» рассматривались соотношение и специфика взаимодействия их **вербальных и невербальных компонентов**. Акцент на невербальном аспекте заставляет многих исследователей, вслед за Митчеллом (1994), говорить о «**визуальном повороте**» в массовой коммуникации (Barnhurst, 2014; Гербовицкая, 2014; Шилина, 2017; Симакова, 2017).

Яркой чертой виртуальной коммуникации полагают также «**кроссплатформенность**», то есть «не привязанность» текста к конкретному, бумажному или электронному, носителю, что предполагает работу с текстом в разных местах: на смартфоне, затем на компьютере, то есть в разных местах» [Русецкая, 2018, с. 1685], а также своеобразную «**аномию** – «ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой, и другие признаки». [Костомаров, 2010, с. 141–147].

Специфической характеристикой считают **трансформацию категории автора**: анонимность большинства текстов, возможность реагирования, комментирования текста читателями, сокращение дистанции между читателем и автором, а также **динамичность цифрового текста**: «тексты легко и быстро редактируются, дополняются, скрываются, реагируя на обратную связь от адресата и изменения в окружающем мире» [Русецкая, 2018, с. 1683].

Теперь обратимся к **истории вопроса**. Безусловно, **основным каналом** получения культурной информации, «самым мощным фактором **социализации**», по Сепиру (1993), является **язык**, реализуемый в текстах / дискурсах, то есть в **процессе коммуникации**. Язык есть часть социальной памяти, совокупность значений (не языковых), составляющих ориентировочную основу деятельности (не только речевой, но и познавательной) [Леонтьев, 1996].

Напомним, что в **теории коммуникации** – научном направлении, возникшем в Америке в середине XX века, изначально постулировалось, что коммуникация в основном протекает в рамках двух основных каналов: **вербального и визуального**, но часто и **аудиального**. Хотя существует несколько десятков определений теории коммуникации, все они сходятся в признании **сложности, многоплановости процедуры общения**. Изначально специалисты подчёркивали, что коммуникация – не однонаправленный процесс передачи сообщений и не двухтактный обмен порциями сведений, а **нерасчленённый процесс циркуляции информации**, то есть совместный поиск истины. **Коммуникацию как многофакторный феномен** традиционно принято делить по принципу разных видов дихотомии: вербальная / визуальная, устная / письменная, активная / пассивная, сильная / слабая, иерархическая / демократическая, агрессивная благоприятная [Почепцов, 2001, с. 38]. При этом коммуникация может быть **иерархической** (с приоритетностью прямой связи) и **демократической** (с приоритетностью обратной связи). Коммуникативное поведение предполагает также выделение дихотомии **сильного / слабого** участника коммуникации – **говорящего / пишущего**, который может быть дополнен **активным / пассивным слушающим / читающим** [Почепцов, 2001, с. 32–38].

Как видим, все декларируемые в последних работах филологов как принципиально «**новые**» характеристики **цифровой коммуникации: кроссплатформенность, динамичность, вовлечение внеязыковых носителей смысла, трансформация категории автора** и т. д. – не являются неизвестными в науке, в частности коммуникативистике и лингводидактике.

Более того, в **теории коммуникации** коммуникацию трактуют как «процессы **перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальные сферы**», ведь исторически коммуникацией являлось принуждение другого к выполнению того или иного действия. При этом «в стандартном коммуникативном акте **важны** именно **невербальные реакции** на сообщение. При рассмотрении коммуникации как **процесса обмена сигналами** систему связи между этими

сигналами определяют как **код** [Почепцов, 2001, с. 14]. Таким образом, **поликодовость** изначально является **ключевой характеристикой любой** коммуникации в широком смысле слова, а не только медиатекстов.

Кроме того, в методике преподавания РКИ ещё в середине XX века к специфике языка научно-технического подстиля были отнесены **вспомогательные подсистемы**: «а) графики, чертежи и т. д., не имеющие однозначной устной манифестации; б) символические тексты математики, физики и т. д., для которых устная манифестация потенциально возможна, но трудно осуществима; в) названия химических элементов, номенклатура математических знаков и т. д., для которых существование устной формы носит принципиальный характер» [Митрофанова, 1974, с. 255]. На рубеже XX–XXI веков при изучении **аутентичной инженерной коммуникации** в лингводидактических целях было доказано, что рассматривать инженерную коммуникацию необходимо в более широком, не только речевом, смысле слова [Авдеева, 2006, с. 24], а в текстах учебников по фундаментальным, базовым и узкопрофильным инженерным дисциплинам **математика** выполняет функцию не отдельной науки, а одного из «языков», **кодов** инженерной коммуникации, являясь «**языковой наукой инженерии**» [Авдеева, 1997, с. 251–253]. Было выявлено, что в инженерной коммуникации, даже учебной, эти **невербальные коды** играют **доминирующую роль**. Описано, как экзамены в инженерных вузах по специальным дисциплинам часто проходят в полной тишине, когда преподаватель и учащиеся общаются при помощи написания на доске формул и схем, то есть используя невербальные коды, что при недостаточном знании русского языка несколько не отражается на плодотворности самой коммуникации [Васильева, 2005, с. 186]. Сюда же относится и «своеобразная **аномия** (ограничение значения слова, поддерживаемое сопроводительной картинкой)» [Костомаров, 2010, с. 4], если в учебнике описание какого-либо инженерного артефакта сопровождается обязательным его изображением.

Как видим, **поликодовость и аномия** также **не являются принципиально новым явлением** современной коммуникативной жизни, а хорошо известно как учащимся, так и преподавателям инженерных вузов, включая дипломированных выпускников.

Ещё в работах конца XX века по социологии, культурологии и теории коммуникации были описаны зародившиеся тогда **новые тенденции в человеческом общении**, обусловленные политическими и экономическими переменами. Специалисты подчёркивали, что вслед за эпохой монологической коммуникации наступила **демократиче-**

ская диалогическая эпоха полилогов, полифонии, многоголосия (Л. Г. Ионин, 1995), а «новое коммуникативное пространство порождается равноценными независимыми друг от друга участниками» [Почепцов, 2001, с. 11]. Данный период был охарактеризован как **переход от моностилистической культурно-этической организации к стабильной полистилистической**, что закономерно повлекло за собой, как всякие переходные ситуации, глобальные языковые и речевые изменения, связанные с проявлением **постмодернизма** [Авдеева, 2005, с. 230–235]. «Происхождение постмодерна всегда состоит в перетряхивании прошлого, поэтому постмодернизм во все эпохи сменяет модернистские течения, следуя после них» (На путях постмодернизма, 1995). Эти глубинные трансформации в обществе закономерно повлияли на то, что в коммуникации по-другому стали выстраиваться приоритеты, а изложение информации перестало быть линейным, как прежде на бумажных носителях, став клиповым, фрагментарным, мозаичным, гипертекстовым. Поэтому предъявляемая информация теперь не обладает связностью, целостностью, логичностью, стилистическим единообразием, моностилизмом, изменившись в сторону **полистилизма**, смешения различных стилей, жанров и форматов. Именно **глобальные социокультурные изменения** повлекли за собой смену форматов продуктов коммуникации, что попало на благодатную почву одновременного развития интернет-технологий.

2. Теперь обратимся к смежной с ней проблеме, также вызывающей тревожные настроения исследователей, проблеме так называемого **изменившегося менталитета представителей нового поколения**, якобы по-другому мыслящих. В научной литературе широко обсуждаются **трансформации мыслительных способностей учащихся** под влиянием этих новых форматов коммуникации. Изменение технологического оснащения человеческого общения, по мнению исследователей, привело к появлению **нового молодого поколения учеников**, «которое выросло со смартфоном в руке, воспитано в сетевом общении, блогах и твиттерах» [Лёвина, 2017 (1), с. 207]. Поколение молодых людей, рождённых в XXI веке, именуемое в теории поколений Н. Хоува и У. Штрауса «цифровым поколением» или «поколением Z», описывают как индивидов, осваивающих социализацию в условиях тотального распространения цифровых технологий (Нечаев, 2016), им приписывают «стремительное формирование нового типа мышления – информационного» (Даулеткаева К. Д., 2019), широкое распространение получил также термин «визуальное мышление» (Лурья А. Р., 1981; Арнхейм Р., 1981; Злобина С. А., 2019).

Называя представителей этого поколения «мутантами», «цифровыми аборигенами», «экранозависимыми», поскольку «у них в крови высокие технологии», американские, а вслед за ними отечественные исследователи утверждают, что они страдают **очень плохой концентрацией внимания**, хотя обладают хорошей скоростью восприятия информации. Представителям поколения Z приписывают следующие мыслительные / познавательные характеристики: будучи погруженными в бесконечный поток информации, жёстко **отмечают ненужное** для себя; предпочитают перерабатывать информацию **короткими порциями**; нуждаются в **разъяснениях и инструкциях**; они должны достигнуть предельной ясности в **последовательности действий**; ждут **индивидуальных задач и поручений**; обладают клиповым мышлением и живут в **многозадачности**; им можно ставить одновременно несколько простых и лаконичных задач, причём разноплановых; они имеют особый подход к процессу обучения, не ожидая помощи от других, занимаются самообразованием, став **«самопедагогами»** [Как поколение..., 2019]. Кроме того, среди описанных **изменений коммуникативного поведения пользователей Интернета** упоминаются: **компрессия времени**, которое пользователь тратит на восприятие информации; развитие навыка **диагонального чтения** (скроллинг), то есть скоростное чтение; снижение способности **сосредоточиваться** на одном предмете коммуникации и на одном канале информации: «информация воспринимается **небольшими фрагментами**, короткими блоками»; падение активности внимания после 6-й минуты прослушивания лекции; формирование **холистического, целостного** восприятия текста [Русецкая, 2018, с. 1685].

На основании перечисленных наблюдений за внешними проявлениями при работе с гаджетами делаются выводы, что «современное общество изменило **собственный когнитивный тип восприятия**» и появился **«новый когнитивный тип»** учеников [Лёвина, 2017 (2), с. 38–39], но при этом не уточняется, какой был и какой стал, у представителей какой национальности и какой социальной группы.

Безусловно, изменились «медийные предпочтения» и «медиаповедение» юношеской аудитории (Харитонова С. В., 2010), присутствует также «деформация» репертуара чтения подрастающего поколения (Сорочкин, 2007). Кроме того, наметились существенные отличия в их безусловном непревзойдённом для нас, представителей старшего поколения, умении искать новую информацию и оперировать базами данных. Но это также нельзя отнести к когнитивным характеристикам, скорее, это навык определённой комбинаторики, практическое умение.

Проводимые нами с конца XX века исследования, а также постоянная работа в иностранной аудитории с иностранными учащимися инженерного профиля разного уровня не позволяют согласиться с выводами о глубинном изменении мыслительных процессов современных учащихся по сравнению с теми, кто осваивал столь же серьёзные научные знания на материале научно-технического подстиля 20–25 лет назад.

Вновь обратимся к **истории вопроса**. Интересно отметить, при перечислении определённых **когнитивных характеристик восприятия информации** представителями молодого поколения с электронных информационных носителей можно с лёгкостью увидеть **аналогии с параметрами конкретных когнитивных стилей**. Упоминаемыми в работах филологов когнитивными предпочтениями обладают носители общего **полнезависимого когнитивного стиля** (Witkin, Dyk, Faeterson, Goodenough, Karp, 1974), включающего в себя **частные когнитивные стили: левополушарных правшей** (Silverman 1966, Witkin, Goodenough, Oltmen, 1979), **гибкость познавательного контроля** (Wardell, Royce, 1978), **толерантность к нереалистическому опыту** (Jensen, Rohwer 1966). В работе [Авдеева, 2005, с. 106–133] на основе анализа большого корпуса зарубежных и отечественных исследований по когнитивистике подробно описано, что, как правило, **представители этого когнитивного стиля:**

1) обладают **аналитичностью мышления**, обычно выбирают **аналитическую стратегию** (Кулюткин, Сухобская, 1971; Nennesy, Nahinsky, 1981);

2) имеют преимущество **при анализе** отдельных, упорядоченных во времени и **чётко определённых деталей** (Tucker, 1981);

3) владеют тонкими программами различения **причинно-следственных связей**, выражаемых синтаксическими средствами (Hillyard, Gazzaniga, 1971);

4) успешны при переработке **простых форм**, при выявлении немногих **чётких деталей** (Cremonini, DeRenzi, Faglioni, 1980);

5) имеют склонность к **упорядочению и программированию событий** во времени (Winner, Gardner, 1975);

6) характеризуются высокой степенью **автоматизации познавательных функций** (Broverman, 1960);

7) обладают высокими показателями **невербального**, то есть исполнительного **интеллекта** (Globerson, 1983);

8) обнаруживают **высокую автономность**, стабильный **образ «Я»**, более объективный подход к проблемам, компетентность и отчуждённость (Wardell, Royce, 1978);

9) используют специализированные защиты, основанные на активной переработке познавательного опыта (**изоляцию, интеллектуализацию, проекцию**) (Witkin, Dyk, Faeterson, Goodenough, Karp, 1974);

10) лучше выполняют простые арифметические операции в **условиях помех**, характеризуются тенденцией **объединять** (интегрировать) противоречивые элементы стимульной ситуации (Jensen, Rohwer, 1966);

11) акцентируют внимание лишь на тех аспектах проблемы, которые необходимы для решения конкретной задачи, и умеют **отбрасывать все лишнее**, то есть не зависят от фона или окружающего шумового поля (Silverman, 1966, Witkin, Goodenough, Oltmen, 1979);

12) успешны в решении задач на **сообразительность** («адаптивная гибкость», «функциональная фиксированность»), а также легко **меняют установку при решении задач** (Witkin, Dyk, Faeterson, Goodenough, Karp, 1974);

13) не испытывают трудностей **смены способа деятельности** или **переключения с одного информационного алфавита на другой** (Соловьев, 1977);

14) при работе с текстом имеют превосходство при выполнении различного рода **трансформаций текста**, то есть переструктурировки и реорганизации (Adajumo, 1983);

15) имеют высокие показатели продуктивности произвольного и непроизвольного запоминания и в целом **более высокую учебную успеваемость** (Колга, 1976) [здесь и выше цит. по Авдеева, 2006, с. 95–104].

Более того, было многократно доказано, что **полнезависимость** как стилевая особенность индивида оформляется только к 17-ти годам, возрастая затем в течение жизни с переходом к более высоким ступеням образования (Rozenstraten, Pottier, 1988), что не даёт возможности проявления этого стилевого параметра у целого поколения, которое при этом не достигло ещё зрелого возраста. **Гибкость когнитивного контроля**, проявляющаяся в умении работать в **многоканальности**, легко **переключаясь с одного кода на другой**, – стилевой параметр, напротив, более присущий не зрелым, а молодым, более «гибким умом» индивидам, вне зависимости от их образования, который также хорошо изучен в теории когнитивных стилей.

Описанный нами на основании изученной литературы, проведенного анкетирования и опроса учащихся в течение 30-летнего опыта работы в иностранной инженерной аудитории **«лингвокогнитивный портрет иностранных учащихся инженерного про-**

филя» (понятие введено в 2002 г.) во многих основных характеристиках совпадает с упомянутыми **способами восприятия информации** [Авдеева, 2005, с. 68–76]. Представители **инженерного когнитивного стиля (ИКС)**:

- **абстрагируются от ненужного** для решения конкретной задачи, им чужда инстинктивная обработка множества частных фактов;

- обладая как бы **определённым порогом (буфером) восприятия**, не могут усвоить одновременно столь противоречивую информацию, как правила и исключения, требуя как минимум разнесения (во времени и на бумаге) блоков правил и исключений;

- предпочитают **отвлечённую форму приобретения информации**, через правила, формулы;

- ориентируются на изучение **чётких инструкций и правил** при выполнении любой деятельности;

- предпочитают **упорядоченность и внешнюю организацию**, следуют некоторому **заложенному извне порядку**;

- предпочитают обрабатывать новую информацию **шаг за шагом**, двигаясь к каждому новому этапу, только познав и завершив предыдущий;

- предпочитают **схемы и письменные объяснения**;

- нацелены на **индивидуальную, самостоятельную**, а не коллективную **деятельность** [Авдеева, 2005, с. 68–76].

Как видим, данные когнитивные предпочтения **хорошо известны в психологии, когнитивистике и в методике РКИ**, не являясь принципиально новыми. Более того, сама постановка вопроса о смене когнитивного стиля у целого поколения является некорректной. Доминирующая идея американских ученых, объединивших в последние десятилетия два смежных научных направления – **нейрофизиологию и психологию**, т. е. изучение структуры и функций мозга «hardware» и исследование механизмов познавательной деятельности, мышления «soft-ware» – в некое интегративное направление – **нейропедагогику (brain-based / compatible education)** состоит в том, что **мозг каждого человека уникален**. «Мозг имеет свои индивидуальные характеристики, с точки зрения объёма и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т. д. Именно поэтому каждый из нас обладает своим **индивидуальным стилем учения** (Т. В. Черниговская), собственным пониманием окружающего мира, оригинальным образом мышления. Задача учителя – всячески поддерживать уникальность учебно-познавательной деятельности каждого учащегося, его хода рассуждений и формулировки мыслей, его способа видения проблемы и т. д.»

[Блейк и др., 2004, с. 37]. Эта мысль особенно ярко проявляется в **филолософско-педагогическом течении конструктивизма**, которое в настоящее время приобретает все большую популярность в педагогике США [Philippe Rushton, 2005].

Например, в США достаточно распространены и широко используются Тесты Вудкока-Джонсона на определение когнитивных способностей, принадлежащие ко второй группе исследований – «software». Эти тесты были разработаны авторитетными учёными Ричардом Вудкоком и Мэри Е. Боннер Джонсон в 1977 г. и затем многократно усовершенствованы, последний раз в 2014 г. [Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities]. В них, в частности, входят тесты на определение ассоциативной памяти (Associative Memory), фонетическое кодирование (Phonetic Coding Synthesis), звуковое различение речи (Speech Sound Discrimination), знание лексики (Lexical Knowledge), языковое развитие (Language Development), фонетическое кодирование (Phonetic Coding), скорость восприятия (Perceptual Speed), ёмкость рабочей памяти (Working Memory Capacity), слуховая способность (Listening Ability), измерение памяти (Memory Span), рабочая память (Working Memory), визуальная память (Visual Memory), изменение памяти (Memory Rotation). Многочисленные исследования данных когнитивных параметров, относящихся в первую очередь к изучению языков, различных групп населения США и других стран привели к однозначным выводам о безусловной генетической, то есть природной, биологической их детерминированности, о невозможности трансформации данных когнитивных характеристик у представителей целых определённых социальных групп. Главная книга английского психолога Криса Бренда, также посвящённая исследованиям безусловной наследственности интеллекта, не зависящим от внешних факторов, называется «G Faktor» (2016), что переводится как «генеральный фактор интеллекта», или «генеральная ментальная способность».

Как нам кажется, очевидны **второстепенность и неплодотворность** той роли, которую играют так называемые «новые» особенности восприятия цифровых мультимодальных текстов, и **преувеличение** их влияния на мыслительные способности представителей целого поколения, вне зависимости от образования и генетически наследуемых способностей. Более того, с позиций когнитивистики упоминаемые особенности не имеют отношения к изменению типа мышления, и тем более когнитивного стиля. Изучение и освоение серьёзной научной информации учащимися инженерного профиля в формате сначала слов и словосочетаний, затем микротекстов и длинных тек-

стов, так наз. longread-ов, на иностранном / русском языке происходит довольно предсказуемо для опытного преподавателя. Более того, как и прежде, для дальнейшего пребывания учащихся в вузах инженерного профиля и вхождения их в «единый коммуникативный режим» (термин В. В. Молчановского) они нуждаются в развитии когнитивных стратегий в рамках **аналитического когнитивного стиля**, чтобы сформировать в дальнейшем инженерный менталитет [Авдеева, 2020 (2)].

Приятно осознавать, что существует уже целый пласт работ, в которых разные исследователи грамотно с научной точки зрения анализируют описанные новые явления. Например, к таким выводам пришли исследователи из ГИРЯ им. А. С. Пушкина. Во-первых, «в настоящее время исследователями накоплено больше данных, подтверждающих негативное влияние цифрового формата на результаты чтения». Во-вторых, «в целом учёные сходятся в том, что процессы цифрового чтения и чтения с листа опираются на разные когнитивные механизмы, и, следовательно, каждый из форматов имеет преимущества при решении определённых задач и, напротив, ограничения – при выполнении других» [Лебедева, Веселовская, Купрещенко, 2020, с. 88–89]. Важно, что вне зависимости от оценки эффективности цифрового формата, разные исследователи на основе большого корпуса текстов, приходят к выводу о **разной природе** цифрового чтения и чтения с листа. «При цифровом чтении активизируются новые стратегии, не характерные для чтения с листа: стратегии поиска информации, проверки информации, актуальности найденной информации» [Лебедева, Веселовская, Купрещенко, 2020, с. 87]. И особенно ценны рекомендации: «Для эффективной внимательной работы с цифровым текстом необходимо формировать у учащихся специальные **стратегии медленного аналитического чтения**», а результаты исследований «должны лечь в основу **обучения цифровой грамотности учащихся**» [Лебедева, Веселовская, Купрещенко, 2020, с. 89].

3. Хотелось бы остановиться ещё на одной грани темы виртуальной коммуникации, обусловленной опытом **дистанционного преподавания РКИ в условиях полного отсутствия языковой среды** в период пандемии COVID-19 в 2019–2021 гг.

За период пандемии в методике преподавания иностранных языков на различных «цифровых» площадках в процессе дистанционного обучения приходилось много раз пересматривать методические подходы, технологии обучения, в том числе и русскому языку как иностранному.

Если обратиться к обучению РКИ в условиях вынужденного дистанционного обучения, можно отметить, что наравне с интересными

инновационными методами, которые, казалось бы, должны давать прекрасные результаты, вдруг возникла необходимость обращения к старым, «не модным», давно забытым методическим приёмам. Особенно чётко проявились некоторые моменты в условиях ограниченной языковой среды. Интересно вспомнить, что термины «русский язык как иностранный» (РКИ) и «русский язык как неродной» (РКН) возникли именно для обозначения методики его преподавания в зависимости от условий **окружающей языковой среды**: в монолингвальной среде на территории России используется методика РКИ, а в ситуации двуязычия на территории стран СНГ используется РКН, включая обучение детей русскоязычных диаспор, называемое «русский язык в условиях ограниченной языковой среды» (РОС) [Авдеева, 2018].

В связи с дистанционным обучением вновь обратимся к **теории когнитивных стилей** и некоторым аспектам **сравнительной грамматики**.

Проблема различных методических технологий обучения и роли преподавателя в дистанционном обучении в связи с **учётом стилей познавательной деятельности**, то есть **когнитивных стилей учащихся**, обострилась и в ряде случаев вышла на первый план. Подчеркнём, что эта крайне плодотворная для методики тема, которая была заложена защитой диссертации Б. Ливер в 1998 г. в ИРЯ им. А. С. Пушкина под руководством О. Д. Митрофановой, незаслуженно замалчивается в отечественной лингводидактике и является просто «падчерицей» (термин В. В. Добровольской) среди других широко развиваемых проблематик.

Наблюдения о необходимости привлечения именно этой технологии обучения были обусловлены самыми первыми просьбами студентов 2019/20 уч. года подготовительного факультета МАДИ, полностью нулевыми, находящимися в Зимбабве (бывшая английская колония Южная Родезия) в разных городах и не знакомыми друг с другом, начавшими заниматься в условиях локдауна, а затем продолжавшими весь учебный год (10 мес.) страдать от очень плохого, постоянно прерывающего связь, Интернета. То есть возникли условия не просто ограниченной, а полностью отсутствующей языковой среды. Было очевидно, что они прекрасно владеют английским языком и европейскими, англосаксонскими стратегиями в обучении, так как вся система образования у них была заложена в эпоху колониализма. Кроме того, это были **учащиеся инженерного профиля**, то есть выбравшие будущую профессию инженера, поскольку имели к ней склонности. С самого начала пришлось столкнуться с их ярко выраженными **когнитивными предпочтениями**, сформированными, с одной стороны, си-

стемой образования и будущей профессией, с другой – что повлекло за собой необходимость их учёта на занятиях по русскому языку.

Вот типичные просьбы студентов, которые они писали мне в WhatsApp в течение первых двух недель: «I didn't get how to change nouns to plurals. **Like the formula**, I didn't get it», что означает: «Я не понимаю, как образовать единственное число существительного от множественного. **Мне нужен алгоритм**, как это делать» (Тафирейи Блессинг). Или: «Ma am is it ok if we try to do some the work we did in our last lessons in our WhatsApp group in order to recall and master the **Russian concepts** such it will be easier for us to master. Macdonald», что переводится как: «Мэм, можем ли мы сделать задания, которые делали на наших последних уроках, чтобы **повторить и закрепить основные понятия русской грамматики**» (Чисадза Макдональд).

Из этих месседжей всякий когнитивно-грамотный преподаватель может понять, что студенты хотели **дедуктивного способа предъявления материала**, который характеризуется формулой: сначала – правило, потом – образец, а не наоборот. А также, что им свойственен **дедуктивный, аналитический способ запоминания**, который требует многократных повторов материала на этапе предъявления, заучивание наизусть списков слов, устное выполнение заданий в аудитории и последующее записывание их дома по памяти. Отсюда вытекает необходимость весь материал представлять в виде таблиц, чётких инструкций и тренировать затем на большом **количестве единообразных заданий**. Из всего вышеупомянутого можно сделать вывод, что это, безусловно, яркие представители аналитического, левополушарного когнитивного стиля, несмотря на возраст (все 2000 года рождения), а их когнитивные предпочтения легко можно прогнозировать и использовать на занятиях. Они нацелены в широком смысле на **дедуктивный способ изучения** и свойственные ему **стратегии**: определённый алгоритм заданий, представляющий чёткую последовательность и чередование: **наблюдение** нового грамматического явления на микротекстах; **различение**, то есть сравнение различных грамматических форм; **запоминание**, то есть многократная тренировка в подстановочных упражнениях; **усвоение**, то есть самостоятельное использование при помощи заданий на трансформации (на всех уровнях – от лексического до синтаксического) [Авдеева, 2017 (1), с. 6–8]. Типология обучения иностранному языку учащихся с аналитическим / полнезависимым когнитивным стилем обучения приведена в работах В. Когла, Г. Клауса – **дедуктивный способ** предъявления материала:

– сначала правило / инструкция / формула, затем пример / образец / модель; – низкий темп предъявления информации; – большое число

повторений на этапе предъявления; – малая вариативность учебных заданий; – акцент на произвольное запоминание, списки однокоренных слов. (В. Колга, 1986; Г. Клаус, 1984).

К сожалению, из-за плохого Интернета студенты не могли пользоваться какими-то инновационными программами, но могли многократно просматривать и прослушивать записанные в Teams уроки, достигая таким образом цели. А преподавателю приходилось собирать «дайджест» одной темы из разных учебников, чтобы многократно отрабатывать грамматические темы на разном материале, снабжая его всевозможными схемами, чертежами, таблицами и т. п.

4. Ещё одной смежной темой лингводидактики, актуальной для **дистанционного обучения** в условиях отсутствия языковой среды, является необходимость **сравнения языков и языковых концептов**. Если исходить из положения, что мышление человека неразрывно связано с его родным языком (термин М. Фуко), то необходимо взглянуть на факты изучаемого языка **через призму другого языкового сознания**, связывая таким образом сопоставительные изыскания с рядом новых аспектов, как лингвистических, так и психологических. В данном случае со студентами из Зимбабве это не язык всеобщего глобального общения – «определённая разновидность английского» (термин Э. Хобсбаума), но именно настоящий литературный английский язык, который молодые жители Африки знают с рождения в совершенстве и с которым (а не с родным), как правило, сравнивают структуру русского, также европейского, языка. Опираясь на актуальную стратегию **различения**, мы использовали рациональный учёт родного языка в обучении неродному, сопоставление языков и выявление конкретных аналогий и различий для достижения оптимального эффекта изучения.

Как известно, многие выявленные и изученные в РКИ **грамматические категории** являются уже аксиоматичными и, считаясь одинаково трудными для всех иностранцев, подлежат обязательному изучению уже на начальном этапе: предложно-падежная система, видо-временная глагольная система, приставочные и бесприставочные глаголы движения и т. п. Но проблема заключается в том, что доминирующим постулатом лингводидактики, то есть основным императивом к действиям преподавателей, стал тезис, что в системе РКИ язык рассматривается **не как объект изучения составляющих его систем** (фонетической, лексической, морфологической и др.), а как средство общения. То есть основная цель с позиции функционального подхода – это коммуникативная компетенция и степень её сформированности. В то время как сами инофоны, особенно знающие в совершенстве по три-четыре европейских языка, уверены, что при обучении грамма-

тическим категориям русского языка «крайне важно, чтобы учащиеся **понимали суть** этого явления, то, какое значение в нем заключено. Но грамматическая наука, сделавшая уже очень много, во многом не удовлетворяет потребностям именно практического преподавания» [Фенуку, 2016, с. 8].

Мы исходим из положения, что для взрослых учащихся со сформированной когнитивной базой необходимо преподавание русского языка в качестве неродного и в качестве иностранного как **системы грамматических концептов**; самостоятельных модульных подсистем, таких как «словообразование», «словосочетания», «структура русского предложения», «падежи и предлоги», «конъюгации глаголов», «виды глагола», «глаголы движения» и т. п. – с необходимыми грамматическими комментариями, описывающими именно **правила функционирования** каждой из этих подсистем, которые были бы ориентированы не на преподавателя-русиста, а на учащегося – носителя иного языка и мировоззрения.

Мы неоднократно показывали на примере научно-технического подстиля научного стиля речи, что, кроме хорошо изученных и известных грамматических категорий, для понимания русского языка иностранцами крайне важны также понятия **инверсионность**, то есть «относительно свободный порядок слов», и **бессубъектность** односоставных предложений [Авдеева, 2017 (2), 2019]. Сталкиваясь с этими грамматическими явлениями уже на начальном этапе, носители буквально всех языков нуждаются в подробном ознакомлении с данными грамматическими категориями.

С позиций порождающей грамматики Н. Хомского, в рамках выдвинутой им концепции **универсальной грамматики**, в каждом языке существуют универсальные **принципы** и отличающие языки друг от друга **параметры** [Филд, 2012, с. 191–192]. Выдвинутая нами категория **бессубъектности** русских односоставных предложений в данной классификации относится к «**параметру нулевого подлежащего**», «**параметру опущения** (т. наз. **опущение**), определяющему, обязательно ли использовать в рамках того или иного языка личное местоимение (They says) или его можно опустить (говорят) [Филд, 2012, с. 270].

Поскольку **порядок слов** в различных языках также относится к категории **параметров**, по концепции Дж. Гринберга, из-за слишком большой инверсии по сравнению с другими индоевропейскими языками русский язык называют языком с «нестандартным порядком слов» [Филд, 2012, с. 312]. Считается, что понятия о наборе параметров имеют большое значение при изучении / **усвоении второго языка (L2)**, в нашем случае – при изучении **русского языка как иностран-**

ного, поскольку при изучении иностранного языка, отличающегося от родного языка (L1) или языка-посредника набором параметров, необходима **перенастройка параметров** [Филд, 2012].

Отметим, что большая мотивация студентов, а также выбранная правильная траектория обучения дали в конце года прекрасный результат. Все учащиеся получили высший балл, хотя вначале обучение продвигалось с большим трудом. Таким образом, делая акцент на **ориентации на когнитивный стиль иностранных учащихся инженерного профиля** из Зимбабве, сформированный системой англоязычного образования, а также опираясь на сравнительный анализ русского и английского языков, используя **категории универсальной грамматики**, возможно в кратчайшие сроки и с минимальными усилиями достичь желаемых результатов в изучении РКИ в условиях полного отсутствия языковой среды.

Выводы и дальнейшие перспективы исследования

Проведённый обзор литературы, а также 40-летний опыт работы в иностранной аудитории позволяет прийти к выводу, что и **виртуальная коммуникация**, и функционирующие в её рамках поликодовые мультимодальные тексты, и феноменообразующие особенности этих текстов: гипертекстуальность, интерактивность и мультимодальность – не являются принципиально новыми, будучи достаточно изучены в коммуникативистике и отечественной лингводидактике. Очевидно, эти новые сочетания **обусловлены**, прежде всего, **социальными и экономическими причинами**, и лишь в некоторой степени появлением нового технического «оснащения». Нельзя полностью отрицать появление некоторых действительно новых форматов общения, сочетающих в себе прежде не так часто встречающиеся характеристики, но они, безусловно, требуют более серьёзного научного наблюдения, анализа и изучения [Авдеева, 2020 (1)].

Кроме того, вышеприведённый обзор литературы зарубежных и отечественных учёных, а также наших сделанных 15 лет назад лингводидактических исследований, показал, что практически все так называемые «новые» особенности восприятия цифровых мультимодальных текстов играют **второстепенную**, и подчас далеко **не плодотворную роль** при усвоении информации читающими. Их влияние на мыслительные способности представителей целого поколения можно охарактеризовать как **надуманные**. При этом все эти перечисленные параметры не имеют никакого отношения к изменению типа мышления, а тем более к когнитивным стилям. И, безусловно, меняющиеся форматы изложения информации предполагают более тщательное и серьёзное их научное изучение, с целью использования этих данных в преподавании

РКИ, что уже успешно предпринимается зарубежными исследователями и отечественными лингводидактами. Как видим, необходимо планомерное развитие у иностранных учащихся когнитивных **стратегий в рамках аналитического когнитивного стиля**, продолжая линию всего европейского, и входящего в него с конца XVIII века, российского образования Новейшего времени [Авдеева, 2020 (2)].

Литература

Авдеева 2020а – Авдеева И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее влияния на пользователей // Мир русского слова. – № 4. – 2020. С. – 86–95. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-14086/

Авдеева 2020б – Авдеева И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее новизны // Мир русского слова. – № 3. – 2020. – С. 18–28. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016/

Авдеева, И. Б. Актуальные и грамматические категории русского языка при обучении русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному / И. Б. Авдеева // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международный научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов, 2018. – С. 74–78.

Авдеева, И. Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подязыка специальности и как объект обучения ему: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва: ИРЯП, 1997. – 325 с.

Авдеева, И. Б. Детерминанты когнитивного стиля иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2017 (1). – С. 3–8.

Авдеева, И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. – 339 с.

Авдеева, И. Б. Лингво-когнитивные характеристики иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Международное образование в начале XXI века: сборник научных трудов. Часть 1. Издание МАДИ (ГТУ), 2005. – С. 68–76.

Авдеева, И. Б. Обучение русскому языку как иностранному как системе грамматических концептов / И. Б. Авдеева // Русский язык и литература в контексте глобализации. – 2019. – С. 52–57.

Авдеева, И. Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля / И. Б. Авдеева // Мир русского слова. – 2017 (2). – № 2. – С. 67–78.

Блейк, С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 34–39.

Васильева, Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: монография / Т. В. Васильева. – Москва: Станкин, Янус-К, 2005. – 316 с.

Гудков, Д. Б. Архаичная новизна: новые фразеологизмы русского молодёжного сленга / Д. Б. Гудков // Профессорский журнал. Серия Русский язык и литература. – № 3 (7). – 2021. – С. 2–8.

Как поколение Z повлияет на рабочий процесс в будущем. – URL: <http://lifehacker.ru/2016/02/14/the-future-of-work/> (дата обращения: 18.08.2023).

Клобукова, Л. П. Интернет-коммуникация как база для отбора языковых единиц лексического минимума третьего уровня общего владения РКИ / Л. П. Клобукова, И. Н. Афанасьева, Л. А. Дунаева, И. И. Яценко // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Москва: РУДН, 2019. – С. 251–257.

Костомаров, В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения / В. Г. Костомаров // Russian Language Journal. – Vol. 60. – 2010. – С. 141–147.

Лебедева, М. Ю. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М. Ю. Лебедева, Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 74–98. DOI: 10.32744

Левина, Г. М. Использование цифровых технологий при обучении русскому языку общего владения на подготовительных факультетах РФ / Г. М. Левина // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции, (Минск, 21 ноября 2017 г.). – Минск: Научный мир, 2017(1). – С. 207–212.

Левина, Г. М. Учёт когнитивного стиля нового поколения учащихся в формировании их лингвистической компетенции: сборник докладов: Правительство Москвы. Департамент внешне-

экономических и международных связей. Региональная конференция по поддержке и сохранению русского языка. Любляна. 14 октября 2017 г (2). – С. 30–41.

Митрофанова, О. Д. Язык научно-технической литературы как функционально-стилевое единство: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Москва, 1974. – 347 с.

Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – Москва: Ваклер, 2001. – 651 с.

Русецкая, М. Н. Методика преподавания РКИ в эпоху цифровой педагогики / М. Н. Русецкая // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РО-ПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). – Санкт-Петербург: РО-ПРЯЛ, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 1680–1685.

Фенуку, С. Д. Учёт особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эфе (уровень А1-А2): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. – 275 с.

Филд, Д. Психолингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами) / перевод с английского, под общей редакцией И. В. Журавлёва. – Москва: Издательство ЛКИ, 2012. – 344 с.

Computer and Internet Dictionary. Словарь терминов и интернет-терминов: англо-русский. – Москва: М.П.И. – 2001.

J. Philippe Rushton & Arthur R. Jensen. Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability. 2005. – P. 235–294.

Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities. – URL: <https://iqtestprep.com/woodcock-johnson-test/> (дата обращения: 17.09.2023).

1.3. Виртуальные артефакты с позиции коммуникативной и лингвометодической ценности

Современная лингводидактика давно уже не укладывается в привычные рамки, очерченные в учебниках и учебных пособиях для начинающих и практикующих преподавателей русского языка как иностранного. Разумеется, ее базовые основы – традиционные методы обучения, виды речевой деятельности, их особенности и механизмы проявления, аспекты в обучении языку и т. п. – незыблемы, однако появление новых реалий требует существенного расширения методических объектов. Никто уже не спорит с тем, что виртуальная реальность

становится в том числе и реальностью методической. Это значит, что интернет-ресурсы с недавнего времени можно считать, наряду с такими методическими позициями, как языковая и неязыковая среда обучения иностранному (русскому) языку, равноправной образовательной средой: именно там может происходить взаимодействие «учитель – ученик», «учитель – учебная группа», «ученик – ученик» и т. д.

Существует немало образовательных платформ, готовых предоставить как преподавателю, так и учащемуся, различные учебные средства, возможности обращения к аудио- и видеоконтенту на изучаемом языке, языковые тренажеры, учебные игры и т. д. и т. п. Кроме того, благодаря современным информационным технологиям появляется возможность практиковаться в изучаемом языке не только в рамках языковых и речевых заданий и упражнений, но и решать различные коммуникативные задачи – от самых простых (СМС-сообщения) до довольно сложных (участие в дискуссиях на свободную тему). Именно коммуникативная практика является «ахиллесовой пятой» традиционного аудиторного занятия и обучения в целом, поэтому проверка усвоения по-настоящему происходит только во время внеаудиторных мероприятий (экскурсий, походов в театры или музеи, в гости к русским друзьям, во время интернациональных «круглых столов» и т. п.). Таким образом, различные интернет-площадки, являясь своего рода международной «тусовкой» (музыкальной, игровой, профессиональной, по интересам или хобби и т. д.), дают возможность общаться разнонациональным и разноязыким людям и реализовать их желание поделиться мнением, задать вопросы, высказаться на интересные их темы. Вероятно, подобную коммуникативную практику можно было бы назвать неформальным изучением иностранного языка.

В цифровой многоязычной среде Интернета пользователи общаются между собой на разных платформах и с помощью различных программ, создают и обсуждают различные тексты, фотографии, мемы, фильмы и видеоролики; оставляют свои комментарии, эмоциональные высказывания, вопросы и т. п., используя и производя тем самым так называемые виртуальные артефакты.

Виртуальные артефакты (ВА) в *широком* смысле, согласно определению С. Сирадж, представляют собой «нематериальные объекты, созданные либо в человеческом сознании, либо в цифровой среде, такой как интернет, интранет, киберпространство или виртуальная реальность» (перевод наш – А. Г.) [Siraj, 2015]. В *узком* смысле под виртуальными артефактами мы понимаем **цифровые виртуальные артефакты** – нематериальные объекты, созданные в цифровой среде.

Далее мы будем использовать эти термины – **виртуальный артефакт** и **цифровой виртуальный артефакт** – как синонимы:

Виртуальные артефакты представляют собой широкий набор цифровых объектов разного уровня сложности и их комбинаций: от гиперссылок до приложений или сервисов. Виртуальные пространства также могут быть рассмотрены как артефакты [Siraj, 2015], наряду с виртуальными мирами и различными реализациями виртуальной реальности. Совокупность всех виртуальных артефактов, наполняющих цифровое пространство – в том числе, пространство Интернета – также является ВА.

Специфика цифровой природы виртуальных артефактов и общее пространство их существования приводят к тому, что эти разновидности ВА могут сочетаться в различных комбинациях и образовывать другие ВА. При этом, на наш взгляд, особый интерес представляют **комплексные, или «составные», ВА**, которые существуют и меняются в течение продолжительного периода времени.

Авторами виртуальных артефактов являются как профессионалы, так и любители – одиночки и коллективы; Интернет предоставляет широкие возможности для коммуникации и совместной деятельности знакомых и не знакомых между собой людей из разных стран. Стоит отметить, что существует ряд крупных глобальных онлайн-платформ, которые ориентированы на совместное производство виртуальных артефактов – артефактов, созданных сообществами (socially constructed virtual artifact [Siraj, 2015]).

Использование цифровых технологий порождает новые формы и способы коммуникации. В качестве четырех важных отличий между общением и взаимодействием в Интернете и в реальной жизни ученые называют большой уровень анонимности, меньшую значимость внешности, независимость от физического расстояния, а также больший контроль над временем и темпом взаимодействия [McKenna, et al., 2000, p. 57].

С позиции отношения к коммуникации виртуальные артефакты можно разделить на три группы:

1) ВА – программы и платформы, созданные непосредственно для организации процесса общения (мессенджеры – Telegram, WhatsApp и др.; форумы; системы комментирования – встроенные и внешние, такие как Disqus);

2) ВА, появившиеся в результате общения (например, текст чата или совокупность комментариев к новости);

3) ВА, выражающие позицию автора или коллектива авторов, без возможности обсуждения в рамках платформы, на которой эти ВА размещены (например, новости и статьи без функции комментирования).

Компьютерно-опосредованная коммуникация и интернет-коммуникация изучаются, помимо прочего, и с целью описания специфики и выделения жанров (см. работы Е. И. Горошко, Л. Ю. Шипициной и др.). Ученые предлагают различные подходы к выделению жанров, при этом отмечается, что формирование устойчивой системы жанровой классификации затруднено вследствие изменчивости цифрового пространства, связанной с развитием технологий и появлением новых разновидностей виртуальных артефактов. Тем не менее сохраняется определенная преемственность форм и жанров непосредственного и интернет-общения [Дементьев, 2010, с. 281].

Жанр в лингводидактике является одним из неотъемлемых компонентов содержания языкового образования [Сотова, 2017, с. 427], в то же время жанр может быть использован в качестве средства развития коммуникативной компетенции [Там же, 435]. На наш взгляд, разные жанры отличаются по степени эффективности с позиции самостоятельного изучения и практики иностранных языков. Наиболее эффективными представляются жанры, способствующие развитию навыков рефлексивной деятельности учащихся, такие как дневник, отзыв, рецензия. Использование подобных жанров в педагогике связывается с так называемыми методами рефлексивного обучения [Голубева, 2011, с. 80].

Одним из широко распространённых и узнаваемых феноменов современной интернет-коммуникации является такой жанр, как *отзыв иностранцев о советских фильмах* [Дементьев, 2022, с. 220]. Этот жанр относится к пространству межкультурной коммуникации, поскольку он представляет собой текст двойного авторства, образовавшийся в результате комбинации высказывания иностранца о фильме и комментариев носителя русской лингвокультуры к этому высказыванию [Там же]. Мы считаем, что данный жанр можно отнести к разновидности более широкого феномена – «*реакция иностранца*».

Жанр «реакция иностранца» реализуется в различных формах: в текстовой – в виде записей в блогах, в звуковой – аудиоподкасты, а также в видеоформате, например, в виде тематических роликов на YouTube. Популярный видеохостинг YouTube является одной из платформ, предназначенных для совместного создания виртуальных артефактов. Эта платформа относится к разновидности веб-сайтов, которые используют загруженные пользователями видео и комментарии, в отличие от сайтов, публикующих основной медиаконтент

(например, онлайн-газеты и журналы), который пользователи комментируют [Benson, 2017, p. 32].

YouTube был запущен в 2005 году и быстро завоевал популярность; в январе 2022 года сервис находился на втором месте среди самых популярных социальных сетей в мире по количеству активных пользователей в месяц – более 2,5 млрд (в соответствии с информацией компании Statista, занимающейся сбором рыночных и потребительских данных [Big22]). Глобальная популярность YouTube в сочетании с «агрессивной политикой локализации» [Benson, 2017, p. 101] привели к тому, что из платформы для размещения любительских видео YouTube превратился в мощное надгосударственное средство влияния и пропаганды. Тем не менее для обычных пользователей YouTube остаётся огромным и легко доступным пространством для общения; масштаб и особенности организации этого пространства способствуют межкультурным и межъязыковым контактам.

Среди характеристик YouTube, побуждающих пользователей к межъязыковому взаимодействию, Ф. Бенсон называет многоязычный интерфейс, инструменты для добавления перевода субтитров к своему и чужому видео, а также возможность указать метаданные видеоролика – название и описание – на нескольких языках [Benson, 2017]. Кроме того, в приложении YouTube тестировалась функция перевода комментариев [Wang, 2021]. Эти опции помогают привлечь внимание представителей других лингвокультур к видео и, в результате, инициировать многоязычное взаимодействие в комментариях.

Популярность и возможности YouTube, а также огромное количество роликов на самые разные темы сделали его удобным и полезным инструментом для использования в качестве средства обучения, в том числе и иностранным языкам. Преподаватели загружают свои собственные обучающие видео или используют чужие видеоролики в качестве аутентичного материала. Однако наиболее интересным являются возможности, которые предоставляет YouTube для неформального изучения языка [Benson, 2017, p. 104].

На YouTube существует несколько типов страниц: главная страница, страницы настроек, страница видеоролика и т. д. Каждая из них является коллективно созданным виртуальным артефактом. Дизайн страниц не является константой и периодически меняется. Предметом нашего интереса является страница видеоролика. В настоящее время эта страница содержит такие основные блоки, как строка поиска, проигрыватель видео, видеоролик, метаданные видео, комментарии зрителей и панель рекомендаций. Блок комментариев может быть пу-

стым: зрители ничего не написали или автор отключил возможность комментирования.

Фрагмент страницы видеоролика, выбранный нами в качестве единицы анализа, – виртуальный артефакт, состоящий из проигрывателя, видеоролика, метаданных и комментариев. Авторами этого виртуального артефакта являются участники сообщества YouTube – автор(ы) видео и зрители, которые оставили комментарии. К соавторам ВА относятся и разработчики YouTube, их роль заключается в предоставлении интерфейса, который, как мы уже отмечали, способствует интернациональному взаимодействию. Рассматриваемый нами ВА может меняться на протяжении всего времени своего существования: автор видео может редактировать метаданные и управлять комментариями, авторы комментариев могут оставлять и удалять сообщения.

Межъязыковой и межкультурный контакт, вызванный созданием и существованием таких ВА, начиная с момента записи и публикации видео, происходит:

- во-первых, во время записи видео, когда инофон в монологической или диалогической форме либо демонстрирует непосредственную реакцию на явления русского языка и культуры, либо описывает свои впечатления, полученные ранее, таким образом проживая и осмысливая их еще раз;
- во-вторых, в момент восприятия видеоролика зрителями – инофонами по отношению к автору видео;
- в-третьих, во время коммуникации, происходящей в комментариях между представителями различных лингвокультур.

Рассмотрим особенности реализации жанра «реакция иностранца» в диалогической и монологической формах на примере виртуальных артефактов, созданных на нескольких популярных YouTube-каналах; проанализируем особенности содержания видеороликов и обсуждений, которые они вызвали; и опишем их с позиции методической ценности для различных категорий авторов и реципиентов.

Жанр «реакция иностранца» достаточно популярен на YouTube: там можно найти как отдельные видеоролики, так и целые каналы, посвященные этому жанру. Мы выбрали и проанализировали четыре YouTube-канала (названия приводятся в авторской версии):

1. *Итальянцы by Kuzno Productions* (@bykuznoproductions1191);
2. *Джастин* (@Justinochek);
3. *Ари говорит по-Русски* (@user-xk7yg9ff5h);
4. *Корейская студентка 차/리/수/ Черии* (@user-wo3ib8fb8h).

В качестве критериев отбора выступал не только жанр, но и популярность канала и лингвокультурная принадлежность его владельца(ев) – автора(ов) видеороликов.

Первый канал – *Итальянцы by Kuzno Productions* – создан с целью рекламы школы итальянского языка. Канал довольно популярный: 1,03 млн подписчиков; в настоящий момент в открытом доступе опубликовано 294 видеоролика. Авторами видео являются носители русского и итальянского языка. Русскоязычные авторы показывают и комментируют различные аспекты русской культуры итальянцам и записывают их реакцию на видео, чтобы привлечь внимание аудитории к итальянскому языку и культуре. В оформлении канала используются изображения, которые можно назвать символами России в представлении иностранцев (см. рис. 1 – заставка канала: играющий на балалайке медведь в ушанке с флагом Италии).



Рис. 1. Заставка канала Итальянцы by Kuzno Productions

Название канала – искажённое слово «вкусно», произнесенное итальянцами. Это название соответствует теме многих роликов канала: около трети из них посвящено еде – итальянцы пробуют российские продукты, блюда русской кухни и традиционные блюда народов России, а также стран СНГ. Следующие по популярности темы – музыка и фильмы: иностранцы смотрят классику советского кино и мультфильмы и слушают исполнителей современной и классической музыки.

Второй канал – *Джастин* – популярный видеоблог (1,05 млн подписчиков) канадца Джастина Хаммонда; сейчас в открытом доступе на канале размещено 214 видеороликов. По словам автора, он создал канал для того, чтобы обучать русских английскому языку и делиться своим мнением – мнением иностранца – о России и русской культуре [Хаммонд, 2020]. В визуальном оформлении канала также

используются символы России, в том числе – в современной интерпретации (см. рис. 2 – заставка канала: матрёшка в тёмных очках с балалайкой).

Количество роликов на канале, посвященных русскому языку и культуре, немного меньше числа роликов, посвященных английскому, однако стоит отметить, что во всех роликах автор говорит на русском языке. Кроме того, Джастин снимает видеоролики с участием других иностранцев, изучающих русский язык, и рекламирует их YouTube-каналы. В этих роликах он обсуждает со своими гостями особенности русской культуры и трудности русского языка. Тематика роликов разнообразна, это и быт, и особенности русского языка и культуры, и впечатления Джастина о жизни в России.



Рис. 2. Заставка канала Джастин

Число подписчиков третьего канала – *Ари говорит по-Русски* – по сравнению с предыдущими не так велико, всего 136 тыс., однако этот канал примечателен тем, что у видео очень много комментариев. Кроме того, примерно три четверти из 105 роликов, размещенных на канале, посвящены особенностям русского языка и культуры. Автор видеороликов, голландец Ари, завёл канал, чтобы отслеживать и показывать свой прогресс в изучении русского языка. В описании и в самом первом видео Ари называет жанр своих роликов видеопопытками разговаривать с самим собой, однако его зарисовки стали довольно популярными и получают тысячи комментариев. Обложки видеороликов оформлены с использованием текста на русском языке (см. рис. 3 – обложка видеоролика «7 самых классных русских поговорок»).

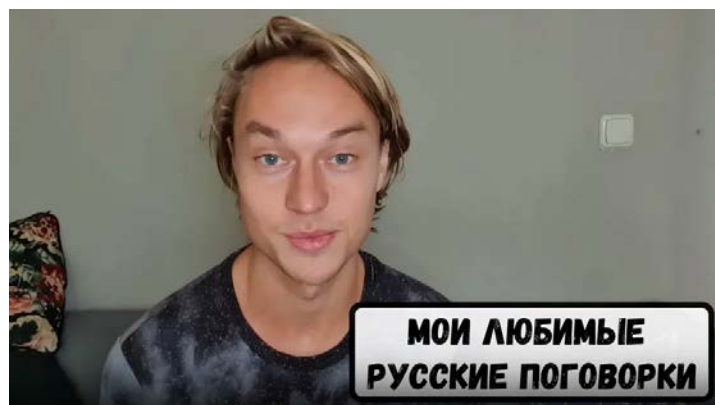


Рис. 3. Пример обложки видео на канале Ари говорит по-Русски

Отметим, что через несколько лет после создания этого канала Ари создал ещё один канал, адресованный иностранцам, изучающим русский язык, где рекламирует свой курс по изучению РКИ.

Автор четвёртого канала – *корейская студентка 채리수/ чериш* – девушка из Кореи, изучающая русский язык. У канала 349 тыс. подписчиков; автор ведёт его, чтобы говорить на русском языке и рассказывать о различиях между Кореей и Россией. Особенность канала заключается в том, что около трети из 149 роликов посвящены исключительно аспектам русского языка: лексическим, фонетическим и грамматическим, которые рассматриваются в том числе в сравнении с корейским языком. Кроме этого, на канале есть ролики про русский быт, еду, музыку, сленг и юмор. В визуальном оформлении видеороликов канала и на заставке используется текст и подписи на русском языке (см. рис. 4 – заставка канала: нарисованное изображение автора с котом и флагами России и Кореи).



Рис. 4. Заставка канала корейская студентка 채리수/ чериш

Анализ виртуальных артефактов на выбранных нами YouTube-каналах позволил выделить некоторые характерные черты заголовков и содержания видеороликов, а также особенности коммуникации авторов в видео и в комментариях.

Названия видеороликов канала *Итальянцы by Kuzno Productions* строятся по модели «Итальянцы пробуют / слушают / оценивают...» и отличаются достаточно сдержанным характером. Это можно объяснить целью канала – реклама школы. Коммуникация авторов видеоролика происходит в основном на итальянском языке: русскоязычный автор за кадром комментирует предмет обсуждения, а итальянцы – в кадре – демонстрируют реакцию и общаются между собой также в основном по-итальянски, но иногда вставляют и русские слова, которые они выучили. Русскоязычные авторы каналов приглашают зрителей к коммуникации в закрепленном комментарии к видеоролику; коммуникация в комментариях происходит на русском языке.

Материал для показа итальянцам отбирают и представляют русскоговорящие авторы; иностранцы могут уже знать показываемые явления, так что не каждая реакция будет непосредственной. Кроме того, выбор материала и его комментирование иногда подвергаются критике русскоязычных зрителей, которые считают, что русскоязычные авторы не только неправильно объяснили, но и сами ничего не поняли.

Названия видеороликов канала *Джастин* более неформальные, в них используется сленг, превосходная степень прилагательных и большое количество оценочной лексики: «Самое **ВЫПЕНДРЁЖНОЕ Русское Выражение!**», «Чем бесит иностранца русский язык», «Самые Кошмарные Русские Выражения для Иностранцев!» и так далее; ряд заголовков написан заглавными буквами: «КАК РУССКИЙ ЯЗЫК ОБМАНЫВАЕТ ИНОСТРАНЦЕВ!». Кроме того, в заголовках Джастин показывает знакомство с русскими мемами: «Иностранец Календарь Перевернул и Снова 3 Сентября».

Общение автора с гостями и зрителями носит неформальный характер, особенность русской речи Джастина заключается в любви к диминутивам, он часто использует сленговые и разговорные выражения, лексику сниженного стиля (например, «прибухнуть»); визитная карточка Джастина – его обращение к аудитории: «товарищенки». В конце видеороликов Джастин приглашает зрителей к коммуникации: «Мне честно было бы интересно узнать, что вы думаете...»).

Материал для видеороликов выбирает сам автор, поэтому зрители в комментариях не столько критикуют его выбор, сколько стараются предложить новые темы для видео.

Автор видеороликов канала *Ари говорит по-Русски* нередко использует числа для создания броских заголовков видео: «11 обычных Русских вещей, которые удивили Голландца», «6 недостатков моей поездки в Москву», «18 примеров Русской смекалки, которые удивляют иностранца», «7 причин почему голландец учит Русский». Речь автора близка к нормативной, он использует сложные синтаксические конструкции и лексику, а некоторые фразы произносит практически без акцента, что заставляет комментаторов усомниться в том, что автор действительно голландец. Ари, как и Джастин, сам выбирает материал и тематику роликов. Он завершает свои видео добрыми пожеланиями, например, «Желаю всем прекрасного дня», и в закреплённом комментарии приглашает зрителей к коммуникации.

Кореянка Чериш использует в названиях видеороликов оценочную лексику, превосходную степень прилагательных и заглавные буквы, некоторые заголовки сформулированы в форме вопроса, названия большинства роликов включают название канала: «ИЗ САМОЙ УЖАСНОЙ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ [КОРЕЙСКАЯ СТУДЕНТКА ЧЕРИШ]», «Кореянка угадывает русские имена [КОРЕЙСКАЯ СТУДЕНТКА ЧЕРИШ]», «ЧТО ДУМАЮТ КОРЕЙЦЫ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ? / ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ [КОРЕЙСКАЯ СТУДЕНТКА ЧЕРИШ]». Девушка старается показать особенности различных стилей языка и явлений культуры. Чериш не только сама выбирает материал для своих видео, но и снимает видеоролики с ответами на вопросы подписчиков, а также смотрит контент по совету друзей – в последнем случае комментаторы также критикуют выбор. Так же, как и другие авторы, кореянка приглашает зрителей к общению в закреплённом комментарии.

Комментарии, которые зрители оставляют к видеороликам каналов, до некоторой степени зависят от личности авторов видео и от способа подачи информации, а также от тона общения, который задаётся в видеороликах, но в то же время обладают общими чертами.

Стоит отметить большое количество эмоционально-оценочных комментариев, а также преимущественно доброжелательную атмосферу коммуникативной среды. Авторы комментариев приободряют иностранцев, изучающих русский (орфография и пунктуация сохранена): «Джастин, я так понимаю, хочешь узнать насколько хорошо говоришь на русском, не волнуйся, говоришь Отлично.», «Ари! Ты умница. Говоришь по-русски прекрасно», «Чериш, ты почти идеально овладела русским языком».

Инофоны комментируют российские реалии с учётом собственного опыта и знаний [Горшунова, 2022, с. 57] и задают

вопросы, если им что-то непонятно. Авторы комментариев помогают иностранцам восполнить пробелы в знаниях и справиться с трудностями с помощью информационных комментариев: *«потому что у нас и наверное у некоторых других странах, говорят что у кошек 9 жизней[...] просто есть мультик “Винни пух” (русский мульт) и там он говорил “я тучка тучка тучка, я вовсе не медведь!”»*. Кроме того, комментаторы помогают инофонам исправить ошибки в речи и поведении: *«По-русски, у кошек не лицо, а морда (мордочка)», «Ари, скажи своему другу, что русские люди не любят, когда кидают еду. У нас кидать еду, играть ей как-то слишком активно считается плохим поведением»*.

Русскоязычные комментаторы по-разному относятся к мнению иностранцев о России и русских: одни соглашаются с оценкой, даже если она носит негативный характер: *«Мда, не очень приятно такое слышать про свою страну, но это же правда»*, другие считают, что описанные недостатки не являются культурно специфичными: *«Когда люди болтают в кинотеатре – бесит не только тебя, Джастин. И поверь, не все так делают, это зависит от воспитания»*.

Встречаются комментарии, в которых носители русского языка считают, что иностранцы не могут понять русскую культуру: *«Они реально ничего не поняли. После стольких то лет. Получается все эти годы коту под хвост»*. В то же время комментаторы радуются, когда мнение иностранцев совпадает с их ожиданием: *«Мой любимый фильм. Смотрю его, когда хочется развеять грусть. Так приятно, что итальянцы правильно его поняли!»*.

Реакция иностранцев оценивается в том числе и на основе русских стереотипов о нациях: *«"Браво" в пении от итальянцев много стоит. Это нация с высочайшей песенной вокальной культурой»*. Эмоции, реакции и впечатления иностранцев, показанные в видеороликах, сокращают дистанцию между ними и русскоязычными зрителями, которые начинают считать их «своими» и «русскими»: *«Николя – наш человек!»*, *«Джастиночек ассимилировался настолько, что его забрала осенняя хандра»*, *«Ари, ты наш русский голландец. Голландец с русской душой. Наш парень»*.

Определим лингводидактическую ценность рассмотренных виртуальных артефактов для различных категорий авторов и реципиентов, выделенных на основе лингвокультуры и рода занятий участников коммуникации: иностранцы и русские; учащиеся, преподаватели и те, кто не изучает и не преподаёт языки. Следует уточнить, что наше отнесение представителей аудитории к этим категориям является

предположительным вследствие анонимности, свойственной общению в Интернете.

В контексте монокультурной коммуникации между представителями русской лингвокультуры лингводидактическая ценность виртуальных артефактов заключается в обмене информацией о собственном языке и культуре. Русскоязычные соавторы видеороликов получают от соотечественников оценку содержания выбранной для показа информации и качество её преподнесения и объяснения иностранцам. Это особенно полезно для носителей русского языка, которые длительное время проживают за границей и не всегда знают современные российские реалии. Кроме того, общение между представителями разных возрастных групп способствует преодолению разрыва поколений. В результате носители русской лингвокультуры – авторы и реципиенты – лучше узнают свой язык и культуру России, включая прецедентные феномены различных эпох, региональные особенности и традиции народов нашего многонационального государства; городские жители лучше узнают жизнь в деревне и т. д.

Информация о русском языке и культуре, которую носители русского языка получают от иностранцев, позволяет им увидеть свою страну, традиции и язык «глазами другого», в том числе в сравнении с другой страной, языком и культурой. Такое сравнение представляется особенно полезным для носителей русского языка, изучающих иностранный язык и культуру или интересующихся жизнью в других странах. Мнения иностранцев по поводу русского языка и культуры способствуют самоидентификации представителей русской лингвокультуры и помогают им лучше осознать свою русскость и те аспекты языковых и внеязыковых явлений, в которых она заключается.

Преподаватели русского языка как иностранного могут использовать рассматриваемые виртуальные артефакты и их фрагменты в качестве учебного материала или создать свои материалы на основе формы или темы артефакта. Кроме того, лингводидактическая ценность рассматриваемых виртуальных артефактов состоит в возможности заранее узнать трудности иностранных учащихся в целом, а также представителей конкретных лингвокультур при изучении РКИ. Некоторые учащиеся рассказывают о способах самостоятельного изучения языка, к которым они прибегали, и оценивают их эффективность. Преподаватели могут изучить этот опыт, а также узнать, как студенты преодолевают сложности, возникающие при освоении русского языка.

Видеоряд ВА позволяет оценить то, как инофоны справляются с затруднениями при подборе слова или его формы в процессе спонтанной речи, а также содержит информацию о невербальном поведении

иностранцев. Звуковая дорожка поможет проанализировать фонетические особенности речи иностранца, говорящего на русском языке (акцент), и подобрать фонетические упражнения, адресованные носителям определенного языка, для использования в практике преподавания. Звуковая дорожка и комментарии иностранцев могут быть полезны для выявления речевых ошибок в устной и письменной речи. Анализ реакции иностранцев на проявления русскости в языке и быту, отмеченные ими в реальной жизни и в виртуальных артефактах, будет полезен преподавателю при подборе аутентичного материала для учащихся. Помимо пассивной роли реципиента информации, содержащейся в виртуальном артефакте, преподаватели могут принять активное участие в коммуникации и ответить на вопросы авторов видео и других комментаторов, пользуясь своими профессиональными знаниями.

Для инофонов – авторов или соавторов видеоролика как части ВА – лингводидактический потенциал коллективного ВА состоит не только в возможности коммуникации и обмене информацией, но и в оценивании. Формат видеоблога полезен для самооценки и получения внешней оценки уровня знания языка, а также прогресса или регресса в его изучении. Самооценка происходит путем сравнения автором более ранних видеозаписей с более поздними, внешняя оценка возможна благодаря реакции авторов комментариев.

Помимо оценки уровня владения языком, авторы видеороликов получают оценку своей внешности и поведения, что является важным для интеграции в сообщество представителей русского языка и культуры. Наивысший уровень одобрения заключается в признании автора своим – русским, на основании менталитета и отношения к русской культуре, т. е. её принятия и следования традициям. Кроме того, представители русской лингвокультуры комментируют речевые и поведенческие ошибки иностранцев и советуют, как их исправить. Полиязычная среда, существующая в виртуальном артефакте, позволяет инофонам – авторам видеоролика и комментариев – узнать мнение представителей русскоязычной лингвокультуры о теме или предмете, обсуждаемом в видеоролике, и получить оценку компетентности своих суждений, в том числе сформированную в контексте русских стереотипов об иностранцах.

Инофоны участвуют в коммуникации на русском языке: как во время съемки видеоролика с соавторами, так и в процессе обсуждения видео после публикации. Вокруг популярных виртуальных артефактов образуется обширная языковая среда, представленная разнообразными носителями русской и других лингвокультур, которая позволяет

«встретиться» и пообщаться людям, скорее всего, незнакомым в реальной жизни. Инофоны могут общаться в этой среде, а также наблюдать внутрикультурную коммуникацию русскоязычных авторов комментариев, в результате которой образуется огромный, постоянно пополняемый массив виртуальных артефактов, содержащих аутентичные диалоги носителей русского языка на самые разные темы, зачастую далекие от основной, в разных тональностях и стилях.

Итак, мы проанализировали виртуальные артефакты – объекты, составляющие и наполняющие современное цифровое пространство, и показали их коммуникативную и лингводидактическую ценность на примере комплексных ВА жанра «реакция иностранца», которые представляют собой фрагмент страницы YouTube с видеороликом и комментариями. Такие виртуальные артефакты полезны для различных категорий авторов и реципиентов: иностранцев и русских, преподавателей и учащихся, а также для тех, кто не изучает и не преподаёт языки.

Рассмотренные ВА образуют естественную языковую среду для общения на русском языке как внутри видеоролика, так и в комментариях; помогают инофонам отследить свой прогресс в освоении русского языка и получить обратную связь от русскоговорящей аудитории; позволяют носителям русского языка и культуры лучше узнать свою страну и язык. Преподаватели русского языка как иностранного могут использовать такие виртуальные артефакты в качестве учебного и справочного материала, в том числе для изучения особенностей освоения русского языка представителями различных лингвокультур.

Другими словами, изучение цифрового пространства как естественной языковой среды важно еще и потому, что разница между «языковым материалом, изучаемым в аудитории, ... и языком, который используется вне аудитории, т. е. языком говорящего на нем русского человека» существенна. Преодоление такого «разрыва» является серьезной методической проблемой, решение которой видится нам в методическом обосновании введения в языковой материал, подлежащий усвоению в иностранной аудитории, таких языковых объектов, которые способствуют лучшему пониманию реальной речевой коммуникации» [Мандрикова, 2018, с. 38].

Литература

Голубева, М. В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию / М. В. Голубева // Образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 78–86.

Горшунова, А. С. Феномен «русскость» в мультимодальном аспекте (на материале короткометражного фильма «Russian Cyberpunk Farm // Русская кибердеревня») / А. С. Горшунова // Политическая лингвистика. – 2022. – № 3(93). – С. 49–59.

Дементьев, В. В. Отзыв иностранцев о советском фильме как жанр Рунета / В. В. Дементьев // Жанры речи. – 2022. – Т. 17. – № 3 (35). – С. 220–233. – DOI: 10.18500/2311-0740-2022-17-3-35-220-233.

Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – Москва, Знак, 2010. – 600 с.

Мандрикова, Г. М. Лингвометодическая интерпретация антропоцентрических объектов изучаемого языка (при обучении русскому языку как иностранному) / Г. М. Мандрикова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 38–45.

Сотова, И. А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики / И. А. Сотова // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 427–446. – DOI: 10.22363/2313-2264-2017-15-4-427-446.

Хаммонд Джастин. Это Россия, детка! – Москва, Эксмо, 2020. – 256 с.

Benson Phil The Discourse of YouTube: Multimodal Text in a Global Context. – New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

McKenna Katelyn Y. A. and Bargh John A. Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology // Personality and Social Psychology Review. – 2000. – Vol. 4. – Iss. 1. P. 57–75.

Siraj Saedah Socially Constructed Virtual Artifacts [Book Section] // The SAGE Encyclopedia of Educational Technology / ed. Spector J. Michael. – Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc. 2015.

Интернет-ресурсы

Ари говорит по-Русски. – URL: <https://www.youtube.com/@user-xk7yg9ff5h/about> (дата обращения: 17.09.2023).

Джастин. – URL: <https://www.youtube.com/@Justinochek> (дата обращения: 19.09.2023).

Итальянцы by Kuzno Production. – URL: <https://www.youtube.com/@bykuznoproductions1191> (дата обращения: 19.09.2023).

Корейская студентка 채리수 | чериш. – URL: <https://www.youtube.com/@user-wo3ib8fb8h/> (дата обращения: 19.09.2023).

Biggest social media platforms 2022 | Statista // Statista. – 5.11.2022. – URL: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> (дата обращения: 17.09.2023).

Wang Jules YouTube now lets you translate comments instantly (at your own risk) // Android Police. Sep., 14, 2021. – URL: <https://www.androidpolice.com/2021/09/14/instant-translation-now-in-testing-for-youtube-comments-whether-its-a-good-idea-or-not/> (дата обращения: 17.09.2023).

1.4. От дополнительной коммуникативно-речевой практики к формированию концептуальных основ лингводидактической деятельности (результаты осмысления проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки»)

В данном разделе осмысляется почти 10-летний опыт реализации проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки». Суть проекта заключается в погружении иностранных учащихся в пространство онлайн-коммуникации в целях общения с носителями языка. Продуктивность такой учебно-речевой практики неоспорима: естественная среда признается специалистами наиболее благоприятной для изучения иностранного языка. Данное обстоятельство стало основанием для формирования отдельного направления в рамках цифровой лингводидактики (Е. М. Дубовикова, Г. А. Козлов, В. А. Крючков, О. В. Миловидова, Т. Ю. Павельева и др.). В настоящее время осуществляется экстенсивное его развитие путем накопления современных методических практик, образовательных инструментов и технологий.

Однако логика реализации нашего проекта (организация дополнительной учебно-коммуникативной практики в формате онлайн-переписки, осуществляемой в естественно-речевых условиях → выявление актуального коммуникативно-речевого материала, востребованного в реальной коммуникации, и проблемных зон его употребления → разработка принципов организации учебного материала, направленных на решение проблем естественно-речевой коммуникации → формирование концептуальных основ лингводидактической деятельности, соответствующих новым условиям учебной коммуникации) позволила выйти за рамки оперативных лингводидактических

задач и обратиться к глубинным тенденциям современного лингвообразования, сформировать на этой базе концептуальные основы лингводидактической деятельности.

Обратимся к рассмотрению нашего проекта в различных его аспектах: организационном, методологическом, учебно-содержательном, инструментально-технологическом.

I. Организационно-методическая работа по реализации проекта. Инновационные методические практики и технологии

1. Партнеры по общению. Исходной группой для организации проекта явились тайваньские студенты и магистранты (назовем их тайваньскими участниками – ТУ), изучающие русский язык как иностранный (РКИ), их уровень владения языком – А2/В1.

Понятно, что на начальном этапе первостепенной задачей является поиск партнеров по коммуникации – носителей русского языка, организация совместной деятельности участников переписки. Решалась эта задача путем проб и ошибок. Вначале к общению приглашались произвольные лица (в основном это были студенты, магистранты различных специальностей российских вузов), и само общение также осуществлялось в произвольной форме – регулярная, целенаправленная коммуникация была чрезвычайно затруднена, прежде всего, по причине отсутствия у носителей языка серьезной мотивации (в основном они вступали в контакт из любопытства). На следующем этапе была предпринята попытка установить контакты с русскими студентами, изучающими китайский язык. В данном случае обе стороны имели одинаковую мотивацию – совершенствовать свои навыки владения иностранным языком. Однако коммуникация также не была достаточно успешной по причине труднодостижимости согласованных действий между кураторами практики: слишком далеки оказались сферы их профессиональных интересов. Наконец был найден оптимальный способ общения: партнерами по коммуникации ТУ стали русские студенты и магистранты, специализирующиеся по методике преподавания РКИ (русские участники – РУ). Обе стороны имеют достаточно серьезную мотивацию в осуществлении письменной учебно-речевой деятельности; кроме того, удалось установить плодотворные контакты и на уровне кураторов переписки, работающих в одной профессиональной сфере. По мере развития сотрудничества стало возможным включение учебной письменно-речевой деятельности, а впоследствии и устного речевого общения в программу педагогиче-

ской практики РУ, что придало проекту еще более организованный, целенаправленный, продуктивный характер.

2. Формат онлайн-коммуникации. Важным является вопрос об определении формата коммуникации. Наиболее приемлемым вариантом письменной коммуникации стал формат переписки по e-mail. Причиной такого выбора явилось то, что в переписке задействуется один из наиболее востребованных в практике естественного общения речевой жанр письма, в котором объединены важнейшие стратегии межличностного речевого общения (предметно-содержательная, эмоционально-оценочная, этикетная, стилистическая, диалогическая) – это позволяет **в комплексе** развивать коммуникативно-речевые способности студентов-иностранцев и формировать широкую профессиональную компетенцию будущих преподавателей РКИ.

Форматом аудиообщения явились монологическое сообщение (голосовое письмо) и диалог, развивающие в разных направлениях навыки слушания / понимания и говорения.

3. Исходные установки учебно-речевой деятельности. Целью учебно-речевой практики для ТУ является комплексное развитие коммуникативно-речевых умений и навыков, востребованных в реальной коммуникации. РУ должны приобретать необходимые профессиональные умения и навыки, способствующие реализации цели ТУ. В ходе осуществления проекта его участники решают следующие **задачи**: 1) наблюдение за речевым поведением партнера по коммуникации, выстраивание собственного оптимального речевого поведения; 2) обнаружение проблемных зон как в речевом поведении партнера по коммуникации, так и собственном речевом поведении, их рефлексия; 3) активное усвоение коммуникативно-речевого материала, востребованного в реальной коммуникации (ТУ); приобретение необходимых профессиональных навыков, опыта осуществления проектной деятельности (РУ); 4) знакомство с современными лингводидактическими технологиями и их применение в своей учебно-речевой практике.

4. Процедура общения. В целях ознакомления с процедурой общения участникам коммуникации предоставляется график, в котором обозначены этапы, последовательность действий, типы выполняемых заданий и сроки отчетности; затем проводятся инструктивные занятия.

А. Процедура переписки. В ходе переписки ее участники должны обменяться пятью письмами (объем письма – 12–15 предложений). РУ должны составить текст письма, адаптируя его в соответствии с методикой И. Франка [Франк: <http://www.franklang.ru>] в целях облегчения понимания ТУ и реализуя тем самым важнейший методи-

ческий принцип – понятный входной материал. Этот текст выглядит следующим образом: *Привет, Наташа! Рада получить твое письмо! Давай **общаться** (= говорить / писать друг другу) на «ты», если ты не против (= согласна) :) Путешествия – это **здорово** (= очень хорошо)! Россия – очень большая страна, здесь много интересных мест. Если ты ни разу не была в России, то тебе, **наверное** (= может быть), интересно будет увидеть Москву. Но Москва очень **шумная** (← шум; = много громких звуков) и не очень **похожа** (similar) на все **остальные** (the rest) части России. Многие говорят, что Москва – это **отдельная** (separate) страна в стране) Как Матрешка (русский сувенир))) ... После адаптированного варианта следует вариант, выполненный в обычном формате; последний должен способствовать закреплению нового материала и целостному восприятию текста.*

Другой вид работы РУ – указание ошибок и недочетов, допущенных ТУ в ответном письме. Эта работа производится на основе технологии работы над ошибками. ТУ и РУ предлагается типология ошибок, распространенных в речи студентов-иностранцев. Эта типология включает в себя различные типы ошибок – от коммуникативно-речевых до орфографических и пунктуационных. Каждая ошибка получает свой (буквенно)-числовой индекс. РУ, читая письмо своего тайваньского партнера, отмечают его ошибки соответствующим индексом. В итоге текст письма приобретает следующий вид: *Привет!**11в** Наташа. Мне нравится изучать русский язык, и я думаю ... **12б** я **стать23а** лучше каждый день (но немного). **самая22+28в** трудная**28в** ...**19** **часть20** это когда наш профессор играть на CD**13**. Читатель**21а** сказал**23а+23б** очень **быйстро22** и сказал**23а+23б+21а** трудный**25б** слова. ... (индексы указывают на тип ошибки и путь ее исправления: 11в – заменить другим знаком препинания, 12б – добавить необходимый союз, 23а – использовать личный глагол, 22 – орфографическая ошибка, 28в – изменить падеж, 19 – добавить необходимое слово (глагол), 20 – устранить лишнее слово, 13 – изменить модель предложения, 21а – заменить другим словом, 23а – изменить время глагола, 23б – изменить вид глагола, 25б – изменить число). Указания ошибок могут сопровождаться комментариями: *Советую объединить два простых предложения в одно сложное; По смыслу здесь больше подходит союз «и»; Это слово не подходит. Я не поняла, о чём ты хотела сказать* 😊. Такое погружение РУ в учебно-речевую деятельность студентов-иностранцев позволяет им окунуться в проблемное поле последних и сделать первые профессиональные наблюдения и выводы. Кроме того, у РУ активизируется, переосмысливается в заданном аспекте запас полученных лингвистических знаний*

(см., например, отзывы: *Такое общение заставляет повторить правила русского языка. Потому что я иногда сомневалась в правильности указания на ошибки и проверяла; Для будущего преподавателя это возможность увидеть типичные ошибки иностранцев на письме; Понимать природу ошибок, их частотность стало ГОРАЗДО понятнее*).

Что касается ТУ, то они предварительно получают представления о тексте русского письма, его структуре, языковом оформлении; знакомятся с образцом письма, обработанным РУ, с типологией ошибок (переведенной на китайский язык). Получив свое письмо с пометами, они «расшифровывают» ошибки и пытаются исправить их. Как правило, этот процесс происходит в два-три этапа: вначале студенты исправляют ошибки самостоятельно, затем преподаватель вносит необходимые коррективы, ориентиры для последующего исправления оставшихся ошибок, и наконец студентам на консультации объясняются отдельные сложные случаи.

Расширению возможностей ТУ в самостоятельном освоении нового коммуникативно-речевого материала при составлении текста письма, выполнении работы над ошибками (прежде всего это касается случаев более адекватного выражения актуального смысла, поиска более точного слова) должна способствовать технология машинного + обратного машинного перевода (МП + ОМП) [Голев, 2018, 2019]. Благодаря данной технологии студенты, совершая многократный перевод с родного языка на иностранный и наоборот, достигают приемлемого результата в выражении актуального смысла, осуществляя при этом наблюдение за лексико-семантическими, грамматическими, прагматическими свойствами языковых единиц.

Б. Процедура аудиообщения. На первом этапе происходит обмен тремя голосовыми аудиосообщениями на избранную тему (10–12 предложений). Целесообразно, чтобы общение начинал ТУ – в этом случае РУ получает возможность более полной и детальной оценки уровня своего партнера и ее учета при дальнейшем общении. РУ, получив аудиосообщение от ТУ, воспроизводит его в письменной форме, обозначая непонятные слова многоточием, подчеркивая непонятные фрагменты. Также выделяются допущенные ошибки. Далее РУ записывает свое ответное голосовое сообщение и посылает его ТУ вместе с текстовым файлом – воспроизведенным в письменной форме аудиосообщением ТУ. ТУ, получив эти материалы, работает с письменным вариантом своего аудиосообщения, исправляя недочеты, на которые указал РУ: отрабатывает произношение слов, строит более адекватные для понимания фразы и заново озвучивает исправленный текст. Далее он воспроизводит аудиосообщение РУ в письменной

форме, совершая те же действия: проставляет многоточие на месте непонятных слов, подчеркивает сложные, непонятные фразы. Затем ТУ создает ответное аудиосообщение. РУ, получив материалы от ТУ, работает в следующем направлении: 1) оценивает исправленный вариант; 2) создает второе ответное аудиосообщение; 3) делает свое предыдущее сообщение более адекватным для восприятия ТУ, а именно: заменяет трудные слова на более простые или, в случае необходимости, четко произносит не слышанное ТУ слово и приводит пример, в котором это слово может быть легко семантизировано; упрощает трудные для понимания фразы. Далее процедура повторяется. Завершается данный этап рефлексией обеих сторон по поводу проделанной работы: участники коммуникации определяют процент понятого из сказанного (до и после коррекции), анализируют свое речевое поведение, обращая особое внимание на причины непонимания, определяя пути преодоления коммуникативных неудач.

На втором этапе дважды осуществляется диалогическое общение. В первом диалоге инициатором выступают РУ, во втором – ТУ. Общение происходит в Zoom в свободном режиме (можно выбрать и определенную тему), каждый участник произносит 10 реплик, продолжительность общения – 30 минут. Диалог записывается на видео для оценки преподавателем, а также для последующей (само)рефлексии.

Перед началом коммуникации участники получают необходимую информацию. ТУ знакомятся с правилами ведения диалога в русской речевой культуре, при этом особое внимание обращается на речевые акты приветствия, вопросов, реакции на ответы. РУ получают инструкции о способах реагирования во время диалога на ход восприятия и понимания ТУ естественной звучащей русской речи. Важно донести до будущих преподавателей мысль о том, что смысл общения заключается не только и не столько в самой беседе, свободной, непринужденной, а в ее **обучающем** характере.

Преподаватель регулирует ход диалога, демонстрирует манеру общения с ТУ, корректирует речевое поведение РУ в наиболее критичных случаях.

Данный этап также заканчивается рефлексией: анализируется собственное речевое поведение и поведение партнера, трудности в диалоге, их причины и пути устранения. При этом целесообразно осуществить анализ видеозаписи диалога (или его фрагмента).

В. Подведение итогов. На последнем этапе участникам онлайн-коммуникации предлагается итоговое анкетирование, они выполняют

итоговую работу (ТУ пишут эссе, РУ – отчет по практике), на итоговом занятии обсуждаются результаты реализации проекта.

Описанная практика онлайн-общения обладает определенным лингводидактическим потенциалом. Во-первых, участники онлайн-коммуникации погружаются в реальные коммуникационные процессы, решают реальные коммуникативные задачи, причем решают их в комплексе. Во-вторых, в учебно-речевой практике объединяются три образовательных процесса: самообучение, взаимообучение, обучение, – это позволяет говорить о ее трехкратном лингводидактическом эффекте. Самообучение проявляется в том, что участники онлайн-коммуникации самостоятельно выстраивают свое речевое поведение, самостоятельно решают возникающие при этом проблемы. Процесс саморефлексии позволяет более глубоко и осознанно отнестись к данным проблемам. Процессы самообучения тесно связаны с процессами взаимообучения (как непреднамеренного, так и целенаправленного). РУ, во-первых, демонстрируют модели речевого поведения, задают образцы отдельных фраз / реплик, употребляют актуальный речевой материал – это становится материалом для усвоения ТУ. Во-вторых, РУ анализируют речевое поведение ТУ, указывают на его проблемные зоны. ТУ в свою очередь демонстрируют проблемное поле в употреблении языковых единиц, задавая импульс для его осмысления РУ. С другой стороны, данные проблемы обнажают и проблемные зоны в речевом поведении самих РУ, поскольку могут быть вызваны им. Это служит основанием для саморефлексии РУ. Преподаватель, реализуя регулирующую функцию (процесс обучения), выявляет узловые для обеих сторон коммуникации моменты, оснащает их инструктивным материалом, следит за ходом общения, производя коррекцию речевого поведения его участников. Это явилось основанием для разработки отдельной лингводидактической стратегии. В-третьих, в ходе реализации онлайн-общения студенты осваивают эффективные технологии как самостоятельного решения коммуникативных проблем (ТУ используют технологии МП + ОМП, работы над ошибками), так и целенаправленного обучения (РУ используют методику адаптированного чтения, технологию работы над ошибками).

II. Методологические основы лингводидактической деятельности по организации процесса обучения

Осуществление коммуникативно-речевой практики студентами-иностранцами в новых технологических условиях вызвало необходимость организации соответствующего этим условиям процесса

обучения, что явилось импульсом для создания инновационной лингводидактической программы, – тем самым изначально практико-ориентированный проект начинает приобретать более стратегическое значение.

Внимание к речевому поведению студента-иностранца в условиях естественной онлайн-коммуникации, поиски путей преодоления возникающих в ходе общения проблем потребовали обращения к внутренним речемыслительным механизмам, ориентация на которые организовывала бы соответствующим образом лингводидактическую деятельность. Движение в данном направлении актуализировало продуктивные научные идеи когнитивного свойства, как лингвистические (теория языковой компетенции, идеи трансформационной грамматики Н. Хомского, теория текстовой компетенции М. Я. Дымарского, теория языковой личности Ю. Н. Караулова, деривационная теория Л. Н. Мурзина, теория естественной письменной речи Н. Д. Голева и Н. Б. Лебедевой и др.), так и научно-методические (идеи натурального и лексического подходов С. Крашена и М. Льюиса, теория коллокаций М. Льюиса и др.). В качестве операциональных единиц, используемых в целях организации учебного материала, стали востребованными когнитивно-семантические категории лексико-семантического поля, пропозиции. Итогом осмысления данного материала стало создание речепорождающей модели студента-иностранца и ее представление в лингводидактическом аспекте.

Первым шагом в формировании лингводидактической программы является **моделирование учебно-коммуникативной ситуации онлайн-общения** и анализ речевого поведения студента-иностранца в ней. В целях более наглядного представления специфики учебной онлайн-коммуникации целесообразно сопоставить ее с традиционной учебно-коммуникативной моделью – такой анализ содержится в работе Р. К. Потаповой: «личностно-ориентированное обучение (в условиях использования компьютерных технологий – *О. С.*) предполагает, прежде всего, смену парадигмы образования. Если раньше приоритет в системе обучения принадлежал деятельности обучающего, то в наши дни приоритет как бы “сдвинут” в сторону деятельности обучающегося. Старая парадигма образования: **обучающий – информация – обучающийся** с приходом новых информационных технологий в ряде случаев постепенно заменяется на новую: **обучающийся – информация – обучающий**. При этом последний приобретает новый статус, не менее значимый, но иной. Задача обучающего – организовать познавательную (когнитивную) деятельность обучающегося, научить его *самостоятельно добывать* знания, свободно ориентиро-

ваться в них, *применять* полученные знания на практике, формировать собственное мнение, использовать ранее полученные знания для получения новых знаний в качестве основы» [Потапова, 2021, с. 21]. В ситуации онлайн-переписки смена парадигмы интерпретируется следующим образом: студент-иностранец вступает в реальную естественную коммуникацию, выполняя роль полноправного коммуникативного партнера. Это вынуждает его самостоятельно осваивать коммуникативную ситуацию, выстраивать свое речевое поведение, решая реальные коммуникативные задачи, – таким образом запускаются синергетические механизмы усвоения языка. Изменившаяся позиция студента-иностранца, его активизация потребовали иного отношения к нему со стороны преподавателя: из активного субъекта процесса обучения преподаватель превращается в наблюдателя, регулятора естественного хода коммуникации.

Перенос центра тяжести с позиции преподавателя на позицию студента расценивается нами как новый, более продуктивный, шаг в реализации коммуникативного подхода. Прогресс усматривается в том, что естественная среда обучения явилась мощным стимулом для запуска естественных процессов усвоения языка, механизмы которых описаны в рамках натурального (С. Крашен) и лексического (М. Льюис) подходов, методик адаптированного чтения (И. Франк, О. Балтак), сторителлинга (В. Рэй, В. Максимова) и др. В современной лингвистике эти процессы осмысляются в теории естественной письменной речи (Н. Д. Голев, Н. Б. Лебедева).

Приверженцы натурального подхода декларируют идею о том, что процессы усвоения иностранного языка во многом сходны с тем, каким образом овладевает языком ребенок, и в практике обучения необходимо ориентироваться именно на эти естественные механизмы. При этом в дихотомии «усвоение – изучение языка» акцент делается именно на первом в силу его естественного характера: «Усвоение эффективнее изучения, оно происходит бессознательно, это похоже на усвоение родного языка ребенком» (цит. С. Крашена по: [Балтак: <https://www.facebook.com/groups/363287790678977/>]). В онлайн-коммуникации как раз задействуются естественные механизмы, что проявляется в следующем.

1. Иностранные студенты, погружаясь в стихию естественной русской речи, наблюдая за языком, его грамматическим строем, словоупотреблением, правилами текстопостроения (как и ребенок, воспринимающий речь взрослых), начинают привыкать к нему. А усвоение языка путем наблюдения, привыкание к языку – один из главных постулатов натурального подхода. Те же самые процессы происходят

и с русскими участниками коммуникации: они погружаются в речевую стихию иностранного студента, наблюдают за ней, пытаются ориентироваться в ней, оценивая коммуникативно-речевые факты с профессиональной точки зрения.

2. Активное формирование представлений о языке сопряжено с активными синергетическими процессами самостоятельного выражения актуальных смыслов, спусковым механизмом для которых выступают естественные потребности коммуникации. Эти процессы набирают силу постепенно, путем естественного накопления. Так, на начальных этапах коммуникации, в частности, переписки, студенты-иностранцы наблюдают за коммуникативно-речевыми единицами, употребленными носителями языка, воспроизводят их в своих ответных письмах (табл. 1) – тем самым происходит накопление знаний, коммуникативно-речевого опыта.

Таблица 1

**Копирование как ведущая стратегия речевого поведения ТУ
на начальном этапе переписки**

Письмо РУ	Ответ ТУ
<i>Привет, Юра</i>	<i>Привет, Вова!</i>
<i>Меня зовут Вова</i>	<i>Меня зовут Юра</i>
<i>Мне 20 лет</i>	<i>Мне 23 лет</i>
<i>Я родился в Казахстане, в городе Алматы</i>	<i>Я родился в Тайване, в городе Тайчжуне</i>
<i>Сейчас я живу и учусь в Новосибирске</i>	<i>Сейчас я живу и учусь в Тайбэе</i>
<i>Пока у меня нет своего дома в Новосибирске, поэтому я живу в общежитии</i>	<i>Я студент, поэтому я тоже живу в общежитии</i>
<i>Мы живём в комнате вчетвером, поэтому нам не скучно</i>	<i>Я живу с друзьями, поэтому я очень счастлив каждый день</i>
<i>Мне очень интересно познакомиться с тобой</i>	<i>Мне тоже очень интересно познакомиться с тобой</i>

На этой почве зарождается креативное начало, позволяющее студентам осуществлять более свободное, более сложное речевое поведение. Они активно используют сложные слова и выражения, ряды однородных членов, многосложные синтаксические конструкции, эмоционально-оценочные средства и др., например: *Я рекомендую посетить ночной рынок, где уличные торговцы продают всевозможные продукты питания, одежду, игрушки, аксессуары для телефонов и другие предметы; Я не люблю слишком много сахара, поэтому я добавляю 25 граммов, но если тебе нравится более сладкий вкус, ты можешь добавить больше; Их говяжий суп восхитителен!*

3. В ходе онлайн-коммуникации устанавливается естественный порядок усвоения языковых норм, коммуникативно-речевых средств, ведь «наша память тесно связана с тем, что мы чувствуем в какой-либо конкретный момент, зависит от нашего внутреннего состояния, а не от того, например, сколько раз мы повторим какую-нибудь фразу или сколько выполним упражнений» [Франк: <http://www.franklang.ru>].

В ходе онлайн-общения устанавливается благоприятный эмоциональный фон, способствующий ее нормальному, естественному протеканию. Об этом свидетельствуют отзывы: *Денис очень интересный человек, такой весёлый, и у него всегда много истории, чтобы мне рассказать; Русские студенты всегда говорят мне о много интересном русском культуре; Да, твои письма тоже трогательные! Уверен, мы будем на связи после окончания семестра (ТУ) – Студент был очень приятным в общении, мы поделились интересными фактами и сохранили контакты друг друга в социальных сетях; Это было интересно и комфортно, девушка оказалось крайне приятной собеседницей. Я многое узнала о Тайбэе и жизни там; ... переписка мне понравилась. С Юлей мы уже подписались друг на друга в социальной сети и переписываемся там (РУ).* Такая атмосфера настраивает студентов не только на учебную деятельность, но и на поддержание человеческих контактов, что можно расценивать как дополнительный естественный стимул, с одной стороны, к изучению языка, а с другой – приобретению необходимых профессиональных умений и навыков. По окончании семестра многие студенты изъявляют желание продолжать переписку, устанавливают личные контакты в соцсетях.

Лингводидактический потенциал естественного подхода к изучению иностранного языка обнаруживается и с позиций современной теории ЕПР. До сих пор эта сфера рассматривается в методике преподавания РКИ как **объект** изучения: в учебных пособиях (О. Э. Чубарова; J. Mamre, L. Ovchinnikova) акцентируется внимание на стилистических особенностях естественно-речевых произведений. Мы же придаем сфере ЕПР статус **средства** обучения, т. е. это тот **актуальный** коммуникативно-речевой материал, обращение к которому позволяет формировать **в комплексе** важнейшие коммуникативно-речевые навыки владения как письменной, так и разговорной (в ее письменном варианте) речью, а также навыки владения основными стратегиями естественного речевого поведения. Это позволяет утверждать, что погружение учащихся в сферу ЕПР способствует **целостному** усвоению языка и потому признается продуктивным способом его изучения.

Таким образом, положения натурального подхода, его направлений позволяют раскрыть внутренние механизмы, запускающие в действие синергетические образовательные процессы. Результатом осмысления этих процессов в теории ЕПР является придание им стратегического характера в новой образовательной парадигме: они рассматриваются как концептуальная база процесса обучения. Следующий шаг в формировании этой базы заключается в моделировании речемыслительной деятельности студента с ориентацией на естественные механизмы усвоения иностранного языка (уровень речепорождения) и придании данной модели лингводидактического характера (уровень развития языковых способностей).

I. Моделирование **на уровне речепорождения** осуществляется в соответствии со следующей логикой.

1. Импульсом к речепорождению является **необходимость выражения актуального смысла языковыми средствами**, что в современной лингвистике определяется как направление «смысл → форма». Истоки этого направления заложены в теории языковой способности Н. Хомского, определявшего движение рече-мысли от глубинных синтаксических структур (глубинного смысла) к поверхностным синтаксическим структурам (синтаксическим моделям) [Хомский, 1972]. Данная концепция подверглась критике за игнорирование Хомским лексико-семантических и прагматических факторов. В ответ на критику ученый создал так называемую «расширенную стандартную теорию», включив в генеративную модель, помимо грамматики (= синтаксические модели), семантику (= лексико-семантический фонд) и прагматику (= правила соотнесения грамматической структуры с контекстом / ситуацией). Однако, несмотря на коррективы, грамматическое начало в его теории все-таки оставалось доминирующим.

2. **Лексикоцентризм** ☒ **грамматикализация**. Впоследствии М. Льюис, один из идеологов лексического подхода в лингводидактике, установил иное соотношение между лексико-семантическим и грамматическим компонентами, более соответствующее реальным процессам усвоения языка. Рассматривая оппозицию «лексика – грамматика», он сместил приоритеты в сторону первой и тем самым указал на иную логику усвоения иностранного языка. По мнению ученого, грамматический подход, превалирующий в практике преподавания иностранных языков, противоречит логике естественного усвоения языка: на самом деле ребенок в первую очередь усваивает многократно повторяемые слова – знаки ситуаций – и лишь потом начинает объединять их в синтаксические структуры посредством грамматических правил. Точно так же и при изучении иностранного языка для

выражения актуального смысла, в первую очередь, необходимо знание лексических средств. Грамматика же, по мнению М. Льюиса, играет вспомогательную роль механизма обеспечения связанности слов в речи, оставаясь при этом важной составляющей языковой компетенции. Поэтому в целях обеспечения единства лексики и грамматики целесообразно подавать лексику в грамматикализованном виде.

Смещение приоритета в сторону лексики влечет за собой повышенное внимание к лексическому материалу, более тщательное рассмотрение лексико-семантических свойств языковых единиц, что требует операциональной единицы, задающей принципы отбора актуальной лексики, ее презентации, направления лексико-семантического анализа. Таковой, по признанию многих специалистов, являются когнитивно-семантическая категория «лексико-семантическое поле» и ее составляющие: «лексико-семантическая группа», «семантические (глагольные) классы» и др. А логико-семантическая категория «пропозиция» служит механизмом перевода лексики в сферу грамматики.

Содержательное наполнение лексико-центрического подхода в лингводидактике осуществляется Ю. Н. Карауловым в теории языковой личности (ЯЛ) [Караулов, 2010]. Говоря об уровнях языковой компетенции ЯЛ, ученый первым называет вербально-семантический уровень, на котором формируется словарный запас учащихся, вырабатывается умение осуществлять адекватный выбор языковых средств, усваиваются правила, позволяющие строить словосочетания в соответствии со сложившимися языковыми нормами. На когнитивном уровне учащиеся, оперируя концептами, идеями, семантическими полями, получают представление о лексических единицах, отражающих ценностный взгляд нации на мир, и тем самым постигают национальную языковую картину мира. Данные положения соотносимы и с понятием вторичной ЯЛ студента-иностранца.

Утверждению лексико-центрической линии в лингводидактике способствовала и теория лексических коллокаций (М. Льюис, Дж. Р. Ферт, О. Л. Свирина и др.), в основу которой положена идея о блоковом усвоении лексических единиц. Данная идея получает и лингводидактическую интерпретацию. Так, М. Льюис считает необходимым разграничивать вокабуляр, включающий в себя слова с отдельным, самостоятельным значением, и лексикон, в который, помимо вокабуляра, включаются и устойчивые сочетания слов. Язык, по его мнению, – это лексикон. И, следовательно, формирование языковой (лексической) компетенции должно происходить не путем заучивания отдельных слов, а в ходе оперирования сложными лексическими единицами, являющимися реальными единицами речевого обще-

ния (грамматика же усваивается в процессе наблюдения за их употреблением). При изучении языка важно определить состав таких единиц, их структурно-семантическую природу, причины формирования устойчивого характера лексических связей и т. д.

Итак, лексико-центрические идеи устанавливают следующее направление речемыслительной деятельности студента-иностранца: лексика, подаваемая и усваиваемая в системе лексико-семантических отношений, в проекции на систему ценностей носителей языка ☒ грамматикализация лексики. Ему соответствует и направление лингводидактической деятельности.

3. Следующая ступень речепорождения – **продуцирование текста**. Лингводидактическую значимость в этой сфере учебной деятельности приобретают понятия текстовой компетенции (М. Я. Дымарский, Н. С. Болотнова, Е. А. Костылева и др.), функционально-смыслового типа речи (ФСТР) (О. А. Нечаева, Т. Б. Трошева, Л. В. Черепанова) и диалогизма (М. М. Бахтин, Л. П. Якубинский, Н. Д. Арутюнова, Н. Н. Шпильная).

Направления формирования текстовой компетенции задаются структурой данного понятия, образуемой ее составляющими: 1) членимость – умение адекватно оценивать объем темы, расчленять ее на подтемы, устанавливая их иерархию и т. п.; 2) связность – такое владение языковыми средствами создания взаимосвязей между элементами содержания, которое позволяет создателю текста обеспечить адекватный синтез целого получателем; 3) владение арсеналом средств жанрово-стилистического воплощения текста [Дымарский, 2001, с. 156–163].

С другой стороны, внутренняя организация текста определяется целевой установкой автора на способ изложения и использование определенного типа текста, что актуализирует категорию «функционально-смысловой тип речи» (ФСТР) как один из принципов организации учебного материала. Умение создавать тексты таких ФСТР, как описание, повествование, рассуждение, признается важной составляющей текстовой компетенции.

Поскольку в условиях переписки ведущим речевым жанром является дружеское письмо, то формирование текстовой компетенции требует учета его текстовых особенностей, одной из которых является диалогизм, как внешний (обмен речевыми произведениями, обмен отдельными репликами, ответы на поставленные вопросы и пр.), так и внутренний (отбор информации, учет вероятных реплик-(вопросов) партнера по переписке в мыслимом контактном диалоге и пр.). В лингводидактическом плане диалог рассматривается как дериваци-

онный механизм, задающий речевые образцы для их копирования / преобразования иностранными учащимися, поскольку «всякий ответ вытекает из вопроса и является его преобразованием (сокращением, видоизменением или расширением)» [Голев, 2015, с. 107]. Практика переписки способствует овладению деривационными схемами диалогового речевого поведения и их регулярной реализации.

4. На употребление всех составляющих речемыслительной модели на уровне речепорождения оказывает **прагматический фактор** (ситуативное употребление). Его содержательное наполнение определяется Ю. Н. Карауловым, выделяющим мотивационно-прагматический уровень в компетентностной структуре ЯЛ [Караулов, 2010]. Этот уровень включает в себя интенции и определяет иерархии смыслов и ценностей в картине мира ЯЛ. В данном случае осуществляется переход от собственно речевой деятельности к осмыслению коммуникативной ситуации, в которой эта деятельность происходит, с тем чтобы соотнести избранные языковые средства (междометия, модальные частицы, этикетные речевые формулы, текстовую структуру, стилевое оформление и др.) с условиями коммуникации, обеспечив тем самым нужную тональность общения (с этим уровнем в большей степени соотносятся этикетная, эмоционально-оценочная и жанрово-стилевая стратегии речевого поведения студентов-иностранцев).

II. Моделирование **на уровне развития языковых способностей** осуществляется, во-первых, с опорой на теорию текстовой деривации Л. Н. Мурзина [Мурзин, 1984]. Согласно данной теории, способность к речепорождению развивается последовательно, естественным путем от усвоения простых формул путем их многократного воспроизводства к постепенному расширению и усложнению до конструирования сложных языковых конструкций, от копирования к все возрастающей лингвокреативной деятельности (направление «простое → сложное»). Н. Д. Голев, интерпретируя идеи деривационной теории в лингводидактическом аспекте, говорит о двух основных линиях развития языковых способностей изучающих иностранный язык: линии «пространственно-количественного расширения исходного текста» и линии усложнения – «качественного» расширения; «первая предполагает ... простую логическую дополняемость и редукцию, а также производимость и выводимость языковых единиц, вторая – ... овладение ... устойчивым, идиоматическим (не в полной мере выводимым) фондом» [Голев, 2015, с. 108].

Во-вторых, важное значение для развития языковой способности имеет работа по формированию трансформационных умений и навыков, базирующаяся на центральной идее трансформационной

грамматики Н. Хомского о том, что «поверхностная структура задается неоднократным применением определенных формальных операций, называемых “грамматическими трансформациями“, к объектам более элементарного вида» [Хомский, 1972, с. 124]. Благодаря выполнению трансформационных заданий, иностранные студенты учатся устанавливать широкие синонимические связи, как одноуровневые, так и межуровневые, усваивая тем самым различные способы выражения смысла.

В итоге мы можем представить модель, отражающую, с одной стороны, характер речемыслительной деятельности студента-иностранца в новых условиях учебной коммуникации, а с другой – логику лингводидактической деятельности преподавателя, опирающегося на эти механизмы (рис. 1).

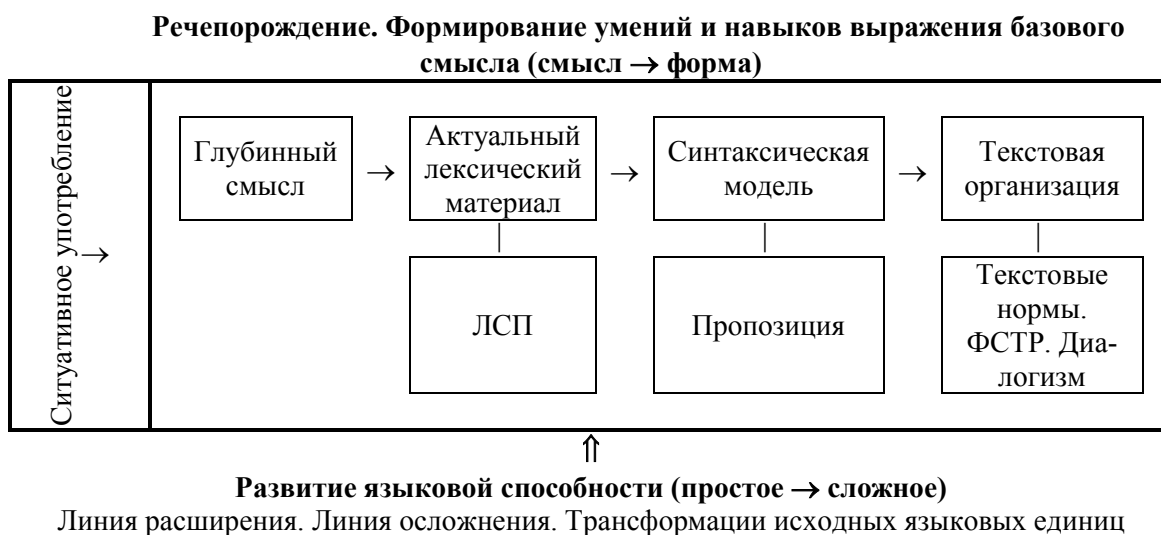


Рис. 1. Речемыслительная деятельность студента-иностранца ☒ модель лингводидактической деятельности

Данная модель есть выражение концептуальной базы нашей инновационной лингводидактической программы, служащей платформой для осмысления проблем, возникших в ходе онлайн-коммуникации, и поиска путей их решения.

III. Концепция курса «Письменная речь», базирующаяся на речепорождающей модели студента-иностранца / лингводидактической модели

Одна из проблемных зон, обнаруженных в ходе онлайн-переписки, оказалась связанной с текстовой организацией писем студентов-иностранцев, и это актуализировало задачу формирования и развития их текстовой компетенции. Базой для формирования и раз-

вития навыков подобного рода может стать учебный курс «Письменная речь» (уровень В1). Однако анализ имеющейся учебной литературы показал, что в данной сфере пока еще отсутствует серьезная концептуальная база, которая позволяла бы системно и в полном объеме осуществлять работу в этом направлении. Основой для создания такой базы как раз может стать речепорождающая модель студента-иностранца ☒ лингводидактическая модель, однако в этом случае необходимо придать ей бóльшую объяснительную силу и целенаправленность, разработать пути организации учебного материала. Как представляется, инструментом, позволяющим реализовать эти задачи, может стать категория фрейма как способ выражения системы координат между различными сущностями внеязыкового и языкового планов.

Категория фрейма не так давно стала объектом внимания лингводидактики, основные усилия специалистов сосредоточены на фреймовой организации лексического материала (Л. И. Кузнецова, Г. А. Тюрина, И. Н. Лукьяненко и др.); выходы же в другие сферы учебно-речевой деятельности: грамматику (С. А. Злобина); текстовую деятельность (текстовосприятие) (Л. Б. Тёрчик); разговорную практику (И. В. Одинцова) – пока единичны. Как видим, пространство для дальнейшего лингводидактического осмысления категории фрейма достаточно широкое, и один из его участков – текстовая деятельность (текстопорождение) иностранных учащихся. Представим исходные позиции нашего фреймового анализа. Он реализуется на двух стадиях – фрейминга и рефрейминга [Одинцова, 2012, 2012а].

На **стадии фрейминга** создается фреймовая модель учебно-коммуникативной ситуации, «задаются ее параметры, предлагается возможность ее презентации и интерпретации» [Одинцова 2012а: 56]. Лингводидактическое моделирование базируется на идеях о сферах применения фреймового анализа и выделяемых на этой основе типах фреймов (В. В. Гончаренко, Е. А. Шингарева; А. Г. Баранов; С. В. Иванова, О. Е. Артемова и др.), а также на идеях об иерархичности фреймовой структуры и межфреймовых связях (М. Минский). Мы опираемся на идею способности фреймов репрезентировать знания не только о ситуациях внешнего мира (предметно-ситуативные фреймы), но и знания о языке, его единицах, прежде всего о текстах (лингвистические / текстовые фреймы). Содержание первых фиксируется терминальными узлами, отражающими характер ситуации внешнего мира (чаще всего виде членов пропозиции); содержание вторых образуют терминальные узлы нормативного характера – (текстовые) нормы. Данные фреймы связаны между собой: текстовые фреймы образуют форму для «упаковки» содержания, репрезентированного пред-

метно-ситуативными фреймами. Характер «упаковки» зависит от коммуникативной ситуации, которая также представлена отдельной фреймовой структурой – коммуникативно-ситуативным фреймом. Межфреймовое взаимодействие образует структуру более высокого порядка – жанровый фрейм, репрезентирующий характер речемыслительной деятельности субъекта, его речевого поведения в рамках коммуникативной ситуации и имеющий результатом своего действия продуцирование речевых произведений определенного типа. Представим пути реализации созданной фреймовой модели в лингводидактической практике.

В качестве исходной избрана фреймовая модель, базирующаяся на учебно-коммуникативной ситуации продуцирования текста эссе-описания. Выбор жанра обусловлен тем, что академическое эссе является одним из основных в методике преподавания как родному (русскому), так и иностранному (РКИ) языку, в ходе работы над ним формируются основы текстовой компетенции учащихся. Кроме того, описание присутствует как структурный элемент во многих других типах текстов (в частности, в дружеских письмах).

Общий контекст презентации учебного материала задает **коммуникативно-ситуативный фрейм**. Внутреннее его наполнение образуют такие терминальные узлы, как цели, методики, технологии обучения, характер учебной аудитории, материально-техническое оснащение учебного процесса и пр. Содержательное наполнение терминальных узлов определяется также и социально-политическими факторами, связанными, прежде всего, с образовательной политикой и проявляющихся на уровнях государства, отрасли знания, учебного заведения, структурного подразделения, преподавателя / студента.

В данный контекст «вписывается» **текстовый фрейм**, представляющий собой многоуровневую иерархическую структуру.

К верхнему уровню относится (супер)фрейм «Текст», его содержание образуют терминальные узлы: 1) общие текстовые нормы: членимость, логичность, связность, информативность и др.; 2) нормы употребления языковых единиц (преимущественно лексических) в тексте, в частности, точность, разнообразие словоупотребления.

На следующей ступени располагается текстовый фрейм «Эссе», его структуру образуют нормы, характерные для данного типа текста: конкретность, субъективность, доверительность изложения и др.

Нижний уровень иерархической структуры образует (суб)фрейм «Эссе-описание», его терминальными узлами являются: констатирующий характер изложения, статика; всестороннее изображение предмета, явления; целенаправленное употребление языковых средств и др.

Содержание **предметно-ситуативного фрейма** определяется темой создаваемого эссе. В нашем случае таковой явилась особо актуальная для студентов тема «Мой университет». Во фрейм «Университет» включаются более частные (суб)фреймы: 1) «Учеба», 2) «Студенческая активность», 3) «Частная жизнь в кампусе». Содержательное наполнение терминальных узлов образуют члены пропозициональной структуры:

1) субъект: а) индивидуальный (автор эссе, его друг, преподаватель и пр.), б) коллективный (студенты, одноклассники, преподаватели и др.), в) институционализированный (университет, факультет, курс, группа; клуб, секция, команда и др.);

2) предикат: А. Глагольный: а) действия (интеллектуального, физического, творческого характера и др.), б) состояния (эмоционального, волевого и др.); Б. Атрибутивный (характеризация, модальный); В. Модальный (волевое, интеллектуальное, эмоционально-психическое и др. состояние);

3) объект: а) предметный (учебное оборудование, материалы для занятий и пр.); б) идейно-понятийный (изучаемый материал, научные проблемы и пр.), в) эмоционально-чувственный (отношение к процессу обучения, его содержанию и пр.);

4) локатив: а) пространственный (территория), б) точечный (объект);

5) темпоратив: а) континуальный (период), б) точечный (дата).

Такова фреймовая структура описываемой учебной ситуации, она задает два основных направления организации учебного материала: 1) текстовая организация (текстовый фрейм); 2) отбор и грамматикализация лексики (предметно-ситуативный фрейм). Их реализация на практике начинается с формирования смыслового пространства («Мой университет»), то есть с выявления смысловых компонентов (терминальных узлов) предметно-ситуативного фрейма и составления на этой основе плана будущего эссе-описания. Параллельно с процессами смыслопорождения происходит актуализация соответствующих лексико-грамматических средств и их последующее усвоение в грамматикализованном виде путем выполнения различных заданий (например, заданий на подстановку лексических единиц в актуальных контекстах; зрительные диктанты, предполагающие воспроизводство после предварительного просмотра по памяти предложений, содержащих новые синтаксические конструкции; выборочные диктанты с записыванием информации, актуальной для будущего текста эссе, и пр.).

Следующим шагом является работа с текстовыми нормами, при этом акцент делается на базовых нормах, составляющих основы

грамматики текста: членимость, логичность, связность, информативность (остальные нормы усваиваются попутно). Знакомство с текстовыми нормами происходит в ходе работы с текстом-образцом. Выполняя аналитические задания, студенты обосновывают принципы членения текста, его логической организации, выявляют средства связности на уровне текстовых фрагментов, предложений. Также специальное внимание обращается на выражение субъективного начала (личного мнения, эмоций, оценок, экспрессии, образности). Представленные текстовые нормы усваиваются в ходе выполнения заданий по расчленению единого текстового пространства на структурно-смысловые блоки, восстановлению логической последовательности текстовых единиц, употреблению соответствующих связующих средств, логическому дополнению текста недостающей информацией или устранению лишней информации и пр.

Изложенная процедура фрейминга применяется в дальнейшем при освоении студентами текстов иных жанровых форм, в частности, жанровых разновидностей академического эссе (повествование, рассуждение), официально-деловых текстов (деловое информационное письмо, письмо-приглашение), текстов, относящихся к сфере быденной коммуникации (дружеское письмо, чат). При этом осуществляется сопоставительный анализ релевантных текстовых параметров (терминальных узлов – текстовых норм, категорий), в ходе которого выявляется сущностная специфика текстов каждого из жанров.

Таким образом, на стадии фрейминга закладываются основы представления студентов-иностранцев о специфике текстов различных жанров, о характере использования коммуникативно-речевых средств в зависимости от условий коммуникации. Далее на этой стадии осуществляется работа по овладению коммуникативно-речевыми средствами расширения смыслового пространства в целях более свободного изложения, более точного выражения смысла. В этом случае полезно выполнение заданий на расширение элементарных смыслов путем добавления слов и оборотов, синтаксических конструкций, текстовых фрагментов. Эффективными представляются задания на конструирование на основе опорных слов, предложений либо на основе коротких ответов на вопросы; игра «Снежный ком» (составление текста путем последовательного добавления слов к первому названному слову) и др.

На **стадии рефрейминга** осуществляется целенаправленное в методическом отношении переключение с одного фрейма на другой, сопровождающееся изменением имеющихся рамок, точки зрения на ситуацию. Лингводидактический эффект такого переключения в том,

что «человек начинает видеть ту же ситуацию в другом ракурсе, новая интерпретация ситуации приводит к новым выводам, чувствам и оценкам. Как следствие – появляются разнообразные ассоциации, стимулируется интерес, развивается речемышление» [Одинцова, 2012, с. 78]. На данной стадии осуществляется работа по линии осложнения, что предполагает различного рода смысловые трансформации. Трансформационные задания чрезвычайно разнообразны, они применимы как на уровне слова и / или предложения, так и на уровне текста. Первые два вида рефрейминга реализуются при работе с текстами исходной жанровой модели, стилевой рефрейминг позволяет расширить горизонты текстовой деятельности путем сопоставительного анализа различных по стилевой принадлежности типов текстов, функционально-стилистических трансформаций исходного текста.

В первом случае мы уже имеем разработанную систему заданий, созданную на когнитивных основаниях И. В. Одинцовой [Одинцова, 2012а, с. 56–57]. Автор предлагает следующие логико-смысловые операции, осуществляемые преимущественно на уровне слова и предложения: 1) тождественность – поиск слов или предложений с идентичным смыслом; 2) противопоставление – выделение слов или предложений с антонимичными отношениями; 3) перспективация – изменение точки обзора (например, расширение и сужение пространства; движение сверху вниз и снизу вверх, вперед и назад и пр.); 4) генерализация / спецификация – работа над гиперогипонимическими отношениями; 5) интенсификация – распределение слов в порядке возрастания степени выраженности признака; б) каузативность – вскрытие причинно-следственной зависимости и др. Эффективным приемом выполнения заданий подобного рода представляется **диктант-трамплин**, в ходе которого студенты на ходу вносят соответствующие изменения в текст.

Рефрейминг на уровне текста предполагает различные текстовые преобразования, их направления определены также И. В. Одинцовой – это смысловые и стилистические трансформации. Первые включают в себя содержательный рефрейминг, связанный с изменением содержательной стороны ситуации при перемещении исходного содержания в систему персональных (биографически детерминированный рефрейминг) или культурно значимых (межкультурный рефрейминг) релевантностей. Также к содержательному рефреймингу относится контекстуальный рефрейминг, при котором содержание остается прежним, но меняется отношение к ситуации, вызванное а) изменением точки зрения, б) установкой на выражение информации компенсаторного характера (с использованием противительно-

возмездительного союза *зато*), в) сменой оценок ситуации (положительная / отрицательная, уместная / неуместная, полезная / вредная) [Одинцова, 2012, с. 78–79].

Особое значение в рамках курса «Письменная речь» придается стилевому рефреймингу, в ходе которого происходит стилистическая трансформация исходного текста, – тем самым студенты овладевают жанрами, востребованными в различных сферах русской речевой коммуникации, а также синонимичными стилевыми средствами выражения одного и того же смысла в различных ситуациях общения. Работа строится вокруг ряда связанных коммуникативных ситуаций, в которых необходимо выразить примерно один и тот же смысл, но разными коммуникативно-речевыми средствами. В качестве примера можно привести следующую смоделированную ситуацию. В Университете-1 будет проходить международный студенческий конкурс по китайскому языку. Организаторы рассылают соответствующие деловые информационные письма, при этом сообщается, что для участников конкурса организуется культурная программа, в которой предусмотрена экскурсия по кампусу (Текст-1). В программе экскурсии содержится краткое описание туристического маршрута и находящихся на нем объектов (Текст-2). Студент Университета-2 Н. изучает китайский язык. Ему предлагают участвовать в этом конкурсе. Н. пишет письмо П., студенту Университета-1, чтобы сообщить ему о своем приезде, а также чтобы узнать подробности об экскурсии, о кампусе (Текст-3). П. отвечает (Текст-4). Далее переписка осуществляется в формате чата (Текст-5).

Итогом работы над каждым типом текста являются задания по текстопорождению. Это могут быть как задания преподавателя, так и задания, выполняемые в реальной учебно-коммуникативной ситуации (например, составление официального приглашения на «Русский вечер» и приглашение на вечер русского друга в чате; написание информационного письма студента преподавателю об отсутствии на занятии по какой-либо причине; дружеская переписка с русским корреспондентом). Критериями оценки письменных речевых произведений являются: расчлененность, логичность, связность текста, информативная достаточность, точность, разнообразие словоупотребления, выразительность текста.

После проверки текста преподавателем студенты выполняют рефлексивную деятельность над своим речевым произведением (работу над ошибками), ее результаты также оцениваются преподавателем.

Таковы концептуальные основы курса «Письменная речь», базирующиеся на речепорождающей модели студента-иностранца и со-

пряженной с ней лингводидактической моделью и сформированные посредством фреймового анализа. Концептуальная база содержит в себе принципы организации учебного письменного-речевого материала и пути их реализации на практике.

Заключение

Итак, проект «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки», довольно скромный по своим целям и задачам на начальных этапах (организация дополнительной учебно-коммуникативной практики), по мере приобретения в ходе его реализации большей организованности и целенаправленности приобретает качества широкой инновационной лингводидактической программы по изучению РКИ (по этой причине следует скорректировать название проекта – «Лингводидактический потенциал онлайн-коммуникации»). Основанием для такого вывода является следующее.

1. Наличие разработанной на когнитивных основаниях концептуальной базы лингводидактической деятельности, определяющей принципы организации учебного материала и пути их реализации в новых условиях учебно-речевой коммуникации.

2. Последовательное движение в соответствии с важнейшими принципами лингводидактической деятельности «смысл → форма», «простое → сложное» (линии расширения и усложнения).

3. Охват всех видов учебно-речевой деятельности: чтение и письмо (в ходе переписки), слушание и говорение (в ходе аудиообщения).

4. Содержательная опора, во-первых, на широкий спектр актуальных современных коммуникативно-речевых средств, используемых в актах реальной онлайн-коммуникации в соответствии с основными стратегиями речевого поведения, а во-вторых, на обнаруженные в ходе онлайн-коммуникации проблемные зоны в речевом поведении студентов-иностранцев.

5. Широкий арсенал современных лингводидактических методов, технологий, приемов, способствующих, с одной стороны, более системному, более эффективному усвоению актуального учебно-речевого материала, а с другой – более продуктивной реализации процессов самообучения в учебной ситуации с высокой долей самостоятельной работы.

Продуктивность проекта усматривается и в вовлечении в учебно-речевую коммуникации будущих преподавателей РКИ и осуществлении тем самым процессов взаимообучения. Таким образом, лингводидактический эффект проекта утраивается: в ходе его реали-

зации запускаются в действие двусторонние синергетические процессы самообучения и взаимообучения, на которые накладываются процессы обучения.

Таким образом, проект «Лингводидактический потенциал онлайн-коммуникации» позволяет наполнить процесс лингвообразования качественно новым, современным содержанием, что способствует утверждению коммуникативных принципов преподавания иностранных языков.

Литература

Балтак, О. Роль адаптированного чтения в процессе усвоения языка. Практическое применение теорий Льюиса и Крашена. – URL: <https://hi-in.facebook.com/RKIMGURussian/posts/2412297332124710> (дата обращения: 05.12.2020).

Голев, Н. Д. Интернет-проект «Vavilon.net (МП + ОМП)» как способ межъязыковой коммуникации, обучающая программа и источник для лингвистических исследований естественного языка / Н. Д. Голев // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике / под ред. И. Ю. Колесова. – Барнаул: ФГБОУ ВО «Алт ГПУ», 2018. – С. 17–20.

Голев, Н. Д. Обратный машинный перевод в непрофессиональном межъязыковом общении (опыт создания проекта «VAVILON.NET») / Н. Д. Голев // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – Москва, 2019. – С. 1554–1559.

Голев, Н. Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) / Н. Д. Голев // Язык и культура. – Томск: ТГУ, 2015. – № 2. – С. 105–116.

Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – Москва, 2001. – 326 с.

Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Наука, 2010. – 264 с.

Метод чтения Ильи Франка. – URL: <http://www.franklang.ru> (дата обращения: 05.12.2020).

Мурзин, Л. Н. Основы дериватологии / Л. Н. Мурзин. – Пермь, 1984. – 56 с.

Одинцова, И. В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике / И. В. Одинцова // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 73–80.

Одинцова, И. В. Языковой рефрейминг как когнитивная операция в практике преподавания иностранных языков / И. В. Одинцова //

Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012а. – № 4. – С. 54–58.

Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – Москва, 2021. – 368 с.

Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 129 с.

1.5. Наглядность, образность и поликодовая подача материала – новый виток методики РКИ в связи с компьютеризацией

Методика преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского как иностранного (РКИ), всегда быстро реагировала на достижения в лингвистике, педагогике и психологии, на находки в практике преподавания ИЯ, а также на технические новации, о чем свидетельствует вся история методов обучения ИЯ. Известно, что с появлением магнитофонов в преподавании ИЯ возник интерес к использованию аудиотекста. Это способствовало созданию у студентов звукового образа изучаемого языка. С развитием видеотехники в преподавании ИЯ широко применялись диафильмы (слайдотексты), что формировало у студента зрительный образ иностранной речи.

Позже начали создаваться учебные кинофильмы (видеотексты), помогающие воспроизводить реальные ситуации использования изучаемого языка, углубляющие зрительные и слуховые образы. Расширился круг учебных печатных текстов, типа текстов-комиксов, полилогов в суггестопедическом обучении. То есть круг текстового предъявления стал разнообразнее и многограннее. И, соответственно, контексты, определяющие смыслы предъявляемого текста в своём образно-смысловом единстве с текстом, представлялись нагляднее, поддерживая само понимание текста. Кроме словесных текстов широко использовались тексты с опорой на зрительный и слуховой образы, что способствовало лучшему и быстрейшему усвоению учебного материала.

То есть новые виды учебных текстов в формате и кодировании, отличном от традиционного бумажного, уже широко применялись в обучении, получив общее название – «поликодовые тексты»²

Онлайн-обучение. В настоящее время методика преподавания ИЯ должна учитывать то, что киберинформационное пространство в XXI веке задает новые условия для осуществления жизненно важных

² К поликодовым текстам можно отнести современные рекламные тексты, комиксы, плакаты, мюзиклы, фильмы и так далее. URL: <https://na-journal.ru/2-2020-filologiya-lingvistika/2285-polikodovye-teksty-ih-uryosobennosti-i-vozmozhnosti-na-materiale-zhurnala-fluter> (дата обращения: 16.08.2023).

коммуникаций в формате современного поликультурного сообщества. И преподаватели уже используют эти возможности, организуя переписку по электронной почте между студентами разных стран [Сологуб, 2016, с. 180–186] и телемосты³, где студенты устно общаются с носителями изучаемого языка. А в киберпространстве растет количество программ, помогающих совершенствованию РКИ⁴.

Современные условия функционирования языка и технологические реалии не только расширяют возможности общения на русском языке, но и выявляют ряд новых проблем в методике преподавания русского языка как иностранного. Актуальными сегодня в теории и практике обучения русскому языку как иностранному представляются проблемы организации обучения иностранному языку с учетом новой учебной онлайн аудитории.

Неожиданно появившийся в 2019–2020 гг. во всем мире карантинный период самоизоляции большинства людей полностью изменил привычную учебную аудиторную на компьютерные классы, что, в свою очередь, обнаружило необходимость методического осмысления нового вида общения преподавателя и студентов, нахождения иных технологий урока.

В связи с технологическим и информационным прорывом в лингводидактике, такими как: новые информационные возможности, новые пространства (киберпространство), новая среда естественного функционирования языка в Интернете, новые требования к владению иностранным языком (диалог культур), а также с возникшей в последнее время во всем мире необходимостью онлайн-обучения всех учащихся – возникает насущная потребность и в разработке новых учебных типов текста, находящихся в киберпространстве и являющихся основной единицей обучения иностранному языку. И, с нашей точки зрения, такие учебные тексты по своей природе, своему составу должны быть поликодовыми.

О «цифровом поколении» учащихся. Методика преподавания ИЯ и педагогика должны также учитывать изменившихся сегодня самих учащихся.

³ Телемосты, проводимые между американским университетом UCLA и русскими университетами (профессор UCLA О. Каган).

⁴ См. КАРТАСЛОВ.РУ – Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 16.08.2023). ПЕРЕФРАЗ. URL: <https://neuralwriter.com/ru/> (дата обращения: 16.08.2023). Яндекс Алиса. URL: <https://browser.yandex.ru/alice/1> (дата обращения: 16.08.2023). (может использоваться для совершенствования произношения, так как не понимает неверного произношения).

Конечно, можно не соглашаться с теорией поколений⁵, но наблюдения ученых, рекламодателей да и самих преподавателей убеждают в том, что нынешние «цифровые поколения» отличаются от людей предыдущих, назовем их, «нецифровых поколений», и это различие будет все более и более увеличиваться.

Можно сказать, что сегодня дети рождаются со смартфоном в руках. Ребенок еще не умеет читать или разговаривать, зато знает, как включается компьютер. Примерно в два года около 80 % малышей уже активно играют в игры на смартфонах и компьютерах. Иными словами, в воспитании современных учащихся принимают участие не только педагоги и родители, но и различные блогеры из YouTube, Tik Tok, Instagram и множество других персон, связанных с современными технологами. Основные сведения нынешние дети берут из всемирной паутины. А поскольку объем информации в современном мире очень большой и выливается на нас нескончаемым потоком, современные учащиеся предпочитают получать сведения коротко и ясно, «без воды», потому что большую часть своей жизни они прожили именно в таких информационных условиях.

Они не переваривают объемные сведения – длинные видеоролики или подробные тексты. Они меньше приветствуют печатную информацию, а больше предпочитают смотреть или слушать. И причина вовсе не в их лени, а в том, что в современном мире объем информации, выливающийся на нас, безмерно огромен, особенно в Интернете, в котором данное поколение существует днем и ночью, и с таким большим потоком сведений они не могут позволить себе долгое время заострять внимание на чем-то определенном.

Они привыкли воспринимать визуальную информацию, и в настоящее время наглядность приобретает всё большее значение в ме-

⁵ Еще средневековые философы размышляли о разнице между «отцами и детьми». В XIX веке ученые считали, что основным признаком объединения людей в поколение может быть общность ценностей и жизненного опыта. Если люди переживали большое общественное или социальное событие – война или кризис, это влияло на их поведение и мышление. Теория поколений родилась в XX веке. Ее разработали писатель Уильям Штраус и экономист Нил Хау, писавшие в 1991 году о повторяющихся поколенчатых циклах (на примере истории США) в книгах: «Поколения: история будущего Америки, 1584–2069 годы» и «Четвертый поворот: американское пророчество». В них они популяризировали идею о том, что люди определённой возрастной группы склонны разделять особый набор убеждений, отношений, ценностей и моделей поведения, так как они росли в одинаковых исторических условиях. Несмотря на то, что труды авторов получили широкое распространение и признание, в академических кругах теорию встретили по-разному: одни восхищались, другие ее критиковали за недостаток точных эмпирических данных.

тодике преподавания, а компьютерные возможности для этого, можно сказать, неисчерпаемы. В связи с этим необходимо в самом цифровом пространстве создавать «человекомерные»⁶ поликодовые тексты, которые задействовали бы все каналы восприятия учащихся [Зиновьев, 2006].

Им чужды устаревшие методы обучения, поскольку в век информационных технологий ценность самой информации, которую несут в себе тексты, теряет свой вес. Сведения, которые можно было раньше получить от преподавателя, теперь есть в открытом доступе, в Интернете.

Итак, для сегодняшних учащихся и в связи с возросшим онлайн-новым их обучением предпочтительны поликодовые (человекомерные) тексты, находящиеся в цифровом пространстве и имеющие не-большой объем и яркую образность.

О кибертексте. С учетом этих современных требований нами и был создан новый вид учебного текста – КИБЕРТЕКСТ. Кибертекст имеет все признаки текста: единство, целостность, связанность, законченность, образность. Однако находится он только в киберпространстве и состоит из разных текстовых фрагментов, извлеченных также из киберпространства: это фрагменты словесных текстов, слайды, аудио-, видеотексты, живописные полотна, фотографии, музыкальные произведения, схемы, графики и т. д., существующие в киберпространстве, которые представляются и показываются для «прочтения» технологиями киберпространства. И главное, это не текст, где кадры сменяют друг друга, как в кадрах презентации, это глубокий многослойный текст – это единое целое, объединенное одной темой и единым образом, хотя состоит он из множества различных фрагментов (блоков). В методике такого рода тексты, как мы уже писали, называются поликодовыми.

В своих статьях мы неоднократно объясняли разницу между нашим понятием КИБЕРТЕКСТ и распространенным – ГИПЕРТЕКСТ, который чаще всего понимается сегодня как вербальный (или иной знаковый) текст с включенными в него ссылками (отсылками) на другие тексты (любых знаковых систем): аллюзии, цитаты, фото-,

⁶ Человек, рождающий огонь разума...

Природа, мир, окружающая среда заметно истощаются... или изменяются к худшему. А человек... Что же происходит с человеком? Он не может остаться неизменным... Некоторые философы уже приговорили его... и готовы к завершению истории... замене человека на некие управляемые существа с искусственным интеллектом... Как точен А. А. Зиновьев: «Все эти кибернетические существа, какими бы они ни были, не заменят главного – того, что рождает человек – огонь разума. Это чудо никто не может заменить» [2].

аудио- и видеоиллюстрации. При этом ссылки (отсылки) лишь расширяют (конкретизируют, иллюстрируют) его содержание, не меняя самого образа исходного текста. К гипертекстам следует относить любые типы презентаций, аудио-, видео-, фотоиллюстрации, сопровождающие исходный текст.

Гипертекст может быть размещён на вебстраницах, имеющих специальное программное обеспечение. Такое программное обеспечение называют языком разметки HTML (Hyper Text Markup Language). Гипертекст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяет мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому, и при этом исходный текст с заложенным в нем образом остается неизменным.

Предлагаемый нами учебный кибертекст собирается из текстов разных знаковых систем, находящихся в киберпространстве, которые включаются с учётом того художественного образа, который задуман авторами. Этот новый образ мы называем киберобразом [Тряпельников, Акишина, 2019].

Кибертекст – это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, это сплав текстов разнознакового образно-эмоционального восприятия мира. Он стал возможен благодаря информационно-техническому прорыву (киберпространство, интернет). [Тряпельников, 2014].

Какова технология сборки кибертекста в цифровом пространстве?

Собирание кибертекста условно можно сравнить с созданием картины-инкрустации. Когда из мелких деталей разной окраски и формы создается единая картина с задуманным автором художественным образом, и этот образ возникает в результате соединения множества деталей. То же самое мы наблюдаем при создании витражей и собирании пазлов, хотя все это и происходит в другой среде и с другими целями, с иным расположением деталей.

В качестве примера таких материалов, размещенных для использования в сети Интернет, можно привести наши учебные пособия по истории и культуре России, дающие учащимся объемное, многогранное, звучащее и образное представление о русской истории, начиная с VIII века и до конца XX века (см. рис. 1) [Акишина, Тряпельников, 2022]. А на картинке (см. рис. 2) можно увидеть, что кибертекст состоит из входящих в него блоков. Это миникибертексты, передающие миниобразы.



Рис. 1. Обложка одного из наших пособий с кибертекстовой иллюстративной поддержкой с названием «Россия первой половины XIX века. А. С. Пушкин и его эпоха» в серии «Русь, Россия, русский язык IX–XX вв.



Рис. 2. Пример составных частей (блоков, миникибертекстов) кибертекста «Пушкинская эпоха»⁷

1-й блок. «А. С. Пушкин – единственная творческая личность, именем которой названа целая эпоха» (А. Ахматова). Портреты Пушкина, фрагмент

⁷ URL: <https://atmos-sfera.ru/taresurs/FLIP/9/Prog/Pushkin.html> (дата обращения: 16.08.2023).

лекции о А. С. Пушкине, увертюра к опере «Руслан и Людмила» М. И. Глинки. «Имя Пушкин стало духовным, народным паролем: скажи просто «Пушкин» и предстанет сразу вся Русь» (Ф. Тютчев) (из книги «*Душа России*»).

2-й блок. Текст о важнейших исторических событиях этого периода: Отечественная война 1812 года на фоне музыки М. И. Глинки из оперы «Иван Сусанин». Восстание декабристов. Фрагмент лекции «Пушкин и декабристы». Цитаты из стихотворений Пушкина. Полотна художников, отражающих эти события.

3-й блок. Творчество А. С. Пушкина. Фрагмент аудиолекции о А. С. Пушкине как поэте, писателе и основоположнике русского литературного языка. Иллюстрации к произведениям «Руслан и Людмила», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане» с музыкальными фрагментами из опер: М. И. Глинка «Руслан и Людмила», Н. Римский-Корсаков «Сказка о царе Салтане». «Роман «Евгений Онегин» – энциклопедия русской жизни» (В. Белинский). Роман помогает понять и почувствовать сам дух пушкинской эпохи. Фрагменты из оперы Чайковского «Евгений Онегин».

4-й блок. Пушкинская Москва. «Москва, как много в этом звуке...». Видеофрагменты биографии А. Пушкина.

5-й блок. «Пушкинский Петербург». «Люблю тебя, Петра творенье...». Фрагменты из видеофильмов о Пушкине.

6-й блок. Друзья и современники А. С. Пушкина (композиторы, художники, писатели и их произведения). Видеофрагменты из документальных фильмов о Пушкине.

7-й блок. Гибель поэта. Фрагмент музыки П. И. Чайковского из оперы «Евгений Онегин» (сцена дуэли), звучат стихи поэта М. Ю. Лермонтова «Погиб поэт, невольник чести». А. С. Пушкин «Памятник» читает Александр Теренков. Фото памятника А. Пушкину в Москве. Текст «Имя А. С. Пушкина сегодня» – стихи современных поэтов о Пушкине. Цитаты о значении А. С. Пушкина в русской культуре.

Об образе и киберобразе. Киберобаз в кибертексте, как любой образ – идея в тексте, это замысел автора, это воплощённая автором главная, обобщающая художественно представляемая идея, переданная не только вербальным текстом, но и музыкой, кадрами кинофильмов, полотнами художников, фотографиями и др. (см. рис. 3).



Рис. 3. Пример собранного, свёрстанного кибертекста «День Победы 1945» из цикла «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.»

В кибертексте «День Победы» авторы воплотили обобщенную идею торжества, беспредельной радости от победы и скорбь по погибшим. **«День Победы! Это радость со слезами на глазах» – киберобраз этого кибертекста;** и все составляющие повествуют об этом: и вербальные тексты об этом дне в стране, и голос диктора Б. Ю. Левитана, сообщающего о подписании акта о безоговорочной капитуляции Германии 8 мая 1945 года, и картина художника П. А. Кривоногова «Победа», и заключительный фрагмент фильма «Летят журавли» режиссёра Михаила Калатозова, снятый по мотивам пьесы Виктора Розова «Вечно живые», и праздничный победный салют в Москве, и фотографии всех больших битв во время Великой Отечественной войны, и вечный огонь на могиле неизвестного солдата, и, наконец, песня композитора Давида Тухманова и поэта Владимира Харитоновича «День Победы» в исполнении Льва Лещенко⁸.

Киберобраз, помимо художественной функции, выполняет и роль познавательной функции. Так, приведённый здесь киберобраз «Победа» знакомит пользователя (читателя, зрителя, слушателя) с настроениями людей разных поколений (поскольку отрывки произведений, включенные в кибертекст, созданы в разное время). Киберобраз принимает чувственно воспринимаемые формы, экспрессивно воздействуя на чувства и разум пользователей. Киберобраз максимально емко, обобщен, типизирован, экспрессивен, самодостаточен. Всё это сближает его с образами текстов художественных произведений.

Известно, что прежде, чем приступить к исполнению определенной деятельности, человек воображает, создает образ этого предмета и мысленно планирует нужные для этого действия. А художественный образ литературного произведения настолько сильно входит в наше сознание, что подчас становится афористичным. Мы говорим: «Он Плюшкин», – и понимаем, что он скупой человек, как герой Н. В. Гоголя в «Мертвых душах». А, например, пушкинский образ Бориса Годунова как убийцы царевича Дмитрия («И мальчишки кровавые в глазах...»). «Да, жалок тот, в ком совесть нечиста») сохраняется в памяти крепче, чем сведенья историков, что это убийство не доказано.

Актер и режиссер, как и всякий художник, знают такие минуты: «Меня всегда окружают образы», – говорит Макс Рейнгардт. «Все утро, – писал Диккенс, – я сижу в своем кабинете, ожидая Оливера Твиста, но он все еще не приходит». Гёте сказал: «Вдохновляющие нас образы сами являются перед нами, говоря: “Мы здесь!” Рафаэль видел образ, прошедший перед ним в его комнате, – это была Сикс-

⁸ Смотри: по ключевым запросам в Интернете:

1/«ДЕНЬ ПОБЕДЫ». Исполняет Л. Лещенко.

2/ Акт о безоговорочной капитуляции Германских Вооруженных Сил.

3/Парад Победы на Красной площади в Москве 24 июня 1945 года и др.

тинская мадонна. Микеланджело воскликнул в отчаянии: «Образы преследуют меня и понуждают ваять их формы из скал!»

Художественные образы затрагивают наши чувства, рождают у нас воспоминания, картины, ассоциации. Как замечает известный дирижер В. Т. Спиваков, когда человек слушает музыку, «в голове рождаются подчас смутные ассоциативные видения, картины, представления; проносятся хаотичные обрывки воспоминаний. Это естественный процесс: от ассоциации – к образу, от него – к сочинению или исполнению или просто к более глубокому ее восприятию».⁹

Мы считаем, что без включения воображения, без фантазирования, без создания образов невозможно успешное обучение. Воображение играет огромную роль в любой деятельности, в том числе и в речевой. Подключение визуальных образов позволяет учащемуся воспринимать информацию быстрее и эффективнее, и запоминается она лучше. А что касается изучающих иностранные языки, то использование образного мышления позволяет им получить достаточно полную информацию о предмете.

Образное мышление способствует упрощению сложных понятий, помогает учащимся самостоятельно структурировать ключевые идеи, улучшает запоминание материала, а для изучающих иностранные языки образное мышление расширяет рамки понимания и усвоения материала.

Ассоциации – «это положенные самой природой пути к зарождению и становлению художественного образа, и не воспользоваться этими путями на занятиях иностранным языком является психолого-педагогическим просчетом».

Развитию образного видения и чувственного восприятия мира помогает музыка. Музыка может быть использована преподавателем ИЯ как самостоятельное упражнение: студентам предлагается послушать музыкальное произведение и описать, какие чувства она пробудила, какие ассоциации и образы она навеяла. Музыка может звучать как фон при самостоятельной работе групп, в перерыве или перед началом занятий. Музыка используется также как ключ памяти.

Устремленные к богатству языка, курсы русского языка как иностранного включают афоризмы, фразеологизмы, в формировании которых, как известно, лежит образ. Употребление их не только рас-

⁹ Подробнее см. по ссылке: Спиваков В. Г. URL: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/02/02/razvitie-muzykalnogo-soznaniya> https://vuzlit.com/280599/teoreticheskie_osnovy_formirovaniya_emotsionalno_obraznogo_vospriyatiya_podrostka_protssesse_muzykalnoy_deyatelnosti (дата обращения: 18.08.2023).

цвечивает речь, повышает тонус общения, а простота, ясность, точность, незамутненность высказывания, конечно, всегда остаются требованиями к речи, но и формирует образы.

Эмоционально-экспрессивная сила кибертекста во сто крат возрастает по сравнению с эмоциональным восприятием однознакового (только словесного или только изобразительного и т. д.) текста, благодаря тому, что кибертекст воздействует на пользователя не только словом. Он подключает также все каналы восприятия (*слуховой*: прослушивание дикторских записей, музыки, разнообразных звуков; *зрительный*: просмотры иллюстраций, фрагментов видеозаписей, кинофильмов и т. п.). Кроме того, у пользователя появляется возможность слышать и видеть кадры, озвученные разными людьми в разные исторические периоды.

Стоит обратить внимание на процентное соотношение смыслового восприятия и аудиального: 10 % к 30 %, а смыслового и визуального: 10 % к 60 %. Эти соотношения восприятий нельзя не учитывать в современном образовании XXI века. (см. рис. 4).



Рис. 4. Каналы восприятия в процентном соотношении¹⁰

А, учитывая тот факт, что кибертекст расширяет свои возможности за счет подключения ссылок на Интернет (гипертексты), информационно-образный объем его становится безграничным.

Преимущества такого кибертекста – это многоцветный ковер, нити которого (словесный, музыкальный текст, видеотекст, аудиотекст, схемы и др.), читающий (слушающий, смотрящий) вытаскивает

¹⁰ Каналы восприятия в процентном соотношении см. по ссылке. URL: <https://works.doklad.ru/images/hNrwJLVV9Ts/m32fb52c6.png> (дата обращения: 19.08.2023).

самостоятельно в зависимости от своих интересов и потребностей, получая образное представление того или иного явления.

Особенность кибертекстов – их эмоциональная насыщенность и образность, а, как известно, эмоциональные переживания играют важную роль в формировании ценностного отношения человека к окружающему миру.

Благодаря киберобразу, действующему на пользователя на экспрессивно-эмоциональном уровне, кибертекст легко воспринимается пользователями, даже плохо владеющими языком оригинала. Кибертекст, таким образом, является прекрасным учебным текстом, рано знакомящим учащихся с литературой, искусством, историей страны, язык которой изучается.

О характере и силе воздействия киберобраза на реципиента мы знаем из массмедиа и личного опыта, который сейчас есть у каждого, кто работает с Интернетом. Сила воздействия велика. Отметим, что профессионально не использовать ее в целях обучения ИЯ, в частности русскому языку как иностранному, в современном образовании мы просто не в праве.

Об эмоциях в обучении. Эмоции определяют не только личностные отношения людей, но и влияют на отношения учащихся к обучению. Они помогают усвоению предмета, а могут ему мешать. Эмоция мотивирует обучение, поскольку она мотивирует энергию, а энергия, в свою очередь, ощущается учащимся как тенденция к совершению действия, то есть эмоции мотивируют учащихся. Как средство повышения эмоционального тонуса учебной деятельности эмоции помогают учащимся с недостаточной работоспособностью мобилизовать внимание и волевые усилия.

Связь между эмоциональными и мыслительными процессами подчеркивалась на протяжении всей истории психологии. А осмысление картины Мира, понимание своего Я, понятия и смысла являются субъектами контекста языковой действительности в смежных с методикой РКИ областях: и в поле психолингвистики, и в лингвофизиологии (фонетика, звуковые, языковые образы). Эмоции и чувства, возникающие в процессе познания, существуют и своеобразно функционируют в смысловом контексте в разных формах и с разными целями.

Известно, что чаще всего человек окружает себя теми людьми и вещами, к которым привязан эмоционально. О. Хобарт Маурер, известный английский исследователь, писал, что эмоция является одним из ключевых факторов в изменениях поведения или его результатов [Маурер О. Хобарт, 1950]. Так, одной из целей, которые встают перед преподавателем, – вызвать удивление, что, в свою очередь, возбуждает

заинтересованность предметом. Значимость этих чувств для познания в том, что они вызывают стремление приблизиться к предмету, потребность разобраться в «удивительном», что способствует концентрации внимания на нем.

Жизнь цифрового мира уже проникает в социальную среду и не учитывать этого нельзя. Наш мир становится мало человекомерным, но при этом обучение должно оставаться человеческим (смысловым), эмоциональным. Об этом уже давно предупреждал основатель суггестопедического обучения ИЯ болгарский ученый Георги Лозанов, а его последователи, преподаватели интенсивов, идя на урок, не забывают такое правило: «прежде, чем войти в аудиторию, скажи себе: «Я иду к интересным людям. Мне с ними приятно общаться». Кстати, анкетирование, проведенное недавно в одном из университетов, показало: на вопрос нынешним студентам, каким, с их точки зрения, должен быть преподаватель, большинство ответило: «он должен быть человеком, с которым я смог бы доверительно поговорить, и он бы меня УСЛЫШАЛ».

Особой силой эмоционального воздействия обладают сведения о новых фактах, которые могут поразить учащихся, удивить и озадачить, элементы занимательности, которые могут вызвать чувство удивления: новизна, яркость, контрастность, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям, сообщение сведений из истории научных открытий, осознание практической необходимости в знаниях и сообщение о современных достижениях в области науки.

Эмоции влияют на то, что мы слышим и видим. Мы видим все в «розовом свете», переживая радость, а в «черном свете», когда погружены в мрачное настроение. Эмоция вызывает изменения в организме человека, что влияет на качество его деятельности, на восприятие и на успехи в овладении знаниями. Студент, увлеченный учебой, без труда усваивает предметы, а тот, кто не интересуется предметом или испытывает неприязнь к преподавателю, будет всячески избегать заниматься нелюбимым предметом.

Мы знаем, что интерес – это важная в обучении эмоция, которая мотивирует учащегося к обучению и влияет на его работоспособность.

Еще Я. А. Коменский писал: «Образование будет ясным, а потому и прочным и основательным, если все то, что преподается и изучается, будет не темным или путаным, но светлым, отдельным, расчлененным, словно пальцы руки. Основной предпосылкой для этого является требование, чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно вос-

приняты». «Я утверждаю и повторяю во всеуслышание, что это требование есть основа всего остального. Ведь в самом деле мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить. В нашем же разуме нет ничего такого, чего бы раньше не было бы в чувствах» [Коменский, 1974]. То есть правильное представление эмоции в наглядном, чувственном образе, а «мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить», не простая задача для преподавателя ИЯ.

Заметим, только сейчас в обучении ИЯ, когда появилась возможность использовать ресурсы киберпространства, можно с успехом моделировать с помощью средств наглядности условия для «естественного», «живого» вращающегося в РКИ тех, кто стремится его дружелюбно понять. В современных условиях киберпространства, в кибер (виртуальной) образовательной среде возможности наглядной семантизации значительно расширены. Наряду со статичными изображениями (как одиночными, так и серийными) есть возможность использовать и динамичные (видеоряды), наряду с рисуночно-схематичными, черно-белыми изображениями могут соседствовать реалистичные цветные; есть возможность сочетать изображения с речевыми звуками, шумами и музыкой; в перспективе готовятся способы моделирования вкусовых, обонятельных и осязательных образов; наконец, появляется возможность включать самого обучающегося (в качестве участника) в события, происходящие в виртуальном пространстве. [Тряпельников, Акишина, 2019].

Возможности повышения интереса к содержанию учебного материала и повышения эмоциональной мотивации в сочетании и с помощью кибертекстов сегодня вполне рабочие. Так нами были разработаны кибертексты «Песни и афоризмы, отражающие исторические события России XX века». Предоставим один из них с песней и афоризмом «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг» на события русско-японской войны 1904–1905 гг. (см. рис. 5).



Рис. 5. Пример кадра-образа кибертекста «Крейсер Варяг»

Ниже на рисунке показан пример сборки блоков (микротекстов) в кибертекст «Врагу не сдаётся наш гордый «Варяг» из цикла «Афоризмы и песни, отражающие исторические события в России XX века» (см. рис. 6).



Рис. 6. Блоки микрокибертекстов, входящие в этот кибертекст

Эти и другие микрокибертексты:¹¹

1. Песни «Врагу не сдается наш гордый «Варяг» и вальс «На сопках Маньчжурии с текстами песен, исполнениями и заданиями.
2. Тексты «История создания песен».
3. Афоризм «Врагу не сдается наш гордый «Варяг» пощады никто не желает». Эту строчку из песни русские говорят, когда сообщают, что не уступят в споре или в игре.
4. Текст о русско-японской войне 1904–1905 гг.
5. Видео. Рассказ о русско-японской войне Леонида Парфенова.

Благодаря киберобразу, действующему на пользователя на экспрессивно-эмоциональном уровне, кибертекст легко воспринимается пользователями, даже плохо владеющими языком оригинала.

СКУКА чужда обучению. Необходимость МОТИВАЦИИ очень важна. Надо развивать любовь к учебе. Учащемуся надо полюбить изучение иностранного языка и его помощником в этом должен быть преподаватель и предлагаемые нами кибертексты. Особенно это важно при обучении детей иностранной речи, они должны видеть реалии русской жизни наглядно.

Приведем в качестве примера один из наших кибертекстов для детей «Сказка о воробье» (см. рис. 7).



Рис. 7. Пример собранного кибертекста «Сказка о воробье»

¹¹ См.: в Интернете по ключевым запросам из текста:

1. Песни «Врагу не сдается наш гордый «Варяг»» и вальс «На сопках Маньчжурии» с текстами песен.
2. Видео. Рассказ о русско-японской войне Леонида Парфенова и др. Блоки микрокибертекстов в своём наглядном динамичном представлении видны в кадре «по событию» их запроса на экран. См. по ссылке в Интернете. URL: https://atmosfera.ru/taresurs/MAG/AAAV_PESNI/Varyg/index.html (дата обращения: 14.08.2023).

Миникибертексты к нему такие:

1. Знакомство с героем сказки. Вопросы и ответы. Задания. Звучит чириканье воробья.
2. Вопросы о воробьях и их картинки.
3. Видеорассказ о воробьях.
4. Учимся рисовать воробья.
5. Стихи и песенки о воробьях.
6. Текст сказки о том, как воробей в Африку хотел улететь. Задания.
7. Воробей и перелетные, неперелетные птицы.
8. Рекомендации родителям и воспитателям.

Принцип диалога культур. XXI век определил новый поворот в изучении языков, этот поворот – антропоцентрический. Язык нации – не просто способ общения, но концентрат культуры, концептосфера.

«Язык нации сам по себе является сжатым, если хотите, алгебраическим выражением всей национальной культуры» [Лихачев, URL: [Выход учащегося в полноценное устное и письменное общение на иностранном языке с осознанием всех культурных своеобразий изучаемого языка является главной целью обучения, то есть коммуникативность и диалог культур являются сегодня ведущими принципами. И в связи с этим мы неоднократно подчеркивали необходимость использования в учебном процессе нового вида текста, кибертекста.](https://studfile.net/preview/3542214/page:68/#:~:text=Язык%20нации%20является%20сам%20по,(через%20язык%20C%20искусство%20и%20Одр.]. Нет языка без культуры изучаемого языка. И не будет успеха в освоении культуры без владения языком изучаемой культуры. Язык, культура и этнос неразрывно между собой связаны – это место сопряжения физического, духовного и социального. И поэтому знание истории, культуры и обычаев народа, язык которого изучается в сравнении с собственной культурой, с нашей точки зрения, обязательно.</p></div><div data-bbox=)

Как известно, цель изучения языка – это прямой, без посредников, диалог культур, основанный на взаимопонимании и взаимообогащении. Под диалогом понимается не только обмен репликами на общем языке, но и «скрытая конкуренция» потенциальных возможностей разных культур, в ходе которой становится неизбежным сравнение элементов разных культур. Сравнение состоит из двух этапов: выделение в этих элементах чего-то общего (без чего общение не состоится), а затем – различного (без чего общение не будет иметь смысла). И к этой цели мы должны вести учащихся, обращая их внимание не только на грамматические сложности нового языка, но и на национально-культурные особенности, на менталитет народа-носителя этого языка. Учащиеся должны понять, что неверным является представление о том, что какая-то одна из языковых картин мира чем-то «правильнее» другой. Каждая отражает определённый взгляд на мир,

определённый ракурс – и в таком качестве представляет ценность. Культура народа отражается в языке, а особенности языка оказывают влияние на культуру и даже отчасти её формируют.

С нашей точки зрения, кибертекст – тот вид учебного текста, который необходим в методике преподавания русского языка как иностранного с учетом принципа диалога культур.

Мы знаем, что один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Но естественная языковая среда существует в Интернете как виртуальная. И это не модель, а проекция в киберпространство живой естественной языковой среды, которая конвертируется в контент как «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание» [Тряпельников, 2014 (4)].

Понимая роль знаний русской культуры при изучении русского языка иностранцами, авторами этой статьи созданы учебные пособия по русской истории и культуре на основе нового вида текста, кибертекстов, которые не только рассказывают о русской культуре, но и дают почувствовать значимость образов русской культуры для русского человека.

Эта проекция несет в себе посредством триединства «текст–гипертекст–кибертекст» культурные и языковые коды и образы. Подобно тому как это происходит в естественной среде, коды и образы считываются, понимаются и воздействуют на реципиента, возвращаясь к нему с экрана посредством контента из киберпространства, в новом уже – киберобразе.

Актуальность кибертекста в обучении. Почему, с нашей точки зрения, кибертексты актуальны сегодня в образовании?

1. Кибертексты как сплав многих разноплановых текстов формируют у учащегося обобщенный образ множества взаимосвязанных понятий и явлений. Мы называем его киберобраз.

2. Одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой, даже осязательный, поскольку в детские кибертексты мы вводим задание нарисовать какое-то явление.

3. Подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, что, как известно, способствует лучшему запоминанию, а также повышает интерес к обучению.

4. Поскольку индивидуализация становится одной из главных тенденций образования XXI века, что обуславливается глубокими отличиями людей друг от друга, обучение в электронном формате становится острой необходимостью, позволяющей задействовать компьютеры как индивидуального педагога.

5. Расширены рамки самостоятельной работы учащихся: собранный в кибертексте материал самодостаточен и не требует преподавательского толкования.

6. Кибертекстом легко пользоваться учителю в онлайн-обучении: он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован по требованию педагога.

7. Расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала, поскольку представленные в кибертекстах зрительные фрагменты облегчают студентам восприятие сложных понятий, а при обучении иностранному языку вводят их в языковую среду, благодаря звуковым фрагментам.

8. Расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием интернета и мобильных коммуникаций и многое другое.

Кибертекст, несущий в себе киберобраз, является новым наглядным учебным текстом. Он, на наш взгляд, открывает новые возможности обучения иностранцев культурным контентам русского языка, а также развивает общие способности, необходимые учащимся.

Современные нейропсихологи [Черниговская Т. В., 2007] сегодня говорят о необходимости конвергентного образования, которое должно развиваться у учащихся:

- 1) важнее понимание, а не запоминание;
- 2) способность у учащихся к переменам;
- 3) навыки верификации информации;
- 4) способность учиться и противостоять стрессу (уметь принимать неудачи);
- 5) способность жить в цифровом мире и сохранять человечность (главное в преподавании – надо любить учащихся!).

Наш кибертекст соответствует этим требованиям:

- 1) он направлен на понимание;
- 2) развивает способность к переменам, благодаря наличию разных видов текста;
- 3) событие, изложенное в разных видах текстов разных авторов, позволяет подтвердить его правдивость;
- 4) самостоятельность работы с кибертекстом развивает способность учиться;
- 5) кибертекст развивает способность жить в цифровом мире, а благодаря своей эмоциональной основе одновременно развивает также способность, живя в цифровом мире, сохранять человечность.

Сегодня в связи с компьютеризацией, цифровизацией обучения мы являемся современниками нового витка методики преподавания ИЯ. В этом новом витке на спирали технологической эволюции речь

может идти о новых больших возможностях в обучении ИЯ, которые еще не использованы и не описаны в современной методике преподавания. И наши работы с кибертекстами – это одна из попыток показать эти возможности.

Литература

Акишина, А. А. Беседы о русском письме: учебное пособие / А. А. Акишина, М. Нитта. – Токио, 1979. – 211 с.

Акишина, А. А., Цифровые образовательные ресурсы по русскому языку в истории и культуре России / А. А. Акишина, А. В. Тряпельников. – URL: <https://atmos-sfera.ru> (дата обращения: 20.07.2023).

Зиновьев, А. А. Я мечтаю о новом человеке / А. А. Зиновьев // Российские вести, 22–29 марта 2006 г.

Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. – Москва, 1974.

Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев. – URL: [https://studfile.net/preview/3542214/page:68/#:~:text=Язык%20нации%20является%20сам%20по,\(через%20язык%2C%20искусство%20и%20др.](https://studfile.net/preview/3542214/page:68/#:~:text=Язык%20нации%20является%20сам%20по,(через%20язык%2C%20искусство%20и%20др.) (дата обращения: 18.09.2023).

Сологуб, О. П. Онлайн-переписка как самообучение / О. П. Сологуб // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 180–186.

Тряпельников, А. В. Вызовы XXI века: поликодовые мультимедийные тексты / А. В. Тряпельников, А. А. Акишина // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы, Москва, 20–23 марта 2019 года. – Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2019.

Тряпельников, А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников; Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина. – Москва: Информационно-учебный центр Гос. ин-та русского яз. им. А. С. Пушкина, 2014. – 78, [1] с. : ил.; 29 см.

Хобарт, О. Маурер. Теория обучения и динамика личности / О. Маурер Хобарт. – 1950. – OCLC185637244.

Черниговская, Т. В. Язык, мозг и компьютерная метафора / Т. В. Черниговская // ЧЕЛОВЕК. – 2007. – № 2. – 63–75. – URL:

<http://intelros.ru/pdf/chernigovskay/ChelovekChern.pdf> (дата обращения: 20.07.2023).

1.6. К вопросу о роли социальных сетей в педагогической коммуникации

Злободневная направленность проблематики влияния социальных сетей на жизнедеятельность человека включается в широкий спектр исследований междисциплинарного характера. Изучение подобных вопросов, находящихся на стыке философии, психологии, педагогики, коммуникативистики, лингвоперсонологии, привлекает внимание не только лингвистов, но и широкий круг общественности (государства, научного сообщества, действующих школьных педагогов, рядовых носителей языка).

В этом контексте молодёжное общение в Интернете как фактор жизни представляет собой весьма многогранное языковое явление. Социальная сеть является многопользовательской интернет-системой. Она позволяет общаться в разнообразных форматах, а именно: публиковать, комментировать, просматривать и оценивать различные файлы (аудио, видео, фотографии, текст и т. п.); приобретать полезные знакомства, новых друзей и многое другое [URL: <https://schoolscience.ru/7/8/39898>]. Безусловно, именно молодые люди являются наиболее активными пользователями социальных сетей.

В связи с этим в педагогическом сообществе актуализируется вопрос применения разнообразных сервисов, гаджетов, мессенджеров в образовательном процессе [Букаева, Магзумова, 2015]. По предварительным оценкам аналитиков, в настоящее время на начало 2023 года насчитывается более 5 млрд интернет-пользователей, что составляет чуть менее 60 % от общей численности населения мира [URL: <https://www.web-canape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2023-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/>]. К наиболее актуальным платформам социальных сетей, мессенджеров в России, как правило, относят YouTube, VK (ВКонтакте) и WhatsApp [Борзова, 2019]. В последние годы неуклонно растёт интерес молодёжи к разнообразным интернет-ресурсам. Согласно результатам исследования «Влияние цифровых коммуникаций на профессиональную культуру молодежи» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, для 90 % молодых россиян Интернет является важным или абсолютно необходимым источником профессиональной и образовательной информации; 78 % молодых людей ежедневно проводят в гло-

бальной сети более четырёх часов, из них около 38 % – до восьми часов в день [URL: <https://www.oprf.ru/press/news/2018/>].

Одним из трендов в исследованиях последних десяти лет является акцент на изучении воздействия социальных сетей на подрастающее поколение [Ваганова, Попкова, Степина, Максимова, 2020; Стреков, 2021]. В очерченном аспекте в рамках научных изысканий особенно актуальным представляется вопрос о роли инструментария социальных сетей в педагогической коммуникации, в частности в процессе обучения молодежи.

На наш взгляд, обществу необходимо обосновать свою точку зрения на такое значимое коммуникативное явление, как социальные сети. Принципиальным моментом в данном вопросе служит позитивное, конструктивное отношение к широкому спектру возможностей социальных сетей и интернет-ресурсов. Различные программы, мессенджеры (Skype, Zoom, Discord, WhatsApp, Telegram, ВКонтакте и т. д.) обладают широким функционалом, позволяют осуществлять аудио- и видеозвонки, устраивать трансляции в каналах и группах, организовывать конференции, многопользовательские группы, каналы и многое другое. Они повсеместно применяются для эффективного социального общения. Подобного рода коммуникативные площадки можно использовать для налаживания диалога государства и общества с молодым поколением.

На сегодняшний день школьники, студенты, молодые люди формируют своё особое дискурсивное пространство, этикетные элементы, культуру в целом. Та система норм, которая складывается на разнообразных платформах социальных сетей, раскрывается в специфичном виде коммуникации. Именно её важно изучать с учётом различных составляющих.

На данный момент социальные сети в некоторой степени определяют яркую палитру различных аспектов общественной жизни, социально-функциональной стратификации языка. Молодёжь в социальных сетях активно коммуницирует, комментирует различные посты, читает паблики в формате чатов, откликается на тот контент в сети, который им интересен. В этом плане социальные сети предстают в качестве особого дискурса, текста, речемыслительной деятельности молодёжи [Голев, Иркова, 2020; Иркова, 2022]. Как отмечают исследователи-лингвисты, в настоящее время формируется «дискурс новой эмоциональности», «дискурс новой чувствительности» [Кошкарова, Яковлева, 2019; Кошкарова, 2021]. Значимыми составляющими этих текстов являются мультимодальность и мультимедийность. К структурной стороне произведений молодёжной коммуникации относятся:

особое письмо; речь; яркие изображения; тактильные, аудиальные, визуальные коды и многое другое [Кибрик, 2018]. Описание тенденции современной письменной коммуникации присутствует в концептуальной статье проф. Н. Д. Голева «О конкуренции акустико-аудиального и мануально-визуального кодов современной письменной коммуникации» [Голев, 2021]. Следует обозначить многогранность социальных сетей как предмета обучения, образования и воспитания. Отдельным аспектом исследования социальных сетей является коммуникация педагогов между собой посредством современных мессенджеров.

В новом виде дискурса возникает и новая «сетевая» (цифровая) языковая личность со своими особенностями, ценностными установками. В этом ключе значимо и необходимо комплексно рассмотреть как лингвоперсонологические, так и сугубо семиотические, лингвоконфликтологические аспекты коммуникативного феномена социальных сетей. Для оценки роли социальных сетей в педагогической деятельности обратимся к исследованиям о взаимодействии молодых людей с социальными сетями, в том числе использование компьютерных технологий в учебной среде.

Глобальные тенденции в исследованиях ученых, которые посвящены социальным сетям, связаны с самыми разнообразными сферами жизни общества. Так, например, в работе [Meel, Vishwakarma, 2020] рассмотрено, в какой степени контент, который ежесекундно распространяется на различных платформах, меняя мышление, восприятие и жизни миллиардов людей, является проверенным, аутентичным и соответствует определенным стандартам. Авторы представляют целостный взгляд на то, как информация используется для реализации злонамеренных мотивов, для формирования предвзятого представления пользователей о человеке, событии или компании. Кроме того, исследователи указали на пробел в научных исследованиях об использовании социальных сетей, наметили некоторые направления будущей работы с целью обеспечения более качественного информационного контента в Интернете, чтобы он был более надежным и безопасным для его использования при принятии решений, а также для обмена знаниями.

Педагогическая направленность использования социальных сетей в обучении молодёжи представлена в работе [Reinhardt, 2019]. В публикации обобщены выводы из 87 тематических статей (2009–2018 гг.) о формальном и неформальном использовании социальных сетей (блогов, форумов и т. д.) для преподавания иностранных языков. Данный обзор раскрывает возможности развития социальных сетей, историю исследований в области изучения компьютерного языка. Ав-

тор установил, что социальные сети (в том числе сетевые медиа) могут способствовать развитию межкультурной коммуникации.

В исследовании [Goodyear, Armour, Wood, 2018] представлены новые данные о коммуникативном поведении молодых людей в социальных сетях. Исследование проводилось с участием 1296 молодых людей (в возрасте 13–18 лет), которые получали доступ к разнообразной информации, связанной со здоровьем, с различными диетами, пищевыми добавками, упражнениями и т. д. Более того, молодёжь определила пять форм контента, которые влияли на их понимание и поведение: 1) контент с автоматическим источником; 2) предлагаемый или рекомендуемый контент; 3) контент для коллег; 4) лайки; 5) авторитетный контент. Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальные сети оказывают положительное влияние на молодёжь, фокусируют внимание на значимом для их интересов контенте и способах формирования контента во взаимодействии между интерактивными функциями социальных сетей (например, лайками и подписчиками) и социальным использованием виртуальной коммуникации молодыми людьми (например, друзьями, информацией).

В работе [Chawinga, 2017] описаны механизмы внедрения социальных сетей в аудиторию университета (преподавание и обучение с использованием Twitter и блогов). В отличие от большинства предыдущих исследований, которые во многом основывались на выяснении мнения студентов и преподавателей об их намерениях использовать или не использовать социальные сети, это исследование включило Twitter и блоги в два курса бакалавриата, предлагаемых на факультете библиотечного дела и информатики (университет расположен в городе Мзузу, в северном регионе Малави). Данные собирались двумя способами: во-первых, анализ записей студентов в блогах и Twitter и, во-вторых, 64 студентам была разослана анкета, чтобы выяснить их отношение к использованию блогов и Twitter в учебной среде. Результаты авторов показывают, что при надлежащем использовании Twitter и блоги являются катализаторами широко разрекламированного лично-ориентированного подхода к преподаванию, поскольку при актуализации этих технологий выяснилось, что студенты делились и обсуждали материалы курса, публиковали свои размышления о дисциплине, взаимодействовали между собой и со своим преподавателем 24/7. К проблемам, которые возникают при применении социальных сетей в образовательном процессе, относятся следующие: высокая стоимость пакетов интернет-данных; недоступность Wi-Fi; низкая пропускная способность и недостаточное количество компьютеров в аудиториях. Автор предполагает, что полученные результаты внесут

свой вклад в существующую литературу по очерченной тематике. При этом сам инновационный характер исследования подразумевает, что оно даёт некоторые важные идеи, которые могут перенять другие преподаватели, намеревающиеся использовать аналогичные технологии в студенческих аудиториях. Исследование восполнило некоторые пробелы в знаниях об использовании инструментов социальных сетей в университете.

В исследовании [Greenhow, Lewin, 2016] изучаются и переосмысляются границы формального и неформального обучения при использовании социальных медиа в образовательном процессе. Авторами утверждается, что социальные медиа обладают достаточно большим потенциалом для объединения формального и неформального обучения посредством совместной цифровой культуры. Примеры использования гаджетов и мессенджеров молодыми людьми подтверждают эту мысль, хотя многие из обучающихся берут на себя роль потребителей контента, а не полноправных участников педагогической коммуникации. Учеными предлагается модель, теоретизирующая социальные медиа как пространство для обучения с различными атрибутами формальности и неформальности. С помощью двух контрастирующих тематических исследований применяется данная модель в рамках двух направлений педагогики: коннективизма и социального конструктивизма. С их помощью можно выявить сложности обучения в различных условиях преподавания. Авторы рассуждают о таком феномене, как «сетевая личность», которая развивается как в реальном, так и виртуальном пространстве.

В работе [Greenhow, Askari, 2017] исследуются обучение и преподавание с помощью сайтов социальных сетей; устанавливаются наиболее эффективные технологии для улучшения обучения учащихся; рассматриваются стратегии внедрения компьютерных технологий в практику преподавания. Авторами подчёркивается, что социальные сети являются относительно новым, но потенциально важным явлением, которое имеет значение для преподавания и воспитания учителей в XXI веке. В данной статье проводится обзор литературы с целью изучения того, как такие технологии воспринимаются и используются учащимися и преподавателями в образовательных технологиях (K-12). Показано, какое влияние социальные сети оказывают на педагогику, обучение студентов.

По данным глобального отчёта [URL: <https://dataintelo.com/report/k-12-education-market/>], рынок образования K-12 отражает ключевые возможности технологий нового времени, включая внедрение онлайн-обучения, персонализированное обучение и использова-

ние разнообразных «умных» технологий в классе. Ожидается, что в Азиатско-Тихоокеанском регионе произойдет значительный рост рынка образования К-12. Проблемы, с которыми сталкивается рынок образования К-12, связаны с недостаточным финансированием, нехваткой учителей, необходимостью идти в ногу с новейшими технологиями и методами обучения.

В работе [Hamid, Waycott, Kurnia, Chang, 2015] представлен опыт использования университетскими преподавателями социальных технологий в рамках онлайн-социальных сетей. Как отмечают ученые, многие программы обладают огромным потенциалом для улучшения преподавания. В общей сложности в университетах Малайзии и Австралии было проведено девять обсуждений в фокус-группах с участием 46 студентов. Тематический анализ показал, что учащиеся отметили ряд положительных результатов от использования онлайн-социальных сетей для взаимодействия друг с другом и со своими преподавателями. Полученные результаты способствуют текущему пониманию того, как студенты используют социальные технологии для улучшения взаимодействия между собой, с преподавателями и с содержанием курса.

В рамках **отечественных исследований** также поднимается острый вопрос использования инструментария социальных сетей в процессе образования. Так, например, в работе [Борзова, 2019] подчёркивается, что благодаря грамотной организации информационно-образовательной среды учителя смогут сократить время на проверку домашних заданий и повысить эффективность работы учащихся, используя более близкий им инструмент (социальные сети). Молодёжь требует особого подхода к обучению, поскольку молодые люди являются активными пользователями социальных сетей. Важно применять новые технологии в процессе обучения, чтобы ученики могли достигать высоких результатов. В связи с этим, как отмечают исследователи, зависимость современной молодежи от социальных сетей не будет иметь лишь негативный оттенок, так как они будут познавать предметную область той или иной дисциплины под контролем преподавателя.

В публикации [Аббакумов, Сидоров, Егунова, 2018] проведен обзор современных средств обмена короткими текстовыми сообщениями в процессе взаимодействия учащихся и сотрудников учебной части при обеспечении учебного процесса. Предлагается создать автоматизированную систему информирования учащихся, позволяющую им получать информацию о расписании, преподавателях и различных мероприятиях (реализация клиентской части системы средствами мессенджера Telegram). Серверная часть создана на современном языке

программирования, работающем на всех известных настольных операционных системах Python (версии 3).

В очерченном аспекте в исследовании [Горновая, 2015] раскрываются возможности широкого применения в учреждениях основного и дополнительного образования метода реализации медиаобразовательных проектов при обучении школьников и студентов. Подобные проекты позволяют молодёжи ориентироваться в средствах массовой информации, выделять значимую и достоверную информацию, а также имеется возможность участвовать в создании новых СМИ для детей или молодёжи (в качестве соавтора или автора). Была рассмотрена роль социальных сетей в реализации медиаобразовательных проектов, подготовленных непрофессионалами (детские и молодежные СМИ) на основе сайта профессионального образования на базе профессиональной образовательной площадки (на факультете журналистики Челябинского государственного университета).

В статье [Панина, Югова, 2018] рассматривается социальная сеть как инструмент обучения иностранному языку. Авторы представляют дидактические возможности социальных сетей, а также их преимущества и положительные моменты, влияющие на развитие детей. В статье даны ответы на поставленные вопросы касательно того, с какого возраста можно начинать обучение в социальных сетях; на что именно нужно делать акцент при обучении иностранному языку с помощью социальных сетей. Учеными приведены некоторые примеры использования социальных сетей на уроке иностранного языка.

Работа [Гольцова, Проценко, 2019] посвящена проблеме использования сетевых сервисов Web 2.0 (социальных сетей и блогов) в обучении иностранному языку аспирантов и адъюнктов. Изучены такие ресурсы для обучения иностранному языку, как Twitter, LinkedIn, Google+, ВКонтакте и многие другие. Особое внимание уделяется специализированным языковым соцсетям (My Language Exchange, Lang-8, Italki, Interpals, Conversation exchange). Наиболее подробно представлены профессиональные блоги юридической тематики, описаны их особенности и отличия от обычных блогов. Авторами дается обзор англоязычных и немецкоязычных блогов. Использование социальных сетей и блогов в обучении кадров высшей квалификации рассматривается авторами как средство организации самостоятельной работы. В связи с этим отмечается роль преподавателя в подобной форме работы обучающихся, которая направлена на формирование профессиональной компетенции специалиста и его самосовершенствование. Авторы объясняют необходимость использования интернет-ресурсов на уроках иностранного языка, описывают преимуще-

ства интеграции существующих профессионально ориентированных зарубежных блогов и социальных сетей в образовательный процесс. В статье анализируется опыт использования информационно-коммуникационных технологий преподавателями за рубежом.

Публикация [Пахлеваян, Коваленко, Кравец, Бабенко, Пахлеваян, 2019] направлена на изучение способов и особенностей применения социальных сетей как средства дополнительного педагогического взаимодействия преподавателя и студента медицинского института. Созданная группа в социальной сети «ВКонтакте» преподавателями кафедры факультетской хирургии Медицинского института НИУ «БелГУ» позволила раскрыть творческий, интеллектуальный и научный потенциал студентов, мотивировало их к обучению, сформировало благоприятный психологический микроклимат в сферах «преподаватель-студент» и «студент-студент». Благодаря потенциалу и ресурсам группы ВКонтате студенты получают возможность не только узнать самую актуальную информацию «из первых рук», но и совершенствовать свои профессиональные навыки.

В статье [Чванова, Храмова и др., 2014] рассматривается развитие понятия «социальная сеть», основные характеристики и классификации социальных сетей, описываются наиболее популярные социальные сети России («ВКонтакте», «Одноклассники», «LiveJournal», «Twitter» и другие). Приводятся результаты опроса пользователей в сети Интернет 2008 и 2013 годов по предпочтениям в выборе инструмента сетевого общения в зависимости от возраста. Анализируются педагогические возможности и функции социальных сетей в системе образования. Обсуждаются конкретные проблемы, которые возникают при активном развитии социальных сетей. Их необходимо учитывать образовательной системе (проблема информационного неравенства; обострение процесса принятия решений из-за увеличения числа возможных альтернатив; новые условия манипулирования умами людей; новые возможности для информационной преступности против личности, государства, общества и многих других). Вывод авторов: в связи с развитием социальных сетей у системы образования появляются новые задачи, а именно: необходимость формирования сетевой и информационной этики; поиск стиля человеческого общения, публичного диалога в сети; выработка этических стандартов поведения и т. п. Присутствие университетов в социальных сетях носит более рекламный и информационный характер, теоретические и методологические аспекты использования социальных сетей в образовании недостаточно развиты.

В статье [Панченко, 2018] рассматриваются разные социологические подходы к определению «информационного общества». Автором даётся краткая история возникновения таких социальных сетей, как Classmates.com, LinkedIn, MySpace, Hi5, Twitter, «ВКонтакте», «Одноклассники» и других. Особое внимание автор уделяет следующим функциям социальных сетей: информационной, коммуникационной, идентификационной, развлекательной, социализирующей, самоактуализирующей. Говоря о популярности социальных сетей, автор касается проблемы конфиденциальности, тотальной проверки на работе и других опасностей, с которыми сталкиваются пользователи социальных сетей.

Подводя итог проведённому исследованию, следует подчеркнуть, что существует широкий спектр преимуществ использования социальных сетей в педагогике. Технологии социальных сетей, такие как блоги и Twitter, больше не используются только для досуга. С годами эти технологии также стали платформами для взаимодействия с учащимися. Это означает, что студентам, которые с нетерпением ждут традиционного подхода к преподаванию, все чаще предоставляется возможность оперативно предоставлять обратную связь преподавателям [Jones, 2015]. Следовательно, реализуется ценный индивидуальный подход, ориентированный на обучающихся [Schroeder, Greenbowe, 2009]. В работе [Menkhoff, Chay, Bengtsson, Woodard, Gan, 2015] отмечено получение обратной связи от студентов как важный аспект, с помощью которого преподаватель может отслеживать, поняли ли студенты содержание курса, преподаваемого на занятиях, что позволяет преподавателю выявлять пробелы в знаниях и устранять их на месте.

Что еще более важно, в отличие от традиционной очной формы обучения, которая имеет некоторые ограничения по пространству и времени, в электронных средствах массовой информации мир становится классной комнатой, доступной 24/7. Это пространство не ограничено понедельниками и пятницами [Dzvaratsva, Mitrovic, Dietrich, 2014]. Концепция 24/7 в этом контексте предполагает, что использование социальных сетей позволяет студентам и преподавателям взаимодействовать вне формального учебного времени с большей гибкостью.

В работе [Young, 2010] выделяют три достоинства социальных сетей в университетских аудиториях. Во-первых, социальные сети дополняют смешанное обучение, которое помогает студентам создавать позитивное контекстуальное обучение в соответствии с педагогическими целями. Twitter, например, может использоваться для взаимодействия со студентами во время очных занятий; его также можно ис-

пользовать для общения со студентами, когда они находятся у себя дома (в период дистанционного обучения). Во-вторых, социальные сети позволяют студентам участвовать в совместном обучении и, наконец, социальные сети мотивируют студентов оставлять комментарии или вопросы в блогах или Twitter по своему предмету. Кроме того, социальные сети предоставляют ряд педагогических возможностей в высшем образовании, включая открытые публикации, новые стили общения и тексты, выражение личной идентичности и опыта, совместное творчество и кооперацию, а также управление контентом [De Wever, Hämmäläinen, Voet, Gielen, 2015; Terrell, Richardson, Hamilton, 2011 et al.].

В исследовании в течение целого семестра [Soares, 2008] использовал блоги для преподавания английского языка как иностранного в бразильском университете. В конце семестра он распространил онлайн-анкету для изучения восприятия студентами блогов как инструментов обучения, и результаты показали, что блоги существенно помогли студентам улучшить свои навыки письма на английском языке, получив доступ к учебным пособиям в форме подкастов и видеороликов, размещенных в их блогах. Twitter и блоги, а также другие технологии Web 2.0 являются катализаторами научной практики и обмена разработками и передовой практикой. Это стало возможным благодаря тому, что студенты могут участвовать в распределенной сети преподавателей и исследователей, совместно создавать знания и развивать навык критического анализа контента [Conole, Alevizou, 2010].

Описание социальных сетей в педагогике представлено [Wheeler, 2010], который фокусируется на двух различных, но взаимосвязанных подходах к педагогике, которым способствуют социальные сети, а именно: рефлексивная и совместная деятельность в процессе обучения. Рефлексивные действия в этом контексте предполагают способность студентов критически мыслить о том, что они узнали, тем самым получая возможность “применять предыдущие знания в новых ситуациях” [Wheeler, 2010, с. 106]. Учитывая, что знания устаревают очень быстро, для студентов становится первостепенным размышлять о том, что они узнали на занятиях, быть в курсе быстро меняющихся изменений и сохранять свою актуальность на будущем конкурентном рынке труда.

При этом, безусловно, имеются проблемы, влияющие на внедрение социальных сетей в педагогику. Недавние исследования показывают, что существуют различные проблемы, препятствующие успешной интеграции большинства социальных сетей в преподавание

в университетской среде. Например, в Африке, более конкретно в университете Западного Кейпа в Южной Африке [Dzvaratsva, Mitrovic, Dietrich, 2014] сообщают, что некоторые из факторов, препятствующих использованию социальных сетей, включают отсутствие технических навыков, с которыми сталкиваются студенты при изучении или использовании порталов социальных сетей, неадекватную технологическую инфраструктуру и пропускную способность, что приводит к злоупотреблению ими. Проблема пропускной способности Интернета, по-видимому, распространена в большинстве африканских стран.

Кроме того, например, [Barczyk, Duncan, 2011] отмечают, что критики социальных сетей в академических кругах часто указывают на то, что сайты социальных сетей предлагают плохой справочный материал, часто созданный из ненадежных источников. Вследствие этого некоторые преподаватели высших учебных заведений неохотно используют социальные сети в своей преподавательской деятельности. Некоторые преподаватели воспринимают социальные сети как отвлекающие факторы для обучения [Galagan, 2010].

A. L. Harris, A. Rea [Harris, Rea, 2009] выделяют дополнительные проблемы, к которым относятся отсутствие вычислительных ресурсов, нарушение работы веб-ресурсов и плагиат из-за открытости контента, посредством которого студенты могут копировать и вставлять. Возможно, чтобы затмить этих недоброжелателей и проблемы, описанные в этом разделе, важно сосредоточиться на том, как наилучшим образом использовать эти технологии для получения положительных результатов. Этого можно достичь, согласовав деятельность в социальных сетях с целями урока или учебными планами [Szapkiw, Szapkiw, 2011, с. 363].

На основе анализа литературы, систематически просматриваемой в таких базах данных, как Web of Science, EBSCOhost и ERIC and Google Scholar [Tess, 2013], выделяет некоторые факторы, которые способствуют низкому использованию социальных сетей в высшем образовании. К ним относятся медлительность преподавателей в освоении технологий в качестве учебного инструмента, решения, связанные с образовательными технологиями и их местом в учебной программе и, что более важно, автор утверждает, что интеграция социальных сетей – это выбор, сделанный на уровне преподавателя, а не на институциональном уровне.

Несмотря на свидетельства о преимуществах применения социальных сетей в высшем образовании, существуют некоторые фундаментальные парадоксы и головоломки, которые по-прежнему препят-

ствуют плавному внедрению этих технологий. Исследование, проведенное [Conole, 2010], выявило ряд таких проблем, включая конфиденциальность, где сообщается о недостаточном понимании последствий принятия более открытых подходов в технологической среде, отсутствии вознаграждений или стимулов для преподавателей, использующих эти технологии в классе и т. п. Следовательно, необходимо детальное изучение возможностей использования социальных сетей в педагогической коммуникации.

Таким образом, молодое поколение (школьники, студенты) не только готовы, но и полны энтузиазма использовать социальные сети в своей образовательной деятельности. Тот факт, что студенты дают отклик на практическое использование этих технологий, является убедительным доказательством того, что студенты продвигаются вместе с технологиями, и это требует от преподавателей внедрения компьютерных технологий в процесс преподавания. Традиционные подходы к обучению остаются распространенными в высшем образовании, их эффективность повышается благодаря их сочетанию с социальными сетями. Преподаватели получают больше преимуществ, если будут эффективно внедрять такие технологии, как социальные сети, которые способствуют обучению студентов на протяжении всей жизни.

Литература

Аббакумов, А. А. Использование мессенджеров для информирования слушателей учебных заведений / А. А. Аббакумов, Д. П. Сидоров, А. И. Егунова // Образовательные технологии и общество. – 2018. – Т. 21. – № 3. – С. 330–336.

Борзова, Е. С. Социальные сети – действенный инструмент в работе педагога / Е. С. Борзова // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 205–208.

Букаева, А. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе / А. А. Букаева, А. Т. Магзумова // Инновации в науке. – 2015. – № 2 (39). – С. 1–8.

Ваганова, О. И. Цифровизация как ведущая тенденция развития современного образования / О. И. Ваганова, А. А. Попкова, Н. В. Степина, К. А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 146–148. – DOI 10.26140/bgз3-2020-0902-0037.

Васильева, У. А. Социальные сети в жизни современного подростка. – URL: <https://schoolscience.ru/7/8/39898> (дата обращения: 11.09.2022).

Голев, Н. Д. Коммуникативный портрет современного российского студента и школьника – пользователей социальных сетей и других форм виртуального общения / Н. Д. Голев, А. В. Иркова // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. (Барнаул, 24–26 сентября 2020 г.). – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – С. 221–224.

Голев, Н. Д. О конкуренции акустико-аудиального и мануально-визуального кодов современной письменной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23. – № 4(88). – С. 1024–1031. – DOI 10.21603/2078-8975-2021-23-4-1024-1031.

Гольцова, Т. А. Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 62–68. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10417.

Горновая, В. А. Особенности использования социальных сетей при реализации медиаобразовательных проектов / В. А. Горновая // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2015. – № 1 (15). – С. 5–8.

Иркова, А. В. Виртуальная коммуникация как ведущий формат социального общения молодежи / А. В. Иркова // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2022. – № 4. – С. 208–214. – DOI: <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2022-1-4-208-214>.

Кибрик, А. А. Русский мультимедийный дискурс. Часть I. Постановка проблемы / А. А. Кибрик // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 1. – С. 70–80. – DOI: 10.7868/S0205959218010075.

Кошкарлова Н. Н. Аксиологические характеристики дискурса новой чувствительности: как реальность отражается в языке / Н. Н. Кошкарлова // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2021. – № 2(46). – С. 53–68. – DOI 10.31249/chel/2021.02.04.

Кошкарлова, Н. Н. Дискурс новой эмоциональности: коммуникативные практики цифровой реальности / Н. Н. Кошкарлова, Е. М. Яковлева // Политическая лингвистика. – 2019. – № 5(77). – С. 147–152. – DOI 10.26170/pl19-05-15.

Панина, Е. Ю. Использование соцсети VK в обучении устной иноязычной речи учащихся средней школы / Е. Ю. Панина, Н. А. Югова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 192–197.

Панченко, И. М. Социальные сети как новая форма коммуникации: польза или опасность для общества? / И. М. Панченко // Социо-

логия науки и технологий. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 86–94. – DOI 10.24411/2079-0910-2018-10006.

Пахлеваян, В. Г. Социальная сеть «ВКонтакте» как средство дополнительного педагогического взаимодействия преподавателя и студента медицинского института / В. Г. Пахлеваян, Б. С. Коваленко, Б. В. Кравец, А. А. Бабенко // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – № 2. – С. 328–335.

Поколение Z: готова ли молодежь к цифровизации?. – URL: <https://www.oprf.ru/press/news/2018/> (дата обращения: 14.10.2023).

Стреков, С. Р. Исследование влияния киберкоммуникативной зависимости на здоровье школьников / С. Р. Стреков // Авиценна. – 2021. – № 80. – С. 4–9.

Чванова, М. С. / М. С. Чванова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова, Д. И. Михайлова, А. Ю. Моргунова [и др.] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – № 3. – С. 472–493.

Чуранов, Е. Статистика интернета и соцсетей на 2023 год – цифры и тренды в мире и в России. – URL: <https://www.webcanape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2023-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 14.10.2023).

Barczyk, C. C. Social networking media as a tool for teaching business administration courses / C. C. Barczyk, D. G. Duncan // International Journal of Humanities and Social Science. – 2011. – № 1(17). – P. 267–276.

Chawinga, W. D. Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs / W. D. Chawinga // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – № 3(14). – P. 1–19. DOI: 10.1186/s41239-017-0041-6

Conole, G. Online Communities and Interactions. In: Designing for Learning in an Open World. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. Springer, New York, 2012. Vol 4. P. 265–283. DOI: 10.1007/978-1-4419-8517-0_14

Conole, G., Alevizou, P. A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. In A report commissioned by the Higher Education Academy. Milton Keynes: The Open University. 2010. 111 p.

De Wever B., Hämmäläinen R., Voet M., Gielen M. A wiki task for first-year university students: The effect of scripting students' collaboration // The Internet and Higher Education. 2015. № 25. P. 37–44.

Dzvapatsva G. P. Use of social media platforms for improving academic performance at Further Education and Training Colleges / G. P. Dzvapatsva, Z. Mitrovic, A. D. Dietrich // South African Journal of Information Management. – 2014. – № 16(1). – P. 1–7.

Galagan, P. Burp, chatter, tweet: New sounds in the classroom / P. Galagan // *T + D*. – 2010. – № 64(7). – P. 26–29.

Global K-12 Education Market by Type (Public, Private, Online), Segment (Curriculum, Assessment, Enrollment, Technology), Application (Pre-primary, Primary, Middle, High), End-User (Students, Parents, Educators), and Region (NA, LA, EU, APAC, MEA), Forecast 2023-2031. – Available at: <https://dataintel.com/report/k-12-education-market/> (Accessed 10 oktober 2023).

Goodyear, V. A. Young people and their engagement with health-related social media: new perspectives / V. A. Goodyear, K. M. Armour, H. Wood // *Sport, Education and Society*. – 2018. – № 24(7). – P. 673–688. – DOI: 10.1080/13573322.2017.1423464.

Greenhow, C. Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education / C. Greenhow, E. Askari // *Education and Information Technologies*. – 2017. – № 22. – P. 623–645. – DOI: 10.1007/s10639-015-9446-9.

Greenhow, C. Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning / C. Greenhow, C. Lewin // *Learning, Media and Technology*. – 2016. – № 41(1). – P. 6–30. – DOI: 10.1080/17439884.2015.1064954

Hamid, S. Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning / S. Hamid, J. Waycott, S. Kurnia, S. Chang // *The Internet and higher education*. – 2015. – № 26. – P. 1–9.

Harris, A. L. Web 2.0 and virtual world technologies: a growing impact on IS education / A. L. Harris, A. Rea // *Journal of Information Systems Education*. – 2009. – № 20(2). – P. 137–144.

Jones, A. How Twitter saved my literature class: a case study with discussion. In C. Wankel, M. Marovich, K. Miller, & J. Stanaityte (Eds.), *Teaching Arts and Science with the New Social Media* (p. 91–105). – Bingley: Emerald Group Publishing, 2015.

Meel, P. Fake news, rumor, information pollution in social media and web: A contemporary survey of state-of-the-arts, challenges and opportunities / P. Meel, D. K. Vishwakarma // *Expert Systems with Applications*. – 2020. – Vol. 153. – C. 112–186. DOI:10.1016/j.eswa.2019.112986

Menkhoff, T. Incorporating microblogging (“tweeting”) in higher education: lessons learnt in a Knowledge Management Course / T. Menkhoff, Y. W. Chay, M. L. Bengtsson, C. J. Woodard, B. Gan // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 51. – P. 1295–1302. – DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.063.

Reinhardt, J. Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking / J. Reinhardt // *Language Teaching*. – 2019. – № 52(1). – P. 1–39. – DOI: 10.1017/S0261444818000356.

Schroeder, J. The chemistry of Facebook: using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory / J. Schroeder, T. J. Greenbowe // *Innovate: Journal of Online Education*. – 2009. – № 5(4). – P. 1–7.

Soares, D. A. Understanding class blogs as a tool for language development / D. A. Soares // *Language Teaching Research*. – 2008. – № 12(4). – P. 517–533.

Szapkiw, A., Szapkiw, M. Engaging higher education students through tweeting. In S. Barton, J. Hedberg, & K. Suzuki (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific* (p. 360–364). – Melbourne: Global Learn Asia Pacific, 2011.

Terrell, J. Using Web 2.0 to teach Web 2.0: a case study in aligning teaching, learning and assessment with professional practice / J. Terrell, J. Richardson, M. Hamilton // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2011. – Vol. 27. – P. 846–862.

Tess, P. A. The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review / P. A. Tess // *Computers in Human Behaviour*. – 2013. – № 29(5). – P. 60–68.

Wheeler, S. Open content, open learning 2.0: using wikis and blogs in higher education. In *Changing cultures in higher education* (p. 103–114) / S. Wheeler. – Heidelberg: Springer Berlin, 2010.

Young, J. R. Teaching with Twitter: not for the faint of heart / J. R. Young // *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. – 2010. – № 75(7). – P. 9–12.

1.7. Исследование взаимодействия «студент-искусственный интеллект» в контексте цифровой трансформации преподавания иностранного языка в высшей школе

В настоящем разделе рассматриваются особенности взаимодействия студентов и искусственного интеллекта (ИИ) в образовательных информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) на занятиях по иностранному языку в высшей школе. В нем раскрываются следующие понятия: «искусственный интеллект», «информационно-коммуникационные технологии», а также определяется «взаимодействие в образовательном процессе».

В фокусе исследовательской работы находятся студенческие группы неязыковых направлений университета, изучающие дисциплину «Иностранный язык». Кроме того, в текущем разделе актуализируется потребность изучения взаимодействия студентов и ИИ как знаковое явление эпохи цифровизации высшего образования.

Метод моделирования выбран в качестве главного при проведении настоящего исследования. В результате взаимодействие студентов и ИИ в ИКТ смоделировано через демонстрацию некоторых системных факторов и динамических процессов, влияющих на его ход.

Главным выводом проведенного исследования является наличие коррелирующей взаимосвязи между уровнями влияния ИИ на студентов и их рефлексивно-оценочными способностями в рамках языковой компетенции.

Современная высшая школа в России претерпевает изменения, продиктованные новыми реалиями. Одним из значимых источников этих изменений является процесс информатизации. Сегодня стратегия развития университетов в стране тесно связана с созданием широкого информационного образовательного пространства через использование образовательных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) [Савельева et al., 2020].

Принято считать, что ИКТ – это инструмент, направленный на улучшение качества образовательного процесса. Неоспоримость данного факта подтверждается активным внедрением и использованием ИКТ на занятиях в высшей школе. Кроме того, ИКТ выступает в роли субъекта этого процесса, поскольку «ИКТ играют деятельную (целевую) роль, где их цель – научение». Более подробно мы говорим об этом в работе [Исламов, 2018].

Как видно из рисунка 1, преподавание многих дисциплин, включая «Иностранный язык», подразумевает сегодня взаимодействие трех групп субъектов: преподавателей, студентов и ИКТ.

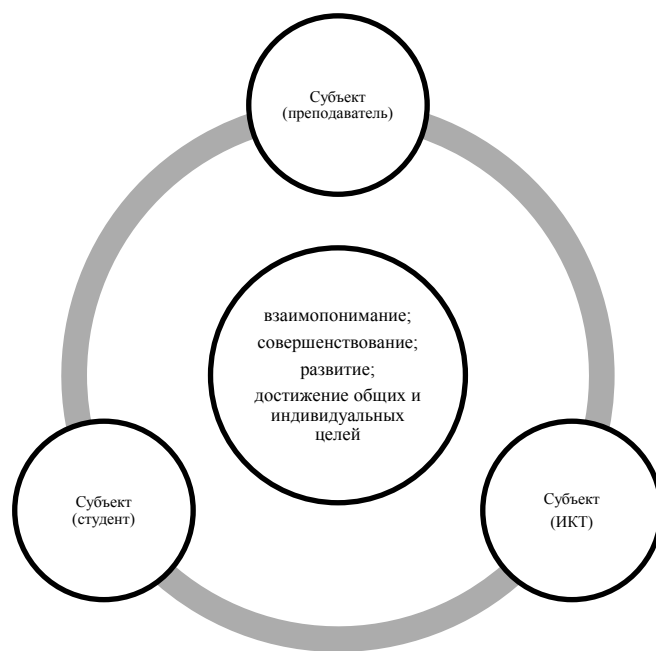


Рис. 1. Взаимодействие в образовательном процессе

К ИКТ, применяемым на занятиях по иностранному языку, мы относим: 1) системы машинного перевода; 2) электронные словари; 3) синтезаторы речи; 4) сервисы для помощи в написании текстов; 5) поисковые системы; 6) онлайн-тесты, оценивающие уровень владения иностранным языком; 7) образовательные платформы [Исламов, 2020, с. 302].

Под взаимодействием в образовательном процессе мы понимаем «целенаправленную деятельность, основанную на межличностном взаимодействии, когда каждый ее участник при достижении определенного уровня взаимопонимания испытывает на себе качественные изменения в виде собственного развития и способности к продуктивной коммуникации с другими субъектами интеракции (взаимодействия) для достижения общих / индивидуальных целей» [Исламов, 2018].

Мы полагаем, что взаимодействие с ИКТ оказывает непосредственное влияние на активацию когнитивной деятельности обучающегося, поскольку дидактический процесс в настоящее время проходит через стадию смешанной когниции. Данный феномен, как полагают некоторые авторы, представлен в виде ментально-машинной трансформации когниции человека и связан с компьютеризацией процессов познания, приобретения и накопления знаний [Демьянков, 2005; Кибрик, 1994; Котельникова, 2012; Красных, 1997; McClelland, 1964]. Кроме того, современные ИКТ демонстрируют переход к более

«живому» взаимодействию, когда студенты коммуницируют с ними как с тем, что определяется понятием «искусственный интеллект» (далее ИИ).

Отсюда требуются ответы на следующие вопросы – «в какую сторону будет меняться вектор взаимодействия в образовательном процессе при наличии такого субъекта как ИИ в ИКТ?» и «на что необходимо обратить внимание преподавателю, использующему ИКТ в преподавании дисциплины «Иностранный язык». Все вышеизложенное обуславливает **актуальность** исследуемой проблемы и определяет **цель** настоящего исследования – изучить специфику взаимодействия студентов и ИИ. Поскольку, как говорилось в нашей работе [Исламов, 2020], влияние ИКТ может носить отрицательный характер – «ИКТ с ИИ сильнее влияют на своего пользователя в плане обработки информации нашим сознанием. Студент в какой-то мере перекладывает часть своих когнитивных способностей на функционал машины» [Исламов, 2020, с. 304].

Для реализации поставленной цели нами был сформулирован ряд следующих **задач**: (1) раскрыть и соотнести понятия «ИИ» и «образовательные ИКТ»; (2) обосновать использование метода моделирования для реализации поставленной цели; (3) установить системные факторы, влияющие на ход взаимодействия студентов и ИИ; (4) охарактеризовать динамические процессы, протекающие в обучении дисциплине «Иностранный язык», в связи с применением ИКТ с ИИ.

Теоретическая база исследования основана на работах в следующих областях:

- когнитивные исследования дискурса и искусственного интеллекта (В. З. Демьянков, А. А. Кибрик, Е. В. Котельникова, В. В. Красных, О. В. Толстель, Д. МакКлелланд, [6; 10–12; 16; 23]);
- моделирование в педагогической науке (В. П. Беспалько, А. Н. Дахин, Ю. О. Делимова, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, М. В. Ядровская, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева, Б. Джойс, Э. Калхоун [2; 4; 5; 13; 18; 19; 22]);
- педагогическая интеракция, информационно-коммуникационных технологии, полилингвальная и полиэтническая среда вуза (Ф. Б. Асанова, О. Н. Гринвальд, И. В. Дробышева, Л. С. Зникина, Р. С. Исламов, С. В. Коломиец, А. А. Перевалова, А. А. Ресенчук, И. В. Савельева, Д. В. Седых, Т. С. Сергейчик, К. Роджерс, Дж. Фрейберг [1, 7, 14, 24]); психологии (Л. С. Выготский, Р. Барон, Д. Мур, Г. Сандерс [3, 20]);
- теория педагогики (В. А. Сухомлинский, [15]).

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись следующие **методы** исследования: анализа, моделирования и анкетирования.

Практическая значимость проведенного исследования определена тем, что его результаты и выводы могут быть использованы при организации взаимодействия студентов и ИИ в ИКТ как в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык», так и в рамках других языковых дисциплин. Это поможет создать более полную картину протекания смешанной когнитивности у студентов высших образовательных учреждений на данный момент.

Сначала обратимся к понятию «ИКТ». Сегодня существует несколько определений для этих технологий. Во-первых, в Российской Федерации определение ИКТ закреплено на законодательном уровне. Так в Федеральном законе от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 18.03.2019) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» содержится следующее определение ИКТ как «процессов, методов поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способов осуществления таких процессов и методов» [17].

Во-вторых, анализ работ некоторых исследователей в этой области дает возможность определить образовательные ИКТ в среде высшего образования как «цифровую дидактическую интеграцию в процесс компьютеризации обучения, при котором его коммуникативная, интерактивная и перцептивная составляющие – «все взаимодействие между обучающим и обучаемым» выходит на уровень информатизации, открывающий практически безграничные возможности для реформации и инновации процесса обучения, поиска недоступных ранее источников знаний, создания единой цифровой среды взаимодействия как преподавателя и студента, так и студента и искусственного интеллекта» [Асанова, 2018; Дробышева, 2007; Исламов, 2018; Савельева et al., 2020].

Что касается понятия «ИИ», то оно определяется как «междисциплинарное направление, создающее объекты, которые решают различные задачи так, как это делает человек. ИИ использует математику, логику, психологию, биологию, философию, науки о языке, электронику и пр.» [Толстель, 2005, с. 95]. ИИ – это «программные и аппаратные средства, осуществляющие интеллектуальную деятельность, сопоставимую с человеческой» [Исламов, 2020, с. 301]. Искусственный интеллект сравним с оцифровкой человеческой мысли и кодированием ее в программу технического устройства.

В английском языке используется словосочетание Artificial Intelligence, i.e. “the ability to think, reason, and understand instead of doing things automatically or by instinct” [21]. Мы считаем, что английская лексема “intelligence” (рус. умственные способности) в отличие от русского «искусственный интеллект» ближе к пониманию сути данного явления, поскольку не вызывает у неспециалиста ассоциаций с научной фантастикой.

Относительно ИИ в ИКТ в своей работе [Исламов, 2020] мы отмечаем, что не все ИКТ обладают ИИ. Среди образовательных ИКТ, применимых в рамках дисциплины «Иностранный язык», в категорию ИКТ с ИИ мы относим только те, которые способны к «порождению». Например, это могут быть поисковые системы, машинный перевод и автоматическая проверка набранного текста. «Порождение» удовлетворяет вышеприведенным определениям ИИ, поскольку порождающие ИКТ имитируют умственную деятельность человека, а мы считаем – чем сложнее имитируемая деятельность, тем ближе программное обеспечение к понятию искусственный интеллект. Работа таких ИКТ более независима и менее предсказуема, а алгоритмы программ напоминают алгоритмы мыслей человека [Исламов, 2020, с. 302].

Для реализации цели исследования мы опирались на подходы к моделированию, принятые в педагогической науке, поскольку изучаемый нами вопрос неразрывно связан с процессом обучения. Как пишут А. М. Новиков и Д. А. Новиков: «метод моделирования позволяет удобным способом изучить какой-либо объект, процесс или явление (оригинал данной модели). Поскольку это любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.). Моделью можно назвать искусственно создаваемый образ конкретного предмета, устройства, процесса, явления (и, в конечном счете, любой системы)» [Новиков, 2010, с. 195].

В педагогическом исследовании по Ю. О. Делимовой «метод моделирования дает возможность объединить эмпирическое и теоретическое – сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент, построение логических конструкций и научных абстракций» [Делимова, 2013, с. 33].

Как видно из рисунка 2, характерными чертами педагогического моделирования по Е. В. Яковлеву и Н. О. Яковлевой являются следующие особенности: «а) оно представляет собой педагогическую деятельность, реализуемую в условиях педагогического процесса; б) его цель состоит не столько в получении новой информации, сколько в совершенствовании образовательного процесса; в) его объекты не яв-

ляются материальными; г) его результат – педагогическая модель – развивающийся объект» [Яковлев, 2010, с. 138].

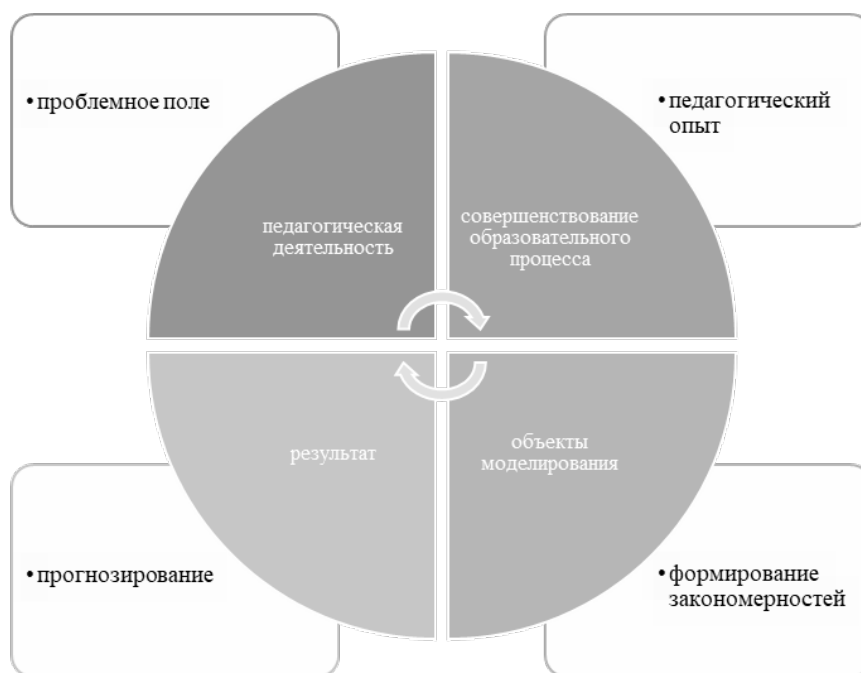


Рис. 2. Педагогическое моделирование и его характеристики

Еще одной особенностью моделей в педагогике является, как отмечает М. В. Ядровская, «отсутствие четкой классификации, поскольку эта модель не существует в реальности и может быть представлена с разных точек зрения» [Ядровская, 2013, с. 139]. Тем не менее педагоги-теоретики при разработке моделей традиционно опираются на некоторые базисные компоненты, включающие цель, содержание, стратегии преподавания, формирование заданий, образовательные результаты, обратную связь и оценивание [Беспалько, 1989; Дахин, 2010; Савельева et al., 2020, Joуce, 2017].

В результате для демонстрации специфики взаимодействия студентов и ИИ образовательных ИКТ в рамках дисциплины «Иностранной язык» нами была построена модель, которая использует некоторые характерные для педагогической науки компоненты. Модель представляет взаимодействие студентов и ИИ в рамках четырех компонентов: 1) планово-регулятивном; 2) мотивационно-деятельностном; 3) когнитивном и 4) социокультурном. Идея моделирования взаимодействия заключается в установлении системных факторов, оказывающих влияние на ее ход.

В *планово-регулятивном* компоненте определяется то, через какие ИКТ с ИИ будет протекать взаимодействие студентов на занятиях

по иностранному языку. Так, некоторые из них могут мотивировать к взаимодействию, быть более независимыми и менее предсказуемыми, имитировать человеческую деятельность, требовать привлечение рефлексивно-оценочных способностей студентов. Таким образом, данный компонент регулирует будущее взаимодействие с ИИ.

Взаимодействие с ИИ в *мотивационно-деятельностном* компоненте демонстрируется через интерес студентов взаимодействовать с ИКТ. С помощью метода анкетирования студентов удалось установить, что их желание чаще вступать во взаимодействие с ИИ возрастает, если используются ИКТ на основе игрофикации. Например, игровые языковые мобильные приложения, такие как: Duolingo (duolingo.com), Lingua Leo (lingualeo.com) и пр., повышают у студентов интерес к изучаемому материалу, а также в них встречается соревновательный элемент, который мотивирует учащегося, позволяя сравнивать его результаты с одноклассниками.

Мы считаем, что мотивация к взаимодействию также обеспечивается активностью всех ее субъектов. Студентов и преподавателей мы рассматриваем как всегда активных субъектов. У ИКТ мы выделяем два подвида: (1) пассивные субъекты (ИКТ как инструмент) и (2) активные субъекты (ИКТ с ИИ).

Первые представляют собой образовательные ИКТ с односторонним «запросом-откликом». Такие ИКТ взаимодействуют со студентами только по их запросу, например, использование электронного словаря на поиск лексемы.

Вторые могут самостоятельно взаимодействовать со студентом. Например, словарь АБВУ Lingvo имеет сервис АБВУ Tutor (abvuu.com). С одной стороны, он позволяет создать список слов к заучиванию или выбрать готовый из предложенных тем. С другой стороны, это приложение позволяет тренировать грамматику и содержит необходимую теорию.

Активным субъектом данное приложение делает запрос студенту и побуждение его к отклику, то есть заучиванию новых слов, рассмотрению грамматических тем и т. д. Студент как активный субъект может откликнуться или проигнорировать этот запрос. Таким образом, мы получаем взаимодействие с двусторонним «запросом-откликом» (см. рис. 3).

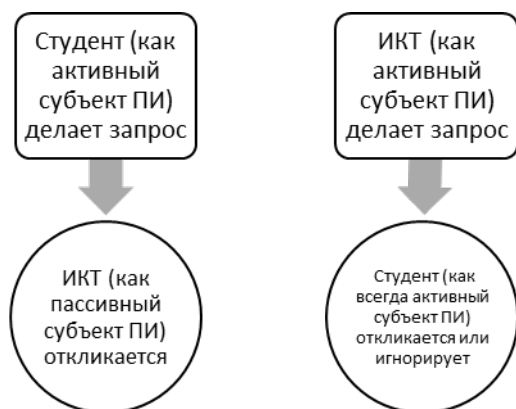


Рис. 3. ИКТ в роли пассивного (слева) и активного (справа) субъекта

Живое и свободное взаимодействие с ИИ играет мотивирующую роль для учащегося, поскольку он начинает видеть в ИКТ участника текущего образовательного процесса, а не инструмент.

Когнитивный компонент модели демонстрирует взаимодействие студентов и ИИ через их способности анализировать собственные знания и оценивать результатов работы ИИ. Таким образом, взаимодействие с ИИ представляется сквозь рефлексивно-оценочную призму студента.

Для того чтобы продемонстрировать взаимодействие с ИИ, мы приводим пример технологии обработки текстов на естественном языке, куда относим два вида ИКТ, отвечающие характеристикам ИИ: 1) системы машинного перевода (анг. Systems of Machine Translation, SMT) и 2) программы проверки текста с помощью ИИ (анг. Artificial Intelligence Writing Assistants, AIWA).

Данные средства решают задачу имитации человеческой умственной деятельности, связанной с анализом исходного текстового материала и порождением как полностью нового (SMT), так и частичного комментирования на предмет лексико-грамматических, стилистических или синтаксических ошибок (AIWA).

Взаимодействие студентов и ИИ в данных ИКТ проходила через диалог *запрос-отклик-рефлексия / оценка*. Нами был проведен следующий эксперимент: на первом этапе (*запроса*) студентам первого и второго курса бакалавриата и специалитета неязыковых направлений в Кемеровском государственном университете предлагалось перевести несколько текстов по их специальности с родного языка через SMT на английский, а также выполнить реферирование предложенной экспериментатором научной статьи на английском языке с последующей проверкой AIWA. Следует отметить, что подобранные тексты

имели как сложные синтаксические конструкции, так и лексическую полисемию и лексико-грамматическую омонимию.

В рамках второго этапа (*отклика*) была произведена автоматическая обработка текста и получены результаты деятельности ИИ.

Третий этап (*рефлексивно-оценочная деятельность*) оценивался через задание – «Оцените полученный результат по шкале 0-1-2 (где 0 – результат считаю неприемлемым, 1 – частично приемлемым, 2 – приемлемым)».

Была установлена взаимосвязь между ответами учащихся и их академической успеваемостью. Студенты, имеющие более высокие академические показатели, склонялись к варианту 0, реже к варианту 1. Студенты, чьи показатели успеваемости были средними и ниже среднего уровня, чаще склонялись к выбору 2 или 1.

Из этого мы делаем вывод, что в вопросе взаимодействия студента и ИИ существенную роль играет уровень владения иностранным языком. Студенты неязыковых направлений с более низким уровнем владения иностранным языком склонны меньше проявлять рефлексивно-оценочную деятельность и больше доверять результатам ИИ, как следствие, полностью или частично принимать предложенный им вариант перевода и проверки текста, даже если он неверный.

В *социокультурном компоненте* модели был проведен анализ студенческих ответов на тот же вопрос. Исследование проходило в полиэтнических группах со студентами из Таджикистана и России. Анализ показал отсутствие какого-либо влияния социальных и культурных отличий учащихся полиэтнических групп на их ответы, как следствие – на взаимодействие с ИИ. Ключевой, как и в предыдущем компоненте, оказалась академическая успеваемость.

Стоит, однако, отметить факт, что степень доверия к результатам работы ИИ на русском языке оказалась выше у студентов-носителей таджикского языка, поскольку русский для них так же является иностранным. В данном случае имеет место ситуация триязычия. Тем не менее некоторые студенты, отлично владеющие русским языком как иностранным, показывали схожие результаты со студентами-носителями из России.

На рисунке 4 смоделировано взаимодействие студентов и ИИ через выявление системных факторов, оказывающих влияние на его ход:



Рис. 4. Моделирование взаимодействия студентов и ИИ в ИКТ

Кроме того, моделирование взаимодействия студентов и ИИ дало возможность установить некоторые динамические процессы, протекающих в обучении дисциплине «Иностранный язык» через ИКТ. Мы полагаем, что сегодня наблюдается формирование категории студентов, чью когнитивную деятельность ограничивает ИИ некоторых современных ИКТ. Данное ограничение можно рассмотреть через призму феномена «фасилитации-ингибиции». Например, как отмечают многие ведущие педагоги-практики, теоретики и психологи, одна из задач педагога позволять ученику учиться, питать его собственную любознательность [Выготский, 2022; Сухомлинский, 2011]. В педагогике – это роль фасилитатора. Так К. Роджерс связывает фасилитацию со стороны педагога с улучшением качества обучения [Rogers, 1994].

В свою очередь ИИ в ИКТ выполняет ингибирующую функцию. Это утверждение можно продемонстрировать с помощью психологической модели «Отвлечения-Конфликта» Роберта Барона [Baron, 1978]. В рамках трех субъектов (преподаватель, студенты, ИКТ) происходит отрицательное отвлечение студентов с низким уровнем рефлексивно-оценочных способностей на взаимодействие с ИИ в ИКТ как способа быстрого достижения результата без собственной вовлеченности и саморазвития, что приводит к конфликту «студент-преподаватель», поскольку в такой парадигме нарушается создаваемая им среда слаженной и продуктивной работы, подвергаются сомнению

успехи и достижения учащихся, ставится под вопрос доверительное отношение к студентам. Студенты, подверженные ингибции со стороны ИИ, не развиваются, их уровень владения языком испытывает стагнацию, а низкая рефлексия приводит к попыткам выдать результаты ИИ за собственные. Однако, если рассматривать те виды ИКТ, которые не попадают под вышеприведенную характеристику ИИ и относятся к пассивным субъектам, то отмечается снижение отрицательного влияния ИИ и конфликта с преподавателем.

Представленная модель апробирована на занятиях по иностранному языку сотрудниками кафедры иностранных языков Кемеровского государственного университета. По итогам прикладного использования модели было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава кафедры, в ходе которого была отмечена важность акцентирования внимания на ИИ в ИКТ и его влияния на когницию учащихся. Респонденты считают, что у студентов должно формироваться критическое восприятие результатов деятельности ИИ. Преподавателю при этом отводится роль наблюдателя за тем, как студенты взаимодействуют с ИИ. Полученный вследствие этого опыт необходимо направить на корректировку программы дальнейшей совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Проведенное исследование в рамках дисциплины «Иностранный язык» среди студентов неязыковых направлений университета позволяет сделать следующие **выводы**: искусственный интеллект – это комплекс программных средств, способных имитировать мыслительную активность человека и оказывать влияние на его когницию. Сегодня ИИ – это часть некоторых информационно-коммуникационных технологий, используемых в преподавании различных дисциплин в высшей школе, что учащает взаимодействие студентов и ИИ образовательных ИК, например, в программах по обработке естественного языка.

Для реализации поставленной цели было установлено, что для разрабатываемой модели лучше всего подходит структура и компоненты, принятые в педагогической науке. В результате в модель вошли четыре компонента из связанных сфер: планирования и регуляции, мотивации и деятельности, когниции, а также социокультурный компонент.

Установить взаимодействие студентов и ИИ в ИКТ удалось через выявление и анализ системных факторов в каждом из компонентов. Это регулируемость будущего взаимодействия, мотивация, активность субъектов взаимодействия, уровень рефлексивно-оценочных способностей студента и специфика социокультурной сферы.

Кроме того, модель демонстрирует некоторые динамические процессы, протекающих в обучении дисциплине «Иностранный язык» через ИКТ. Это ингибирующее свойство ИИ в развитии когниции студента и конфликт во взаимодействии с преподавателем как фасилитатором учебного процесса из-за отвлеченности студента на ИИ.

Она также демонстрирует, что социокультурные различия студентов не оказывают непосредственное влияние на их взаимодействие с ИИ. Высокая степень доверия к результатам работы ИИ наблюдается только у тех иностранных студентов, которые имеют недостаточные навыки владения русским языком как иностранным, что возвращает нас к выводу о наличии проблем во взаимодействии с ИИ только при низких рефлексивно-оценочных способностях учащихся.

Перспектива дальнейших исследований видится в разработке и совершенствовании модели взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с учетом продолжающегося развития более сложных форм ИИ – нейронных сетей.

Литература

Асанова, Ф. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий с целью развития креативных способностей учеников на уроках технологий / Ф. Б. Асанова; ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет». – Крым, Симферополь, 2018. – С. 284–288.

Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько // Педагогика. – Москва, 1989. – 192 с.

Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский // Книга. – Москва: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2002. – 555 с.

Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – Т. 2. – № 1 (3). – 2010. – С. 11–30.

Делимова, Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 33–38.

Демьянков, В. З. Когниция и понимание текста / В. З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 3. – С. 5–10.

Дробышева, И. В. Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ: материалы Международной научно-практической конференции. 2007. – URL: <https://refdb.ru/look/2338682-pall.html> (дата обращения: 03.10.23).

Исламов, Р. С. Информационно-коммуникационные технологии как субъект педагогической интеракции в высшей школе / Р. С. Исла-

мов // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. – 2018. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/article/view?id=29151> (дата обращения: 03.10.23).

Исламов, Р. С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе / Р. С. Исламов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 12. – С. 300–305.

Кибрик, А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 126–139.

Котельникова, Е. В. Когнитивные аспекты осмысления смешанной речемыслительной деятельности межкультурной коммуникации / Е. В. Котельникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7 (18). – С. 108–110.

Красных, В. В. Текст в свете лингво-когнитивного подхода к межкультурной коммуникации / В. В. Красных // Функциональные исследования: сборник статей по лингвистике. – 1997. – № 3. – С. 56–66.

Новиков, А. М. Методология научных исследований: учебно-методическое пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Либроком, 2010. – С. 195.

Савельева, И. В., Гринвальд, О. Н., Зникина, Л. С., Исламов, Р. С. [и др.]. Модели педагогической интеракции в процессе обучения иностранному языку в полиэтнической среде вуза: коллективная монография / научный редактор И. В. Савельева. – Кемерово, 2020. – 222 с.

Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю. – URL: <https://nsportal.ru/node/21540/2011/10/sukhomlinskiy-v-a-sto-sovetov-uchitelyu> (дата обращения: 03.10.23).

Толстель, О. В. Некоторые применения технологий искусственного интеллекта / О. В. Толстель // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия: Физико-математические и технические науки. – 2005. – С. 95–106.

Федеральный закон № 149-ФЗ (ред. от 18.03.2019) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 03.10.23).

Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

Baron, R. S. Distraction as a source of drive in social facilitation research / R. S. Baron, D. Moore, G. S. Sanders // Journal of Personality and Social Psychology. – 36 (8), 1978. – URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.36.8.816> (дата обращения: 03.10.23).

Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, 2008.

Joyce В., Weil М., Calhoun E. Models of teaching, 2017. – URL: <http://modelsofteaching.org/sample-page/introduction-to-models-of-teaching/> (дата обращения: 03.10.23).

McClelland, D. The Roots of Consciousness, 1964 / D. McClelland. – URL: <https://per-web.org/browse/JOAP/volumes/10?openNotificationModal=false> (дата обращения: 03.10.23).

Rogers, С. Freedom to Learn (3rd Edition), 1994 / С. Rogers, J. Freiberg. – URL: <https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge> (дата обращения: 03.10.23).

ГЛАВА 2. ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО

2.1. Межвузовские онлайн-проекты как средство повышения мотивации к изучению иностранных языков

Введение

В настоящее время весь мир переживает воздействие двух факторов, существенно изменивших общество за последнее десятилетие. Первый – это стремительное развитие научно-технического прогресса; второй – активизация распространения онлайн-технологий, к резкому росту необходимости применения которых привела пандемия COVID-19, поскольку люди оказались изолированными друг от друга как в личной, так и в профессиональной сферах жизни.

Безусловно, все это коснулось и высшего образования. В вузах стали интенсивно применяться различные форматы онлайн-проектов. Среди основных можно выделить:

- синхронные, когда преподаватель и студенты работают совместно в течение определенного периода времени;
- асинхронные, когда участники получают доступ к новым аудио-, видео- и текстовым материалам по мере прохождения этапов проекта;
- смешанные, когда сочетаются синхронная и асинхронная формы работы;
- гибридные, когда обучение проводится в привычном очном формате, но дополнительно все происходящее в аудитории транслируется для удаленных участников.

Онлайн-проекты выполняют различные учебные задачи в соответствии с поставленными целями, а именно [Сауренко, 2004]:

- обеспечивают повышение интереса студентов к образовательному процессу;
- способствуют формированию профессиональной компетентности и осознанию профессиональной адекватности;
- развивают лидерские и функциональные компетенции, такие как управление знаниями, креативность и инновационность, способность к решению возникающих проблем, персональная эффективность.

Существует множество форм интерактивного учебного взаимодействия, которые возможно успешно применить при организации онлайн-проектов, например, лекции, тренинги, вебинары, семинары, игры

и т. д. Особого внимания заслуживают марафоны, поскольку обеспечивают максимальную продуктивность за счет регулярной постановки небольших по объему задач, требующих поэтапного решения.

Следует отметить, что онлайн-проекты занимают отдельное место в образовательной среде, так как являются не только способом организации профессиональной деятельности, но и методом обучения. Проектная деятельность онлайн подразумевает осознание процесса обучения, что приводит к более качественному и быстрому росту уровня профессиональных знаний и умений обучающихся посредством ограничения деятельности во времени и пространстве и направления ее на достижение конкретного результата, который можно измерить качественно и количественно. При реализации данного подхода студенты приобретают недостающие сведения из разных источников, применяемых для решения познавательных и практических задач, развивают исследовательские навыки и системное мышление. Все это происходит в онлайн-формате, что дает участникам широкие географические и временные возможности, а также большую доступность ресурсов и возможность широкого применения процессов интеграции.

В связи с вышесказанным нельзя не подчеркнуть, что и перед иноязычным образованием высшей школы остро стоит проблема поиска и разработки эффективных методов обучения иностранному языку для специальных целей на основе научно обоснованных подходов и технологий обучения, что обуславливает необходимость обращения к методологии проектного подхода к обучению иноязычному общению.

Как показывает практика, в ходе участия в проектах студенты получают необходимый опыт использования иностранного языка для профессиональных целей. Проектная деятельность онлайн сочетает в себе индивидуальную и групповую самостоятельную деятельность студентов и обладает рядом основных черт: наличие цели, реалистичность, реализация в коллективе, уникальность и поэтапная реализация [Уракова, Быстрова, Грашина, 2020].

В основе современных подходов к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей лежит принцип междисциплинарности, реализующийся через формирование метапредметных связей посредством решения профессиональных практико-ориентированных коммуникативных задач разных типов на иностранном языке.

Вопросы междисциплинарности как основы обучения иностранному языку рассмотрены в работах А. К. Крупченко, К. М. Иноземцевой, Е. С. Чеботаревой, Е. А. Агафоновой [Крупченко, Иноземцева 2013; Иноземцева, 2014; Иноземцева и др. 2018], Ж. И. Прытко-

вой, Л. Ф. Маринич [Прыткова, Маринич 2020], Н. В. Поповой, М. С. Коган, Е. К. Вдовиной [Попова и др., 2018] и многих других. Отечественные исследователи выделяют междисциплинарность в качестве ведущей методологической основы современных педагогических методов обучения иностранному языку для специальных целей, реализующихся через предметно-языковую интеграцию (CLIL) и развивающихся в контексте профессиональной лингводидактики [Крупченко, Иноземцева, 2013].

Кроме того, междисциплинарность предмета «Иностранный язык» выражается в направленности на развитие «гибких» навыков и умений (soft skills), отвечающих за успешное функционирование специалиста любого профиля в современных условиях информационной и коммуникационной среды, таких как коммуникативные умения, навыки критического мышления, умения работать с информацией, способность работать в команде, и т. д. [Астафьева, 2021].

Особенность обучения на основе междисциплинарности заключается в моделировании взаимодействия обучающихся между собой с целью решения практикоориентированной коммуникативной задачи, которая определяется в рамках профессиональной подготовки студентов в той или иной предметной области. Использование интегрированного подхода к обучению иностранному языку и специальности способствует также реализации личностно-ориентированного, дифференцированного и деятельностного подходов к обучению, определяющих современную парадигму высшего образования.

Потребность в повышении мотивации к изучению иностранного языка студентами неязыковых направлений подготовки обуславливает необходимость разработки новых подходов к преподаванию и совершенствования содержания форм и методов обучения. Вопрос мотивации к изучению языков студентами-нефилологами обсуждается в контексте не только академических занятий, но и участия во внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная деятельность является важной частью процесса образования и представляет собой «совокупность практико-ориентированных и профессионально значимых мероприятий, организуемых в дополнение к обязательным учебным занятиям» [Виноградова, Преснякова, 2013, с. 40].

Исследователи анализируют различные мероприятия внеаудиторной деятельности (дискуссионные клубы, конкурсы, викторины, фестивали, круглые столы и др.) с точки зрения развития мотивации [Ларионова, 2020], а также рассматривают важность создания специальной образовательной среды при обучении языку и творческие мероприятия в рамках индивидуальной образовательной траектории

[Овинова, 2019]. Внеаудиторная деятельность по иностранному языку позволяет включить студента в активную, творческую, поисково-исследовательскую, познавательную деятельность и обеспечить формирование иноязычной компетенции студента [Устинина, 2014].

Применительно к иностранному языку выделяются несколько функций внеаудиторной деятельности [Беляева, 2003; Симеонова, 2017]:

- диагностирующая (диагностика проблем и степени эффективности обучения);

- обучающая (развитие и совершенствование языковых компетенций, повторение, углубление, расширение и закрепление пройденного материала);

- развивающая (интеллектуальный и духовный рост студентов, развитие их внимания, памяти, мышления, познавательной активности);

- воспитательная (формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка, воспитание дисциплины, настойчивости, выдержки);

- управляющая (управление дидактическим процессом посредством корректировки методики обучения согласно уровню и индивидуальным особенностям студентов);

- оценочная (оценка деятельности и активности студентов и их результатов в процессе внеаудиторной работы);

- мотивационная (создание положительных мотивов при обучении, стимулирование инициативности студентов, познавательного интереса к обучению и творческого подхода к изучению иностранного языка).

Мотивация при изучении иностранного языка «относится к той степени, до которой обучающийся хочет изучить язык, вызванной желанием или удовлетворением от процесса изучения языка» [Gardner, 1985, p. 10]. Таким образом, мотивация является сложным феноменом, показывающим, насколько обучающийся готов к изучению языка [Engin, 2009]. Существует несколько теорий о мотивации при изучении иностранного языка, объясняющих ее суть.

Одной из самых ранних является теория Гарднера, где он раскрывает понятия об интегративном и инструментальном видах мотивации. Под интегративной мотивацией понимается желание обучающихся узнать больше об общности изучаемого языка, а инструментальная преследует практические цели [Gardner, 1959]. Было выявлено, что студенты с интегративной мотивацией имеют более высокие показатели успеваемости по иностранному языку [Gardner, 2011].

Теория Гарднера подверглась критике, поскольку, как выяснилось, у обучающихся, как правило, смешаны два вида мотивации, они не существуют отдельно [Guerrero, 2014].

Широкую известность и популярность среди исследователей получила теория самодетерминации [Deci, Ryan 1985]. Она включает понятия о внутренней и внешней мотивации, а также об амотивации. Внутренняя мотивация связана с интересом, наслаждением от процесса изучения языка, в то время как внешняя вызвана такими причинами, как получение хороших оценок, устройство на хорошую работу и т. д. Под амотивацией понимают негативное восприятие иностранного языка обучающимися, когда они считают его изучение трудным и бесполезным. Более ценным видом мотивации признается внутренняя; она стимулируется путем удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми.

Еще одной современной теорией о мотивации при изучении иностранного языка является L2¹² Мотивационная система Я [Dörnyei, 2005]. Она оперирует такими понятиями, как L2 Идеальное Я, L2 Должное Я и Опыт обучения L2. L2 Идеальное Я кардинально улучшает процесс изучения языка, так как оно представляет идею о том, кем обучающийся хочет стать. L2 Должное Я непосредственно связано с идеями обучающихся о том, кем они должны стать благодаря внешним факторам. Опыт обучения L2 включает такие компоненты, как методика обучения, среда обучения и влияние сокурсников.

Существует также теория Томпсона [Thompson, 2017] об Анти-Должном Я. В отличие от Должного Я, который испытывает на себе внешнее воздействие для повышения мотивации к изучению иностранного языка, Анти-Должное Я активно противостоит ожиданиям окружающих людей. Например, толчком к увлечению иностранным языком могут служить слова человека из его окружения о том, что он не сможет преуспеть в изучении данного предмета. Понятия как Идеального Я, так и Должного Я подразумевают обучающихся, которые преодолевают внешние факторы, однако в случае с Анти-Должным Я мотивация идет вразрез с ожиданиями окружающих.

Несмотря на наличие множества таких теорий о мотивации при изучении иностранного языка, ни одна из них не может охватить всю полноту этого сложного явления. Тем не менее общий вывод очевиден: мотивация не является статичной, а инструменты, способствующие повышению мотивации обучающихся при изучении иностранного языка, отличаются многообразием.

¹² L2 – это язык, который не является родным языком (L1) говорящего, но изучается позднее, обычно как иностранный язык.

Методы и материалы

Использование инструментов, позволяющих проводить мероприятия на иностранном языке посредством Интернета в образовательной среде, позволило легко получить доступ ко многим ресурсам, ускорить обмен информацией. Более того, распространенность такого обмена имеет дополнительные преимущества в том, что эти ресурсы можно использовать в любом месте и в любое время. Реализация командных виртуальных проектов, несомненно, помогает обучающимся развивать свои языковые компетенции, культивировать необходимые мягкие навыки, критически мыслить и развивать цифровые и глобальные компетенции.

В период с 18 апреля по 29 мая 2022 было проведено опытно-экспериментальное исследование условий проведения межвузовских виртуальных мероприятий с целью выявления необходимых организационно-процессуальных условий и способов эффективной организации онлайн-проектов, направленных на формирование заявленных компетенций у студентов неязыковых направлений подготовки.

Виртуальный проект Learning from Best International Practices: Where Sustainability Meets Artificial Intelligence (AI) («Изучая лучшие практики международного общения: на стыке устойчивости и искусственного интеллекта»), проведенный группой российских университетов в форме научно-практического марафона, доказал, что совместное обучение – это активный процесс, в ходе которого обучающиеся усваивают информацию и связывают эти новые знания с накопленными, стимулируют познавательные процессы и формирование новых навыков.

Цель виртуального проекта состояла в том, чтобы студенты технических направлений подготовки, изучающие английский язык, смогли улучшить свои коммуникативные навыки, глобальные компетенции, погрузиться в аутентичный языковой материал. Марафон проводился в течение семи недель весной 2022 года и был разделен на следующие этапы:

- Этап 1. Викторина (18–24 апреля 2022 г.).
- Этап 2. Мастер-класс (25–30 апреля 2022 г.).
- Этап 3. Виртуальный круглый стол (11–15 мая 2022 г.).
- Этап 4. Конкурс видеороликов (16–22 мая 2022 г.).
- Этап 5. Симуляция заседания ЮНЕСКО (23–29 мая 2022 г.).

В реализации проекта были задействованы 10 высших учебных заведений, представлявших 9 регионов России: Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет,

Томский государственный университет, Южно-Уральский государственный университет, Вятский государственный университет, Бурятский государственный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Волгоградский государственный университет, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ и др.

Победителями проекта, которые получили титул «марафонца» и победные награды, стали студенты, успешно прошедшие все этапы. Однако каждый этап был нацелен на определенные коммуникативные и общекультурные цели, способствующие формированию языковых и ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов.

Первый этап виртуального марафона представлял собой викторину на английском языке, посвященную изобретениям, инженерингу, известным мировым ученым и их открытиям. Задания были рассчитаны на 90 минут самостоятельной работы и включали как тестовую часть, так и задания на логику и мышление. Организатором этапа выступил Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ (г. Казань). Общее количество участников в данном этапе составило 343 студента из 11 вузов Российской Федерации.

Второй этап проходил в формате мастер-класса, организованного Кузбасским государственным техническим университетом им. Т. Ф. Горбачева (г. Кемерово), и ставил своей ключевой задачей обсуждение глобальных компетенций, работы с молодежными проектами международной образовательной сети IEARN, направленными на достижение глобальных целей для устойчивого развития 2030. Обучающиеся работали как индивидуально, так и в группах. Общее количество студентов, принявших участие во втором этапе, составило 67 представителей из 12 городов Российской Федерации.

Третий этап заключался в проведении круглого стола, организованного под руководством Санкт-Петербургского государственного морского технического университета. Целью мероприятия была активизация навыков межкультурного сотрудничества, профессионального диалога обучающихся из разных регионов России. В данном мероприятии приняли участие 50 студентов из 7 вузов РФ.

Четвертый этап проводился Томским государственным университетом и позволил студентам реализоваться творчески, представив жюри видеоролик на английском языке, размещенный на платформе марафона. Обязательным условием было получение обратной связи и оценок со стороны других участников. Кроме того, важной особенностью данного этапа был фокус на научной профессиональной комму-

никации, что, несомненно, способствовало развитию критического мышления и практическому применению профессиональных навыков и знаний. В данном этапе марафона приняли участие 26 проектных работ – видеороликов.

Пятый финальный этап был организован Южно-Уральским государственным университетом и представлял собой симуляцию заседания ЮНЕСКО. Целью этапа было использование и интеграция всех знаний и умений, полученных на предыдущих этапах, и акцент смещался в сторону развития и отработки навыков эффективной командной работы, презентационных навыков, публичного выступления, межкультурных профессиональных компетенций. В финальном этапе приняли участие 98 обучающихся из 2 стран (Россия и Китай).

Проект предполагал оценку работ других участников, комментирование видео студентами. В связи с этим была выбрана виртуальная доска Padlet как основной инструмент совместной работы студентов. Более того, эта платформа была использована для информирования об основных этапах марафона и оглашения результатов конкурсов.

Стоит отметить, что Padlet представляет собой виртуальное пространство (стена) для совместной работы, доступное с любого устройства, подключенного к Интернету [Fisher, 2017]. Это онлайн-доска объявлений, которую разработчики описали как «самый простой способ создавать и сотрудничать в мире». Любое количество участников может одновременно просматривать, добавлять и изменять содержимое на Padlet, включая текст, изображения и ссылки на другие веб-страницы, видео или документы [Канцур, Чикурова 2020]. Преподаватель создает одну или несколько досок Padlet для занятия, выбирая подходящую компоновку и используя заголовки и категории, которые подходят. Далее по ссылке или QR-коду, студенты заходят на платформу, могут публиковать свои материалы и просматривать вклады других людей, используя свои собственные смарт-устройства (телефон, планшет, ноутбук). Ссылка на Padlet и на его содержимое могут быть доступны в течение семестра для дальнейшего изучения, а также представляют собой полезный ресурс для ознакомления перед тестами. Padlet весьма эффективен при групповой работе, на этапах мозгового штурма, когда нужно собрать идеи и предложения от команды. За довольно короткий промежуток времени студенты могут изложить свои мысли на платформе индивидуально или от имени группы после предварительного обсуждения.

В целом в проекте приняли участие более 380 студентов из 12 городов России и зарубежья. Полученные результаты обратной

связи подчеркивают уникальность и эффективность подобных межвузовских языковых виртуальных проектов, вызывающих несомненный интерес у студентов неязыковых специальностей, значительно повышающих мотивацию к изучению языка, а также расширяющих возможности географии межрегионального и международного общения в период ограничений, связанных с глобальной эпидемиологической ситуацией.

Результаты

По итогам проведенного научно-исследовательского марафона победителю, золотым участникам, прошедшим все 5 этапов, и активным участникам, преодолевшим 4 этапа, было предложено заполнить анкету на английском языке с целью выявления ответной реакции студентов. Предполагается, что в дальнейшем полученные результаты будут использованы для повышения эффективности виртуальных межвузовских проектов и определения более четких траекторий совершенствования организации внеаудиторной работы с изучающими иностранный язык. В опросе приняли участие 30 респондентов, представляющих различные вузы Российской Федерации.

Отвечая на вопрос «Как Вы оцениваете свое участие в марафоне в целом?», участники проекта в основном дали положительную оценку (средний балл – 9 из 10), что свидетельствует о достаточно высоком уровне удовлетворенности.

Далее был задан вопрос «Получили ли Вы возможность развить мягкие навыки, улучшить языковые умения, поучаствовать в культурном и профессиональном обмене, понять ценность того, что в английском языке называется *diversity*, использовать предпринимательские навыки?» Вопрос был сформулирован таким образом, поскольку именно эти задачи ставились перед проведением марафона. Полученные в ходе опроса данные показывают, что все задачи были выполнены с той или иной степенью успешности. Наибольшее количество участников проекта, порядка 90 %, особо выделили развитие мягких навыков и повышение языкового уровня.

Поскольку продолжительность марафона составила 7 недель, что является длительным периодом, принимая во внимание высокую аудиторную нагрузку студентов, участникам был задан вопрос об их отношении к срокам проведения серии мероприятий. 61,1 % опрошенных на шкале от 1 до 5 баллов оценили продолжительность как среднюю, что в целом свидетельствует об успешном планировании времени при проведении проекта.

Марафон включал в себя 5 внеаудиторных онлайн-мероприятий. Подавляющее большинство студентов отнеслись положительно к такому количеству. 83 % опрошенных посчитали, что это оптимальный объем работы.

Далее финалистам было предложено выбрать этапы, которые им понравились больше всего. Лидером по результатам опроса стал конкурс видеороликов – 62 %. Остальные этапы марафона (викторина, мастер-класс, виртуальные круглые столы и симуляция конференции UNESCO) набрали примерно одинаковое количество голосов – от 41 до 48 %. Результаты показывают, что каждый участник, несмотря на отличия в предпочтениях видов учебной деятельности, извлек для себя пользу. Все мероприятия вызвали у студентов интерес.

Несмотря на успешность проекта, у участников возникали трудности. Здесь стоит особое внимание обратить на сложности с работой в команде, восприятием речи на слух, организацией своего рабочего времени (time management), общением с незнакомыми людьми, недостаточно высоким уровнем владения языком, а также технические проблемы.

Помимо всего прочего, опрашиваемым было предложено дать рекомендации по улучшению процедуры проведения подобных мероприятий в дальнейшем. Студенты выразили пожелания включить больше этапов, увеличить количество времени на подготовку к отдельным видам деятельности, пригласить большее количество участников, тщательнее продумать формы работы, стимулирующие более активное общение обучающихся между собой. Респонденты отметили, что интересно было бы провести марафон не только в онлайн, но и в оффлайн-формате.

На вопрос о том, оправдались ли их ожидания, 66 % участников дали положительный ответ. Характерно, что для 17 % опрошенных проект ожидания превысил. 100 % респондентов ответили, что приняли бы участие в виртуальном межвузовском проекте снова. Порядка 97 % студентов выразили готовность рекомендовать участие в подобном проекте своим товарищам.

Выводы

Благодаря сотрудничеству ведущих российских университетов и значительному росту международных контактов между российскими и зарубежными учебными заведениями создается основа для организации проектной деятельности студентов. Итоги любого проекта можно и следует использовать для улучшения процесса усвоения учебного материала через осознание ошибок и умение извлекать уроки, как из своего, так и из чужого опыта. Участие обучающихся в языковых проектах позволяет видеть практическую пользу от изучения английского языка, следствием чего является повышение интереса к культуре и традициям, сознательное применение полученного опыта в профессиональной сфере, исследовательской работе и в различных иноязычных речевых ситуациях. Следовательно, интерес к иностранному языку способствует возрастанию коммуникативной компетенции студентов, развитию их языковой личности, высокой мотивированности обучаемых. Следует отметить, что языковые проекты, организуемые в учебных заведениях, характеризуются воспитательной, развивающей и учебной целями. Особую значимость приобретает именно иностранный язык, так как является одновременно и средством общения (средством реализации проекта), и целью обучения (целью реализации проекта).

Активное участие студентов в марафоне способствовало решению ряда задач: преодоление боязни общения на иностранном языке и повышение мотивации к овладению коммуникативной компетенцией. Языковой барьер – термин, широко употребляемый для обозначения проблемных ситуаций, которые возникают при общении людей на иностранном языке. Языковой барьер формируется по истечении некоторого времени после начала изучения языка, когда студент набирает определенный «багаж знаний» в лексике, грамматике, а также знакомится со структурой предложений. Обучающийся начинает бояться делать ошибки; наблюдается острая нехватка практики языка. Необходимо сказать, что это в большей степени психологическая проблема, которая не позволяет изучающему иностранный язык, особенно студентам технических направлений подготовки, успешно осуществлять свои коммуникативные намерения.

В процессе работы над выполнением заданий на различных этапах марафона студенты полностью погружались в англоязычную среду, происходила активизация речевой деятельности и эффективное освоение языкового материала. Метод погружения помог достичь ощутимых результатов: психологическая преграда и ряд языковых проблем, которые мешали некоторым студентам осуществить комму-

никативное взаимодействие в процессе иноязычной деятельности, были преодолены.

Также отметим, что в ходе марафона, обучающиеся были вовлечены в процесс создания и комментирования видеороликов, что дало возможность студентам работать с текстом, видео и звуком в индивидуальном режиме. Достоинством такой работы является возможность развить творческое и критическое мышление. Студенты осваивали различные формы организации работы: придумывали собственные видеосообщения, развивали собственные идеи, проявляли активную позицию, размышляли над содержанием, звуковым оформлением видео и критически его оценивали.

Одним из важных моментов в организации марафона стала роль преподавателей из разных высших учебных заведений, которые выступили в роли организаторов и помощников, что, несомненно, способствовало установлению благоприятной и добродушной атмосферы сотрудничества между студентами и преподавателями.

Результаты исследования подтверждают практическую значимость проведения мероприятий в рамках марафона с применением различных платформ и продуктивное взаимодействие между преподавателями и обучающимися из различных университетов. Наблюдается повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Проведенный марафон сочетал в себе несколько функций внеаудиторной работы. Выполнение заданий на каждом этапе дало возможность студентам продемонстрировать широкие возможности иностранного языка и использовать его как средство общения друг с другом, что способствовало повышению мотивации к изучению языка.

Внеаудиторные мероприятия по иностранному языку становятся эффективными лишь при добровольном участии студентов, самостоятельно проявляющих инициативу. Помимо этого успешность обеспечивается тщательной подготовкой мероприятия и его целевой установкой. При проведении марафона мы соблюдали данные условия, сопровождая каждый этап теоретическим описанием и сопроводительными документами для ознакомления.

Таким образом, проведение межвузовских мероприятий представляет собой перспективное направление развития проектной деятельности в рамках иноязычного образования студентов технических направлений подготовки. Проведенное онлайн-мероприятие подтвердило возможность и потенциал межвузовских проектов для развития коммуникативных, социокультурных и межкультурных компетенций обучающихся высших школ за счет создания единой межпредметной среды на основе интерактивной коммуникативной англоязычной площадки.

Межвузовское сотрудничество является ключевым фактором, способствующим формированию и развитию коммуникативной культуры, развитию активной жизненной позиции студентов, формированию внутренней устойчивой мотивации обучающихся к включению в межкультурные профессионально-ориентированные процессы, поддержку творческих инициатив и повышению уровня коммуникативной компетенции, в том числе на иностранном языке. Они также направлены на повышение узнаваемости университетов среди академического сообщества и повышение престижа университетов-участников как социальных институтов.

Перспективы дальнейшего развития видятся в увеличении количества участников-вузов и студентов-представителей каждого вуза, расширении тематического поля проекта, привлечении к проекту промышленных партнеров, представляющих интересы работодателей.

Литература

Астафьева, М. А. Междисциплинарное образование по иностранному языку: программа «Инноватика» для будущих менеджеров / М. А. Астафьева // Сборник научных трудов по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков МПГУ за 2020–2021 учебный год. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ПРИНТИКА", 2021. – С. 6–9.

Беляева, А. В. Управление самостоятельной работой студентов / А. В. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.

Виноградова, Л. В. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия / Л. В. Виноградова, Н. А. Преснякова // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2013. – № 2 (16). – С. 38–43.

Иноземцева, К. М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции / К. М. Иноземцева // European Social Science Journal. – 2014. – № 8–3(47). – С. 74–83.

Иноземцева, К. М. Теоретико-методологические основы междисциплинарного подхода к языковой подготовке в технических вузах / К. М. Иноземцева, Е. А. Чеботарева, Е. А. Агафонова // European Social Science Journal. – 2018. – № 2–1. – С. 243–250.

Канцур, А. Г. Веб-инструмент «Padlet» в обучении английскому языку / А. Г. Канцур, У. Ю. Чикурова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 110–114.

Крупченко, А. К. Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранного языка в профессиональных целях / А. К. Крупченко, К. М. Иноземцева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 9–16.

Ларионова, Е. В. Внеаудиторная деятельность как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка / Е. В. Ларионова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2020. – № 3. – С. 114–119.

Овинова, Л. Н. Педагогические условия реализации метода проектов в образовательном процессе вуза / Л. Н. Овинова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – № 11(2). – С. 79–90.

Попова, Н. В. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н. В. Попова, М. С. Коган, Е. К. Вдовина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 173. – С. 29–42.

Прыткова, Ж. И. Приоритет принципа междисциплинарности в контексте обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей вуза / Ж. И. Прыткова, Л. Ф. Маринич // Российская наука: тенденции и возможности: сборник научных статей. – Москва: Перо, 2020. – С. 40–46.

Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа: диссертация кандидата педагогических наук / Н. Е. Сауренко. – Москва, 2004. – 218 с.

Симеонова, Н. М. Модель педагогической технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза средствами внеаудиторной деятельности / Н. М. Симеонова // Образование и воспитание. – 2017. – № 2 (12). – С. 94–97.

Уракова, Е. А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании / Е. А. Уракова, Н. В. Быстрова, П. А. Грашина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–4. – С. 276–278.

Устинина, Г. Ф. Роль внеаудиторной работы в формировании иноязычной компетенции студентов / Г. Ф. Устинина // Современная педагогика. 2014. № 3. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2146> (дата обращения: 15.08.2022).

Deci, E. L. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – 1985. – 371 p.

Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition* / Z. Dörnyei. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

Engin, A. O. Second language learning success and motivation / A. O. Engin // *Social Behaviour and Personality*. – 2009. – № 37(8). – P. 1035–1042.

Fisher, C. Padlet: An online tool for learner engagement and collaboration [Resource Review] / C. Padlet Fisher // *Academy of Management Learning and Education*. – 2017. – № 16. – P. 163–165.

Gardner R. C. *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition* / R. C. Gardner // *Canadian Issues*. – Montreal, 2011. – P. 24–27. – URL: <http://search-proquest-com.ezproxy.lib.monash.edu/docview/1009013218?accounted=12528> (дата обращения: 16.09.2023).

Gardner, R. C. *Motivational Variables in Second-Language Acquisition* / R. C. Gardner. – McGill University, 1960. – 73 p.

Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation* / R. C. Gardner. – London: Edward Arnold Publishers, 1985.

Guerrero, M. Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia / M. Guerrero // *HOW*. – 2014. – № 22(1). – P. 95–106.

Thompson, A. S. Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation / A. S. Thompson // *System*. – 2017. – № 67. – P. 38–49.

2.2. Лингводидактический потенциал социальных сетей в изучении русского языка как иностранного

Социальная сеть – это интерактивная веб-платформа, предоставляющая возможность интернет-коммуникации, производимой с помощью определённых онлайн-сервисов, различающихся для разных социальных сетей. Особенность этой коммуникации состоит в многообразии видов активности коммуникантов (написание и чтение текстов, публикация и просмотр / прослушивание медиа-материалов, отметка и просмотр на карте места или события, отметка и просмотр людей на фотографиях, создание гипертекста в виде сообщества, поиск данных, ведение диалогов, получение и распространение информации, выражение мнения или оценки, участие в опросах, определение «статуса», создание хэштега, собирание коллекции / подборки и многое другое). Лингводидактический потенциал социальных сетей в изучении иностранного языка связан с разными видами речевой дея-

тельности (чтением, письмом, слушанием и специфическим речепрождением [Голев, 2012], реализуемыми посредством интернет-коммуникации.

Ключевые вопросы для критического анализа потенциала социальных сетей в обучении иностранному языку в русскоязычном Интернете, на наш взгляд, следующие:

- Какие социальные сети чаще используются?
- Какое обучение – синхронное или асинхронное – планируется реализовать посредством такого использования?
- Какая языковая среда – естественная или искусственная – становится виртуальным пространством обучения?
- Какие онлайн-сервисы социальных сетей и виды активности, предусмотренные функционалом социальных сетей, могут использоваться в обучении иностранному языку?
- Какие положительные эффекты связаны с таким использованием?

С момента своего возникновения социальные сети многократно осмысливались исследователями и преподавателями как *средство* обучения иностранному языку [Форопонова, Черникова, 2016; Ивкина, 2019; Шаклеин, Чанг Фам Тхи Хуен, 2020; Патрушева, 2022; Завадская, Исаева, Слонь, 2022; Кравченко, 2023 и др.] и как образовательная *технология* [Юринова, 2015; Соломатина, Менжулова, 2016; Наволочная, 2019; Нестерова, Туманова, 2021 и др.].

Мы проведём контент-анализ корпуса русскоязычных исследований лингводидактического использования социальных сетей в обучении РКИ, а также феноменологический и сравнительно-сопоставительный анализ социальных сетей VK (ВКонтакте), Instagram*, Facebook* (*в настоящий момент запрещены на территории РФ) и мессенджера Telegram (который приближен по многим лингводидактическим функциям к социальным сетям, например, к Instagram*) и ответим на представленные выше вопросы.

Анализ источников, посвящённых описанию опыта лингводидактического использования социальных сетей, показал, что наиболее часто за последние пять лет использовались в преподавании РКИ такие социальные сети, как ВКонтакте (VK), Facebook, Instagram. Использование социальных сетей в обучении носило как асинхронный, так и синхронный характер, чаще всего изучение иностранного языка в социальных сетях применялось в рамках дистанционного или «смешанного» (blended learning) обучения. Случаи институционализированного обучения посредством социальных сетей (в рамках академического изучения иностранного языка в образовательных организациях) по ко-

личеству значительно уступали случаям неинституционализованного обучения (через персональные страницы или «паблики»-сообщества частных преподавателей русского языка как иностранного).

Один из наиболее интересных лингводидактических аспектов для анализа представляет, на наш взгляд, идентификация социальной сети как *языковой среды* – естественной или искусственной.

Естественная языковая среда позволяет жить в окружении людей, говорящих на иностранном языке, и сталкиваться в ежедневной деятельности с коммуникативными вызовами, требующими понимания и речепорождения на этом языке, обуславливает постоянное взаимодействие с социокультурными особенностями общества, использующего данный язык.

Но является ли социальная сеть естественной языковой средой или её частью? В настоящий момент существуют исследования, показывающие, что в процессе взаимодействия с социальной сетью пользователь воспринимает её как «виртуальную среду». Особенность коммуникации с виртуальной средой состоит в том, что происходит «экстериоризация составляющих жизненного пространства в условиях виртуальной среды, где человек создает и интерпретирует искусственно созданную информацию как «совокупность событий жизни» [Клементьева, 2022] То есть виртуальная среда – это искусственно созданная информация, опыт взаимодействия с которой человек интерпретирует также, как свой опыт в естественной окружающей среде [Blascovich, Loomis, Beall, Swinth, Hoyt, Bailenson, 2002]. Эти данные исследователи дополняют, указывая, что в виртуальной коммуникации организация социальных взаимоотношений соответствует реальной коммуникации; к тому же географическое местоположение участников коммуникации в виртуальной среде не имеет значения. Виртуальная среда социальных сетей «формируется на основе информации культурного, этнического и социального характера» [Захарова, Канатова, 2018], что позволяет нам идентифицировать её как разновидность естественного языкового окружения – *виртуальную естественную языковую среду*.

Поскольку социальные сети создавались как средство коммуникации и установления социальных связей, они не были задуманы как специальная обучающая среда, в отличие от специализированных сетей по изучению иностранных языков (Tandem, HelloTalk и др.). Размещаемые в социальной сети тексты являются, с точки зрения лингводидактики, аутентичными и неадаптированными; они не разделены по уровням владения языком; коммуникация, возникающая между участниками, является спонтанной и инициируется как речевой ситуацией, так и собственными речевыми намерениями коммуникантов;

язык интерфейса «страниц» в социальных сетях подстраивается под потребности пользователя.

Но в то же время репрезентируя реальность через текстовые, аудио-, видео- и визуальные материалы, социальные сети предоставляют возможность целенаправленного обучения иностранному языку: их функционал позволяет создавать тематические сообщества, которые могут стать виртуальным пространством для формирования искусственной языковой среды. Искусственная языковая среда – это иноязычная среда, искусственно организованная в целях обучения иностранному языку, осуществления коммуникации на нём посредством формирования контакта обучающегося с источниками информации, коммуникативными ситуациями на иностранном языке и речевыми моделями [Дрейфельд, 2023]. Искусственная языковая среда присутствует как учебной, так и во внеучебной деятельности в качестве информационного и развлекательного ресурса и источника коммуникативных моделей, способа постоянного развития и поддержки разных видов речевой и когнитивной активности, таких как слушание, понимание, формирование своего мнения и умения его выражать, а также в качестве основы для поддержания мотивации к изучению иностранного языка. То есть искусственная языковая среда формируется в современной лингводидактике как через наполнение виртуального пространства аутентичными материалами на изучаемом иностранном языке, так и через контакт обучающихся с медиа-ресурсами и другими участниками (в учебной ситуации и вне её).

Наш анализ, таким образом, привёл к парадоксальному выводу: подобно реальной действительности, социальные сети создают виртуальную естественную языковую среду. Коммуникация в ней предоставляет коммуникантам возможность рецепции и производства речи в ситуациях, происходящих в виртуальной реальности и требующих непосредственного речевого взаимодействия разного типа (письменное и устное обращение, комментирование, высказывание, ведение диалога, выражение оценки, уточнение, формулирование поискового вопроса и мн. др; аудирование, чтение).

Но в то же время социальные сети являются удобной неспециализированной веб-платформой, на которой могут создаваться специализированные сообщества, успешно формирующие искусственную языковую среду для изучения иностранного языка в отсутствие возможности реальной коммуникации (что является частой проблемой на начальных и «низких» уровнях владения иностранным языком).

Осмыслению лингводидактического потенциала коммуникации в виртуальной естественной языковой среде социальных сетей посвя-

щено достаточное количество современных исследований [Chin-His, Warschauer, Blake, 2016; MacBride, 2018; Stevenson, Liu, 2010 и др.], однако большинство исследователей в известных нам работах не проводят разграничение между использованием социальной сети как *естественной* или как *искусственной* языковой среды для изучения иностранного языка. Не рефлексируя над характером социальных сетей как языковой среды, они, однако, показали многие положительные аспекты их лингводидактического использования:

- применение языковых навыков на практике;
- индивидуализация обучения (построение индивидуальной познавательной траектории, идеально подстроенной к потребностям личности обучающегося);
- доступность коммуникации на изучаемом языке в разных стилистических регистрах и коммуникативных ситуациях;
- «горизонтальность» образуемых социальных связей (возможность получать помощь в изучении иностранного языка от других пользователей социальных сетей, коллаборация);
- самомотивация и психологический комфорт, снимающие страхи перед речевыми ошибками и языковые барьеры;
- непосредственное взаимодействие с лингвострановедческой информацией и культурная адаптация, происходящая в процессе коммуникации;
- доступная предметно-тематическая среда (особенно важная при профессионально-ориентированном изучении иностранного языка);
- непрерывность обучения.

Для использования социальных сетей как *естественной* языковой среды в обучении иностранному языку характерна ещё одна актуальная проблема – проверяемость результатов обучения.

Проверяемость результатов обучения в случае использования социальных сетей как виртуальной естественной языковой среды обеспечивается успешностью самой коммуникации, однако этого может быть недостаточно для академических рамок обучения, и, соответственно, в этом случае проверяемость результатов обучения в социальной сети как в виртуальной естественной языковой среде нуждается в специальном проектировании и реализации либо в виртуальном пространстве самой социальной сети, либо за её пределами. Этот аспект в настоящий момент также не нашёл подробно описанного решения в русскоязычных исследованиях по лингводидактике социальных сетей как виртуальной естественной языковой среды.

В англоязычной лингводидактике [Belze, 2006; Torne, 2008] проблема проверяемости результатов взаимодействия обучающихся с ино-

странным языком в социальных сетях решается в рамках метода проектов и проблемного обучения. Используются интерактивные задания, инициирующие взаимодействие поискового характера с социальной сетью и подготовку индивидуальных и групповых презентаций проектов на изучаемом иностранном языке. Такие задания отличаются комплексным характером и позволяют реализовать все виды речевой деятельности, поскольку взаимодействие с материалами для проблемного изучения перенесено в виртуальное пространство социальной сети (это задания типа «treasure hunt», «subject sampler» и др. подобные [Сысоев, Евстигнеев, 2008]), а презентация результатов может происходить в искусственной языковой среде учебной ситуации. Резюмируя, можно сказать, что многие лингводидактические аспекты использования социальных сетей как виртуальной естественной языковой среды нуждаются в более строгой рефлексии и дальнейшей проработке.

Намного лучше проработаны частные вопросы лингводидактического использования социальных сетей как искусственной языковой среды в изучении иностранного языка, в том числе затронут и вопрос о проверке результатов обучения (прежде всего, показаны условия проверки сформированности лексико-грамматических навыков и говорения [Ивкина, 2019; Поддубная, Котов, Слукина, 2021; Завадская, Исаева, Слонь, 2022]).

Почему в современном образовании необходимо привлекать социальные сети, когда для организации обучения онлайн повсеместно используются «системы управления обучением» (Learning Management Systems)? Ответ кроется в самом феномене социальной сети как виртуального пространства социального взаимодействия и инструмента социальной коммуникации: взаимодействие обучающихся или изучающих язык самостоятельно с социальными сетями происходит на добровольной основе во внеучебной деятельности, и это взаимодействие длится столько, сколько нужно участнику социальной сети для получения или обмена информацией, получения удовольствия, самопрезентации, общения и т. д. Создание искусственной языковой среды позволяет организовать в социальной сети некое подобие системы управления обучением (LMS), используя встроенные в социальную сеть сервисы. Смысл этого мы видим, прежде всего, во включении языкового обучения в более широкий коммуникативный и познавательный контекст: если обучающиеся проводят в социальной сети много времени, логично использовать их интерес и мотивацию для расширения и углубления знаний, развития коммуникативных навыков, получения более быстрой и более подробной обратной связи по корректировке ошибок и результатам обучения, для развития навыков взаимодействия.

Подход к обучению иностранному языку в социальных сетях как в искусственной языковой среде в настоящий момент успешно работает: непосредственно в социальных сетях существуют сообщества («паблики», «каналы», «группы») с необходимым разделением обучающих материалов в соответствии с уровнями языка, с формированием достаточно разнообразных видов речевой активности, с планированием проверки сформированности коммуникативно-речевых умений и учётом других важных аспектов обучения иностранному языку.

Какие онлайн-сервисы социальных сетей и виды активности, предусмотренные функционалом социальных сетей, могут использоваться в обучении иностранному языку?

Каждый этап развития социальных сетей приводит к их трансформации, к появлению новых возможностей (это хорошо видно по структуре информационной страницы социальной сети ВКонтакте в онлайн-энциклопедии Википедия: она структурирована как подробная хронология изменения всех онлайн-сервисов этой социальной сети с 2006 по 2023 год). Предлагаем анализ принципов использования социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному в аспекте лингводидактического потенциала, который они заключают в себе на современном этапе их развития.

1. Создавать, публиковать и воспринимать текст в вербальном, фото-, видео-, аудио-формате на персональной странице или в тематическом сообществе: посредством этого вида активности реализуются все виды речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование, говорение), лингводидактические возможности бесконечно многообразны: отметим в первую очередь возможность развивать умение подробно или кратко излагать содержание фильма, прослушанного аудио или прочитанного текста, фиксировать информацию, описывать события или объекты, выражать оценку.

2. Оставлять комментарии под публикацией, накладывать субтитры или текст скрипта на видео: прежде всего, эти виды активности позволяют высказывать и аргументировать свою точку зрения, давать оценку или характеристику персонажей, фактов и событий, уточнять интересующую информацию; если публикация содержит проблемное фото или мем без подписи – прогнозировать развитие / результат демонстрируемых фактов / событий.

3. Выразить оценку через символы под публикацией: активность позволяет сжато выразить понимание прочитанного / просмотренного посредством символов-оценок; **использовать эмодзи (эмодзи и стикеры) и GIF-элементы:** в символической форме выра-

жать понимание культурно обусловленных и универсальных человеческих эмоций и оценок.

4. **Осуществлять поиск информации:** означает умение запрашивать информацию, сжато и точно называть предмет интереса.

5. **Отправлять и принимать голосовые или текстовые сообщения, использовать чат-бот или виртуального ассистента для коммуникации, использовать сервис вопросов и ответов:** развивает умение соблюдать этикетные формулы и жанровые параметры разного типа сообщений, участвовать в беседе, выделять тему беседы, реагировать на вопросы, запрашивать и предоставлять нужную информацию.

6. **Проводить опрос / голосование или участвовать в нём:** умение фиксировать необходимую информацию из прослушанного / увиденного / прочитанного, верно использовать лексико-грамматические единицы языка.

7. **Использовать хэштеги или ключевые слова; подписаться на хэштег и следить за обновлениями:** описывать предметы и ситуации; искать дополнительную информацию по теме, подробно или кратко излагать содержание дополнительной информации, рассказывать истории, устанавливая последовательность событий (подробнее об этом обучающем приёме здесь: [Букин, 2019]).

8. **Заполнять календарь событий и важных дат:** развивает умение описывать режим дня, характеризовать важные даты, обобщать важную информацию.

9. **Формулировать «статус» (от одного слова до фразы о текущем состоянии автора):** развивает умение описывать своё настроение, характеризовать важные жизненные принципы, обобщать информацию о психологическом состоянии.

10. **Создавать беседу (полилог) для конкретных участников и участвовать в ней:** развивает навыки работы в группе, коллаборации, учит определять тему / проблему беседы, отделять важную информацию от второстепенной, уточнять информацию, использовать разные стилистические регистры для формальной и неформальной коммуникации, высказывать и аргументировать свою точку зрения, делать выводы.

Мы обобщили в таблице возможные виды активности, обусловленные онлайн-сервисами или приложениями трёх наиболее популярных социальных сетей, выявленных в результате анализа русскоязычных публикаций, посвящённых лингводидактике русского языка как иностранного:

Таблица 1

**Виды активностей, доступные в социальных сетях VK, Facebook*,
Instagram* (*В настоящее время запрещены на территории РФ)**

Вид активности, обусловленный онлайн-сервисом или приложением в социальной сети	VK (ВКонтакте)	Instagram *	Facebook *
Публиковать текст в вербальном, фото-, видео-, аудио-формате	+	+ (-) для аудио	+
Оставлять комментарии под публикацией	+	+	+
Выражать оценку через символы под публикацией	+	+	+
Осуществлять поиск информации	+	+	+
Использовать эмодзи (эмошки и стикеры)	+	+	+
Отправлять и принимать голосовые сообщения	+	+	+
Отправлять и принимать текстовые вербальные сообщения	+	+	+
Проводить опрос или голосование	+	- (+) для stories	+
Использовать хэштеги или ключевые слова; подписаться на хэштег	+	+ +	+
Публиковать «истории» (stories)	+	+	+
Накладывать субтитры или текст-скрипта на видео	-	- (+) для stories	-
Отмечать гео-точки на карте	+	-	+
Отмечать человека под/на фото или видеоролике	+	+	+
Заполнять календарь событий и важных дат	+	-	-
Использовать чат-бот или виртуального ассистента для коммуникации	+	-	-
Осуществлять аудио- и видео-звонки	+	-	+
Создавать гипертекст (участвовать в создании сообщества)	+	-	+
Встраивать ссылки (код) на сторонние ресурсы или сервисы	+	-	+
Использовать игровые приложения (Applications)	+	-	-
Доступ к информационным и медиа-ресурсам (статьи, видео, подкасты, музыка)	+	-	+
Рассылать информацию от тематических сообществ	+	+	+
Создавать беседу (полилог) для конкретных участников	+	-	-
Формулировать «статус» (от одного слова до фразы о текущем состоянии автора)	+	-	-
Марафон вопросов и ответов от пользователей автору профиля	+	+	+
Лента новостей	+	+	+

Рассмотрим несколько случаев успешной организации обучения иностранному языку в социальных сетях в русскоязычном сегменте Интернета:

(I) Преподаватели и исследователи из Томского государственного университета реализовали программу по включению иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне B1+, в русскоязычную социальную сеть «ВКонтакте»: интеграция подразумевала подготовительный этап, этап взаимодействия в рамках социально-сетевой коммуникации и обучение речевой деятельности [Нестерова, Туманова, 2021].

Из описания опыта применения авторами образовательной технологии «интеграции в социальные сети» следует, что для формирования коммуникативно-речевых навыков использовались следующие виды активностей в социальной сети ВКонтакте (мы разделили их по видам речевой активности):

1. Заполнение личного профиля; создание письменных текстов (сообщений, комментариев, постов); создание микро-текстов на основе изображений.

2. Чтение сообщений и постов друзей, чтение материалов на интересные темы в тематических пабликах; чтение вопросов в опросе и выбор ответа.

3. Просмотр аудио- и видеороликов с русской музыкой, российскими фильмами, учебными материалами.

4. Создание и размещение в выбранной группе собственных текстов, а также последующее обсуждение с участниками группы; обсуждение опубликованных изображений; выражение специфических коммуникативных интенций (запрос информации, выражение проблемы, просьба, комплимент); обсуждение профилей известных личностей.

(II) Преподаватели и исследователи из Оренбургского государственного медицинского университета реализовали программу по обучению иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне B2, языке специальности (медико-биологический профиль) в социальной сети «ВКонтакте»: авторами был выявлен лексический и грамматический минимум, необходимый студентам-медикам для успешной профессиональной коммуникации на русском языке; производилось закрепление лексико-грамматических знаний [Завадская, Исаева, Слонь, 2022].

Из описания опыта применения авторами образовательной технологии «изучение РКИ в социальной сети» следует, что для формирования профессиональных коммуникативно-речевых навыков ис-

пользовались следующие виды активностей в социальной сети ВКонтакте:

1) чтение публикаций преподавателя в тематическом сообществе, чтение подписей под фотографиями по теме; чтение контрольных вопросов в «историях» (stories «мнения»), чтение вопросов в «опросах» и выбор ответа на них;

2) просмотр видеороликов с фрагментами лекций по изучаемой теме на русском языке;

3) запись ответа на контрольные вопросы в «историях» (stories «мнения»); написание хэштега;

4) запись видео с пересказом текста по изучаемой теме и размещение на странице сообщества или на странице личного профиля студента.

Для оценки случаев формирования искусственной языковой среды с целью изучения русского языка как иностранного мы выбрали следующие *критерии качества* (см. табл. 2): 1) для оценки видов и форм запланированной коммуникативно-речевой активности выбраны параметры «Присутствие заданий на развитие разных коммуникативно-речевых умений»; 2) для оценки запланированного развития soft-skills выбран параметр «Присутствие заданий на развитие когнитивных умений и навыков взаимодействия»; для оценки мероприятий, направленных на проверку запланированных результатов выбран параметр «Проверка запланированных результатов изучения»; для оценки применения видов активности, являющихся «сильной стороной» коммуникации в социальных сетях, выбран параметр «Коллаборация, обмен информацией и сотрудничество»; для оценки применения возможностей специфического виртуального характера пространства социальной сети выбран параметр «Возможность симуляции реальных ситуаций: организация коммуникативных игр, использование виртуальных разговорных партнёров или ситуационных тренажёров». Для общей оценки целеполагания в организации взаимодействия инофонов с социальной сетью использовался параметр «Концептуальная целостность мини-курса по изучению РКИ, наличие цели обучения»:

Таблица 2

Соответствие VK-сообществ, посвящённых изучению русского языка как иностранного, критериям качества искусственной языковой среды (обобщение данных)

Вуз-организатор	Присутствие заданий на развитие разных коммуникативно-речевых умений (письмо, чтение, аудирование, говорение)	Присутствие заданий на развитие когнитивных умений и навыков взаимодействия (soft skills)	Планирование форм и методов проверки результатов обучения	Используется коллаборация, обмен информацией и возможность сотрудничества в работе над проектами и заданиями	Возможность симуляции реальных ситуаций: организация коммуникативных игр, использование виртуальных разговорных партнёров или ситуационных тренажёров	Концептуальная целостность мини-курса по изучению РКИ, наличие цели обучения
ТГУ	+	+	Нет данных	+	Нет данных	Цель – обучение инфо-фондов межкультурной коммуникации
ОрГМУ	+	Нет данных	+	Нет данных	Нет данных	Цель – организация самостоятельной работы студентов и обеспечение доступа к вспомогательным ресурсам по курсу

Можно увидеть, что в проанализированных нами случаях применения образовательной технологии «обучение русскому языку как иностранному в социальной сети» не представлены некоторые аспекты, обусловленные возможностями виртуального пространства выбранной искусственной языковой среды, а также необходимые для осуществления обучения параметры, например проверка результатов обучения.

Проведём также анализ лингводидактического потенциала в изучении РКИ мессенджера Telegram, который в настоящий момент активно используется для обучения иностранным языкам. Рассмотрим основные возможности онлайн-сервисов Telegram-каналов для организации изучения русского языка как иностранного.

В настоящий момент возможности Telegram вышли далеко за пределы непосредственного обмена сообщениями, Telegram приобрёл также характер блог-платформы; активности, доступные пользователям

(технология чат-бота, например), функционально расширяют возможности использования Telegram; система хэштегов позволяет формировать гипертекст. С лингвопрагматической точки зрения основными речевыми жанрами, востребованными в лингводидактическом аспекте и характерными для Telegram-каналов, являются «визитная карточка» (пост знакомства с новыми подписчиками, представляющий собой креолизованную – речевую и визуальную – самопрезентацию), эссе, тревелог, фото-история, личная заметка и дневниковая запись, информационная публикация, юмористическая публикация, аналитическая заметка, текст на основе «творческого письма», рекламное сообщение, диалог, комментарий, анонимный опрос, новостное сообщение.

В настоящее время инструментарий Telegram-каналов в предъявлении информации, отработке, организации проверки усвоенного, организации коммуникации между участниками сообщества позволяет реализовать минимальный функционал систем управления обучением (исключая такие важные возможности LMS, как аналитика индивидуальной образовательной траектории, сохранение всех данных о прохождении заданий на проверку сформированности навыков и фиксация прогресса в обучении). Почему, в таком случае, не только неинституционализированные преподаватели РКИ, но и образовательные организации, и методические центры [Алёшина, 2022] находят нужным реализовывать образовательные проекты по изучению иностранного языка в Telegram?

Как и обучение в социальных сетях, обучение в Telegram-каналах соответствует принципам микро-обучения (short-learning), а также, используя дискурсивные особенности самой платформы, мимикрирует под привычный контент, потребление которого занимает у современных пользователей значительное время ежедневно на постоянной основе. Таким образом, обучение в Telegram реализует лингводидактические принципы занимательности и доступности. Изучение РКИ в Telegram сочетает в себе синхронный и асинхронный характер и позволяет привлекать языковые и неязыковые средства. Например, одной из новейших возможностей в Telegram является привлечение чат-бота для письменной коммуникации [Дукальская, Аликберова, 2023]. (технически он представляет собой специальный аккаунт, управляемый компьютерной программой с возможностями искусственного интеллекта, который анализирует ответы человека и подстраивает развитие диалога под них) [Мохова, 2022].

Рассмотрев несколько примеров обучения русскому языку как иностранному в Telegram, мы проанализировали и описали их характеристики, отразив сводные данные в таблице 3:

Таблица 3

Лингводидактические характеристики Telegram-каналов, посвящённых изучению русского языка как иностранного (обобщение данных)

Название Telegram-канала (институционализированный / неинституционализированный автор)	Присутствие материалов / заданий на развитие разных коммуникативно-речевых умений и навыков (письмо, чтение,	Обучение подстраивается под учеников с разным уровнем владения иностранным языком	Проведение мероприятий по проверке результатов обучения	Используется возможность сотрудничества в работе над проектами	Возможность симуляции реальных ситуаций: используются виртуальные разговорные партнёры или чат-боты	Тип обучения по характеру взаимодействия между преподавателем и пользователями	Концептуальная целостность канала по изучению РКИ, наличие цели обучения
Авторский канал Ю. Бахрамовой «Тесты РКИ» (A1 - C1)	-	+	+	-	-	Тренировочное Дополнительное Асинхронное Дистанционное	Тесты и викторины по РКИ. Цель – проверка лексико-грамматических умений инофонов
Авторский разговорный курс А. Алёшиной (A0 / A1) в Telegram-канале Zlatoust	+	-	+	Нет данных	Нет данных	Курсовое Дополнительное Дистанционное асинхронное	Цель – организация дополнительной речевой практики и формирование навыка общения в рамках 12 тем
Авторский канал С. Чернышова «Active Russian» (A1-A2)	+	+	-	-	-	Асинхронное Дистанционное Неформальное Дополнительное	«Russian language, culture, and everything else with academic depth and fun mood»
Авторский канал Л. Артюховой «Матрёшка в кошке» (все уровни)	+ «→» говoreние	+	+	-	-	Асинхронное Дистанционное Неформальное Дополнительное	«Узнать о России больше», «о прекрасном русском языке и о загадочной русской душе» Цель – обучение инофонов межкультурной коммуникации

Социальные сети и мессенджер с функцией блог-платформы представляют собой две различные концепции, отличающиеся по ряду ключевых аспектов. Для итогового сопоставления мы сосредоточимся на социальной сети VK и мессенджере с функцией блог-платформы Telegram (Facebook уступает VK по многообразию видов активности, доступных пользователям; а Instagram по своим возможностям ближе к имиджборду с функцией блог-платформы, чем к социальной сети).

Сравнив лингводидактический потенциал VK и Telegram, мы обнаружили следующие основные различия между ними:

– Современные социальные сети предлагают контент и структурируют «ленту новостей» согласно интересам пользователя, выявленным с помощью технологий «искусственного интеллекта». Эта особенность имеет положительный эффект, поскольку предлагаемый пользователю контент расширяет «зону ближайшего развития» в изучении РКИ. Минусом является то, что лента новостей часто перегружена предлагаемым вниманию пользователя контентом, что отвлекает и не позволяет сфокусироваться на конкретных задачах по изучению материала. Эта особенность не характерна для Telegram, поскольку в нём пользователь всегда видит только тот контент, на который он подписан.

– «Горизонтальность» образуемых социальных связей легче технически организуется в социальных сетях, потому что общение между пользователями канала в мессенджере с функцией блог-платформы возможно в комментариях под публикацией (в «ветках» обсуждений) или в личных сообщениях, в то время как в социальных сетях для коллаборации в работе над групповыми проектами и заданиями есть групповые чаты («беседы» во VK). Для реализации подобной активности в Telegram нужно создавать отдельные группы и прикреплять их к каналам в настройках.

– Возможность симуляции реальных ситуаций: в социальных сетях есть возможность встраивать приложения с интерактивными играми (VK, Facebook), однако их образовательная значимость нуждается в специальном методическом изучении; в то же время в Telegram существует практика активного использования виртуальных разговорных партнёров, которых можно настроить таким образом, чтобы они организовывали речевые ситуации и выступали в них в качестве партнёров по диалогу. Это полезно для практики навыков письма, выражения своих мыслей. Голосовой ассистент VK Маруся, в свою очередь, больше подходит для практики устной коммуникации: он может корректировать произношение, оценивать грамматическую правильность ответов и предлагать индивидуализированные рекомендации по

изучению языкового материала. Чат-боты Telegram также подходят технически для организации образовательных игр-квестов: они могут связываться с игроками и выдавать различные задания по ходу игры.

– Социальные сети предлагают доступ к коллекциям мультимедийных ресурсов (фильмы, сериалы, музыка, подкасты, неадаптированные видео-уроки и GIF-реакции), в то время как в Telegram есть только те материалы, которые отобрали и разместили авторы каналов.

– Социальные сети позволяют студентам публиковать результаты коллективной работы в виде красиво оформленного цифрового портфолио (одна из новинок VK – это функция, которая помогает объединять и анимировать серию изображений, что позволяет, например, создавать эффектную презентацию в виде видеоролика на основе результатов коллективной работы). Публикация данных коллективной работы в Telegram возможна в «группах» и визуально она может представлять собой сочетание нескольких файлов, прикрепленных к тексту.

Завершая дискуссию о лингводидактическом потенциале социальных сетей и близких к ним по функционалу платформ, мы можем отметить, что возможности изучения иностранного языка посредством социальных сетей существенно зависят от умения применять их функционал в образовательных целях, от цифровой грамотности как преподавателей, так и учеников. Ближайшей зоной развития социальных сетей разработчики Facebook, например, считают возникновение виртуальной 3D реальности, которая позволит пользователям создавать посты с элементами дополненной реальности, участвовать в виртуальных мероприятиях, играх. Однако, очевидно, что появление любых новинок не меняет основную цель изучения иностранного языка – возможность успешно коммуницировать на нём.

Литература

Алёшина, А. Б. Методический потенциал креативных заданий при обучении РКИ в мессенджере / А. Б. Алёшина // Цифровая лингводидактика). – URL: http://gefest.rads-doi.org/public/dir_files/articleFile/32380.pdf (дата обращения: 17.09.2023). – DOI: 10.37632/PI.2022.294.5.009.

Букин, А. С. Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку / А. С. Букин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2019. – № 2. – С. 156–163.

Голев Н. Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник ТГУ. Филология. – 2012. – № 5 (25). – С. 12–30.

Дрейфельд, О. В. Интерактивный медицинский календарь как жанр интернет-коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному / О. В. Дрейфельд // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2023. – Т. 2. – № 1. – С. 32–36. – DOI: 10.21603/2782-4799-2023-2-1-32-36.

Дукальская, И. В. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка / И. В. Дукальская, Е. О. Аликберова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 2. – Часть 2. – С. 434–442. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-434-442.

Завадская, А. В. Лингводидактический потенциал социальных сетей при обучении русскому языку иностранных студентов медицинского вуза / А. В. Завадская, О. В. Исаева, О. В. Слонь // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2. – Часть 1. – С. 256–268. – DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-256-268.

Захарова, К. А. Виртуальная языковая среда в обучении иностранному языку / К. А. Захарова, С. Ш. Канатова // Научный аспект. – URL: <https://na-journal.ru/4-2018-gumanitarnye-nauki/1242-virtualnaya-yazykovaya-sreda-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 25.10.2023).

Ивкина, М. И. Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) / М. И. Ивкина // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2. – С. 204–210.

Клементьева, М. В. Виртуальная среда как жизненное пространство современного человека / М. В. Клементьева // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2022. – № 2(5). – С. 63–69. – DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-5-63-69.

Кравченко, О. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в современных условиях: нейродидактический подход, нейросети, социальные сети. Виртуальная коммуникация и социальные сети / О. Н. Кравченко. – 2023. – Т. 2. – № 2. – С. 91–97. – DOI: 10.21603/2782-4799-2023-2-2-91-97.

Михеева, Ю. А. Образовательный потенциал сервиса Телеграм в обучении иностранным языкам / Ю. А. Михеева // Известия ЮФУ. – Филол. науки. – 2022. – Т. 26. – №. 4. – С. 158–169.

Наволочная, Ю. В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку / Ю. В. Наволочная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. – Выпуск 2. – С. 267–272. – DOI:10.30853/filnauki.2019.2.58.

Нестерова, Н. Г. Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) / Н. Г. Нестерова, Д. А. Туманова // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 262–282. – DOI 10.17223/19996195/54/15.

Патрушева, Л. С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки / Л. С. Патрушева // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2022. – Т. 32, вып. 4. – С. 848–853. – DOI: 10.35634/2412-9534-2022-32-4-848-8.

Поддубная, Я. Н. Осуществление контроля при дистанционном обучении посредством использования социальной сети Инстаграм / Я. Н. Поддубная, К. С. Котов, А. А. Служкина // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 2. – С. 238–250.

Соломатина, А. Г. Особенности обучения иностранному языку студентов аграрных вузов посредством Интернет-технологий: основные принципы обучения и методические условия / А. Г. Соломатина, А. С. Менжулова // Актуальные проблемы гуманитарных, правовых и социально-политических наук: к 90-летию кафедры истории, философии и русского языка: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т. Н. Даньковой; Вор. ГАУ. – Воронеж, 2016. – С. 289–297.

Сысоев, П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 100–110.

Форопонова, А. А. Социальные сети как средство повышения интереса иностранных граждан к изучению русского языка (на примере социальной сети Instagram) / А. А. Форопонова, Е. Л. Черникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 274–280.

Чанг, Фам Тхи Хуен. Применение инструментов сети Instagram в преподавании вьетнамским студентам русского языка как иностранного / Фам Тхи Хуен Чанг, В. М. Шаклеин // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 6. – С. 64–68.

Юринова, Е. А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку / Е. А. Юринова // Вестник Евразийской науки. Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Том 7. – № 6. Часть 2. – 109PVN613.

Belz, J. A. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education / J. A. Belz, S. L. Thorne. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.

Blascovich, J. Immersive Virtual Environment Technology as a Methodological Tool for Social Psychology / J. Blascovich, J. Loomis, A. C. Beall, K. R. Swinth, C. L. Hoyt, J. N. Bailenson // Psychological Inquiry. – 2002. – № 13(2). – P. 103–124. – DOI: 10.1207/S15327965PLI1302_01.

Chin-His, L. Language learning through social networks: perceptions and reality / L. Chin-His, M. Warschauer, R. Blake // Language Learning & Technology. – 2016. – Vol. 20. – № 1. – P. 124–143.

MacBride, K. Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation / K. MacBride. – URL: http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf (дата обращения: 16.08.2023).

Stevenson, M. P. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites / M. P. Stevenson, M. Liu // Calico Journal. – 2010. – Vol. 27. – № 2. URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALIC0/article/view/23033> (дата обращения: 18.08.2023).

Thorne, S. L. Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities / S. L. Thorne, & R. Black // Annual Review of Applied Linguistics. – 2008. – № 28. – P. 133–160.

2.3. Решение коммуникативных задач на онлайн-уроке иностранного языка

Современные исследователи подчеркивают, что электронное пространство существенно трансформирует модель образовательной парадигмы [Mitrofanova, Zherebtsova, 2019]. Сегодня перед методистами встает вопрос о том, как наиболее эффективно сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию при дистанционной форме обучения. Очевидно, что работа в этом направлении носит междисци-

плинарный характер и должна объединять совместные усилия не только методистов и филологов, но и психологов и информатиков.

Общепризнанно, что дистанционное изучение иностранных языков представляет собой намного более сложную задачу, нежели дистанционное освоение теоретических учебных курсов [Виноградова, Клобукова, 2018, с. 195]. Главная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, которая во многом достигалась через организацию живого общения, эмоционального контакта преподавателя с обучающимися при формировании языковых навыков и речевых умений.

Предметом внимания работы стал анализ актуальных путей реализации коммуникативно-деятельностного подхода, традиционно рассматриваемого в качестве теоретической базы построения системы обучения неродному языку [Рубинштейн 2003], [Леонтьев, 1975], [Зимняя, Мазаева, 2015] и др.), то есть формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в реалиях виртуального взаимодействия.

«Изменения парадигмы образования и новые телекоммуникационные и информационные условия, в которых осуществляется обучение, с решением старых поднимают новые, ранее не известные в методике и лингводидактике, проблемы. Меняется всё: средства, способы, формы обучения, подходы, методы» [Тряпельников, 2014, с. 5]. Появление новых аппаратных средств, электронных дидактических инструментов, электронных средств обучения, развитие возможностей осуществления дистанционного обучения и проведения онлайн-уроков создало необходимость пересмотра средств обучения иностранному языку и описания требований к ним. «В теорию и практику методики преподавания РКИ вводится новое средство обучения, основанное на современных информационно-коммуникационных технологиях» [Азимов, 2017, с. 18].

«Онлайн-урок – самостоятельная лингводидактическая дефиниция инновационного языкового образования, назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения, реализуемой в режиме реального времени с бесперебойным доступом в интернет с применением электронным средств обучения и активных форм взаимодействия обучающего и обучаемых» [Дьякова, Хворова, 2020, с. 209].

Онлайн-урок осуществляется при помощи специальных программ, например, Proof me, Teems, MyOwnConference, Webinar.ru, MirapolisVirtualRoom, Zoom, Skype, Viber, WhatsApp, которые позволяют проводить индивидуальные или групповые занятия с ис-

пользованием видео в режиме онлайн, демонстрировать наглядный материал.

М. Ю. Лебедева и А. С. Куваева в своих работах говорят о двух форматах онлайн-образования: синхронном и асинхронном. По мнению исследователей, синхронный онлайн-урок имитирует традиционный очный урок, в котором преподаватели и студенты видят и слышат друг друга, делятся знаниями, задают вопросы и сразу получают на них ответы, работают в группах, выполняют задания и т. д. [Лебедева, Куваева, 2020, с. 28]. На практике реализации такого типа занятий педагоги сталкиваются с определенными трудностями реализации коммуникативно-деятельностного подхода, предполагающего ориентацию занятия на обучение общению.

В качестве требований к организации урока в рамках данного подхода традиционно выделяют «коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащихся; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности и как условие развития речевых умений» [Азимов, 2009, с. 101].

Коммуникативно-деятельностный подход направлен на развитие у студентов коммуникативных навыков. Коммуникативная компетентность является сложным явлением, основанном «на лингвистических, речевых и социокультурных компетенциях» [Mikova, Mamontov, 2019, с. 432]. Важную роль для овладения коммуникативной компетенцией в электронных образовательных ресурсах играет соотнесенность языкового материала с жанрами общения, поскольку именно рецепция и продукция текстов определяет степень владения языком на этих уровнях.

Коммуникативное поведение преподавателя на уроке в меньшей степени, чем другие требования к воплощению коммуникативно-деятельностного подхода, реализуется в условиях онлайн-взаимодействия. Преподаватель, как и в очном формате, имеет возможность «провоцировать» общение учащихся, но, как правило, это получается осуществить в формате «учащийся – преподаватель», а не «учащийся – учащийся». При работе на платформах для проведения онлайн-уроков преподаватель не всегда имеет возможность видеть всех учащихся одновременно и, соответственно, учащиеся тоже. Это осложняет возможность построения работы по активной коммуникации между собой учебной группы, особенно это касается занятий в многочисленных группах (15–20 человек).

*Трудности в организации онлайн-урока иностранного языка
с позиции коммуникативно-деятельностного подхода*

Создание активных коммуникативных ситуаций в виртуальном формате требует большего внимания к речевым интенциям. Через экран монитора преподавателю труднее оценить индивидуальные особенности учащихся: скорость восприятия информации, сосредоточенность на объяснении материала и др. Отсутствие непосредственного зрительного контакта при объяснении нового материала не позволяет в достаточной мере оценить доступность объяснения для студентов и оперативно среагировать на имеющиеся у них пробелы. К тому же онлайн-занятие может быть осложнено задержкой связи, что влияет на его темп и приводит к рассредоточению внимания обучающихся.

При этом существующее многообразие электронных средств обучения и сервисов для моделирования онлайн-обучения требует достаточного времени для освоения преподавателями, выбора ими наиболее оптимальных средств обучения для реализации цели занятия в соответствии с индивидуальными особенностями группы. Несовременное владение данными инструментами при необходимости их использования влияет на темп урока, вовлеченность учащегося в учебный процесс.

Открытым остается вопрос виртуального контроля обучающихся при выполнении самостоятельных работ, объективности оценки, полученной с применением цифровых ресурсов.

Кроме того, используя электронные средства обучения преподаватель должен помнить о том, что они являются лишь инструментом для достижения цели обучения иностранному языку – формирования иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, сегодня перед методистами встает задача раскрытия потенциала существующего многообразия электронных средств для создания ситуаций, мотивирующим к порождению обучающимися собственных высказываний, устной и письменной коммуникации на изучаемом языке.

Значительную сложность для преподавателей представляет технический компонент проверки электронного варианта рукописных работ, затруднен контроль самостоятельности при выполнении проверочных заданий. По данным исследования А. А. Занковой, среди взрослых обучающихся, изучающих РКИ индивидуально в онлайн-среде, только 21 % обучающихся выполняет 90–100 % из объема заданий для самостоятельного изучения, 30 % выполняют 50–80 %, 37 % делают 30–50 % работы, а 12 % не выполняют упражнения вовсе [Занкова, 2019, с. 29].

В качестве существенного недостатка онлайн-курсов и образовательных веб-ресурсов свободного доступа П. Л. Габдрахманова, Е. Н. Богатова, Л. Р. Мустафина выделяют их «самость»: студент полностью предоставлен сам себе, зачастую ресурс если и предлагает обратную связь, то не обеспечивает ее в полном объеме; а бесплатность контента становится фактором, понижающим самодисциплину. Исследователи делают вывод, что большинство представляемых ресурсов могут быть эффективно использованы лишь в качестве вспомогательного или дополнительного когнитивного материала. Коммуникативную функцию этот контент сможет восполнять лишь при следующих условиях: при аутентичном восприятии обучаемым, последующем обязательном выполнении им заданий, наличии хотя бы элементарных форм контроля [Габдрахманова, Богатова, Мустафина, 2017: 338–339].

Другая проблема – качество выложенных во всемирную сеть материалов и удобство их использования. Если от ресурсов, представленных на сайтах государственных организаций, можно ожидать соответствия нормативам в сфере ТРКИ, то ресурсы, разработанные отдельными пользователями, могут содержать не только языковые и коммуникативные девиации, но и нарушения морально-этического толка. В связи с этим стоит вопрос о профессиональной компетенции преподавателя РКИ, способного отобрать необходимый интернет-ресурс, который соответствует методическим целям и задачам обучения РКИ [Вязовская, Данилевская, Трубочанинова, 2020, с. 71–72].

В качестве актуальных направлений дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ Н. Б. Битехтина и В. Н. Климова выделяют консультационную поддержку, разработку специализированных практикумов, создание анонимных материалов для самоконтроля, размещение каталога научно-методической и учебной литературы по РКИ, создание раздела, информирующего о новых ресурсах по РКИ в системах открытого образования [Битехтина, 2018, с. 41].

Методические решения коммуникативных задач на онлайн-уроках иностранного языка

Анализируя возможности современных платформ для проведения онлайн-уроков, нами были определены те функции, которые позволяют обеспечить коммуникативное взаимодействие участников учебного процесса:

1. Работа в каналах

Опыт организации групповой работы в каналах на платформе Teams показал высокий результат выполнения коммуникативных за-

даний иностранными студентами. Программа предполагает возможность параллельно с общим собранием организовать отдельные каналы для работы в небольших группах или по парам, что позволяет не отвлекаться от выполнения заданий, сэкономить учебное время, использовать кейсовые технологии.

Учащиеся, получившие коммуникативное задание (разыграйте диалог, составьте диалог, опросите друг друга и др.), переходят в «комнату», в которой остаются «наедине» с теми, кто был определен преподавателем, до момента того, как их не пригласят обратно в общий канал для обсуждения результатов групповой работы. Такая функция позволяет рационально использовать время урока и реализовывать коммуникативные задачи.

В качестве примера для работы в каналах можно привести типовое задание из учебника для иностранных студентов гуманитарных специальностей «Россия вчера и сегодня» (II сертификационный уровень):

Работайте в парах:

Расспросите своего друга о районе города, в котором он живёт.

Расспросите своего друга о городе, в котором он живёт [Шаклеин, 2018, с. 115].

Примером задания для взаимодействия учащихся в каналах также может стать работа с кейсом из учебного пособия «О России по-русски»:

Разделитесь на небольшие группы 2–3 человека. Выберите для каждой группы один памятник (памятник С.А. Есенину на Есенинском бульваре в Москве, памятник П. И. Чайковскому у Московской консерватории, памятник С.В. Рахманинову на Страстном бульваре в Москве и др.). Найдите в Интернете информацию о выбранном памятнике (1. Кому установлен этот памятник? 2. Чем известен этот памятник? 3. Где расположен этот памятник? 4. Когда он открыт? 5. Из чего сделан этот памятник? 6. Кто скульптор? и др.) Организуйте обсуждение памятников известным людям России [Жеребцова, 2020, с. 174–175].

Благодаря возможностям учебных платформ организация групповой работы уже не кажется нереализуемой на онлайн-уроке. Однако большинство бесплатных тарифов таких платформ для проведения онлайн-занятий не располагает подобной функцией.

2. Работа в чате

Возможными вариантами одновременного задействования классической по размеру группы изучающих иностранный язык являются

работа в чате (кто первый напишет ответ на вопрос преподавателя), вопросы по цепочке с регулируемой преподавателем последовательностью и др.

3. Демонстрация экрана

Большинство платформ для проведения онлайн-урока позволяют не только реализовывать видео-общение, но и демонстрировать разнообразный учебный материал. Помимо работы с электронными учебниками, образовательными сайтами у преподавателя появляется возможность представлять методический материал коммуникативной направленности, к которому, по нашему мнению, могут быть отнесены «продукты» современных образовательных технологий: ленты времени (TimeRime.com, Time.Graphics, myHistro, TimeToast и др.), ментальные карты (Mind42, Coogole, Mindmeister, XMind и др.), инфографика (Infogram, Venngage, Easelly, Creately и др.), интерактивные презентации (MicrosoftPower, Google Презентации, Piktchart и др.). Опрос, проведенный И. Н. Шираз показал, что программы Kahoot, Quizizz, Quizlet знакомы преподавателям РКИ, использующим интернет-технологии на уроках и иногда используются ими на своих уроках. Автор отмечает, что данные программы «идеально подходят для изучения иностранных языков, в частности русского языка как иностранного (то есть РКИ)» [Шираз, 2019, с. 85–93].

4. Запись проведенного занятия

Помощью для решения проблемы задержки связи может стать запись пройденного занятия в программах Zoom, Teams, что позволит обучающимся повторить материал и проанализировать свою работу.

5. Инструменты симуляции

В условиях цифрового взаимодействия преподавателя и учебной группы воссоздание значимых для учащихся ситуаций общения может осуществляться при помощи симуляции как инструмента создания активных коммуникаций в виртуальном формате. От преподавателя в данном случае требуется большее внимание к коммуникативным установкам при формулировании заданий, которые частично могут быть дополнительно мотивированы обоями, иконками или заставками, рисунками, надписями, демонстрирующими определённую социально-детерминированную роль говорящего. Например, можно предложить использование обоев, соответствующих коммуникативной роли студентов: кабинет врача, стены магазина, туристическое бюро и т. д.

Онлайн-обучение иностранному языку популяризируется как форма организации учебного процесса, совмещающая в себе черты инновационных педагогических технологий и традиционного обуче-

ния. Однако процесс формирования коммуникативной компетенции в условиях виртуального взаимодействия на современном этапе развития методики испытывает ряд трудностей, связанных с созданием активных коммуникативных ситуаций, учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, возможной задержкой связи, отсутствием непосредственного зрительного контакта при объяснении нового материала, затруднением контроля самостоятельности при выполнении письменных проверочных работ.

При этом стоит отметить и потенциал современных платформ для проведения онлайн-уроков при выполнении коммуникативно направленных заданий, которые могут быть организованы с помощью таких технологий как: *работа в каналах*, коррелирующая с привычной для очного обучения работой в парах и мини-группах, *работа в чате*, позволяющая активизировать внимание учащихся и вовлекать всю группу одновременно в выполнение заданий, *демонстрация экрана*, обеспечивающая удобный способ предъявления учебного материала, том числе интерактивного формата, *запись проведенного занятия*, помогающая решить проблемы задержки связи и обеспечить повторение пройденного материала, *инструменты симуляции*, провоцирующие порождения речевых интенций посредством виртуальной визуализации определённой социально-детерминированной роль говорящего.

Литература

Азимов, Э. Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации / Э. Г. Азимов // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 12–18.

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.

Битехтина, Н. Б. Формирование системы дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском» / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 1. – С. 38–41.

Виноградова, Е. Н. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клобукова // Вестник РУДН. Серия: вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – № 2. – С. 195–209. – DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209.

Вязовская, В. В. Интернет ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность / В. В. Вязовская,

Т. А. Данилевская, М. Е. Трубчанинова, // Русистика. – 2020. – № 1. – С. 69–84. – DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84.

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

Дьякова, Т. А. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности / Т. А. Дьякова, Л. Е. Хворова // Русистика. – 2020. – № 2. – С. 209–219.

Занкова, А. А. Изучение русского языка как иностранного в онлайн-среде: возможности и специфика / А. А. Занкова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 28–29.

Зимняя, И. А. Коммуникативная компетенция и речевая деятельность / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева // Эйдос. – 2015. – № 2. – С. 20.

Лебедева, М. Ю. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде / М. Ю. Лебедева, А. С. Куваева // Русский язык за рубежом. – № 2. – 2020. – С. 27–33.

Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.

О России по-русски: учебное пособие для иностранных студентов / Ж. И. Жеребцова, М. В. Холодкова, О. В. Толмачёва, Е. В. Дубровина, Э. Н. Дзайкоз, И. Ю. Мизис, Т. А. Дьякова. – Москва: Русский язык. Курсы, 2020. – 248 с.

Россия вчера и сегодня: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей. II сертификационный уровень / В. М. Шаклеин [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: РУДН, 2018. – 229 с.

Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с.

Тряпельников, А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2014. – 80 с.

Шраз, И. Н. Образовательные программы Quizlet, Quizizz и Kahoot в преподавании РКИ (русского языка как иностранного) / И. Н. Шраз // Русистика без границ. – 2019. – № 3. – С. 85–94.

Mikova, S. S. Linguistic Personality of an Artistic Text Author in Teaching Foreign Students-Philologists / S. S. Mikova, A. S. Mamontov // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Volume LXXIII. 19th PCSF Professional Culture of the Specialist of the future. 28-

29 November, 2019. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Future Academy, 431–440. – DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.46. Web of Science.

Mitrofanova, I. Professional Competence of Russian Teacher in the Conditions of Educational Digitalization / I. Mitrofanova, Z. Zhrebtsova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 19th PCSF 2019 Professional Culture of the Specialist of the Future. St.Petersburg, Future Academy, 548–559. – URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.59> (дата обращения: 16.08.2023).

2.4. Проектирование процесса обучения иностранному языку на основе VR-технологии

В современном мире на роль преподавателя, как источника знаний об изучаемом языке, прочно завоевывают информационные технологии. Образование в современном информационном обществе должно быть не только средством усвоения общепризнанных знаний, а в большей степени способом информационного обмена личности с окружающими людьми; обмена, который совершается в каждом акте жизнедеятельности и на протяжении всей жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, генерирование информации в обмен на полученную.

По мнению современных ученых, единственной философией, которая принимает во внимание новые представления и способна заниматься этими новыми представлениями действительности, (такими как Интернет, виртуальная реальность, информационная среда) является конструктивизм, утверждающий, что картину мира с видимыми, слышимыми, осязаемыми вещами можно открыть лишь через отношения, которые сам человек составляет, выстраивает между внутренними сигналами при решающей роли внимания. В отечественной научной литературе в качестве основного подхода к использованию интернет-технологий в обучении используется теория П. Я. Гальперина «О поэтапном формировании умственных действий» [Гальперин, URL: http://planey.ru/dic/p/p_71.htm]. Данная теория основывается на создании благоприятных условий, в нашем случае для использования информационных технологий, для формирования умственных действий и отвечает на вопрос, какие условия необходимо создать для формирования нужного действия.

Если рассмотреть модели взаимодействия между учащимися и обучающимися при обучении в сети, то при всем многообразии форм и методов взаимодействия, они укладываются в 4 основные модели, ко-

которые реализуются в сети (на данном этапе развития информационно-коммуникационных технологий). Это модели: традиционная, индивидуальная, коллективная и модель самообразования. С технической точки зрения, все модели построены с использованием двух основных свойств Интернета: коммуникации разделенных в пространстве абонентов и возможности публикации данных в разнообразных видах – от текста до сложной анимированной графики [Тихонов, 2007].

Если посмотреть на этот вопрос с точки зрения психологии то, еще в начале 30-х годов прошлого века Л. С. Выготский рассматривал обучение как социальное явление, при котором познавательное развитие ребенка происходит через сотрудничество с более умелым наставником. Он дал понятие «зоны ближайшего развития», тех задач, процессов, понятий, которые превосходят уровень развития ученика и ему для достижения результата необходим наставник [Выготский, 2005]. Считалось, что таким наставником может быть взрослый и более опытный человек, но сегодня, в мире информационных технологий, им может стать компьютер.

Сопровождение, инструкции, подсказки, обратная связь, поощрения, моделирование поведения, все это правильно организованная виртуальная реальность, которая способна дать элементы наставничества, необходимые для формирования важных навыков, для развития высших психических функций ребенка [Юшина, URL: <https://vrnti.ru/blog/tpost/sc4rc28l41-virtualnaya-realnost-kak-obrazovatel-paya>]. Тем самым приближая обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать у обучаемых новые, специфические для каждого языка смыслообразующие и фонационные механизмы, а также умения оперировать этими новыми языковыми ресурсами. Следует отметить, что введение любых технологий в процесс обучения иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки, и ряд ограничений на использование в дидактических целях. Однако, что обучение с помощью VR (virtual reality – виртуальная реальность) технологии может заменить реальную коммуникацию «*face-to-face*» и сейчас набирает все большую популярность, особенно при обучении иностранным языкам.

Существует большое количество статей и научных исследований как российских, так и зарубежных исследователей, которые говорят о том, что рост популярности технологий дополненной и виртуальной реальностей можно и нужно использовать в образовательной среде и обосновывают перспективность их использования в иноязычном образовании (R. D. A. Budiman, G. J. Hwang, S. J. Henderson, A. Krassmann, А. А. Дмитриев, В. В. Доброва, П. Г. Лабзина,

О. П. Жигалова, А. В. Иванова, Ю. Ф. Катханова, В. В. Котенко, А. С. Крылова, В. Н. Таран, А. В. Толстопятов, Т. Н. Филимоненкова, Е. Ю. Холдеева, К. В. Черкасов, В. В. Чернов, Н. С. Чистякова, Б. С. Яковлев и др.), но однако не раскрывают практики интеграции в учебный процесс. На каком этапе урока вводить виртуальную реальность, для какого вида деятельности, сколько времени потратить из расчета всего урока? Данные вопросы весьма актуальны; попытаемся раскрыть их в нашей работе, показав, как интегрируются VR-технологии в процесс изучения иностранного языка.

Виртуальная реальность – это технология, которая погружает Вас в моделируемый мир, причем этот мир Вы можете создавать самостоятельно или выбирать из предложенных. Это термин, обозначающий все виды медиа, которые в цифровом виде помещают вас в реальное местоположение, воображаемый сценарий или ситуацию, в которой используется сочетание того и другого [Что такое виртуальная и дополненная реальность, <https://mining-cryptocurrency.ru/vr-ar-virtualnaya-dopolnennaya-realnost/>]. Основной характеристикой обучения в виртуальной реальности является то, что оно **интерактивное**. Это означает, что Вы можете изменять то, что происходит в вашем виртуальном мире, перемещаясь, меняясь и взаимодействуя с этими моделируемыми средами.

Дополненная реальность и смешанная реальность – это два разных типа виртуальной реальности. Если говорить о дополненной реальности (AR), вы можете видеть воображаемые объекты, которые просто накладываются на контент из реального мира. Вы можете взаимодействовать с физической средой, получая дополнительную информацию от своих устройств или приложений дополненной реальности. Одним из самых популярных видов AR-технологий в школьном образовании можно назвать «ожившие иллюстрации» для учебников, например, по биологии это двумерные объемные модели строения растений или модель закона физики.

Смешанная реальность (VR) сочетает в себе реальное и нереальное и позволяет Вам изменять и то, и другое. Это означает, что действия, которые Вы предпринимаете в мире смешанной реальности, влияют как на Ваше реальное, так и на поддельное окружение, это в первую очередь относится к играм. Но VR-технологии могут быть с «полным погружением» и «без погружения». К типу «без погружения» относятся симуляции, 3D-реконструкции различных картин, исторических сражений, древних поселений и т. д. с качественным изображением, звуком и контроллерами, транслируемые на широкоформатный экран. Для этого не обязательно использовать специаль-

ное оборудование VR-очки или шлемы. В любом случае AR- и VR-технологии неразрывно связаны и порой между ними проходить тонкая грань.

Лидерами по внедрению виртуальной реальности в образование остаются США и Европа. Россия в этом плане стремится идти в ногу со временем. Начиная с 2018 года, запущен целый ряд крупных образовательных VR-проектов: «Образование-2024», «Цифровая школа», «Современная цифровая образовательная среда», «Цифровая экономика Российской Федерации». Проект «Цифровая школа» является одним из наиболее амбициозных. По данным инициаторов, уже к 2024 году планируется внедрить его в 25 % всех «пилотных» учебных учреждений [Краюшкин, URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>]. В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии – виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. То есть они в буквальном смысле погружают человека в заданную событийную среду. По мнению автора, такой подход обладает рядом преимуществ:

1. Наглядность. Виртуальное пространство позволяет детально рассмотреть объекты и процессы, которые невозможно или очень сложно проследить в реальном мире.

2. Сосредоточенность. В виртуальном мире на человека практически не воздействуют внешние раздражители, можно сконцентрироваться на материале и лучше усваивать его.

3. Вовлечение. Сценарий процесса обучения можно с высокой точностью запрограммировать и контролировать.

4. Безопасность. Независимо от сложности сценария учащийся не нанесет вреда себе и другим.

5. Эффективность. Опираясь на уже проведенные эксперименты, можно утверждать, что результативность обучения с применением VR минимум на 10 % выше, чем классического формата.

Если говорить о VR-технологиях в обучении иностранному языку, то с каждым годом образование все больше зависит от цифровых инноваций, а вот техническое оснащение школ остается довольно консервативным. В то же время с каждым годом возрастает необходимость владения иностранными языками. Многие дисциплины остаются прикладными и узконаправленными, требуя во взрослой жизни лишь базового уровня знаний. Иностранные языки сегодня среди наиболее востребованных навыков, наряду с умением логически мыслить и грамотно излагать свою точку зрения, уровень международной коммуникации существенно возрос [Бережная, 2021].

Однако школьное образование ни на одной ступени не обеспечивает должный уровень знаний, такая ситуация сложилась по причине недостаточности использования прикладных методик в обучении языку. Практически каждый преподаватель говорит о полноценном погружении в языковую среду, но где же взять столько носителей языка, да и не каждый преподаватель может себе позволить пройти курсы повышения с носителем, здесь как раз и работают VR-технологии.

При внедрении виртуальных технологий решается основная проблема – нежелание учеников расширять англоязычные коммуникации, поскольку ученик взаимодействует не с носителем языка напрямую, а с машинными алгоритмами распознавания речи, что исключает страх общения на иностранном языке. Не боясь ошибиться, ученик легче усваивает материал [Eileen Ariza, 2002].

Внедрение современных игровых технологий вызывает заинтересованность учеников, устраняя технологический разрыв между школой и привычным их окружением. Доказано, что язык усваивается легче, если ученику интересен учебный процесс [Hill, Flynn, 2006].

Однако, как и в любой технологии, наряду с преимуществами есть и недостатки и в нашем случае они обусловлены ограничениями платформы на которой происходит обучение: риск аддикции, возрастные лимиты, потенциальный вред для зрения. Данные недостатки требуют строгой периодизации использования очков виртуальной реальности с пределом непрерывной работы в 30 минут. Не стоит также забывать, что учитель не должен относиться к ученику как к объекту, он должен видеть и предвидеть формирующуюся самостоятельную личность. В связи с этим возрастает роль учителя как грамотного координатора усилий учеников и заботливого проводника в мир виртуальной реальности. Необходимость чередовать погружение в цифровую среду с классическим уроком требует подобрать эмпирическим путём оптимальные для учебного процесса когнитивные циклы и проверить их в ходе дальнейших экспериментов [Бережная, 2021].

Для подтверждения образовательной значимости VR-технологии необходимо определить ее дидактический потенциал. Традиционно выделяют принципы наглядности, сознательности, индивидуализации обучения, воспитывающего обучения, системности, связи обучения с жизнью и т. д. Но мы говорим о сравнительно новой технологии, которая данные принципы трансформирует и создает новые [Скакунова, 2019].

Принцип наглядности в виртуальной среде представлен благодаря наличию видео- и аудиотекстов, которые возможно просматри-

вать несколько раз в процессе выполнения учебного задания. *Принцип системности* позволяет выстроить процесс обучения в рамках смешанной формы, чтобы каждый урок или его часть были отражением или дополнением основной программы обучения и в то же время позволял задействовать знания, умения и навыки из предыдущих разделов. *Принцип дидактической целесообразности* предполагает, что каждое использование VR-технологий на уроке подразумевает более эффективное решение учебной задачи нежели при помощи традиционных средств обучения. *Принцип индивидуализации* с появлением данной технологии учащийся может выбирать удобное для него время и место для изучения учебного материала. Более того, еще два важных принципа, выделяемых многими исследователями – это *принципы интерактивности и гибкости*. Благодаря новым технологиям учащиеся могут активно участвовать в выполнении учебных заданий, перенося коммуникативный процесс из виртуального в реальный процесс изучения иностранного языка, тем самым проходя барьер страха говорить на языке, боязни сделать ошибку и т. д. Выполнению поставленных задач на уроке способствует *принцип гибкости* данной технологии. Дополненная реальность может быть включена в структуру урока, в процесс индивидуальной работы или коллективной творческой деятельности (например создание «живого буклета»), или при использовании таких методов обучения, как веб-квест, кейс, ролевая игра. Подстраиваясь тем самым под любой этап урока, любую технологию или метод.

Таким образом, рассмотрев важнейшие принципы построения образовательного процесса с использованием VR-технологии, стоит отметить, что с использованием инфокоммуникационных средств у учителя и ученика появляется не только больше возможностей для развития, в данном случае в процессе обучения и изучения английского языка, но также возникает и больше ответственности к построению процесса обучения, а также осознанного отношения к использованию инновационных средств.

Рассмотрим на примерах использование VR/AR на уроках английского языка. Мы часто даем задание на развитие разговорных навыков: «Представьте, что Вы находитесь в кинотеатре и должны узнать у кассира о фильмах, сеансах и стоимости билетов», либо «Представьте, что Вы кассир в магазине, и Вы должны проинформировать покупателя про скидки, которые проходят у Вас в магазине», приложения виртуальной реальности позволяют погрузиться в эту среду, и практиковать свои умения. При этом у учителя при внедрении данной технологии есть два способа провести занятие: «**ученик** –

потребитель» (обучающийся надевает очки и изучает информацию, которую подготовил учитель) и «ученик – создатель» (здесь обучающийся принимает активное участие на уровне программирования, моделирования и на основе своих знаний создает учебный проект). В нашем случае примеры использования VR-технологий носят оба способа. Также естественно, что уровень подготовки у учителей, которые будут работать с виртуальной или дополненной реальностью, должен быть выше, после прохождения соответствующих курсов повышения квалификации они смогут создавать мини-уроки в виртуальной реальности на специальных платформах.

1. Describing a room.

Aim: practicing vocabulary and grammar constructions there is/are

Class time: 5–10 min

Form: 3–4

One of the students should describe a room (furniture, objects and so on) and others should name this room.

2. Giving and following directions.

Aim: practicing vocabulary as location prepositions, and giving – receiving instructions.

Class time: 10–15 min

Form: 6–7

Students can use school plan to create activities focused on giving and receiving instructions. They should be divided into 2 teams and teacher can give them the directions (who find the place the first). Then students can work together as a class to create a set of directions that another class would use.

3. Location-based puzzle treasure hints.

Aim: practicing listening comprehension

Class time: 15–20 min

Form: 8–9

Treasure hunts are a useful activity that can be enhanced with AR (hangouts.google.com). It can take advantage of the ability to use audio and video into the environment. This can be an addition of speaking and listening practice. One team is paired and given instructions, which they need to share to retrieve information from around the local area in order to find a hidden treasure. And other team leaves notes by tagging items.

4. Creating a Museum Tour.

Aim: using English for specific purposes and practicing descriptive language

Class time: 15–20 min

Form 10–11

Students should create and share a tour of the local museum. This could be for visitors, or relatives or someone else.

- First, you should decide what the activity is trying to achieve.
- Next, to make sure the technology, how the visitors see real-world objects.
- Now the teacher should analyze possibilities of the group and decide how much pre-teaching students may need of new vocabulary, rules and so on. If it is necessary, divide the class into small groups.
- Then be ready to organize and present your tour.
- After-teaching activity to ask them to create a quiz with one question about the locations of subjects.

Не лишним будет поговорить о платформах, позволяющих реализовать возможности VR-технологии в учебном процессе.

Мы не случайно говорим о данной разработке, не связанной с иностранным языком, но позволяющей погрузить ребенка в мир взаимодействия виртуальной реальности и учебного процесса. VR-уроки по естественным наукам (биология, химия, физика) **VRLessons** (URL: <https://vrlessons.ru>). Вы можете выбрать симуляции и 3D-модели для урока, получать новые разработки и создавать свои. Остается только надеяться, что разработчики не остановятся на достигнутом и симуляторы будут доступны для всех школьных предметов.

Если говорить об иностранном языке, то выбор платформ представлен достаточно широко от лексических тренажеров до полноценных уроков. И начнем знакомство с российских разработок прошедших апробацию в школах.

Диалоговый тренажер для практики английского языка в виртуальной реальности **VARVARA** (URL: <https://edu.vrnti.ru/varvara>), предлагает инновационный подход к языковой практике во время школьного занятия. Надевая шлем, Вы погружаетесь в виртуальную реальность, смоделированную для конкретной ситуации (пообедать в ресторане и заказать еду, пройти по музею). Урок можно построить по следующему алгоритму: разминка – проверка домашнего задания – презентация новой темы – упражнения на закрепление – языковая практика с VARVARA. Как видно из алгоритма, VR-технологии не призваны полностью заменить традиционное обучение, они занимают лишь часть урока, помогая ученику преодолеть барьер в коммуникации и закрепить полученные знания на практике.

При правильном подходе VR-контент будет эффективно встраиваться в урок с учителем, однако если приложение используется учеником самостоятельно, без понятных инструкций (а в подавляющем большинстве случаев это инструкции на родном языке учащегося)

обойтись крайне сложно. С одной стороны, это должно дать учащемуся свободу действий и спровоцировать познавательную активность, с другой стороны, есть определенные методические риски, связанные с непониманием задания, что ведет к фрустрации, падению мотивации и, как следствие, прекращению работы с приложением. Чтобы этого избежать в приложении все инструкции даются на родном языке учащегося. Таким образом, у учеников возникает намного меньше проблем при прохождении задания. Особенно это справедливо на начальных уровнях изучения языка. Поэтому важнее обеспечить полное понимание учащимся инструкций, даже если для этого придется использовать родной язык, чем погрузить его в среду, которая не сможет вовремя отследить и решить возникающие проблемы [Хукаленко, Юшина, 2020].

Конструктор интерактивного VR контента (URL: <https://co-reality.studio/#features>) для образования позволяет создавать наглядные, интерактивные визуализации для образовательных целей с использованием 3D-объектов и виртуальной реальности, провести контроль качества усвоенного материала в режиме реального времени, наличие виртуальных лабораторий, создание и редактирование тестовых заданий, выполнение задач с использованием AR/VR во время классных занятий, многопользовательский режим в учебном процессе, выполнение обучающимися домашних заданий в удалённом режиме и т. д. Самое главное, что отличает данный конструктор – он многопредметный.

Ю. Хукаленко в своей статье «VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности», приводит достаточно объемный список приложений, позволяющих изучать иностранные языки на основе VR-технологий, приведем некоторые из них [Хукаленко, 2019].

MondlyVR позволяет учащимся «погрузиться» в виртуальную среду, где можно взаимодействовать с виртуальными персонажами с помощью технологии распознавания речи. После запуска необходимо указать свой родной язык и выбрать язык для обучения. Но у этой программы примитивная анимация, хотя дизайн создает полное ощущение присутствия.

Rumii позволяет организовать пространство для встреч, совместной удаленной работы и учебы. Одновременно в формате комнаты могут находиться до 40 человек, что не совсем эффективно при обучении иностранному языку, но это количество может быть снижено из-за характеристик оборудования, сети.

VirtualSpeech представляет собой набор дополнительных блоков в комплексной системе обучения. Например, дистанционный курс

English for Business состоит из двух компонентов: 1) стандартный онлайн-курс с видеолекциями, статьями для чтения, тестами и кейсами, 2) практические занятия по применению теоретических знаний в виртуальной реальности.

Существует также несколько мобильных приложений для изучения лексики с использованием технологии виртуальной реальности, например, **VR Learn English** от ProVR Games. Изучение вокабуляра здесь аналогично словарным карточкам или изучению слов методом стикеров, как одного из основных принципов изучения мнемотехники: на все объекты окружающего пространства (дом, сад и т. д.) приклеиваются стикеры с названиями этих объектов (кровать, стол, стул и т. д.).

Другое приложение **PanoLingo** от ITgenerator, которое позиционирует себя как первое приложение для изучения языков, в своей задумке не отличается от предыдущего. Учащийся также находится в обстановке дома, также изучает написание и звучание окружающих объектов. В PanoLingo добились большей реалистичности, используя панорамные фото на 360 градусов, но лишили учащегося возможности перемещения в пространстве (имитации перемещения).

Приложение **Unimersiv** позволяет познакомиться с людьми из любой страны мира и изучать языки в виртуальной реальности. Компания назвала этот интерактивный опыт «Зал Языков». Здесь предлагается больше, чем просто выучить иностранный язык, здесь обучающиеся могут работать над своими социальными навыками и узнавать о различных культурах непосредственно от носителей языка.

Так же не стоит обходить вниманием виртуальные пространства, где можно улучшить свои языковые навыки. К ним относятся социальные сети с площадками для общения, например VRChat, Altspace, VTime, Recroom и другие. Некоторые преподаватели иностранных языков уже используют виртуальные социальные сети для различных разговорных клубов. Такой формат занятий может подойти учащимся, которые чувствуют себя неуверенными и скованными, а раскрываются в более спокойной и безопасной ситуации с использованием аватар.

Если подводить итоги, то можно сказать что, для изучения иностранного языка на основе виртуальной реальности существует множество программных продуктов разной степени качества и завершенности, но, к сожалению, все они разрозненны, в отличие от учебников, где есть свои лидеры и каноны, выработанные в ходе многочисленных исследований и апробаций, в сфере виртуальной реальности таких лидеров пока нет.

Важно помнить, что любая техника обучения иностранному языку в виртуальной реальности представляют собой лишь один из инструментов, который дополняет существующий набор методических средств. Эффективность использования VR-технологии в сравнении с другими способами дистанционного освоения языков еще предстоит доказать. Но несмотря на все достоинства и недостатки, потенциал VR/AR, использование данной технологии должно быть разумным и соответствовать принципу дидактической целесообразности – новые технологии следует использовать только в тех учебных ситуациях, когда традиционные методы менее эффективны.

Литература

Авраменко, А. П. Дополненная реальность в языковом образовании: этапы развития, тенденции и перспективы / А. П. Авраменко // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – № 2 (26). – С. 47–55.

Бережная, Я. В. Опыт использования очков виртуальной реальности в преподавании английского языка: разработка и внедрение собственной методики / Я. В. Бережная // Евразийский научный журнал. Филологические науки. – № 8. – 2021. – URL: <https://journalpro.ru/articles/opyt-ispolzovaniya-ochkov-virtualnoy-realnosti-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-razrabotka-i-vnedre/> (дата обращения: 18.09.2023).

Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

Гальперин, И. Р. О поэтапном формировании умственных действий / И. Р. Гальперин. – URL: http://planey.ru/dic/p/p_71.htm (дата обращения: 23.09.2023).

Коннова, З. И. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе / З. И. Коннова, Г. В. Семенова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Том 7, выпуск № 3. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/2488/> (дата обращения: 19.09.2023).

Краюшкин, Н. Виртуальная реальность в образовании, 2022 / Н. Краюшкин // Центр развития компетенций в бизнес-информатике Высшей школы бизнеса НИУ ВШЭ. – URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 25.09.2023).

Матвеева, О. Ю. Технология дополненной реальности в обучении и ее место в информационно-коммуникационной компетенции

преподавателей иностранных языков / О. Ю. Матвеева // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2, ч. 1. – С. 94–102.

Скакунова, В. А. Дидактические принципы создания информационно-коммуникационной среды в обучении английскому языку (на высшей ступени образования) / В. А. Скакунова // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития. – 2019. – № 102. – С. 263–266.

Тихонов, А. М. Действующие модели процесса обучения в сети Интернет / А. М. Тихонов // Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2007» / отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев. – Москва: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Хукаленко, Ю. VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности / Ю. Хукаленко // Центр НТИ по направлению «Нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальности, 2019. – URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-angliyski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html (дата обращения: 25.09.2023).

Хукаленко, Ю. Язык инструкций в VR приложениях, 2020 / Ю. Хукаленко, В. Юшина. – URL: <https://vc.ru/education/149058-no-russian-please-kak-effektivno-izuchat-inostrannye-yazyki-v-vr-ili-po-chemu-ispolzovat-russkiy-mozhno-i-nuzhno> (дата обращения: 27.09.2023).

Что такое виртуальная и дополненная реальность? Принцип работы VR и AR технологий. – URL: <https://mining-cryptocurrency.ru/vr-ar-virtualnaya-dopolnennaya-realnost/> (дата обращения: 27.09.2023).

Юшина, В. Виртуальная реальность как образовательная технология – так ли нова, как многие думают? / В. Юшина. – URL: <https://vrnti.ru/blog/tpost/sc4rc28141-virtualnaya-realnost-kak-obrazovatel-naya> (дата обращения: 27.09.2023).

Ariza, E. Resurrecting «Old» Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners / E. Ariza. – Community Language Learning to the Rescue, 2002. – P. 717–728.

Bonner, E. Augmented and Virtual Reality in The Language Classroom: Practical Ideas / E. Bonner, H. Reinders // Teaching English with Technology. – 2018. – № 18 (3). – P. 33–53. – URL: https://www.researchgate.net/publication/328781217_Augmented_and_Virtual_Reality_in_the_Language_Classroom_Practical_Ideas (дата обращения: 13.08.2023).

Hill, J. Classroom instruction that works with English language learners / J. Hill, K. Flynn. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006. – 201 p.

2.5. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному: потенциал использования общественной дискуссии в социальных сетях

В данном разделе на примере двух конкретных кейсов предлагаются формы работы на занятиях по русскому языку как иностранному с текстами, порождаемыми общественной дискуссией в социальных сетях. Под методом кейсов понимается методика коммуникативно-деятельностного обучения на основе решения реальных проблемных ситуаций.

Истории, лежащие в основе кейсов

Кейс № 1 «Кот Виктор». В ноябре 2019 г. житель Владивостока Михаил Галин летел со своим котом Виктором из Риги домой с пересадкой в Москве. Во время регистрации на рейс «Аэрофлота» в Москве выяснилось, что вес кота с переноской превышает разрешенные 8 кг, и животному отказали в пропуске в салон самолета. Михаил, не желая отправлять кота в багажный отсек, сдал билет и с помощью соцсетей нашел похожую кошку, которую взвесил на регистрации на следующий рейс, а затем заменил на своего кота Виктора. В самолете он сфотографировался со своим питомцем и опубликовал историю подмены на своих страницах в соцсетях. История стала вирусной, и компания «Аэрофлот», узнавшая об обмане из Интернета, в качестве наказания лишила Михаила 370 000 бонусных миль. По оценкам специалистов, о случае с котом Виктором узнали более 20 млн человек.

Материалы социальных сетей и интернет-СМИ, предлагаемые в качестве основы занятий: видеосюжет красноярского сетевого СМИ ТВК6 «Мужчина обманом провез кота на борту самолета авиакомпании «Аэрофлот» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fhAdSm6T6mk>); публикации развлекательного интернет-издания Twizz «Толстого кота Виктора не пустили в самолет. Тогда хозяин придумал хитрый план с подменой котов» (URL: <https://twizz.ru/tolstogo-kota-viktora-ne-pustili-v-samolyot-togda-hozyain-bridumal-xitryj-plan-s-podmenoj-kotov/>) и «Бро не багаж: как кот, которого не пускали в самолет, попал в мемы и чем закончилась эта история» (URL: <https://twizz.ru/bro-ne-bagazh-kak-kot-kotorogo-ne-puskali-v-samolyot-popal-v-memy-i-chem-zakonchilas-eta->

istoriya/); публикации на страницах Михаила Галина, их перепосты и комментарии пользователей к ним; публикация в журнале Forbes «Бизнес с котом Виктором: кто заработает на противостоянии «Аэрофлота» и толстого животного» (URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/387415-biznes-s-kotom-viktorom-kto-zarabotaet-na-protivo-stoyanii-aeroflota-i>), а также многочисленные мемы, размещенные в различных соцсетях.

Кейс № 2 «Хранитель Байкала». В 2018 г. у выдающегося российского скульптура Даши Намдакова появился проект создания скульптуры «Хранитель Байкала», которая должна была быть установлена на острове Ольхон. Этот проект вызвал общественный резонанс: многие жители региона поддерживали эту идею, но многие и выступали против. Общественная дискуссия освещалась в региональных СМИ, после чего перекочевала в социальные сети, став темой для обсуждения и споров в кругу коллег, друзей и семьи. В итоге общество пришло к компромиссному решению. Скульптура «Хранитель Байкала» была установлена на острове, но в другом месте, до которого не просто добраться.

Материалы социальных сетей и интернет-СМИ, предлагаемые в качестве основы занятий: сюжеты из новостей «Первого канала»: «В Санкт-Петербурге проходит выставка уникального художника из Бурятии» (URL: <https://yandex.ru/video/preview/13934813847411273364>) и «Российский художник Даши Намдаков покорила Нью-Йорк» (URL: <https://yandex.ru/video/preview/10336582598724075621>); статья «Хранитель Байкала: что думают экологи и жители острова?» из местного блога «Первый Байкальский» (URL: <https://1baikal.ru/priroda/khranitel-baykala-cto-dumayut-ekologi-i-zhiteli-olkhona>); обсуждения пользователей в социальной сети «ВКонтакте» поста «Нешуточные страсти кипели недавно на берегах Байкала» группы Турклуб Пик: походы, горы, счастье! (URL: https://vk.com/wall-7107168_88231); сюжет местного телевидения «Скульптура «Хранитель Байкала» установлена на Ольхоне» (URL: <https://yandex.ru/video/preview/7434169880069817167>).

Второй кейс, в отличие от первого, включает региональный страноведческий компонент. Как отмечается в статье [Кудлик 2022], «идеальным является привлечение такого регионального материала, который был бы тесно связан с общенациональным страноведческим материалом, что является закономерной особенностью единого и неделимого культурно-исторического пространства России» [Кудлик, 2022, с. 264]. Преимущество рассмотрения на занятиях по русскому языку как иностранному кейсов, связанных с тем регионом России, в котором обучаются студенты, заключается в том, что «понимание свя-

зей внутри российского культурно-исторического пространства актуализирует уже имеющиеся знания, создает атмосферу реального общения на занятии, через региональный материал позволяет понять общероссийский, и, наоборот, через общероссийский лучше адаптироваться в языковой и культурной среде региона» [Кудлик, 2022, с. 265].

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранному языку и метод кейсов

С точки зрения методической теории обучения иностранным языкам, в основе метода кейсов лежит коммуникативно-деятельностный подход, хорошо разработанный в российской науке, которому во многом соответствует так называемое контентно-ориентированное [Шумахова, 2014] обучение иностранным языкам (CBLT, Content-Based Language Teaching), предлагаемое в основном зарубежной лингводидактикой [Sultonov et al., 2021].

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает обучение через вовлечение учащихся в деятельность, что применительно к иностранным языкам означает максимальное приближение учебного речевого общения к реальным коммуникативным ситуациям, а также участие в познавательной деятельности на иностранном языке.

Обучение речевому общению стало основной целью в методике преподавания русского языка как иностранного на рубеже XX и XXI вв. При этом речевое общение включает в себя целый спектр частных учебных задач. Языковые знания (фонетика и интонация, лексика и грамматика), речевые умения (говорение и аудирование, чтение и письмо), знание фактов культуры обеспечивают свободное участие в коммуникации на русском языке. На занятиях по практическому курсу русского языка мы стремимся к тому, чтобы иностранные студенты свободно общались, решая поставленные коммуникативные задачи. Важную роль при достижении данной цели занимают современные образовательные технологии.

В настоящее время активное развитие и внедрение современных образовательных технологий связано с тем, что учащийся становится ключевой фигурой образовательного процесса (student-centered approach). Современные образовательные технологии основаны на принципах активного и интерактивного обучения.

Активные методы обучения ориентированы «на практическое обучение языку за счёт широкого использования коллективных форм обучения, в том числе ролевых игр» [Азимов, Щукин, 2009, с. 12]. Си-

стема взаимодействия преподавателя и учащихся при активных методах работы предполагает их равнозначное участие в образовательном процессе. Стоит отметить, что активные методы обучения имеют давнюю философскую и педагогическую традицию (метод Сократа и педагогические школы Я. Коменского, И. Песталоцци, Ж. Руссо, Р. Штайнера и др.), а в методике русского языка как иностранного активные методы находили своё воплощение в прямом, коммуникативном и интенсивном методах.

Интерактивное обучение – это «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта» [Азимов, Щукин, 2009, с. 83]. Интерактивное обучение представляет собой диалоговое взаимодействие учащегося, группы и преподавателя, а также учащихся между собой, в котором ключевую роль занимает их ролевая деятельность. Главной задачей преподавателя становится создание условий для инициативы обучающихся. Таким образом, принципы интерактивного обучения – это диалоговое взаимодействие участников учебного процесса, работа в малых группах на основе сотрудничества, а также активная ролевая деятельность учащихся.

Различие активных и интерактивных методов заключается в интенсивности взаимодействия между преподавателем и учащимся, а также во взаимодействии учащихся между собой в ходе учебного процесса. На практике это различие находится в области субъективной оценки учебного процесса, поэтому существуют методы, которые могут быть определены и как активные, и как интерактивные. К таким методам относится метод кейсов.

С. В. Шермазанова под кейсом понимает «смоделированную рабочую ситуацию, вызывающую дискуссию, требующую анализа и предложений по эффективному решению проблемы» [Шермазанова, 2015, с. 456]. Методист также характеризует кейс как «описание отдельно взятой конкретной ситуации, содержащей в себе определенную проблему, вопрос, и не всегда имеющий единственно правильный ответ» [Шермазанова, 2015, с. 456].

По мнению О. Мессад, кейс-методом следует называть «метод обучения, использующий описание реальных ситуаций» [Мессад, 2020], при этом выбираемые ситуации не должны иметь только одно решение: «учащиеся должны <...> разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них» [Мессад, 2020]. В результате такого обучения студенты должны уметь «аргументированно обосновывать свою точку зрения» [Мессад, 2020].

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин используют термин «кейс-стади», который рассматривают как синонимичный более традиционному термину «проблемное обучение» и под которым понимают «методику ситуативного обучения, основанную на реальной действительности и реальных проблемах, требующую от учащегося целесообразного решения в предложенной ситуации» [Азимов, Щукин, 2009, с. 93]. Содержательно данная методика в их трактовке основывается на описании «конкретной практической ситуации с постановкой проблемы» [Азимов, Щукин, 2009, с. 93] и включает «справочную и дополнительную информацию о ситуации, методические материалы и указания. Развивает умения определять проблему, рассматривать ее со всех точек зрения, осуществлять поиск недостающей информации, аргументировать свою точку зрения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 93].

Стоит отметить, что первоначально метод кейсов использовался в экономических вузах США при обучении специальным дисциплинам. Студентам предлагалось описание конкретной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности, а они должны были найти самостоятельно и в ходе обсуждения решение проблемы. В случае успешного выполнения кейса студенты должны были прийти к тому же единственно правильному решению, которое приняли сотрудники реальной компании.

В настоящее время кейс-метод активно внедряется в систему языкового обучения. Между тем, как нам кажется, существует следующая терминологическая путаница и подмена понятий. В системе гуманитарных дисциплин метод кейсов называют также методом ситуационного обучения. В коммуникативной методике преподавания иностранных языков всегда существовали ситуативный подход, ситуационный тип обучения, ситуативно-тематическое представление учебного материала. В этой связи можно наблюдать, что зачастую термин «кейс» применяется в отношении традиционных для коммуникативной методики заданий в рамках ситуативного подхода. «Составить меню ресторана, сделать заказ в столовой, подготовить сообщение» – хорошие коммуникативные задания, которые не являются кейсами, хотя в последнее время методисты стали так называть подобные упражнения. Кроме того, встречается также смешение метода проектов и метода кейсов. Так, в статье [Фесенко и др., 2016] следующими заданиями иллюстрируется кейс «Мой институт»: «1. Нарисуйте план института. Напишите, что где находится? Объясните Жоржу, как пройти в столовую, библиотеку, где находится учебный корпус, казарма, общежитие. 2. Сфотографируйте или нарисуйте интересные моменты из жизни института. 3. Создайте коллаж, в который войдут

рисунки и фото из жизни института и подписи к ним. Объясните, почему вы выбрали именно их [Фесенко и др., 2016, с. 153]. С нашей точки зрения, это задания для проектной групповой работы, но данный кейс не содержит проблемной ситуации, предполагающей несколько альтернативных решений.

Стоит также отметить ещё один подход к внедрению метода кейсов в практику преподавания РКИ. Это тот случай, когда преподаватели берут кейс, разработанный для неязыкового обучения, адаптируют его и работают с ним в рамках «Бизнес-курса русского языка» или «Делового русского языка». Но открытым остаётся вопрос, хватает ли студентам узкоспециальных знаний для решения кейса в рамках языковой дисциплины.

Пытаясь разобраться в методе кейсов и в том, как его можно применять в преподавании русского языка как иностранного, не называя кейсами классические коммуникативные упражнения, мы попытались сформировать свой подход к разработке кейсов, который, с одной стороны, можно было бы применять в преподавании языка, а с другой стороны, соответствовал бы представлению о методе кейсов в гуманитарных дисциплинах.

Ниже представлены некоторые принципы, которых мы предлагаем придерживаться при разработке такого рода материалов.

Первый принцип. Кейс должен быть основан на реальной действительности, т. е. проблема, которой он касается, должна иметь место и уже быть решена. Это могут быть реальные истории, вызывающие общественную дискуссию. Сегодня главным пространством появления, существования и развития общественной дискуссии стали средства массовой коммуникации, социальные сети и новые СМИ, поэтому мы рассматриваем их как главный источник для создания учебно-методических материалов нового типа.

В соцсетях и интернет-СМИ оказываются отражены все детали конфликтной ситуации, самые разные грани обсуждаемой проблемы, с которыми обучающиеся могут познакомиться в процессе поисковой деятельности.

Неожиданным образом применение метода кейсов решает и задачи социально-культурной и языковой адаптации: общественная дискуссия возникает вокруг происшествий и тем, затрагивающих интересы многих людей, и в ней, как в зеркале, высвечиваются важные черты представителей разных социальных групп, особенности менталитета, отношения в обществе и отношение общества к самым разным феноменам: правилам и запретам, к их нарушениям, к животным и природе, к искусству, истории и традициям и т. д.

Второй принцип. При создании кейса используются аутентичные материалы: сообщения из новостных лент в социальных сетях, посты и комментарии к ним, мемы, инфографика, реклама, видеосюжеты. Метод кейсов в рамках языкового образования предполагает системную работу с текстами разных жанров, нацеленную на синергетический эффект. Организация информации в социальных сетях по принципу гипертекста позволяет подбирать материалы для занятий под потребности и уровень владения языком разных аудиторий.

Нельзя переоценить и возможность работать с живым, актуальным языковым материалом, в основном следующим литературной норме, но во многом отражающим и узус обиходного общения.

Мнения методистов по поводу применимости кейс-метода в аудитории с низким уровнем владения языком разделились. Так, С. В. Шермазанова считает необходимым условием использования кейс-технологии «наличие навыков самостоятельной работы у студентов и достаточно высокий уровень знания иностранного языка» [Шермазанова, 2015, с. 455]. Стоит отметить, что именно на продвинутом этапе обучения наблюдается некоторая нехватка современных учебных материалов, разработанных на принципах активного и интерактивного обучения. Учебные материалы, оформленные в формате метода кейсов, могут восполнить этот дефицит, сделать занятие интересным, развить у студентов гибкие навыки (soft skills) – комплекс умений общего характера, связанных с личностными качествами человека, важные в любой профессиональной деятельности: критическое мышление, решение задач, публичное выступление, ответственность, работа в команде, лидерские и организационные качества. О. П. Фесенко, Е. В. Федяева и В. В. Бесценная, в свою очередь, предлагают работать по кейс-методу «на самых разных этапах освоения языка: и на элементарном, и на базовом, и на I сертификационном и т. д.» [Фесенко, 2016, с. 153].

По нашему мнению, на занятиях по русскому языку как иностранному возможно использовать кейсы на материале соцсетей, начиная с уровня ТРКИ-1. В некоторых случаях преподавателю, вероятно, придется составить учебный текст с описанием кейса для первого знакомства с ситуацией.

Так, работу с кейсом о коте Викторе мы рекомендуем начинать с видеосюжета компании ТВК6 на уровнях ТРКИ-2 и выше, и с текста в интернет-СМИ Twizz на уровне ТРКИ-1. Преимущество видеосюжета в том, что при его просмотре задействуются два вида речевой деятельности – аудирование и чтение, так как в кадре появляются тексты комментариев в соцсетях.

Также возможно дифференцировать тематику финального задания (сочинение или пост в соцсетях) в зависимости от языковых навыков студентов: 1. *Как компании правильно вести себя в такой сложной ситуации?* 2. *Какие компании заработали на истории с котом Виктором?* 3. *Рассказать историю от имени кота Виктора.* Первая тема предполагает описание и рассуждение с аргументацией. Вторая – только описание. Третья тема представляет собой творческую работу, включающую стилизацию.

При этом речь идет не только о языковой сложности и объеме текстов, но и о разных аспектах и разной глубине осмысления. Общественная дискуссия порождает такое количество текстов, что оказывается возможным использовать их для самых разных учебных задач.

Третий принцип. Метод кейсов предполагает интегрировать на занятии все виды речевой деятельности. Мы предлагаем работать над аудированием, чтением и говорением во время аудиторной работы. Начинать и заканчивать работу над кейсом предпочтительно с рецептивных видов речевой деятельности: просмотр видео, чтение поста из соцсетей, с выполнением тестового задания на понимание. Это является своеобразным введением в тему и постановкой проблемы, чтобы студенты имели представление, о ком или о чём пойдёт речь в кейсе.

В обсуждение кейсов целесообразно включать межкультурную составляющую, предлагая студентам представить себе подобную ситуацию и наиболее вероятное ее решение в своей родной стране либо описать известную им реальную историю, напоминающую историю кейса.

Поиск решения проходит в виде дискуссии и / или дебатов.

В конце кейса после обсуждения и поиска решения представить финал реальной истории также можно в виде задания на аудирование или чтение. Если история имела какое-то продолжение, выходящее за рамки кейса, студентам можно дать творческое задание на самостоятельную работу с соцсетями и интернет-СМИ. Так, случай с котом Виктором имел продолжение в виде откликов различных владивостокских компаний, пожелавших использовать инфоповод и сделать какой-то подарок коту или его хозяину. Кроме того, история запустила целое движение за улучшение условий перевозки животных. Кот Виктор сам «завел» блог, где публикуются фотографии его поездок и визитов. Таким образом, студенты могут провести собственные исследования соцсетей и представить результаты в виде доклада или визуальных материалов с комментариями.

Письмо предлагается для домашней самостоятельной работы студентов, когда они могли бы подвести итог своей работы, написав пост в социальных сетях или статью для блога.

Продемонстрируем характер заданий в рамках предлагаемого подхода на примере кейса «Хранитель Байкала».

Начинаем работу с вводной беседы на тему современного искусства: *Часто ли Вы ходите в музей или на выставки? Вам больше нравится классическое или современное искусство? Как Вам кажется, где можно увидеть объекты современного искусства: в мегаполисе, в музее, на улице? А как Вам кажется, можно найти объект современного искусства вдали от больших городов и людей?* Вводные вопросы носят максимально общий характер и не требуют от учащихся специальных знаний, для участия в беседе достаточно личного опыта и даже его отсутствия в этой области. Опыт показывает, что сегодня молодые люди вовлечены в эту тему, потому что тема современного искусства входит в общественную повестку жителей больших городов.

На следующем этапе мы предлагаем студентам познакомиться с творчеством современного успешного российского художника Даши Намдакова, посмотрев сюжеты «В Санкт-Петербурге проходит выставка уникального художника из Бурятии» и «Российский художник Даши Намдаков покорила Нью-Йорк». После просмотра видеосюжетов предлагается ответить на следующие вопросы по содержанию:

1. *Где прошла выставка удивительных вещей Даши Намдакова?*
2. *Почему увидеть работы Даши Намдакова не так просто?*
3. *С какими материалами работает мастер?*
4. *Кого по-бурятски называют «дарханом»?*
5. *Кто был первым учителем Даши Намдакова?*
6. *Сколько детей было в его семье?*
7. *О каких мотивах в творчестве художника рассуждает сотрудник музея?*
8. *Где получил образование скульптор?*
9. *В каком возрасте Даши стал известен?*
10. *Где прошла его первая выставка?*

Если у учащихся возникают сложности с ответами на вопросы, предлагается второй просмотр и задание заполнением пропусков транскрипта видеосюжетов, где пропущенные слова являются ответами на вопросы. После выполнения заданий по аудированию, спрашиваем студентов, понравились ли им работы художника, которые они увидели в этих сюжетах. После того как учащиеся познакомились с творчеством скульптора, предлагается следующее задание, которое

вводит нас в общественную дискуссию, которая послужила основой кейса.

Как Вы узнали из сюжетов, первая выставка в карьере Даши Намдакова прошла в Иркутске. В нашем городе также работает частая Галерея Виктора Бронштейна, где можно увидеть работы Даши Намдакова. Скульптор Даши Намдаков известен и любим в Иркутске, однако некоторое время назад один из его проектов вызвал в Иркутске общественный резонанс. Скульптор отметил своё 50-летие и решил сделать подарок жителям Иркутской области и Байкалу: он хотел установить свою скульптуру на острове Ольхон. Люди отнеслись к этому неоднозначно, были те, кому эта идея очень понравилась, были те, кто не принял эту идею. Общественность разделилась. Как Вы думаете, какие аргументы могли быть у сторонников и противников?

Затем мы предлагаем студентам прочитать текст статьи «Хранитель Байкала: что думают экологи и жители острова?» и пост «Нешуточные страсти кипели недавно на берегах Байкала», размещённые в социальной сети «ВКонтакте» в группе Турклуб Пик: походы, горы, счастье! и выполнить следующее задание: *представьте позицию и аргументы героев этой статьи.* Таким образом, мы знакомим студентов с разными сторонами общественной дискуссии, с их аргументами и контраргументами.

На следующем этапе предлагается подготовка к ролевой игре. Учащимся предлагается выбрать себе роль и составить речь, которая отражала бы позицию за или против установки скульптуры на острове Ольхон. Можно предложить начальную фразу для каждой роли и дать установку на количество фраз и аргументов (3–5 аргументов).

1. Вы владелец гостиничного комплекса на острове Ольхон.

«Конкуренция высокая, работа известного скульптора может привлечь новых туристов...»

2. Вы местный эколог-активист.

«Работа известного скульптора привлечёт внимание не к экологическим проблемам озера, а усугубит эти проблемы.»

3. Вы пиар-менеджер известного скульптора.

«Новая скульптура на фоне вечного озера – отличный информационный повод!».

4. Вы местный шаман.

«Искусство искусством, но что скажут духи острова?».

Когда группа пришла к общему решению по вопросу установки скульптуры, студенты узнают, чем закончилась история в реальности. Сделать это можно с помощью задания на аудирование с помощью

примирительного сюжета местного телевидения «Скульптура «Хранитель Байкала» установлена на Ольхоне» и ответить на следующие вопросы:

- *Где установили эту скульптуру?*
- *Какова высота этой скульптуры?*
- *Легко ли добраться до этого места?*
- *На что похожа скульптура?*
- *Что символизирует дерево, по мнению местных жителей?*
- *Из какого материала сделана скульптура?*

На последнем этапе спросим студентов об их впечатлении от этой скульптуры независимо от роли и установок, которыми они руководствовались во время дискуссии: *Понравился ли Вам Хранитель Байкала? Сочетается ли эта скульптура с байкальским пейзажем? Вы хотели бы её посетить? О чём бы Вы подумали, если бы поехали на Байкал и случайно обнаружили эту скульптуру, не зная её истории?*

В качестве домашнего задания можно предложить студентам посетить галерею Виктора Бронштейна в Иркутске, где можно посмотреть работы Даши Намдакова. Написать статью для блога, описав историю, с которой студенты познакомились в рамках работы над кейсом; дать свое оценочное суждение; подготовить туристическую рекламу для путешественников и любителей современного искусства; написать свой отзыв о скульптуре для туристического блога.

Четвёртый принцип. Отсутствие единственно правильного решения. Работая над кейсом, мы можем учить студентов поискам компромисса. В бизнес-обучении существует два подхода в методе кейсов: американский и европейский. В рамках американского подхода предполагается, что кейс считается решённым, когда обучающиеся в ходе самостоятельной работы над кейсом приходят к единственно правильному решению, которое было реализовано в реальной практике компании, тогда как европейский подход подразумевает наличие вариативности решений, когда главной учебной задачей является поиск аргументированного компромиссного решения.

В общественной дискуссии в социальных сетях становятся слышны голоса разных стейкхолдеров, и, формулируя их позиции, аргументы в их пользу и контраргументы, мы развиваем коммуникативную компетенцию обучающихся.

Конечно, на финальном этапе, когда студенты узнают, чем кончилась реальная история, им может показаться, что лучше с заданием справилась та группа, которая пришла к такому же решению. Здесь важную роль играет преподаватель и этап подведения итогов, когда

можно выделить наиболее удачные предложения, аргументацию, альтернативные решения, и их языковое оформление.

Пятый принцип. Ключевым этапом работы по методу кейсов являются ролевая игра или дебаты. На основе материалов, которые входят в кейс, создаются роли и кратко формулируется установка (выразить и отстаивать свою позицию). Так, в кейсе о коте Викторе участников общественной дискуссии можно условно разделить на следующие группы: любители кошек, аллергики, менеджмент авиакомпании «Аэрофлот», специалисты по рекламе и связям с общественностью. Такой подход снимает психологический барьер и позволяет перераспределить ресурс студентов, заставляет их по-другому взглянуть на проблему. В игровом задании обычно предлагается два этапа. На первом этапе студенты должны сформулировать позицию своего персонажа или социальной группы, которую они представляют, привести 3–5 аргументов и, отстаивая свою позицию, оставаться непреклонными. На втором этапе происходит смена установки: договориться и найти компромиссное решение.

Шестой принцип. Метод кейсов предполагает проведение цикла уроков. Использование данного метода не предполагает отдельной отработки лексических и грамматических навыков, но это не значит, что такая подготовительная работа не проводится. Мы предлагаем составлять вокабуляры к кейсам, включая в них не только и не столько те новые единицы, которые встречаются студентам в текстах и видеоматериалах, сколько лексику, необходимую для продуктивного обсуждения и осмысления кейсов. Так в вокабуляр кейса о коте Викторе для уровня В2 помимо таких слов и выражений, как *программа лояльности, переноска, багажный отсек, нарушение, пересадка, бонусные мили, лишить, авиаперевозчик, подмена* мы включаем следующие лексические единицы и устойчивые сочетания: *несоразмерный, несоразмерное наказание, оправдывать, осуждать, целенаправленно / сознательно / намеренно / заведомо, непреклонный / несговорчивый, опасаться, причинить / нанести ущерб, угроза, обнаружить, безобидная выходка, инфантильный, поощрять, стимулировать, хулиганство.*

Наиболее задействованным грамматическим материалом оказывается синтаксис сложного предложения: выстраивая аргументацию, студенты практикуются в использовании структур, изученных на уроках грамматики. Также можно предлагать обучающимся языковые модели, по образцу которых они могли бы выстраивать свою аргументацию.

Апробация данных материалов показывает, что занятия, организованные по методу кейсов на основе историй, активно обсуждаемых

в социальных сетях, повышают мотивацию студентов, знакомят с современной российской действительностью, активизируют полученные знания, создают ситуацию живого общения, вызывают эмоциональный отклик, транслируют гуманные и общечеловеческие ценности, развивают навыки командной работы, стимулируют креативность, и все перечисленное вкуче повышает эффективность и результативность обучения.

Литература

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.

Кудлик, Е. С. Региональный компонент страноведения в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам в условиях языковой среды / Е. С. Кудлик // Современное состояние обучения русскому языку и тенденции развития. – Пекин: Преподавание и исследования иностранных языков, 2022. – С. 262–273.

Мессад, О. Интерактивные методы обучения на уроках РКИ / О. Мессад // Блог Юlang. – 26.05.20. – URL: <https://youlang.ru/blog/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokakh-rki> (дата обращения: 08.12.2022).

Фесенко, О. П. Кейс-технология в методике преподавания РКИ / О. П. Фесенко, Е. В. Федяева, В. В. Бесценная // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 150–155.

Шермазанова, С. В. Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам / С. В. Шермазанова // Научный альманах. – 2015. – №11/2 (13). – С. 455–462.

Шумахова, З. Н. Проектная работа как часть контентно-ориентированного обучения в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе / З. Н. Шумахова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. – Вып. 1. – С. 95–99.

Sultonov, M. Content-Based Language Teaching in International Liberal Arts Education / M. Sultonov, T. Bunting, J. Arskaya // The Asian Conference on Education and International Development. Official Conference Proceedings. – 2021. – IAFOR. – P. 1–8.

2.6. Особенности использования цифровой визуализации при обучении иностранному языку в вузе

В современном цифровом мире большая часть получаемой человеком информации поступает посредством визуальной коммуникации. Именно зрение чаще всего позволяет включить в действие механизм идентификации объектов окружающей действительности. Отсутствие визуального компонента лишает коммуникацию многих свойств, поскольку это такой способ общения, взаимодействия между людьми (в нашем случае, взаимодействие обучающегося и учебной информации), который осуществляется с помощью зрительно воспринимаемых образов.

В визуальной коммуникации смысл передается вербальными и невербальными средствами, куда входят визуальные знаки, представляющие собой язык визуальных символов, семиотические знаки, включающие цвет, фотографии, рисунки, параграфемикку, эмодзи и др. Все они являются ключевыми структурными элементами информации.

Сегодня визуальные коммуникации чрезвычайно развиты и призваны выполнять сразу несколько задач. Эта многозадачность обусловлена еще и тем фактом, что общение с помощью зрительных образов становится все более популярным благодаря развитию новых технологий, которые решают поставленные при обучении задачи за счет скорости восприятия, быстроты понимания новой информации, развития ассоциативного мышления, наличия творческой компоненты при работе с визуальным образом.

Американские психологи и биологи [Смикиклас, 2014] доказали, что по целому ряду причин человек максимально эффективно воспринимает информацию в наглядной форме. Дело в том, что зрение – самое сильное из 5 чувств, через него мы (в большей части визуалы) получаем от 50 до 80 процентов информации. Именно на обработку зрительной информации люди тратят до половины ресурсов мозга. Визуализация информации напрямую связана с тем, что изображения человек запоминает лучше, чем слова, особенно, если требуется запомнить надолго, поэтому наглядное и схематичное представление дает более прочные знания. Этот феномен называется «эффект превосходства изображений» (Picture Superiority Effect).

Визуальный образ напрямую соотносится с долговременной памятью. Эмоциональное визуальное восприятие нового или уже однажды увиденного, быстрое запоминание материала и его воспроизведение (с помощью различного рода ассоциаций, в том числе цвето-

вых) позволяет поместить изучаемое в надежное хранилище – человеческий мозг. Однако именно зрение помогает человеку включить в действие механизм идентификации окружающих нас объектов. Отсутствие визуального компонента лишает коммуникацию многих свойств особенно необходимых для взаимодействия обучающихся и новой или уже знакомой информации. В настоящее время феномену визуализации в различных областях науки, культуры и образования придается большое значение. Отсюда разнообразие определений, которые дают исследователи, считая, что визуализация – это:

- «способ получения и обобщения знаний на основе зрительного образа понятия, события, процесса, явления, факта и т. п., основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме» [Абдулаев, 2013, с. 7];

- фактор влияния на социальные процессы и отношения [Жигарева, 2011];

- стратегически важное направление развития образования, «ответ на вызовы современного глобального мира» [Иоффе, 2012, с. 5];

- важнейшее направление совершенствования дидактических средств [Изотова, Буглаева, 2015];

- самостоятельный инструмент научных исследований [Носков, 2013];

- средство развития учебных способностей [Ермилова, 1999];

- средство ориентировки в окружающем мире и средство представления мира в других измерениях и плоскостях [Шарков, 2016];

- процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания: придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т. д. [Трухан, И. А., Трухан Д. А., 2013];

- механическое вызывание образа [Коленкина].

Современное информационное общество и информационное пространство, продуктами которого являются огромный объем текстовых, визуальных и аудиоматериалов, также влияют на когнитивную сферу личности. Результатом этого взаимодействия с современной информационной средой явилось появление нового типа мышления – клипового [Роберт, 2010], т. е. восприятие окружающей действительности через короткие яркие эмоциональные образы. Основными характеристиками данного типа мышления являются фрагментарность мышления, лабильность нервной системы, резкое снижение концентрации внимания и предпочтение нетекстовой информации. В то же время для него характерны высокая скорость обработки информации и ориентировании в разнородном информационном потоке и

способность к одновременной работе с несколькими потоками данных [Смирнова, 2012]. Кроме того, в клиповом мышлении наблюдается преобладание визуального восприятия [Чиркова, 2018].

Именно поэтому Т. А. Сырина [Сырина, 2016] выделяет один из видов визуализации, когнитивную, которая по определению схожа с принципом наглядности в обучении, но обладает преимуществом, являясь не только иллюстрацией, но и способом познания и развития мышления, не столько средством обучения, сколько его продуктом. Технология когнитивной визуализации способствует решению ряда педагогических задач – оптимизации обучения, мотивации к изучению языков, формированию способности рефлексии.

Принцип когнитивной визуализации вытекает из психологических закономерностей, в соответствии с которыми эффективность усвоения информации и знаний повышается, если в обучении используются когнитивные графические учебные элементы (выполняющие не только иллюстративную, но и когнитивную функцию). «При восприятии наглядного материала человек может охватить единым взглядом все компоненты, входящие в целое, проследить возможные связи между ними, произвести категоризацию по степени значимости, общности, что служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для ее перевода в долговременную память» [Лаврентьев, Неудахина, 2012].

Причины пристального внимания научно-педагогической общественности к технологии визуализации очевидны. Ускорение темпов жизни, увеличение объема информации привело к проблеме поиска форм ее активизации: один из способов – использование различных средств визуализации информационного потока: мышление современного человека намного эффективнее воспринимает образы, нежели вербальные средства.

В последние годы визуализация информации в образовательном процессе все больше востребована: к ней обращаются как для поиска и анализа данных в исследовательских целях, так и для того, чтобы представить учебный материал компактно, привлекательно, с помощью системы визуальных образов в более доступной форме.

Несомненно, всё более актуальными становятся проблемы визуализации мышления. Этому способствует также формирующаяся «экранная» культура современного человека и, как уже было сказано, «клиповое» мышление. В 1983 году Джордж А. Миллер, один из основателей когнитивной психологии, предложил термин «информоядный» (informatavore) для описания людей, собирающих и потребляющих информацию. Было отмечено, что визуальная информация пред-

ставляет большой интерес для человека, так как для него свойственно быстрое распознавание образов, понимание связей и закономерностей на рисунке.

Правда, понимание визуализации в первую очередь как представление в виде изображения для удобства обработки информации предполагает минимальную мыслительную и познавательную активность обучающихся, а визуальные дидактические средства выполняют лишь иллюстративную функцию [Зорина, Чиркова, 2017]. Эту отрицательную тенденцию можно побороть, прививая обучающимся правила использования графических изображений, визуализированного текста, а именно «визуальную грамотность» [Вербицкий, 1991].

Образовательная среда является частью среды социальной, а потому внедрение информационных технологий в образовательный процесс также неизбежно. Сопrotивляться этому бесполезно, намного эффективнее, с нашей точки зрения, вычленить те новейшие технологии и инструменты, которые позволят оптимизировать образовательный процесс, и научиться гармонично сочетать их с более традиционными методиками и подходами в обучении.

Визуализация в обучении позволяет решить целый ряд педагогических задач:

- обеспечение интенсификации обучения;
- активизация учебной и познавательной деятельности;
- формирование и развитие творческого, критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий;
- передача знаний и распознавание образов;
- повышение визуальной грамотности и визуальной культуры.

Современная образовательная среда с ее большой информационной плотностью, высокой скоростью передачи и получения информации и персонализацией получения и переработки информации неизбежно влияет на тип мышления и способ познания и восприятия информации учащимися [Никулова, Подобных, 2010; Панов, 2007; Полат, 2001]. Все эти особенности, в свою очередь, влияют на характер восприятия информации, в связи с чем логичным видится поиск способов и форм представления учебной информации в более удобном и эффективном для современных обучающихся формате. Создание четких, устойчивых и ярких образов любой сложности и специфики (как реально существующих, так и созданных в сознании автора) при помощи технических устройств или мыслеобразов (мыслеформ) непосредственно в своем уме (мысленная визуализация) – это основа визуализации в образовательном процессе.

По определению Т. В. Макаровой, «цифровая визуализация» рассматривает принципы построения и создания изображений и иллюстраций, визуальных образов посредством различных графических пакетов» [Макарова, URL: <https://istina.msu.ru/courses/4472228/>]. Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации студентов [Козлова, 2019].

Невозможно оспорить преимущества цифровой визуализации в образовательном процессе, которая:

- помогает быстро охватить большой объем информации;
- помогает обучающимся анализировать и организовывать полученную информацию в виде таблиц, схематичных рисунков, схем, графиков;
- связывает в одно целое старую и полученную информации, т. е. систематизирует ее;
- развивает мышление и воображение, ускоряет восприятие информации;
- придает эстетику / эмоциональность учебному материалу, который излагается в простой и понятной форме.

Трансформации в сфере высшего образования, обусловленные процессами цифровизации различных сфер деятельности человека в современном обществе, несомненно, влияют на методологию обучения иностранному языку в высшей школе [Almazova, Rubtsova, Radchenko, Varinova, 2019]. Возникает технология цифровой визуализации, которая рассматривает принципы построения и создания изображений и иллюстраций, визуальных образов посредством различных графических пакетов. Сегодня чрезвычайно важны не только инструменты сбора, хранения и обработки информации, но и средства ее наглядного представления. Они позволяют удобно «потреблять» имеющиеся данные, оперативно принимая оптимальные решения.

Одним из адекватных способов адаптации материала под нужды и потребности современного поколения обучающихся нам видится визуализация учебного материала и пока еще активно не используемый при обучении в высшей школе инструмент инфографики.

С недавних пор инфографика стала использоваться и в сфере образования: активное применение было найдено ей в рамках концепции микрообучения в рамках корпоративного обучения [Черняк, 2013], однако представляется целесообразным использование его так-

же в высших учебных заведениях, в частности, при обучении в дистанционном и смешанном формате.

Инфографику и созданные с ее помощью инфопостеры можно условно разделить на несколько основных типов с точки зрения того, в какой форме и для иллюстрации какого рода информации ее использовать:

- визуализация статьи;
- блок-схема;
- описание хронологической последовательности;
- сравнение и сопоставление двух объектов, понятий и т. п.;
- визуализация числовых показателей, статистики;
- фотоинфографика;
- географическая инфографика;
- иерархическая инфографика;
- инфографика для резюме [Радченко, 2018].

Чаще всего инфографика и инфопостеры создаются именно с помощью средств ИКТ и несут в себе лингводидактическую основу. Например, в учебнике по английскому языку [Беляева, Амахина, Попова, 2021] инфопостеры являются, с одной стороны – основой для коммуникации, а с другой – основой для проектной деятельности в цифровой среде.

Интересным объектом изучения, но недостаточно используемым в образовательной среде, является технология дополненной реальности, предоставляющая возможность визуального присутствия реальных объектов с сохранением их физических свойств в виртуальной среде. Термин «дополненная реальность» (Augmented reality (AR), активные ссылки для мобильного устройства) был предложен исследователем авиакосмической корпорации Boeing Томом Коделлом (Tom Caudell) в 1990 году. В отличие от виртуальной реальности (VR), которая создает полностью искусственную среду, дополненная реальность использует уже существующую среду и накладывает на нее новую цифровую информацию [Augmented reality]. Дополненная реальность (AR) как инновационная технология в условиях цифровизации общества стремится получить широкое распространение в образовании [Kameneva, Bondarenko, 2018] и стать технологией социальной значимости [Selwyn, Pangrazio, Nemorin, Perrotta, 2020].

Дополненная реальность обладает значительным образовательным потенциалом и получает все большее распространение в деятельности человека, и поэтому ее освоение постепенно входит в систему общего образования. Сейчас стали появляться печатные учебники с дополненной реальностью [Алексеев, Смирнова, Дерков-Диссельбек,

Вопперт, Шварц, 2021], то есть интерактивность достигается с помощью использования индивидуального гаджета. При этом компенсируются недостатки и объединяются достоинства виртуальной реальности, которая не дает возможности детального изучения физических свойств объектов, и дополненной реальности, где невозможно обучение в недоступных (не реальных) условиях. Однако до сих пор практически отсутствуют исследования подходов к построению систем обучения, основанных на дополненной реальности.

Согласно выводам В. В. Котенко, использование дополненной реальности в обучении иностранному языку позволяет смоделировать взаимодействие с носителями иностранных языков или ознакомиться с культурой и историей другого государства, а также использовать экскурсии, видеоролики, компьютерные учебные игры и тренажеры [Kotenko, 2020]. Однако сейчас дополненную реальность все чаще используют в детских книгах и энциклопедиях, скорее, для развлечения, чем для обучения, что существенно обедняет ее обучающие возможности особенно для высшей школы.

Самой интересной, на наш взгляд, является технология визуальной грамматики, то есть изучение грамматических конструкций языка с помощью визуальных опор. При обучении иностранному языку есть несколько разновидностей графического представления грамматических структур. В большинстве англоязычных методик самой популярной является «лента времени». С ее помощью объясняется место глагола на временной шкале. В русских учебниках самой интересной является методика грамматических блоков из учебника «Счастливый английский» Т. Б. Клементьевой и Б. Монк [Клементьева, Монк, 1993, с. 195]. Чтобы показать, какие слова языка могут сочетаться, каждый блок имеет не только свой цвет, но и специальную насечку, как пазл. Нельзя соединить блоки, если их форма несовместима. При этом цвет блока также несет в себе информацию о типе слова. Это позволяет правильно выстроить грамматическую конструкцию [Зорина, 2018].

Визуальную грамматику можно изучать и с помощью комиксов. Образовательные комиксы как одно из средств обучения обладают, по сравнению с другими средствами обучения, рядом положительных характеристик, таких как яркость, наглядность, занимательность. Их использование вносит разнообразие в процесс изучения иностранного языка и служит средством повышения мотивации.

Рассмотрим использование комиксов при формировании языковых навыков. Образовательный комикс может служить как источником знаний по грамматике, так и основой для закрепления изученного лексического материала. Например, студентам дается задание запол-

нить «речевые пузыри», восстановив диалоги или сюжетную линию. Герой комикса, придуманный студентом, должен быть связан с новым словом или изучаемым грамматическим правилом, а история, в которой он действует, должна показывать, как нужно применять правило или иллюстрировать значение слова [Черновец, Зорина, 2021]. Персонажи комикса могут быть воплощены в ролевых играх, так что изучение грамматики таким образом связывается с визуальным и эмоциональным впечатлением, что позволяет грамматическим структурам лучше отложиться в памяти [Зорина, 2019].

Студентам может быть предложено проектное задание – самостоятельное создание образовательного комикса с помощью специальной компьютерной программы (Comic Life, Create a Comic, Make Beliefs Comix, Creaza Cartoonist). При этом не было необходимости обладать художественными способностями. Вся работа над комиксом может вестись по методике, описанной ирландским преподавателем английского языка Брайаном Бойдом на вебинаре «Using comics and superheroes to teach grammar» от издательства Macmillan [Boyd]. Этот же автор является создателем онлайн-учебника по грамматике в комиксах Grammarman Comic [Grammarman Comic]. Грамматический комикс позволяет вставить грамматические структуры в коммуникативный контекст. На сайте учебника Grammarman можно не только почитать комикс, но и послушать одновременно с чтением аудиоряд, озвученный не одним диктором, а как «театр у микрофона». Это позволяет развивать и навыки аудирования с опорой на визуализацию.

Современные электронные образовательные ресурсы позволяют широко использовать визуализацию данных на занятиях в процессе разработки и использования наглядных пособий в курсе профессионально-ориентированного иностранного языка [Dewantara, 2019]. Однако статистическая визуализация данных пока еще не имеет широкого применения в иноязычном образовании в вузе, хотя может рассматриваться как инструмент развития дискурсивных навыков, контролируемых преподавателем [Алмазова, Рубцова, Евтушенко, Смольская, Радченко, 2021]. Кроме того, статистическая визуализация необходима для представления результатов эксперимента при написании научной статьи в международном формате, что также актуально для магистрантов и аспирантов.

Необходимо отметить, что цифровая информация превратилась в мощное средство помощи преподавателю в образовательном процессе. Использование цифровых инструментов на лекционных или семинарских занятиях делает учебный процесс более наглядным и легким для восприятия. В связи с этим положением сейчас образова-

тельный процесс переходит от традиционных методов обучения к смешанному обучению. Преподаватели стали использовать в тандеме информационные технологии и цифровую информацию. В современном понимании смешанное обучение – это «интеграция методов и форм дистанционного и общего образования, направленная на развитие внутренней мотивации обучающихся и их способности к самообразованию с учетом повышения скорости освоения учебного материала. Такое смешение делает эту модель обучения более гибкой и приспособленной к постоянно изменяющимся задачам общества в сфере образования» [Зорина, 2017, с. 57].

Традиционное обучение подкрепляется цифровыми технологиями, связывая зрительную систему человека и полученную информацию в единое целое. Один способ обучения дополняет другой, они оба способны обрабатывать разной сложности объекты. Графика, картинки, блок-схемы, диаграммы, анимация, фото, видео, звук, текст, таблицы в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой обучающийся обретает качественно новые возможности в учебном процессе. Студенты хотят получать быстрые учебные результаты, им важны доступность и комфорт. Смешанное обучение может предоставить это. Оно позволяет учебному процессу быть гибким, сохраняя традиционно высокое качество высшей школы [Зорина, 2020].

Однако не все преподаватели правильно используют визуализацию. Это происходит из-за незнания законов восприятия информации человеком и из-за отсутствия единого представления о качестве визуализации информации и о роли дизайна в этом процессе, поскольку в методической литературе почти отсутствуют практические разработки заданий. В результате чаще всего учебный материал:

- перегружен лишней информацией,
- искажен и труден для восприятия,
- имеет большое количество пестрых разноцветных картинок;
- использует скучный текст без использования НЛП-графики и цветного оформления.

При перенасыщении визуальными образами у обучающегося развивается так называемое «бегство от образов», что соотносится с бегством от реальности.

Вместе с тем цифровая трансформация образования порождает и негативные аспекты для студентов:

- чрезмерная визуализация может привести к «контентной слепоте» студента, то есть затруднению в опознании содержания и цен-

ности компонентов информации, а также к ее клиповому восприятию, то есть примитивизации и разрозненности элементов;

- бесцельность и бессистемность поиска информации мешает ее полноценному анализу и замедляет понимание, то есть возникает «информационная энтропия» [Роберт, 2020].

Современные технологии позволяют решать задачи понимания и запоминания образовательной информации (комбинаторика классических книжных визуальных образов и телекоммуникации, дистанционного образования и др.), формирования умений и навыков (компьютерные виртуальные практикумы и тренажеры и пр.), автоматизированного контроля знаний. Однако любые новые аудиовизуальные средства коммуникации не смогут полностью заменить другие сегменты образовательного процесса, а должны эффективно интегрироваться с ними.

Методический подход к визуализации обеспечивает переход обучающегося на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулируя креативный подход и развитие функциональной грамотности. Цифровая визуализация является наиболее предпочтительной для современного цифрового поколения студентов, потому что помогает нивелировать клиповое мышление и дает возможность наглядности и геймификации обучения даже при дистанционном образовательном процессе.

Игнорировать визуализацию как методический прием не следует, но необходимо его верно и эффективно применять, чередуя с другими: смешанный текст, многомерное чтение, инфопостер, скрайбинг, сторителлинг и т. п. Профессионализм преподавателя позволяет решить множество учебных задач с помощью образовательной цифровой визуализации, не позволяя студентам перенасытиться информацией.

Создание учебно-методических пособий и разработок, включающих элементы когнитивной визуализации и дополненной реальности, – одна из актуальных задач современной лингводидактики. Написание учебника для преподавателей, описывающего процесс создания учебного материала на основе визуализированных образов – дело ближайшего будущего. Такое издание необходимо для того, чтобы избежать ошибок в работе: использование цифровой визуализации не должно представлять собой нагромождение порой неинтересных, тяжелых для восприятия заданий.

Внедрение цифровых методов обучения позволит подготовить студентов к использованию цифровых средств при обучении, сформирует представление о способах применения дополненной реальности в жизни, расширит содержание образования, методы и средства обуче-

ния, будет способствовать целостному позитивному представлению о цифровизации, в первую очередь лингводидактики.

Литература

Абдулаев, Э. Н. Использование визуальной информации в преподавании истории / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 7–12.

Английский язык. 11 класс: учебное пособие / А. А. Алексеев, Е. Ю. Смирнова, Б. Дерков-Диссельбек [и др.]. – Москва: Просвещение: Cornelsen, 2021. – 217 с.

Беляева, О. И. Science and technology: basic words and structure: учебное пособие / О. И. Беляева, С. А. Амахина, Н. В. Попова. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – 190 с. – DOI: 10/18720/SPBPU/5/tr21_190.

Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высш. шк., 1991. – 207 с.

Ермилова, Е. Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Е. Б. Ермилова. – Казань, 1999. – 26 с.

Жигарева, А. А. Визуализация социального пространства современного общества: социально-философский анализ: диссертация кандидата философских наук / А. А. Жигарева. – Москва, 2011. – 189 с.

Зорина, Е. М. Система визуальных образов в образовательном пространстве / Е. М. Зорина, Е. И. Чиркова // Евразийский союз ученых. – 2017. – № 32(36). – С. 21–25.

Зорина, Е. М. Визуальная грамматика как метапредметная технология обучения языку / Е. М. Зорина // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: Коллективная монография / под ред. Е. И. Чирковой; отв. за выпуск Л. С. Алпеева. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. – С. 136–151.

Зорина, Е. М. Использование интерактивных устройств в смешанном обучении / Е. М. Зорина // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы межвузовской научно-практической конференции; под редакцией Н. В. Давыдовой, Н. Ю. Васильевой. – 2017. – С. 56–61.

Зорина, Е. М. Использование смешанных опор для обучения студентов-дигиталов / Е. М. Зорина // Актуальные проблемы обуче-

ния и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: Сборник научных статей / под редакцией Л. А. Кунаковской, О. Б. Мазкиной, С. В. Поповой. – Воронеж: Ритм, 2020. – С. 83–90.

Зорина, Е. М. Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор / Е. М. Зорина. – Санкт-Петербург: ООО Реноме, 2019. – 488 с.

Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестник БГУ. – 2015. – № 2. – С. 70–74.

Инфографика как средство повышения качества иноязычной подготовки студентов многопрофильного вуза / Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова, Т. Г. Евтушенко [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 67–72.

Иоффе, А. Н. Визуализация в истории и обществознании – способы и подходы / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 10. – С. 4–10.

Клементьева, Т. Б. Счастливый английский. Кн. 1: учеб. для 5–6 кл. ср. шк. / Т. Б. Клементьева, Б. Монк. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1993. – 416 с.

Козлова, Н. Ш. Цифровые технологии в образовании / Н. Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1. – С. 85–93. – DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008.

Коленкина, И. Н. Визуализация в обучении / И. Н. Коленкина. – URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/3052> (дата обращения 05.10.2022).

Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. А. Неудахина. – Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2012. – С. 149–150.

Макарова, Т. В. Цифровая визуализация / Т. В. Макарова // ИСТИНА – учебный курс. – URL: <https://istina.msu.ru/courses/4472228/> (дата обращения: 05.10.2022).

Никулова, Г. А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г. А. Никулова, А. В. Подобных // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – Т. 13. – С. 369–387.

Носков, С. А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности / С. А. Носков // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 2(20). – С. 162–165.

Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 352 с.

Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва: Академия, 2001. – 272 с.

Радченко, Ю. Ю. Инфографика как способ представления учебной информации / Ю. Ю. Радченко // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – С. 145–152.

Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва, 2010. – 140 с.

Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184–198.

Смикиклас, М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений / М. Смикиклас. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 152 с.

Смирнова, Е. А. Инфографика в системе журналистских жанров / Е. А. Смирнова // Вестник ВолГУ. – 2012. – № 11. – С. 92–95.

Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 7 (172). – С. 81–85.

Трухан, И. А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль / И. А. Трухан, Д. А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113–115.

Черновец, Е. Г. Глава 11. Грамматические образовательные комиксы на занятиях по английскому языку / Е. Г. Черновец, Е. М. Зорина // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: коллективная монография / под ред. Е. И. Чирковой, отв. за выпуск Л.С. Алпеева. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 120–126.

Черняк, Л. Инфографика: от истоков к современности / Л. Черняк // Открытые Системы. – 2013. – № 5. – URL: <http://www.osp.ru/os/2013/05/13036001> (дата обращения: 05.10.2022).

Чиркова, Е. И. *Altera lingua*. Язык художественных произведений / Е. И. Чиркова. – Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2018. – 204 с.

Шарков, Ф. И. Визуализация политического медиапространства / Ф. И. Шарков // Полис. Политические исследования. – 2016. – № 5. – С. 97–107. – DOI:10.17976/jpps/2016.05.08.

Almazova, N. I. Infographics in engineering education: methods of professional communicative context development / N. I. Almazova,

A. V. Rubtsova, Yu.Yu. Radchenko, D. O. Barinova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences epsbs, 2019. – P. 372–382.

Augmented reality // TechTarget. – URL: <https://whatis.techtarget.com/definition/augmented-reality-AR> (дата обращения: 10.10.2022).

Boyd, B. Using Comics & Super heroes to Teach Grammar. [vebinar Macmillan Education ELT] / B. Boyd. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p4Rc1P3HwQo> (дата обращения 03.10.2022)

Dewantara, D. The Effect of Learning with The Mindmapping Method Using Mindmap towards Student's Analytical Ability / D. Dewantara // Indonesian Journal of Science and Education. – 2019. – № 3(1). P. 18–29.

Grammarman Comic. – URL: <http://grammarmancomic.com> (дата обращения: 20.10.2022).

Kameneva, G. A. Pedagogical conditions for enhancing the educational and cognitive activity of students in modern conditions of informatization of education / G. A. Kameneva, T. A. Bondarenko // Science for Education Today. – 2018. – Vol. 8, № 4. – DOI: 10.15293/2226-3365.1804.11.

Kotenko, V. V. Problems and possibilities of using technologies of augmented and virtual reality in teaching a foreign language / V. V. Kotenko // Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft. – 2020. – № 3(181). – P. 252–257. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.3. – P. 252–258.

Selwyn, N. What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction / N. Selwyn, L. Pangrazio, S. Nemorin, C. Perrotta // Learning, Media and Technology. – 2020. – vol. 45(1). – P. 90–106. – DOI: 10.1080/17439884.2020.1694944.

2.7. Интерактивный тренажер как средство электронной лингводидактики в обучении дискурсивным словам иностраннных учащихся

Развитие новых технологий в сфере обучения иностранным языкам заставляет по-новому взглянуть на организацию учебного процесса. Повсеместное распространение электронного обучения, обусловленное определёнными обстоятельствами нашей действительности (пандемией, внедрением онлайн-курсов), привело к тому, что оно стало глобальным способом обучения. Под термином «электронное обучение» следует понимать обучение, основанное на использо-

вании компьютера, Интернета в режимах online или offline. Наряду с активным развитием электронного обучения зарождаются и основы электронной методики обучения языкам.

В качестве разновидности электронного обучения можно выделить электронную лингводидактику, которая обязана своему возникновению объективной потребности в научной теории, способной объединить на первый взгляд разнородные компоненты (дидактические, методические и информационные) в единую методологическую систему анализа. Тем самым цель электронной лингводидактики заключается в том, чтобы интегрировать опыт традиционной методики обучения языку с технологическими преимуществами информационных технологий. «С развитием электронной лингводидактики появились учебные онлайн-программы и курсы, стали разрабатываться онлайн-занятия как структурно организационные единицы онлайн-обучения» [Щербак, 2021, с. 219].

Таким образом, спецификой онлайн-обучения является то, что традиционные способы подачи учебного материала трансформируются в педагогический веб-дизайн. По мнению А. Д. Гарцова, «ключевая функция педагогического веб-дизайна – представлять и организовывать пользовательский интерфейс, то есть осуществлять интерактивное взаимодействие между контентом и пользователем» [Гарцов, 2015, с. 152].

Электронная лингводидактика при изучении иностранного языка использует компьютерные и сетевые технологии, опираясь на знания и умения других дисциплин – прикладной лингвистики, математической лингвистики, психологии. Области применения лингвистических технологий в настоящее время стремительно расширяются. Компьютерные лингвисты разрабатывают программы, которые воспроизводят когнитивную языковую деятельность человека – умение читать, понимать на слух, говорить, участвовать в диалоге, переводить с одного языка на другой. В их задачи входит создание инструментов, которые помогают извлекать лингвистическую информацию из текстов, размечать лингвистические признаки в текстах, создавать ресурсы для хранения лингвистических единиц.

В настоящее время рассматривают «несколько направлений развития электронной лингводидактики» [Царенкова, Шпановская, 2019, с. 102]:

1. Теоретические основы применения компьютеров при изучении иностранного языка. Они включают методологию компьютерной лингводидактики; психолого-педагогические аспекты изучения иностранного языка с помощью компьютерных программ; вопросы типо-

логии, дизайна и оценки качества компьютерных систем обучения; формирование коммуникативных компетенций у обучающихся.

2. Экспериментальная разработка компьютерных учебных материалов для изучения иностранного языка.

3. Исследование влияния компьютерного обучения на уровень и качество усвоения обучающимися иностранного языка.

Наибольший интерес для нас представляет второе направление – экспериментальная разработка компьютерных учебных материалов для изучения иностранного языка (в частности, русского языка как иностранного). Разработка компьютерных учебных материалов позволяет преобразовать лингвистический тренажёр в интерактивный тренажёр.

Лингвистический тренажёр – это средство обучения, позволяющее путем многократного повторения учебного действия закрепить какой-либо лингвистический навык. Он сочетает в себе свойства традиционных упражнений и таблиц.

Интерактивные тренажёры в современной сетевой мультимедийной среде приобретают новые лингводидактические свойства, которые значительно расширяют спектр методических приёмов языкового образования. Кроме того, интерактивные тренажёры, обладающие комплексом моделирующих дидактических средств, являются ключевыми компонентами электронной системы средств обучения русскому языку как иностранному в инновационной сетевой педагогической среде.

Рассмотрим возможности интерактивного тренажёра на примере обучения использованию дискурсивных слов.

Существует две возможности разработки интерактивного тренажёра, который предназначен для совершенствования навыков владения дискурсивными словами.

Во-первых, можно использовать имеющиеся ресурсы для разработки: [Islcollective.com](https://ru.islcollective.com/) (URL: <https://ru.islcollective.com/>), URL: <https://learningapps.org/>, URL: <https://joyteka.com/ru> (предыдущая версия – URL: <https://www.learnis.ru/>). Для тех языковых единиц, которые могут быть достаточно легко интерпретированы (то есть семантизация возможна без подробной демонстрации контекстных значений), можно использовать такие ресурсы, как Quizlet (URL: <https://quizlet.com/>) и Kahoot! (URL: <https://kahoot.com/>).

Во-вторых, имеет смысл разработать специальный ресурс, который будет выполнять как функцию демонстрации контекстных значений дискурсивных слов, так и функцию проверки понимания особенностей употребления данных слов в речи.

Подробнее опишем Islcollective.com как один из имеющихся ресурсов. Islcollective.com – платформа, созданная учителем английского языка из Венгрии. На платформе собраны различные материалы для обучения языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Сайт позволяет загружать и разрабатывать материалы в виде текстовых документов (doc), презентаций (powerpoint), видеоуроков. Платформа уже привлекла примерно два миллиона преподавателей со всего мира.

Наибольший интерес для нас представляет такая возможность платформы, как разработка собственных видеоуроков. Ресурс позволяет создавать уроки на основе видео с youtube и vimeo. Достоинство платформы заключается в том, что на основе анализа субтитров к видео она автоматически предлагает темы по лексике и грамматике, которые могут быть отработаны с помощью выбранного видео. Кроме того, на этой платформе можно самостоятельно сгенерировать тест и выделить ключевые слова. В своих разработках мы не пользовались этими функциями, разрабатывая урок самостоятельно.

Для создания тренажёра на данной платформе доступно 9 типов вопросов:

1. Задания с пропущенным словом: предлагается прослушать фрагмент видео и на основе услышанного написать пропущенное слово.

2. Тестовое задание с одним правильным ответом: задаётся вопрос и предлагаются варианты ответа, из которых необходимо выбрать один правильный на основе услышанного в видеофрагменте.

3. Задание «смешанное предложение»: языковое упражнение, в котором учащийся должен собрать фразу из предложенных слов.

4. Открытый вопрос: задание на формирование коммуникативной компетенции и рассуждение, учащийся должен написать ответ на предложенный вопрос (высказать предположение о том, что будет происходить дальше, высказать своё отношение к увиденному или рассказать о собственном опыте).

5. Задание на соотнесение явлений: задание может быть использовано как для закрепления лексического материала, так и для проверки понимания учащимся видеофрагментов. Студента просят соотнести явление из левого столбца с верной информацией из правого столбца.

6. Упражнение «интерактивный графический словарь»: задание на закрепление лексического материала, необходимо найти что-то на экране и нажать на него.

7. Задание с неверным словом: требуется найти слово, которое употреблено неверно, и исправить его.

8. Задание с лишним словом: необходимо найти лишнее слово в предложении.

9. Задание на аудирование, в котором предлагается посмотреть видеоряд, выделить слова, которые отвечают на заданный вопрос.

Ещё одним достоинством платформы мы считаем возможность создать в одном месте план урока по видеофрагменту, подготовить вопросы для обсуждения и составить словарь к видео.

В дополнение к платформе создателями ресурса ведётся youtube канал «iSLCollective Video Quiz Tutorials», на котором разработчики ресурса рассказывают о способах использования платформы и видео на уроках.

Платформа предлагает четыре варианта использования видеоуроков:

1. Смотреть видео без викторины: студенты могут ознакомиться с видео до выполнения заданий, если это требуется.

2. Интерактивный режим: основной режим, который лучше всего подходит для самостоятельного изучения или домашнего задания, поскольку он позволяет работать самостоятельно. Режим подходит и для совместной работы в аудитории при наличии проектора: предлагается устно обсудить вопрос и ввести ответ.

3. Казино: в этом режиме игры студенты получают стартовый капитал (не используются настоящие деньги) и делают ставки на правильный ответ. В каждом раунде, если они правы, они выигрывают столько, сколько поставили. Если они ошибаются, они теряют свою ставку.

4. Неинтерактивный режим: режим, который, на наш взгляд, наиболее подходит для контроля знаний студентов. Студенты будут отмечать ответы на своих листах, а правильный ответ смогут увидеть после того, как ответят все.

Таким образом, платформа Islcollective и созданные на её основе лингвотренажёры обладают широким функционалом, позволяющим разработать не только эффективный образовательный ресурс, сочетающий в себе все дидактические принципы, но и сделать его интересным для учащихся.

Однако для того, чтобы сосредоточиться на изучении именно дискурсивных слов, целесообразно создать специальный ресурс, который можно использовать как в аудитории с группой студентов, так и при индивидуальной подготовке студента.

Мы предлагаем описание создаваемого нами разговорного практикума «Дискурсивные слова в русском языке», который предназначен для обучения иностранных учащихся использованию разнообраз-

ных речевых конструкций с дискурсивными словами. Дискурсивные слова (дискурсивы, коммуникативы) – слова, которые отражают не столько отношения между элементами описываемого в высказывании фрагмента действительности, сколько отношения между элементами структуры диалога или монолога, они характерны для спонтанной, неподготовленной речи.

Особенность нашей разработки заключается в том, что она представлена в двух форматах: печатном варианте (традиционное учебное пособие) и электронном варианте (интерактивное пособие, составленное на основе предыдущей нашей разработки по типу тренажёра: URL: <https://russian-training.herokuapp.com/>).

Для того чтобы лучше продемонстрировать специфику интерактивного тренажёра и показать необходимость в нём как в дополнительном (сопровождающем) формате традиционного средства, сначала коротко опишем традиционный формат, то есть традиционное учебное пособие. К тому же в соответствии с целью электронной лингводидактики интерактивный тренажёр призван интегрировать опыт традиционной методики обучения языку с технологическими преимуществами информационных технологий.

Дискурсивные слова, на обучение которым ориентирован тренажёр, являются средством выражения субъективной модальности. Категорию субъективной модальности и средства её выражения можно отнести к одной из трудностей в овладении русского языка как иностранного. Изучение дискурсивных слов, вводных слов и предложений, модальных частиц, простых и сложных синтаксических конструкций, некоего графического кода, выражающего те или иные модальные значения, – всё это способствует формированию коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

Дискурсивные слова могут реализовать широкий спектр семантических отношений в структуре высказывания. Мы остановимся на одном из значений – значении «сомнения».

Предложения, имеющие значение «сомнения», являются одним из наиболее сложных разделов русской грамматики, что связано как с большим объёмом лексических единиц, имеющих значение сомнения, так и неоднозначностью толкования самого термина «сомнение», который зачастую употребляется в одном ряду с понятиями «неуверенность» и «предположение» и, являясь сложной многомерной категорией, включает в себя широкий комплекс различных оценочных смыслов определённой семантической структуры.

Создание комплекса упражнений проводилось с учетом как общедидактических, так и частнометодических принципов обучения.

К общедидактическим принципам обучения относят «опирающиеся на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения» [Азимов, Щукин, 1999, с. 72]. Основные общедидактические принципы обучения: принципы активности, научности, воспитывающего обучения, сознательности, наглядности, системности, постепенного возрастания трудности, прочности усвоения, доступности и посильности и др. [Азимов, Щукин, 1999, с. 72; 20; 51, с. 66–75; 61 и др.].

К частнометодическим принципам обучения относятся принципы, отражающие специфику преподавания иностранного языка. Большинство методистов называют следующие частнометодические принципы обучения иностранным языкам: коммуникативности, учета родного языка, ситуативно-тематической направленности учебного материала, дифференциации языкового материала для продуктивного и рецептивного усвоения, взаимодействия основных видов речевой деятельности [Азимов, Щукин, 1999, с. 153–154; 20; 51, с. 66–75; 61 и др.].

Особое внимание в разработанном комплексе упражнений уделяется ведущему принципу современной методики обучения иностранным языкам – принципу коммуникативности. Преобладают упражнения коммуникативной направленности, которые позволяют максимально приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации и предполагают:

а) использование на занятиях ситуаций реального общения, например: *Составьте диалоги по следующим ситуациям. Используйте средства выражения проблематической достоверности;*

б) проведение параллели между дискурсивными словами и вводными конструкциями и определенными речевыми задачами говорящего, выражением его интенций (неуверенного согласия, предположения и т. д.). Например: *Вставьте пропущенные реплики диалогов. Выразите склонность согласиться. Объясните свою позицию. 1. – По-моему, Даша, из-за, чего-то расстроена:-.- ... 2. – Почему ты не хочешь попробовать суп? Я сама его варила специально к твоему приезду - ... (...);*

в) организацию активной творческой деятельности, например: *Придумайте маленькие истории, которые начинались бы следующим образом: 1) Это был самый ужасный день в моей/ его/ ее жизни... 2. Однажды, я решил(а) поехать в/ на ... 3. Это была такая скучная вечеринка...;*

г) применение коллективных форм работы (в парах и в группе), например: *Вы с группой собираетесь устроить вечеринку. Обсудите: когда и где ее устроить; кого пригласить; что купить и сколько, это может стоить; кто займется закупкой продуктов; какие игры можно организовать; что еще нужно продумать;*

д) рассмотрение проблемных вопросов и ситуаций, например: *Давайте поспорим! Разделитесь на две группы. Продумайте аргументы и начинайте спорить. Внимание! В каждом аргументе используйте изученные вводные конструкции;*

е) использование в учебных текстах и упражнениях лексики и грамматики, свойственных современной разговорной речи, например: *А. Прочитайте диалоги. Подчеркните вводные конструкции. Объясните их значение. Б. Где возможно, замените вводные конструкции синонимичными.*

Обучение иностранных учащихся дискурсивным словам как средствам выражения субъективной модальности (группа «сомнение») имеет следующую структуру:

I. Предоставление теоретического материала, оформленного в виде таблицы с комментариями и примерами, и организованного с опорой на наглядность.

II. Словарь.

III. Упражнения на наблюдение, анализ и осмысление средств выражения модальности «сомнение». Цель подобных упражнений – осмысление учащимися изучаемого материала.

IV. Языковые упражнения, обеспечивающие первичное закрепление материала (выбор необходимой вводной конструкции, грамотное употребление изученных единиц, работа над формой).

V. Условно-коммуникативные и подлинно коммуникативные упражнения.

VI. Дополнительный материал.

VII. Тексты и упражнения, тестовые материалы для обобщения и повторения, проверки усвоения изученного материала.

Исходя из представленной выше структуры обучения, работа с комплексом упражнений делится на три этапа.

Первый этап, где учащимся предлагаются упражнения на наблюдение, анализ и осмысление средств выражения модальности «сомнение». Например:

➤ Прочитайте предложения. Найдите и подчеркните средства выражения модальности «сомнение».

➤ Сравните предложения. Какие оттенки вносят вводные слова в каждое из предложений второго столбика?

➤ Прочитайте диалоги. Обратите внимание на выделенные конструкции. Какое значение, по-Вашему, они выражают?

➤ Распределите данные предложения между двумя колонками: 1) с вводными конструкциями; 2) без вводных конструкций. Аргументируйте свое распределение.

➤ Сравните пары предложений. В каких из них вводные конструкции выражают значение категорической достоверности (уверенность), а в каких проблематической достоверности (неуверенности)?

➤ Прочитайте предложения. Объясните значение вводной конструкции *Боюсь ошибиться, но ...*

На данном этапе работы также выполняются упражнения, направленные на снятие сопутствующих лексических и грамматических трудностей. Например:

➤ Знаете ли Вы эти слова? Если нет, определите их значение по словарю.

➤ Найдите однокоренные слова из других частей речи.

В результате первого этапа работы учащиеся должны научиться: а) распознавать дискурсивные слова и вводные конструкции в предложении / микротексте; б) разграничивать вводные конструкции, и слова / словосочетания; выполняющие иные функции (например «может» в качестве вводного слова и «может» как часть составного глагольного сказуемого); в) объяснять семантику изучаемых слов, определять то субъективное значение, которое они вносят в предложение; г) объяснять выбор того или иного дискурсивного слова; д) находить синонимичные дискурсивные слова и вводные конструкции.

Второй этап в основном состоит из языковых упражнений, обеспечивающих первичное закрепление материала (выбор необходимого слова, грамотное употребление изученных единиц, работа над формой). Например:

➤ Раскройте скобки. Поставьте слова в скобках в правильную форму.

➤ Замените два предложения одним, используя средства выражения субъективной модальности.

➤ Поменяйте позицию вводных слов в предложениях.

➤ Усложните вводные конструкции в данных предложениях.

➤ Трансформируйте сложные предложения в простые.

➤ Где возможно, замените вводные конструкции синонимичными.

➤ Ответьте на реплику собеседника отказом, но с помощью вводной конструкции смягчите свой отказ.

➤ Замените предложения антонимичными по степени достоверности высказанной мысли (неуверенность – уверенность). Для этого измените те части предложения, которые выделены курсивом.

➤ Вставьте в предложения пропущенные вводные слова.

➤ Ваш новый друг из России сообщает Вам подробности его жизни. Определите, какие факты не являются правдивыми. Ответьте на реплики собеседника, используя необходимые вводные конструкции.

Сюда же входят упражнения, направленные на осознание учащимися условий употребления изучаемых вводных конструкций (диалогические и монологические тексты). Например:

➤ Прочитайте текст. Найдите все средства выражения субъективной модальности. Определите, какие из них имеют значение категорической достоверности.

➤ Дополните диалоги, выберите наиболее подходящее контексту средство выражения категорической достоверности (используйте слова из справки).

Основной целью второго этапа работы является формирование и отработка языкового грамматического навыка владения вводными конструкциями.

На третьем этапе работы преобладают коммуникативные упражнения. Самыми традиционными коммуникативными упражнениями являются ответы на вопросы и завершение диалогов, а также составление диалогов по образцу. Например:

➤ Продолжите фразы, выразив сомнение (неуверенность) в возможности выполнить какое-либо действие или в наличии какого-либо признака предмета.

➤ Прочитайте ответную реплику собеседника. Предположите, какой могла быть начальная реплика. Опишите коротко ситуацию, в которой происходил диалог.

➤ Продолжите фразы, выразив сомнение, вызванное информацией, сложившейся ситуацией или невозможностью выполнить какое-либо действие. Подумайте, в каких ситуациях они используются.

➤ Ответьте на вопросы. Используйте изученные дискурсивные слова и вводные конструкции.

➤ Закончите мини-диалоги.

➤ Обсудите просмотренный недавно спектакль (балет, оперу, фильм, передачу). Используйте слова, выражающие различную степень достоверности высказанной мысли.

К этой же группе упражнений можно отнести составление диалогов с опорой на предлагаемую ситуацию, схему или таблицу. Например:

➤ Составьте диалоги по следующим схемам: *Как Вы считаете, ... в каком кафе лучше устроить вечеринку? ... на какой фильм лучше сходить?... на какую экскурсию поехать? ... в какой музей сходить в воскресенье?* Разыграйте диалоги.

➤ Придумайте диалоги по данным ситуациям. Используйте изученные слова.

Завершающей стадией работы над комплексом будет выполнение упражнений и текстов, проверочных работ для обобщения и повторения, проверки усвоения изученного материала изученного материала. Например:

➤ Прочитайте описание ситуации / мнения и определите её / его подлинность. Заполните таблицу по образцу.

➤ Определите, какое средство выражения категорической достоверности в правом столбике подходит к репликам из левого столбика (найдите соответствие).

➤ Придумайте небольшие истории, используя средства выражения субъективной модальности.

➤ Выберите правильный ответ. *В этом городе, ..., нет метро. А. возможно; Б. едва ли; В. разве.*

Таким образом, упражнения для учебно-методического комплекса подобраны с учетом общедидактических и частнометодических принципов обучения. Особое внимание уделяется ведущему принципу современной методики обучения иностранным языкам – принципу коммуникативности (преобладают упражнения коммуникативной направленности). Упражнения расположены по принципу постепенного возрастания трудности, что позволяет разделить работу на три этапа: упражнения на наблюдение, анализ и осмысление средств выражения модальности «сомнение»; языковые упражнения; коммуникативные упражнения. Завершают работу тексты и упражнения, тестовые материалы для обобщения и повторения, проверки усвоения изученного материала.

Предложенный в печатном пособии подход обучения дискурсивным словам как средствам выражения субъективной модальности является традиционным. Он имеет недостатки – отсутствие демонстрации контекстного значения. Для более эффективного обучения мы предлагаем ввести в образовательный процесс тренажер ([URL: https://russian-training.herokuapp.com/](https://russian-training.herokuapp.com/)), который будет выполнять функцию демонстрации контекстных значений данных языковых единиц, так и функцию проверки понимания особенностей употребления средств выражения субъективной модальности в речи.

Предполагается адаптация заданий для базового уровня. Если уровень знания русского языка учащихся неподвинутый, то предполагается снабдить учебное пособие видеоуроками, иллюстрирующими использование различных дискурсивных слов.

В тренажёре дискурсивные слова, выражающие «сомнение», представлены в контексте других групп: 1. Достоверность. 2. Недостоверность. 3. Эмоциональная оценка. 4. Логическая оценка. 5. Связь высказываний). Например (при описании слова из разных групп для тайваньских учащихся даются с переводом на китайский язык):

1. Уверенность, одобрение: *А то! Конечно!; Только так!; По-другому нельзя! 正是! 當然! ; 只能這樣! ; 別無他法!*

2. Согласие и удовлетворение: *А как же! По-другому нельзя; Согласен! 當然啊! 別無他法; 同意!*

3. Восхищение, одобрение: *Вот это да! Прекрасно!; Лучшие не бывает!; Чудо! 真了不起! 太好了; 沒有更好的了! ; 妙極了!*

4. Удивление, реакция на неприятную новость, событие: *Вот тебе и раз! Нехорошо это!; Не может быть! 這是你自找的! 這不太好! ; 哪有這種事!*

5. Несогласие, недовольство действиями, поступками собеседника: *Еще чего?! Не делай этого!; Не надо этого!; Не выдумывай!; Это чепуха! 絕不可能?! 別這樣做! ; 不應該這樣做! ; 別瞎猜! ; 這是胡說八道!*

6. Категорическое несогласие: *Ни за что! Не буду я это делать!; Не просите!; Это не для меня. 決不! 我不會做的! ; 別想了! ; 這不適合我。*

Лексическая работа предполагает обращение к словникам «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение».

Электронный вариант имеет следующий интерфейс (см. рис. 1).

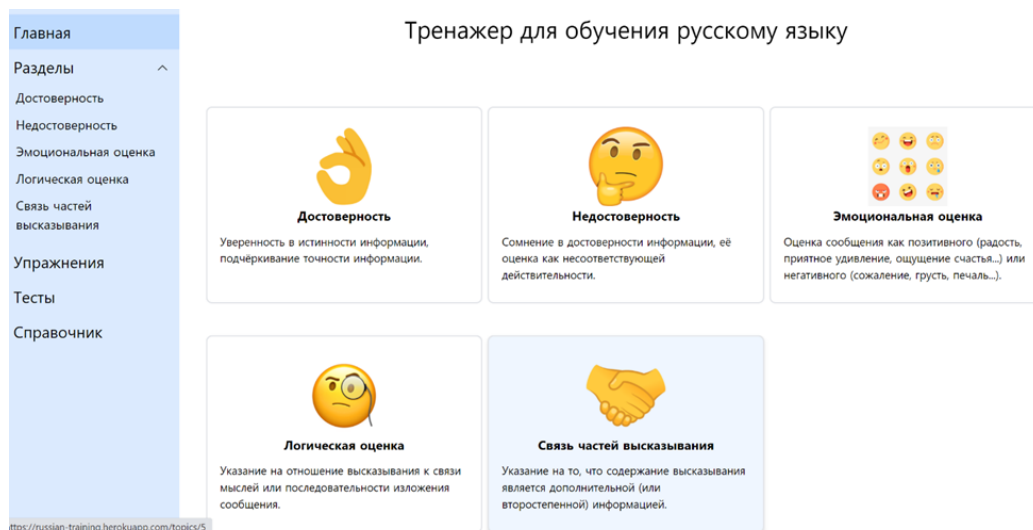


Рис. 1. Интерфейс тренажёра

Методом реализации этой программы является работа в аудитории под руководством преподавателя, самостоятельная работа учащихся, домашнее задание.

Все дискурсивные слова представлены в упражнениях, тестовых заданиях и иллюстративном материале.

Ко всем упражнениям каждого раздела будут даны ответы. Учащиеся смогут использовать данную разработку как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Ответы на упражнения и тестовые задания с ключами к ним позволят учащимся самостоятельно проверить свои знания.

Все разделы снабжены диалогами, в которых используются дискурсивные слова, представленные в этих разделах. Все диалоги будут озвучены носителями языка (при необходимости представлен визуальный ряд). Всего: по 25 диалогов на каждую группу значений (175 диалогов – из пяти разделов по 25, с учётом того, что первые два раздела имеют по два подраздела).

Каждый раздел снабжён упражнениями (по 10 упражнений в каждом разделе). Всего – 70 упражнений.

Также планируются тестовые задания ко всем разделам и обобщающие, по 50 тестовых заданий к каждому разделу, всего – 300 тестовых заданий.

Меню тренажера (см. рис. 2) включает в себя разделы, упражнения, тесты, справочник.

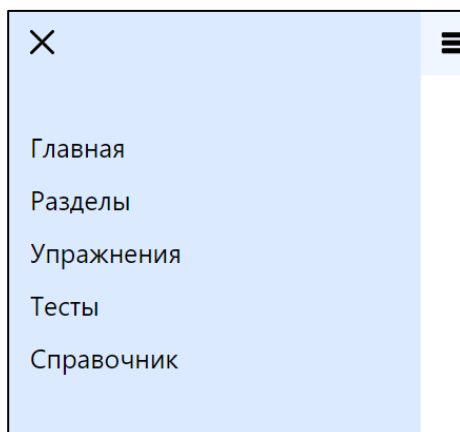


Рис. 2. Меню тренажера

В разделах представлены субъективно-модальные значения. Для перехода в конкретный раздел необходимо нажать на элемент списка.

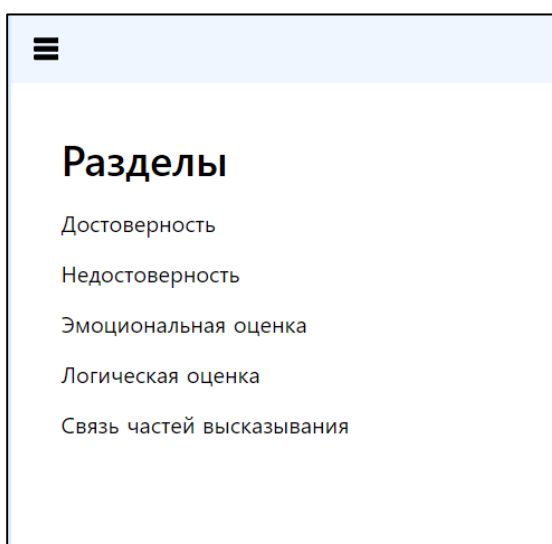


Рис. 3. Список разделов

На данный момент система поддерживает упражнения типа «Диалог». Интерфейс прохождения упражнения-диалога предполагает наличие сцены и двух персонажей, которые в нём участвуют. Реплики диалога должны отображаться на сцене.

Если реплика подразумевает выбор правильного ответа, под сценой отображаются варианты ответов. Блок «История разговора» (рис. 4) наполняется по мере прохождения упражнения, предоставляя студенту информацию о данном ответе.



Рис. 4. Окно упражнения

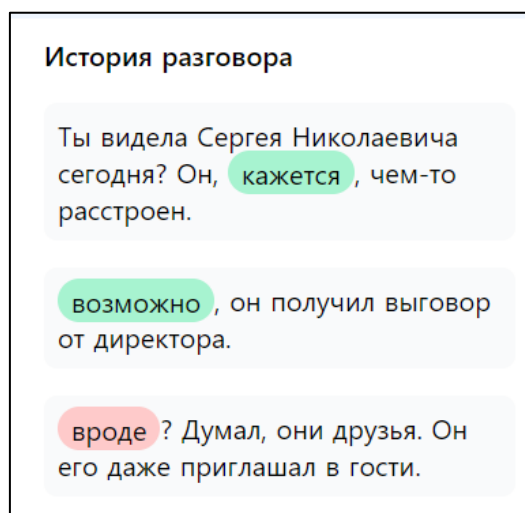
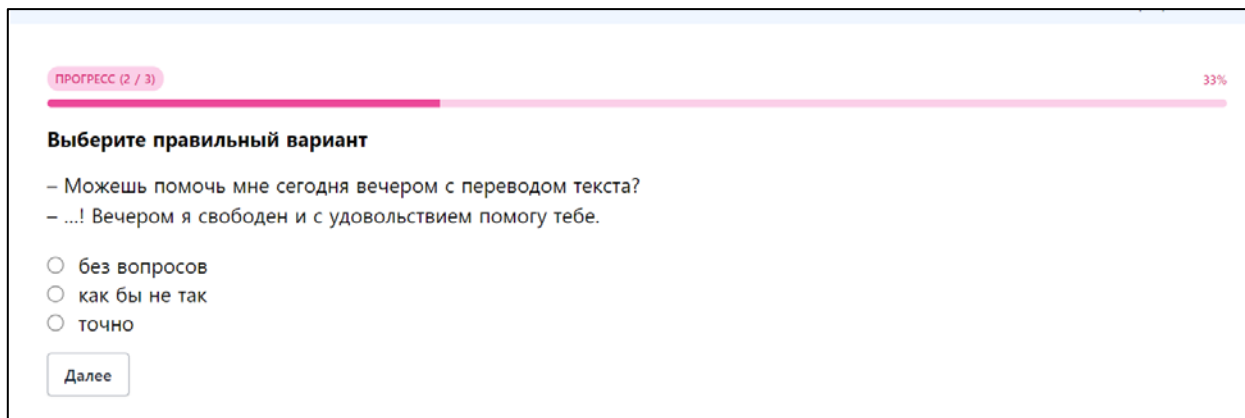


Рис. 5. Блок «История разговора»

Интерфейс тестирования представляет собой список тестов. Для начала прохождения теста необходимо выбрать тест и нажать на кнопку «Начать тест». На рисунке 5 показан этап прохождения теста. Интерфейс включает в себя линию прогресса, отображающую текущий вопрос (слева от линии прогресса) и процент прохождения (справа от линии прогресса).

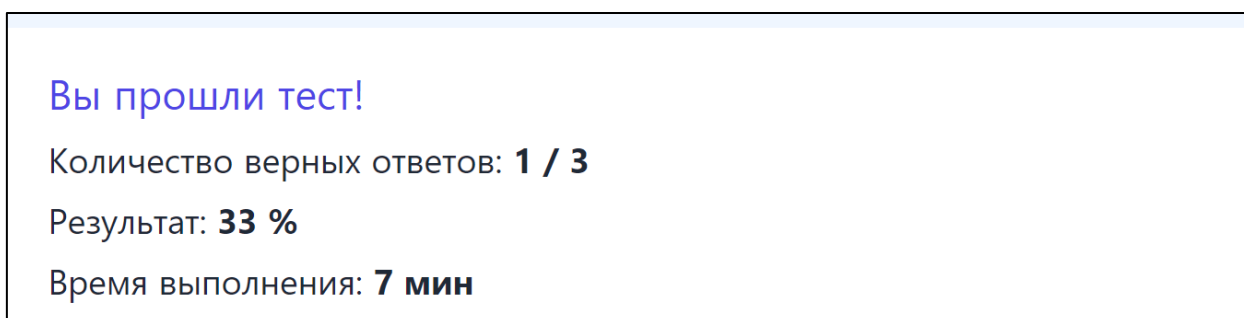
На каждом этапе отображен текст текущего тестового задания и варианты ответов. Для перехода на следующий этап необходимо нажать на кнопку «Далее».

На рисунке 6 показан результат прохождения теста, где отображено количество верных ответов, результат (оценка в процентах) и время выполнения.



The screenshot shows a test question interface. At the top left, there is a progress indicator: 'ПРОГРЕСС (2 / 3)'. At the top right, the score is '33%'. Below the progress bar, the instruction reads 'Выберите правильный вариант'. The question text is: '- Можешь помочь мне сегодня вечером с переводом текста?' followed by '- ...! Вечером я свободен и с удовольствием помогу тебе.' There are three radio button options: 'без вопросов', 'как бы не так', and 'точно'. At the bottom left, there is a button labeled 'Далее'.

Рис. 6. Прохождение теста



The screenshot shows the test results screen. It displays the following information: 'Вы прошли тест!' (You passed the test!), 'Количество верных ответов: 1 / 3' (Number of correct answers: 1 / 3), 'Результат: 33 %' (Result: 33 %), and 'Время выполнения: 7 мин' (Execution time: 7 min).

Рис. 7. Результат прохождения теста

На рисунке 8 показан интерфейс справочника. Лексические единицы выведены в списке. При нажатии на лексическую единицу пользователь перейдет к окну просмотра. При поиске нужной лексической единицы пользователь может воспользоваться фильтром по разделу, выбрав необходимое значение в выпадающем списке.

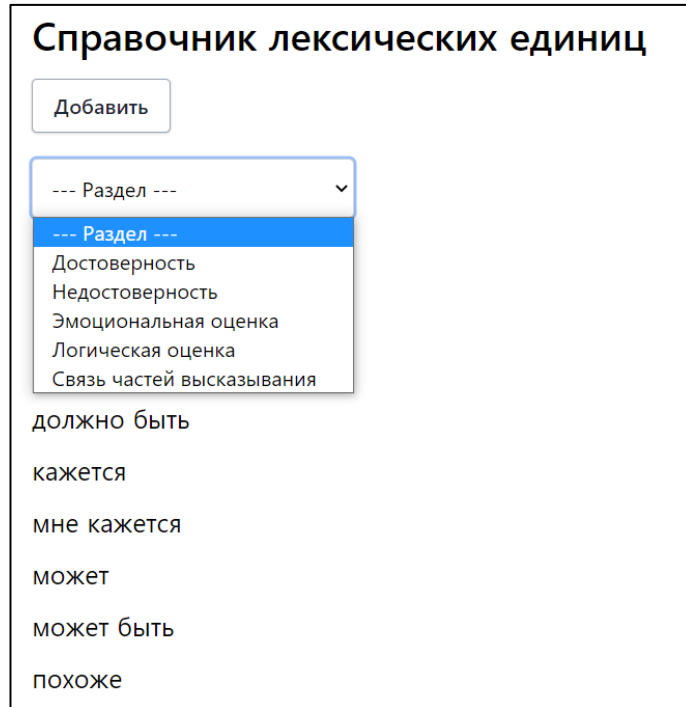


Рис. 8. Интерфейс справочника лексических единиц

Для добавления нового элемента в справочник, пользователю роли «Преподаватель» доступна кнопка «Добавить» (рис. 9). После нажатия на кнопку открывается страница добавления лексической единицы.

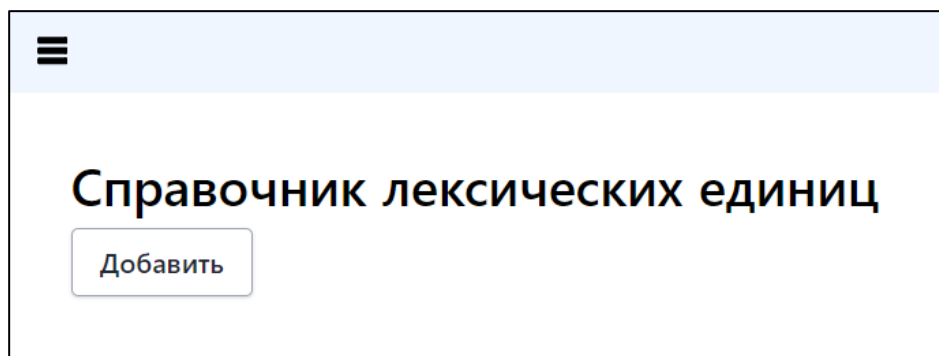


Рис. 9. Кнопка «Добавить» в справочнике

При переходе на страницу просмотра конкретной лексической единицы (рис. 10) пользователь видит её название, описание и примеры. Для удобства пользователя в системе предусмотрено выделение просматриваемой лексической единицы в тексте.

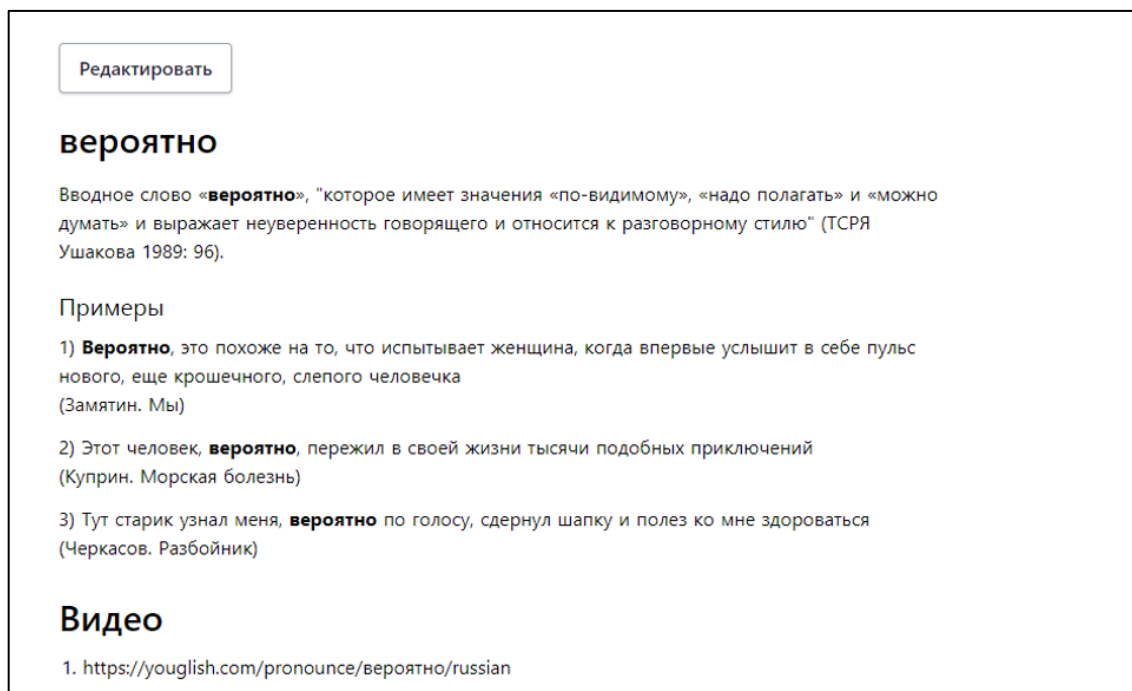


Рис. 10. Окно просмотра лексической единицы

На рисунке 11 показана форма для заполнения данных. Здесь вводится название, описание (слева). Справа можно сформировать список примеров. По нажатию на кнопку «Добавить пример» появляется форма с двумя полями «Пример» и «Источник». Для добавления элементов в список необходимо нажать на кнопку «Подтвердить». Тогда поля очистятся для ввода новых значений. Пример добавленных в список элементов показан на рисунке 12.

Добавление лексической единицы

Название

Описание

Разделимая

Пример

Источник

Рис. 11. Страница добавления лексической единицы

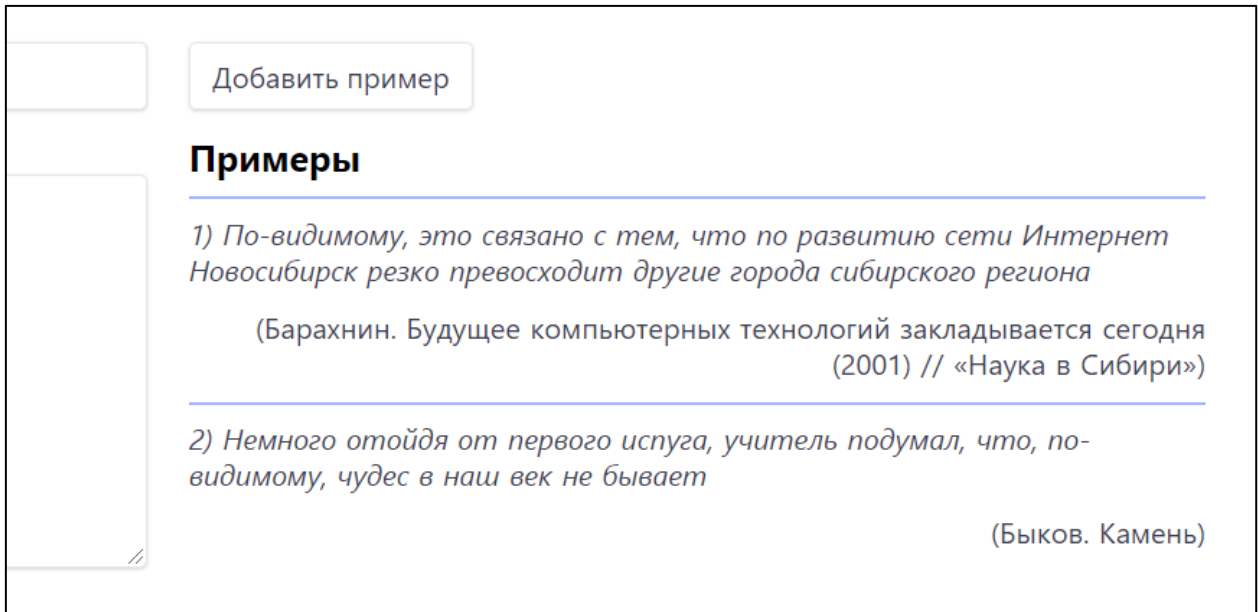


Рис. 12. Заполнение списка примеров

Преподаватели могут редактировать лексическую единицу, нажав на кнопку «Редактировать» (рис. 13) в окне просмотра лексической единицы.

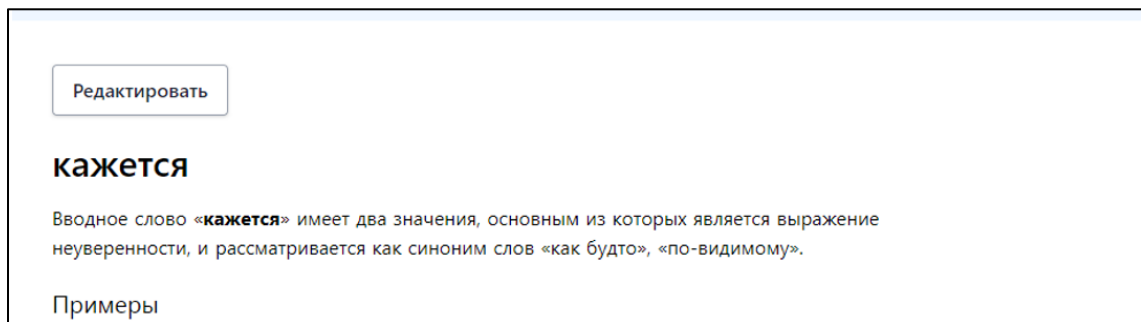


Рис. 13. Кнопка редактирования лексической единицы

Интерфейс редактирования (рис. 14) визуально похож на интерфейс добавления лексической единицы. После внесения изменений необходимо нажать на кнопку «Сохранить» для обновления информации в базе данных. При успешном сохранении пользователь увидит информационное сообщение (рис. 15).

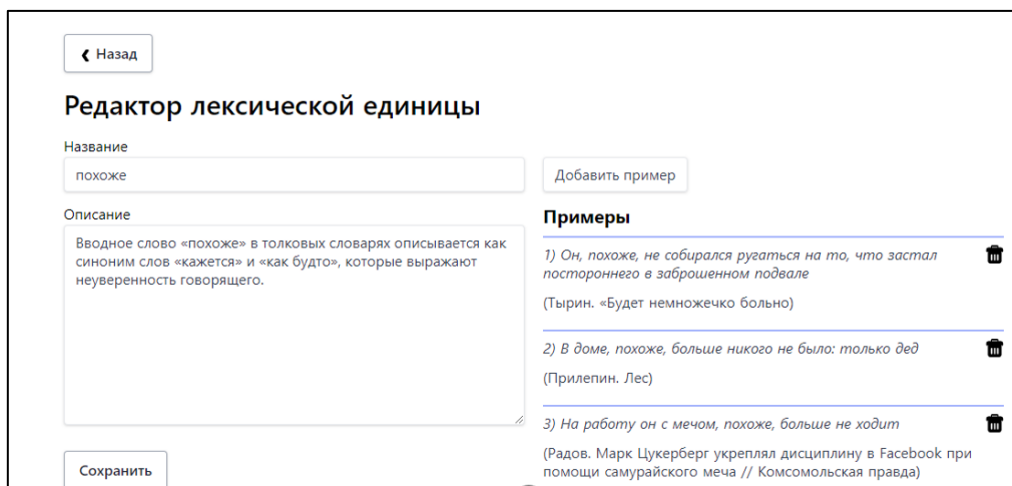


Рис. 14. Интерфейс редактирования лексической единицы

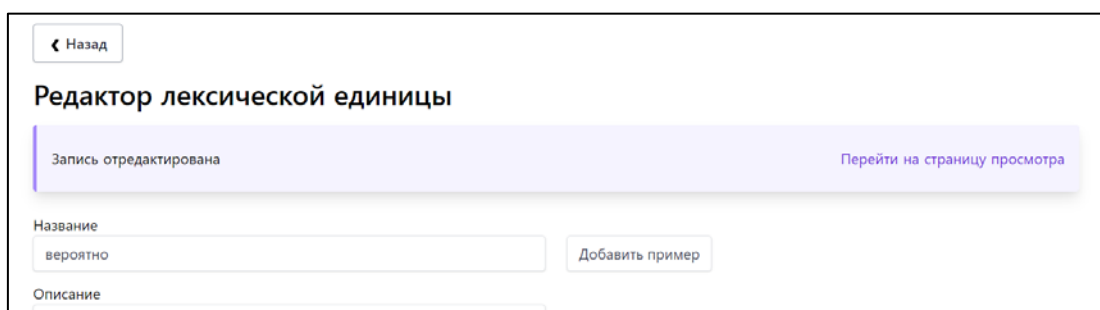


Рис. 15. Сообщение о сохранении записи

Таким образом, для более эффективного обучения иностранных учащихся дискурсивным словам, выражающих значение «сомнение», мы предлагаем ввести в образовательный процесс данный тренажер, который будет в дальнейшем модифицироваться. Планируется добавить ещё блок взаимодействия обучающихся с учебно-методическим материалом (интерактив), что позволит расширить самостоятельную работу студентов.

Литература

Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 472 с.

Гарцов, А. Д. Лингводидактическая специфика педагогического веб-дизайна электронных средств обучения / А. Д. Гарцов // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: материалы Международной научно-практической конференции. Ереван: Изд-во Российско-Армянского (Славянского) ун-та, 2015. – С. 149–153.

Гарцов, А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. Д. Гарцов. – Москва, 2009. – 398 с.

Старыгина, Г. М. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Г. М. Старыгина, А. О. Андрейченко // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2017. – № 14. – С. 122–127.

Царенкова, В. В. Использование компьютерной лингводидактики для повышения качества обучения иностранному языку / В. В. Царенкова, С. И. Шпановская // Вестник фармации. – 2019. – № 1 (83). – С. 101–104.

Щербак, А. С. Электронная лингводидактика / А. С. Щербак // Эпистемологические основания современного образования: Актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. – Москва, 2021. – С. 215–219.

2.8. Об эффективности использования социальных сетей для обучения английскому языку

Введение.

В проведенной экспериментальной работе мы включили в процесс обучения английскому языку один из популярных интернет-ресурсов – социальную сеть «Vkontakte.ru».

Поскольку использование социальных сетей в образовательном контексте по-прежнему имеет спорный характер и следует предварительно проанализировать различные условия включения данного интернет-ресурса в образовательный процесс, для того чтобы сделать его более эффективным как для преподавателей, так и для студентов, целью данного исследования послужила оценка педагогической применимости социальных сетей в практике обучения иностранному языку в качестве дополнительной среды обучения, а также эффективности социальных сетей для развития различных видов речевой деятельности. В проведенном и описанном ранее эксперименте [Тармаева, 2022] принимали участие студенты инженерных направлений университета. В данном исследовании в качестве обучаемых привлекались 40 студентов гуманитарных направлений.

Стоит отметить несколько факторов, связанных с решаемой проблемой. Социальные сети не являются образовательными ресурсами, а создавались с целью общения. Следовательно, применение социальных сетей в обучении требует тщательной подготовки со сторо-

ны преподавателя, а также хорошо обоснованной и проработанной методики работы с социальными сетями в процессе обучения.

Методология исследования.

Для достижения целей исследования были применены следующие методы научного исследования: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, анализ учебных материалов, необходимых для организации процесса обучения с использованием социальных сетей, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения, экспериментальный метод.

Перед началом работы студентов с социальными сетями проводился письменный опрос, в результате которого было выявлено, что все студенты имеют страницы в нескольких социальных сетях; лидером является социальная сеть ВКонтакте. Результаты опроса показали, что социальные сети пользуются высокой популярностью среди студентов и в то же самое время демонстрируют недостаточное понимание их образовательного потенциала студентами. В ответах на вопрос о целях применения социальных сетей, студенты отмечали общение с друзьями, а также развлекательные цели. Хотя встречались ответы о применении социальных сетей в качестве платформы для обучения, все же необходимо отметить недостаточное понимание вышеотмеченного образовательного потенциала студентами. В исследовательской литературе также имеется мнение о том, что хотя современные студенты являются представителями цифрового поколения, тем не менее они часто не имеют представления, как можно использовать ИКТ для обучения.

В результате опроса были получены мнения студентов касательно применения социальных сетей в обучении иностранному языку. Полученные результаты показали готовность и желание большинства студентов включить социальные сети в практику обучения. 5 человек из 40 высказались против использования социальной сети ВКонтакте в обучении иностранному языку, ими была предложена площадка Telegram для создания учебной группы и обмена информацией в образовательных целях.

Проведенное исследование также послужило проверкой гипотезы о том, что интеграция социальных сетей в образовательный процесс наиболее эффективна для обучения чтению и письму на иностранном языке.

Исследование и результаты. В процессе обучения студентами выполнялись индивидуальные и групповые проекты. Вопросам использования проектов в контексте языкового образования и улучшения коммуникативных навыков на иностранном языке с систематиче-

ским применением проектной методики посвящены основополагающие труды отечественных и зарубежных ученых: И. Л. Бим, В. В. Гущеева, И. А. Зимней, Б. В. Игнатъева, Д. Камфорта, Э. Коллингса, М. В. Крупениной, Е. С. Полат, Т. Е. Сахаровой, М. А. Филлипса, Д. Фрид-Бут, Т. Хатчинсона, Д.В. Чернилевского, И. Чечель, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина и др.

Начиная с 80-х годов, проектная технология активно внедряется в обучение иностранным языкам. Популярность проектной технологии связана с тем, что она обеспечивает продуктивный характер учебной деятельности, воплощает идею интегрированного обучения, активизирует творческие и коммуникативные умения, формирует не только языковое сознание, но и глобальное мышление, способствующее развитию личности [Hutchinson, 1991; Widdowson, 1983].

К тому же при использовании проектной технологии происходит изменение не только формы организации образовательного процесса, но и роли его участников: обучающийся выступает в качестве активной стороны в познавательной деятельности, преподаватель становится организатором общения, помощником и консультантом. Совместную работу преподавателя и студента можно определить как общение на равных, поскольку именно такое взаимодействие, происходящее в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания, выступает необходимым условием реализации проекта [Brown, 1987].

Вслед за М. А. Филлипсом [Phillips, 1978] мы считаем, что актуальность и популярность проектной методики объясняется также тем, что при работе по проектной технологии задействованы все виды мотивов, в частности, перспективно-побуждающие, моральные мотивы общения, эмоционального удовлетворения. Более того, проект позволяет мобилизовать творческое мышление, повышает языковую компетенцию, формирует способность переносить знания и умения из привычной ситуации в новую, предлагать нестандартные решения, модернизировать устоявшиеся подходы.

Использование проектной технологии как технологии непрямого обучения иностранному языку осуществлялось в несколько этапов: сначала – организационно-подготовительный этап, следующий – технологический, заключительный – обобщающе-рефлексивный. Каждый из этапов включал ряд последовательно выполняемых процедур.

На организационно-подготовительном этапе студентам была объяснена суть проектной технологии, обсуждены варианты выполненных ранее проектов другими студентами (содержание, объем, требования к оформлению, сложность, многообразие, элементы профессионального творчества); также студенты были ознакомлены с ре-

сурсной базой, используемыми сетевыми сервисами, процедурой выполнения проекта, его защиты и оценки.

Технологический этап включал следующие действия: выбор проблемы для проекта, его типа (структура, объем, дизайн проекта), задач, количества участников. На этом же этапе осуществлялось выполнение проекта и проводился поэтапно («шаг за шагом») контроль над работой групп / индивидуальным проектом в процессе промежуточного анализа и обсуждения результатов деятельности на консультациях с преподавателем.

Обобщающе-рефлексивный этап предполагал три стадии: защита проекта (мультимедийная презентация, ответы на вопросы, оппонирование), комплексная оценка (оценка слушателей, самооценка, оценка преподавателя), комментарии и подведение итогов.

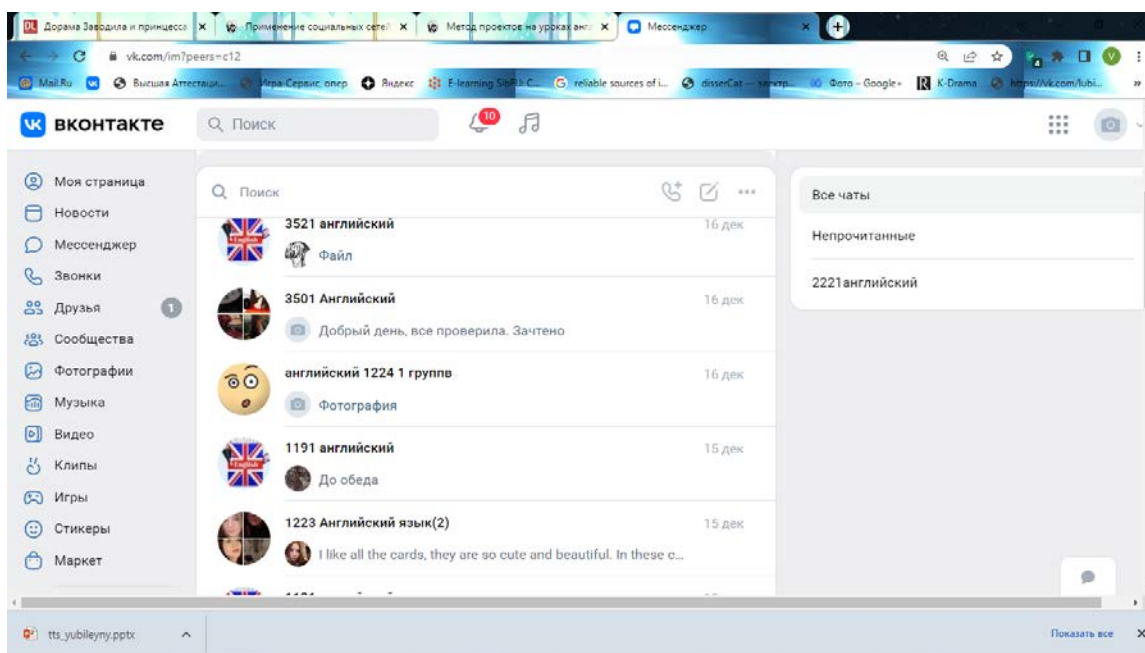
На обобщающе-рефлексивном этапе происходило переосмысление проделанной работы, самостоятельная оценка результатов, анализ личного отношения к проектной работе, поиск путей ее улучшения.

В процессе работы над проектами студенты пользовались информационно-коммуникационными интернет-технологиями, различными мессенджерами, блогами, вики, средствами синхронной и асинхронной коммуникации, которые вовлекали студентов в ситуации реальной межкультурной коммуникации.

Для систематизированного и эффективного использования социальной сети ВКонтакте был разработан особый алгоритм действий, который предполагал четыре этапа: организационный, подготовительный (технический), процессуальный и оценочный. Данные этапы предполагали решение следующих задач:

1) создание закрытых студенческих групп в ВКонтакте (см. скриншот 1). Все студенты уже были зарегистрированы на сайте ВКонтакте, так как у них имелись чаты для общения и обмена информацией об учебной деятельности в университете.

Запись в учебные группы в ВКонтакте производилась преподавателем посредством QR-кода перед занятием. Некоторые студенты (3 студента), отсутствовавшие на первом занятии были записаны по предъявленной им ссылке позднее. Названия групп совпадали с учебным номером каждой группы, также указывался номер подгруппы (1 или 2 подгруппа). В названии каждой группы указывался языковой профиль: английский, французский, немецкий, китайский и т. п., с учетом специализации (в зависимости от первого изучаемого языка).



Скриншот 1. Закрытые студенческие группы на сайте в ВКонтакте, обучающиеся английскому языку:

2) знакомство студентов с критериями оценки их самостоятельной работы в данной сети;

3) знакомство студентов с последовательностью действий, которой они должны следовать;

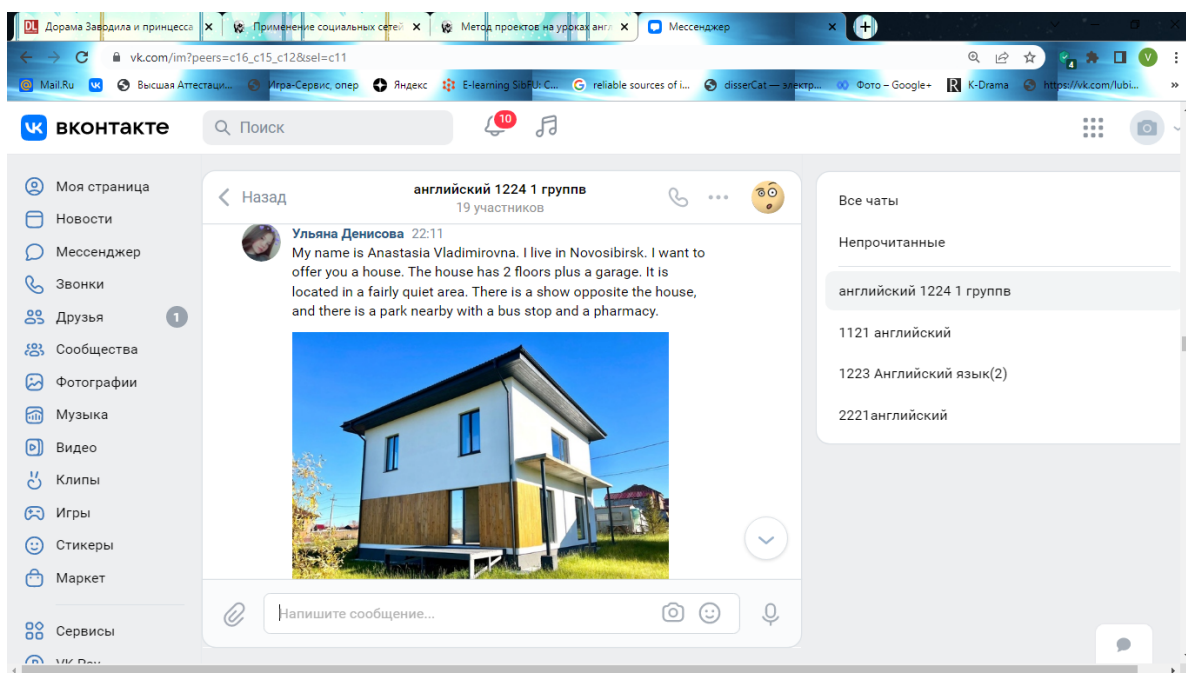
4) организация совместной работы студентов в малых группах (1-3 человека) на темы, релевантные темам в учебнике;

5) мониторинг преподавателем возникающих проблем для обсуждения на основе анализа студенческих комментариев, последующее их решение (обсуждение, комментарии, публикация вопросов и ответов);

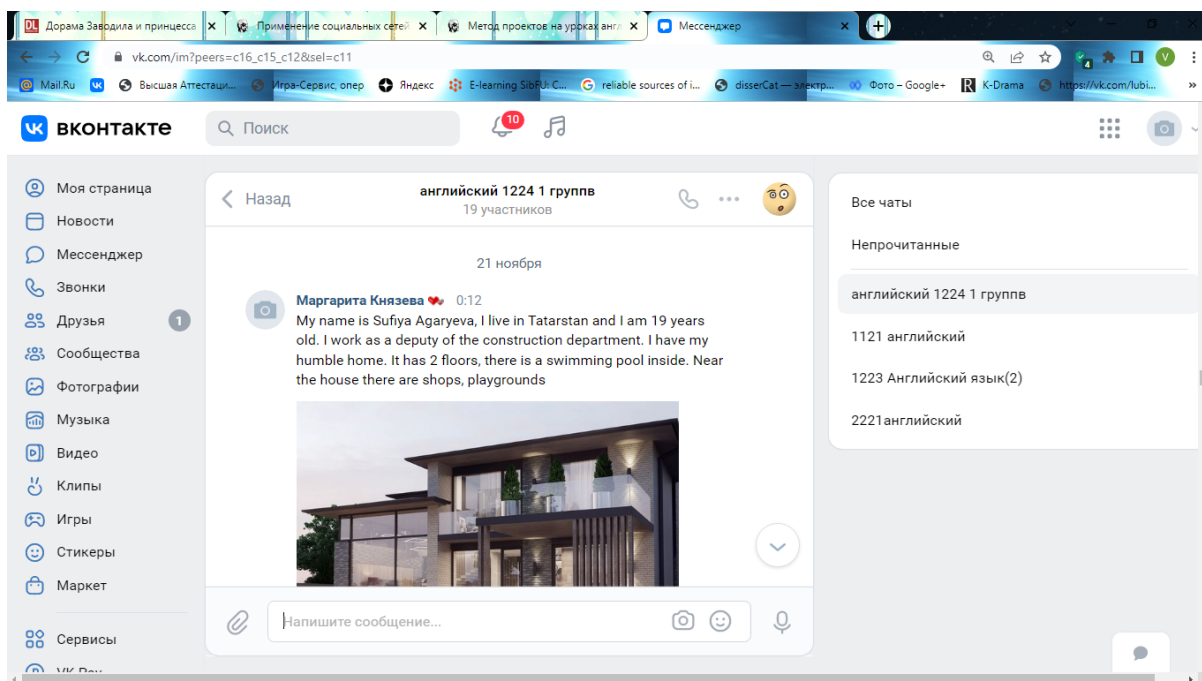
6) осуществление преподавателем мониторинга работы студентов, фиксация спорных или противоречивых моментов для последующего разъяснения;

7) представление студентами своих работ в группе.

Скриншоты 2–3: веб-страницы с описанием жилья для обмена на период праздников:

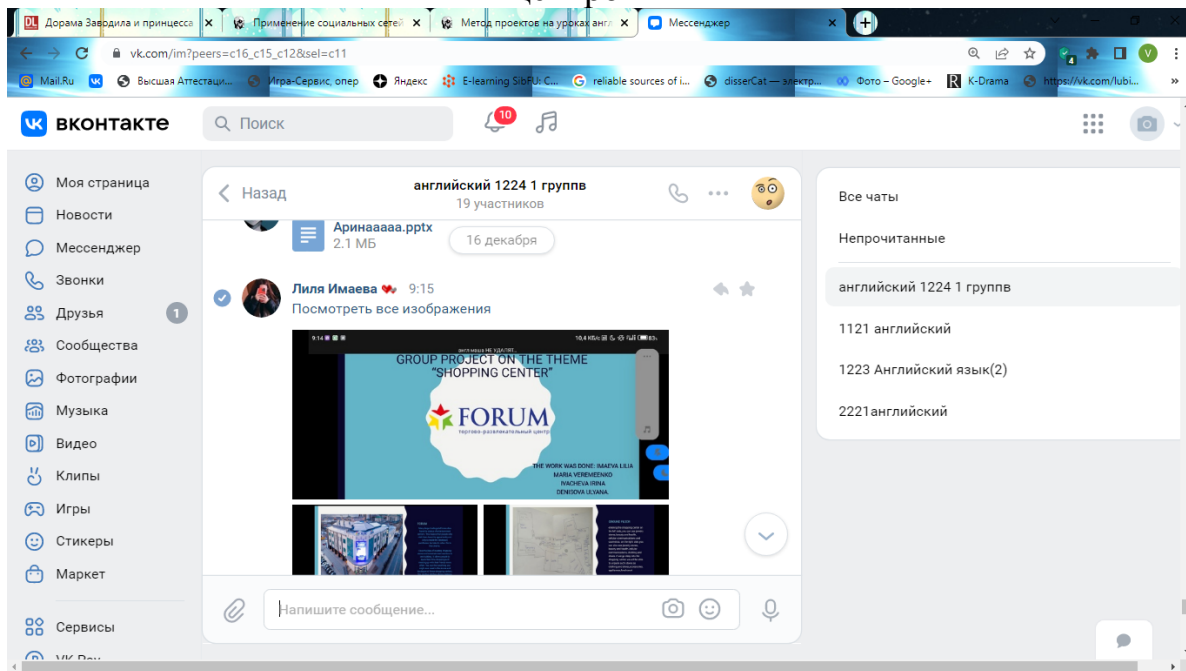


Скриншот 2. Houseswap web page

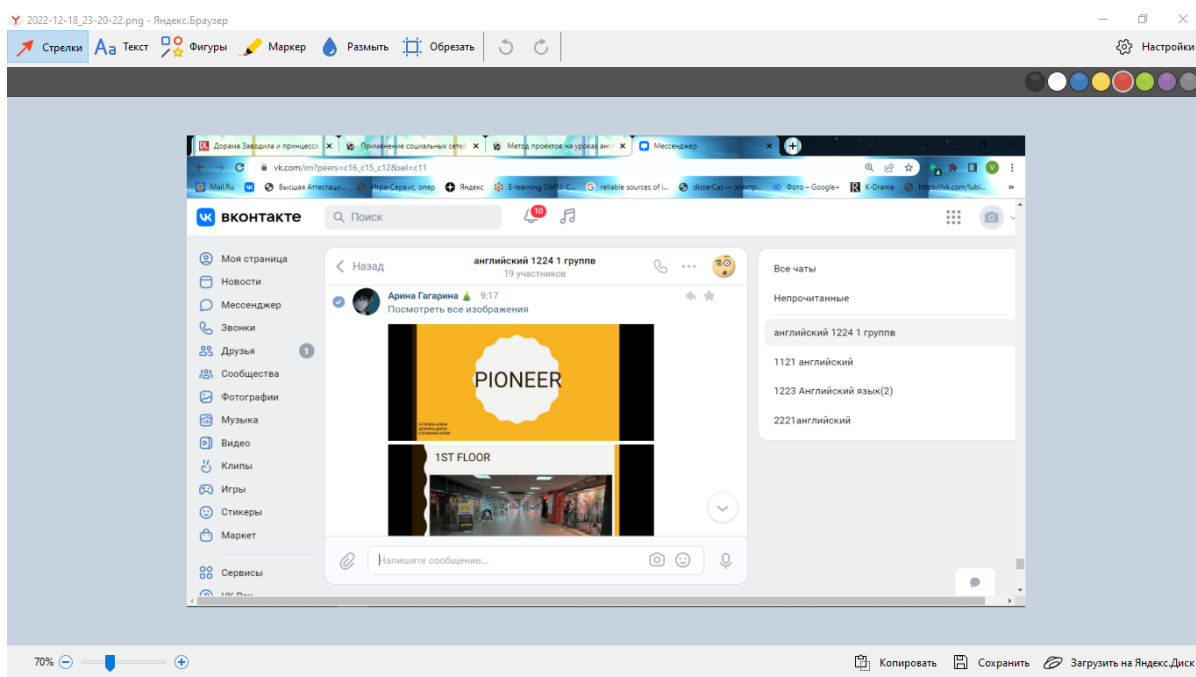


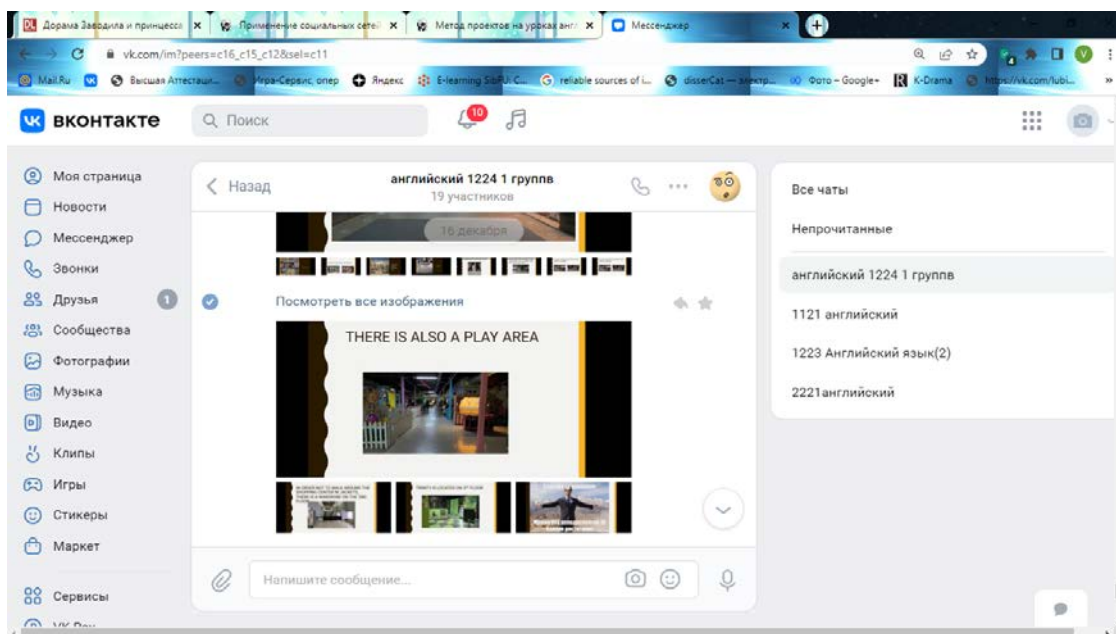
Скриншот 3. Houseswap web page

Скриншоты 4–6: видео реклама торгово-развлекательных центров



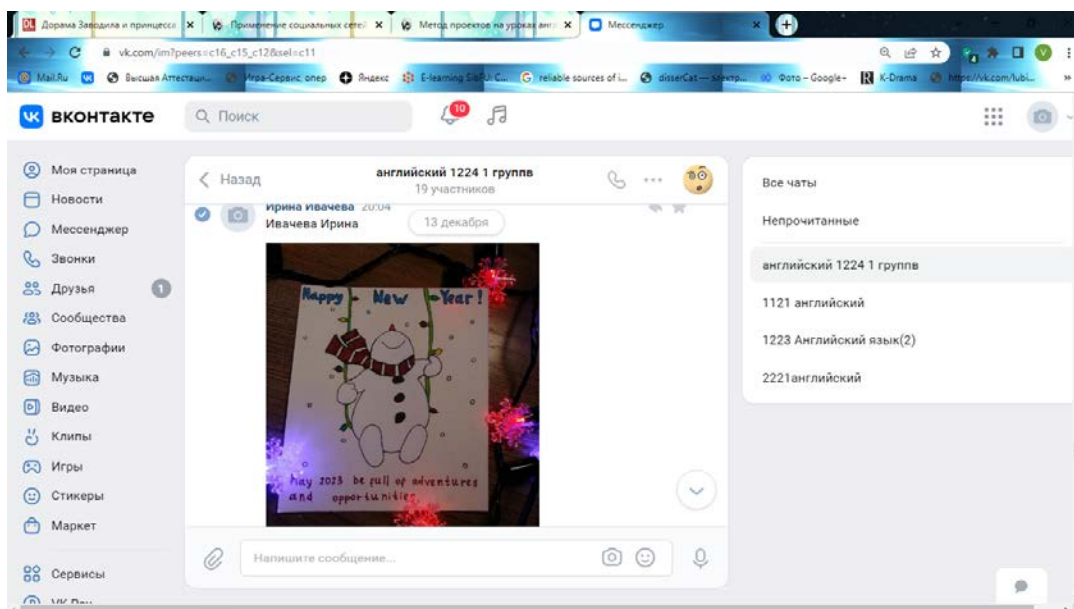
Скриншот 4. The Shopping mall «Forum»





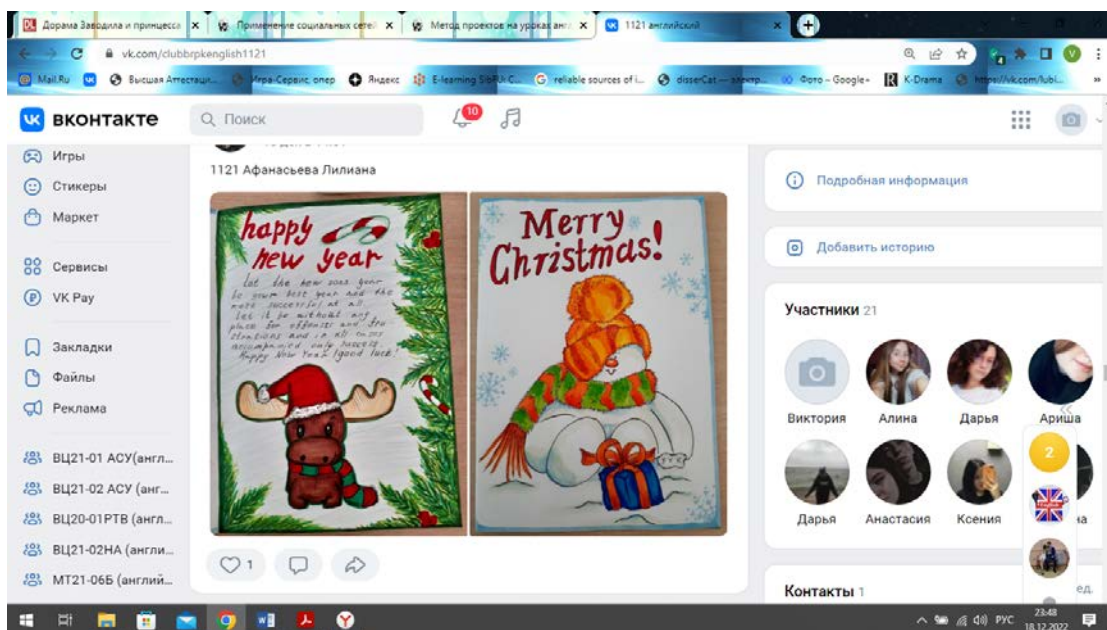
Скриншоты 5–6. The Shopping mall “Pioneer”

Скриншоты 7– 8; Студенты выставляли свои поздравительные открытки «С Новым годом и Рождеством» с различными текстами пожеланий:

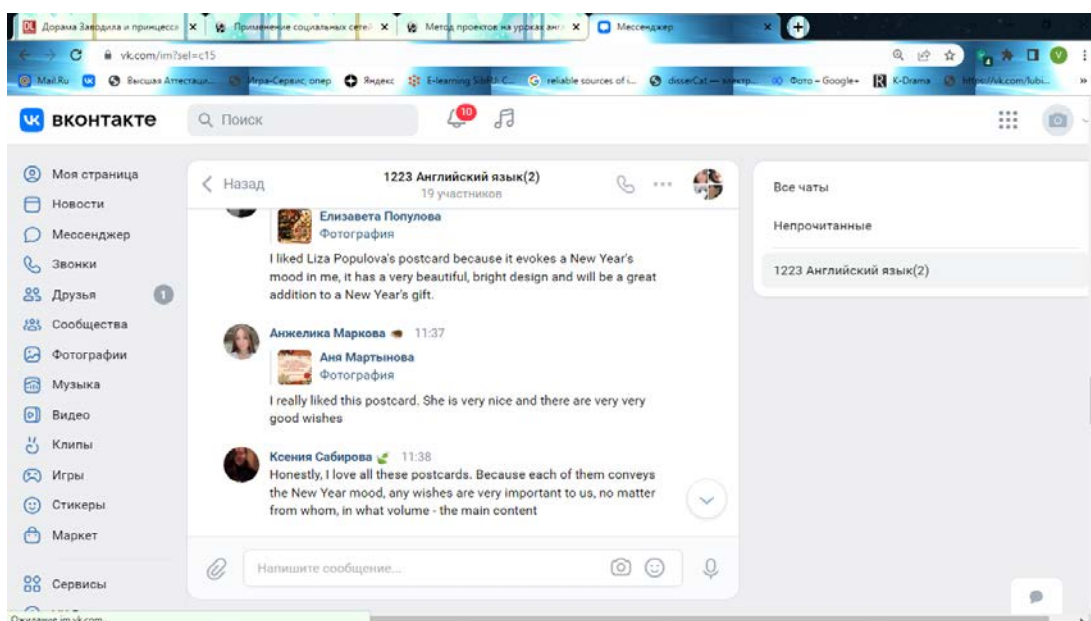


Скриншот 7. Greeting card “Happy New Year”

Поздравительные открытки были сделаны студентами, изучающими английский язык «с нуля» и содержали новогодние и рождественские поздравления и пожелания различным адресатам.



Скриншот 8. Greeting card “Happy New Year” “Merry Christmas”
 Ко всем выложенным работам студенты оставляли различные оценочные
 комментарии в различных формах

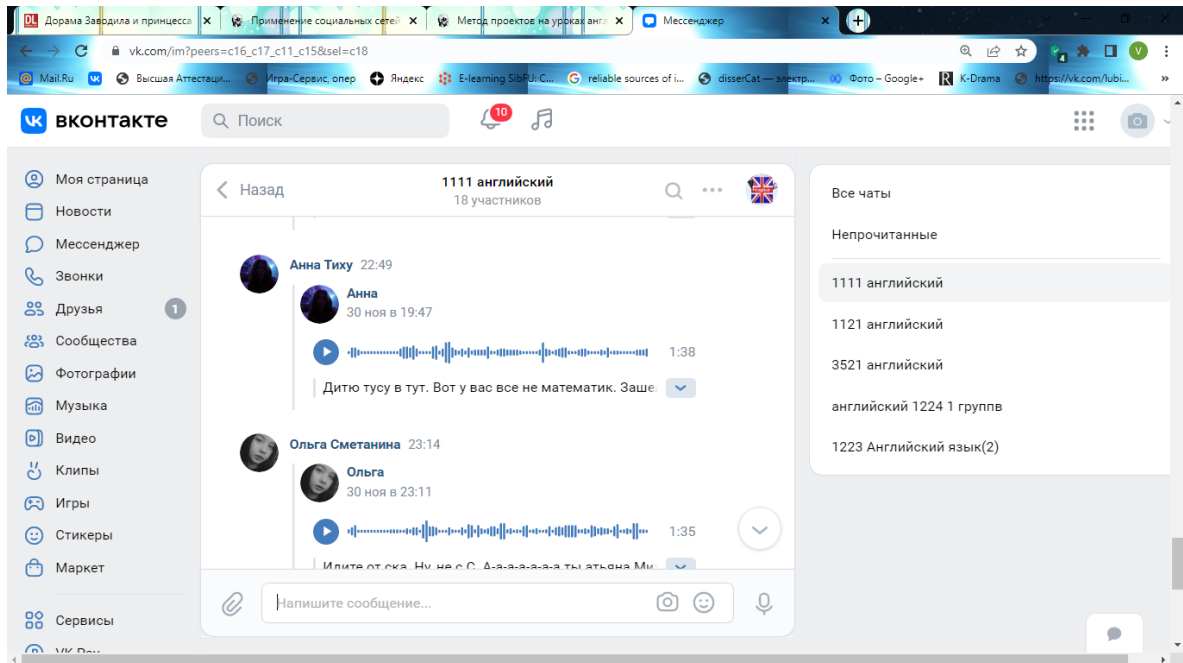


Скриншот 9. Письменные комментарии студентов к выполненным
 проектам

Посредством использования социальных сетей в процессе обучения реализуются дидактические принципы, такие как медийность, модульность, интерактивность, доступность. Стоит отметить обеспечение таких видов общения, как: голосовое, смс/текстовое, по элек-

тронной почте, видеосвязь, что предоставляет возможность написать, показать и рассказать.

Довольно часто студенты оставляли голосовые файлы в качестве комментария к выполненным проектным работам:



Скриншот 10. Голосовые файлы с комментариями студентов к выполненным проектным работам

На заключительном этапе проводилось анкетирование. Для заполнения предлагался лист самооценки автора проекта, который включал следующие вопросы: «Что нового я узнал(а) за время работы?», «Какие языковые навыки и умения я усовершенствовал(а) при применении социальных сетей в практике обучения иностранному языку (аудирование, чтение, перевод, письмо, говорение)». В результате анкетирования было установлено, что большинство учащихся поддерживают интеграцию социальных сетей в обучение иностранному языку и видят наибольшую эффективность их применения для обучения чтению и письму. Таким образом, гипотеза исследования об эффективности использования социальной сети для обучения чтению и письму была доказана.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что социальные сети представляют хорошую площадку, которая наряду с возможностями для развития коммуникативной компетенции предоставляет возможности для решения ряда образовательных задач:

1. Управлять процессом обучения. Социальные сети являются эффективным средством, помогающим преподавателю и студентам постоянно находиться на связи, в группе в социальных сетях может быть опубликована информация об отмене, переносе занятий, проведении конференции и т. д.

2. Индивидуализировать процесс обучения. Социальные сети позволяют студентам выполнять задания в любом месте, в любое время. Преподавателю социальные сети дают возможность узнать интересы, увлечения студентов и учитывать их при планировании учебного процесса.

3. Организовывать процесс обучения. В группе в социальных сетях можно продолжить начавшееся на занятии обсуждение, публиковать задания для студентов.

4. Задействовать в обсуждениях неактивных или мало активных на занятиях студентов.

5. Повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Социальные сети можно использовать в качестве платформы для подготовки и проведения проектов, проведения опросов.

Литература

Тармаева, В. И. К вопросу об использовании социальных сетей для обучения английскому языку / В. И. Тармаева // Социальные сети: комплексный лингвистический анализ / отв. ред. Н. Д. Голев. Т. 3. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 2022. – С. 266–278.

Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching / H. Brown. – London: Pearson Education, 2007. – 423 p.

Hutchinson, T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 400 p.

Phillips, M. A. Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP / M. A. Phillips. – London: British Council, 1978. – 122 p.

Widdowson, H. G. Learning Purposes and Language Use / H. G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 122 p.

2.9. Цифровые ресурсы в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному

Введение

Информатизация образования – тренд, который определяет само развитие общества. Сегодня в научно-методических трудах по электронной лингводидактике цифровизация системы образования рас-

сма­три­ва­ет­ся как «неизбежный процесс транс­фор­ма­ции со­дер­жа­ния, ме­то­дов и ор­га­ни­за­ци­он­ных форм учебной работы, раз­во­ра­чи­ва­ю­щий­ся в стремительно развивающейся цифровой образовательной среде» [Проблемы и перспективы цифровой транс­фор­ма­ции образования в России и Китае, 2019]. Китай одним из первых почувствовал этот тренд и направляет значительные усилия и средства на реализацию реформы. В 2018 году руководство КНР в «Плане действий по информатизации образования 2.0» поставило задачу «активно проводить исследования и демонстрировать интеллектуальные образовательные инновации, основанные на новых технологиях» [Буданцев, 2020, с. 120]. Однако инициатива, предлагаемая сверху, не всегда находит отклик в преподавательской среде. Вероятно, одна из причин кроется в том, что Китай – это страна с очень сильными образовательными традициями. Учение Конфуция строго определяет роли Учителя и студента как участников педагогического дискурса: преподаватель преподносит знания, а студент благодарно и безропотно их принимает. То есть в Китае обучение – это традиционно «субъект-объектные» отношения. Цифровизация образования предполагает смену ролей: студент учится самостоятельно добывать и обрабатывать информацию, быть автономным в образовательном процессе, то есть наделяется возможностями субъекта. Функции преподавателя, соответственно, тоже кардинально меняются. «Происходит сдвиг роли учителя от транслятора знаний к проектировщику процесса обучения» [Петрова, 2018, с. 142]. Лектор уже не нужен (студент автономно смотрит видеолекцию), теперь роль педагога сводится к конструированию процесса образования и направлению обучающегося к цели. Не каждый китайский учитель (особенно тот, кто предпочитает авторитарный стиль преподавания) готов к такому нивелированию своего статуса. К тому же цифровизация образования требует от педагога соответствующего набора компетенций: он должен овладеть ИКТ и мобильными технологиями (речь идет о цифровой грамотности преподавателя (Андреева, Андрюхина, Герасименко, Гребенникова, Новикова, Танцура), то есть пройти так называемую «цифровую транс­фор­ма­цию». И потому правительственная инициатива по развитию цифровой образовательной среды в системе высшего образования Китая до 2020 года шла медленными темпами (исключение составляли флагманские вузы КНР, входящие в список национальных проектов по развитию системы высшего образования Китая «211» и «985»).

Эпидемия коронавируса послужила мощнейшим катализатором цифровизации, поставив всех участников образовательного процесса перед необходимостью перехода на дистанционное обучение. Боль-

шинство учебных заведений перенесло учебную коммуникацию в мобильные приложения WeChat, QQ и Tencent meeting. Многие педагоги высшей школы не были готовы к такому испытанию, не имея соответствующих компетенций: методом проб и ошибок преподаватели искали пути организации онлайн-занятий.

Любопытным нам кажется тот факт, что после онлайн-семестра китайские студенты вернулись в аудитории с новыми учебными привычками, которые свидетельствуют о назревшей потребности в цифровизации процесса образования и преподавания русского языка как иностранного, в частности. «Происходит изменение самого пространства обучения, оно расширяется в результате взаимодействия обучающихся, в котором сливаются физический класс и мобильные технологии, которые обеспечивают офлайн и онлайн взаимодействие при физическом нахождении в одном месте» [Петрова, 2018, с. 142]. Сегодняшние студенты относятся к поколению так называемых центениалов, то есть тех, кто не представляют свою жизнь без гаджетов. Практика показывает, а научно-практические исследования ей вторят [Волков, 2021], что большая часть современных китайских студентов интернет-зависима и испытывает «информационный голод», если их лишить гаджета на 40 минут. «Лекция или иное учебное занятие, проводимое без использования наглядных мультимедийных материалов в аудитории студентов, привыкших к визуальной подаче информации, воспринимается ими как скучное и утомительное» [Актамов, 2018, с. 172]. Лишать ли студентов гаджетов или перенести часть учебной коммуникации в привычную для центениалов среду? Н. В. Новосельцева замечает: «Мобильные технологии, обеспечивая возможность обработки информации на иностранном языке с вовлечением различных каналов ее восприятия и воспроизведения, представляют собой своего рода комплексное средство обучения, которое студент может использовать *в целях мотивации и совершенствования*» [Новосельцева, 2016]. Поэтому мы выбираем метод так называемого **смешанного обучения (blended learnin)** – когда в процессе обучения иностранному языку сочетаются «живые» (лицом к лицу) и сетевые формы работы. Основная задача преподавателя – целесообразно и методически обоснованно распределять фазы самостоятельной работы студента с онлайн-ресурсом и фазы взаимодействия с педагогом. Остро стоит вопрос качества онлайн-ресурсов и форм их интеграции в процесс обучения иностранному языку.

Цель

Цель данного раздела монографии – на основе описания действующей цифровой образовательной среды обычного (一本) китайского

вуза и мониторинга открытых онлайн-ресурсов и App, существующих в китайском сегменте Интернета, определить степень цифровизации языкового образования и потенциал цифровых ресурсов для обучения РКИ и знакомства с культурой изучаемого языка в вузах КНР.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили общедоступные онлайн-ресурсы и App, имеющие отношение к русскому языку и функционирующие в китайской части Интернета. Исследование было проведено на основе метода анкетирования обучаемых, количественного анализа, методов классификации и прогнозирования.

Цифровая образовательная среда на факультете русского языка в обычном китайском вузе

Чтобы оценить уровень информатизации языкового образования и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), используемые для изучения РКИ, мы провели анкетирование, в котором приняло участие 122 студента Цзянсуского педагогического университета (ЦПУ). Оговоримся, что под цифровыми образовательными ресурсами в нашем случае мы понимаем информационные ресурсы, которые могут быть получены через сеть (видео, звук, текст и изображение) и направлены на развитие языковой и культурологической компетенции студентов факультета русского языка в китайском вузе. Полученные результаты опроса не могут быть основанием для фундаментального вывода, однако, свидетельствуют о сдвиге, происходящем в образовательном процессе.

В опоре на анкетирование кратко охарактеризуем цифровую образовательную среду и цифровые образовательные ресурсы, используемые преподавателями и студентами факультета русского языка ЦПУ:

Техническое обеспечение и инструментарий. 88 % опрошенных китайских студентов предпочитает *вести аудиторную работу в гаджете*. Из них 89 % выбирает планшет, 8 % – ноутбук, 3 % – смартфон. Каждое устройство имеет персональный доступ к университетскому wi-fi. **Использование** на уроках аудирования *персонального мобильного устройства* позволяет обучающемуся работать в удобном темпе, например прослушивать новости «Первого канала» столько раз, сколько необходимо, и тем самым *реализуется лично-ориентированный подход в обучении*. Некоторые отмечают, что и качество звука прослушиваемого материала чище, чем при воспроизведении через динамики в аудитории. В настоящее время обучающиеся *используют оцифрованные версии учебников* – электрон-

ных учебных пособий по РКИ, одобренных Министерством образования, в настоящее время рынок образовательной литературы КНР не предлагает. **Отказ студентов от бумажных носителей** продиктован удобством поиска и хранения информации, заботой об окружающей среде, снижением физической нагрузки («не надо носить тяжелый рюкзак, набитый книгами»), привычкой читать текст с экрана мобильного устройства.

Преподаватель отправляет студентам раздаточные материалы в рамках 微信群 (микрогруппа WeChat), которую создает староста или сам преподаватель. Сюда же преподаватель выкладывает удачные проекты студентов – хорошая РРТ или интересное видео позволяют получить признание сокурсников, испытать ситуацию успеха.

Внеаудиторная (домашняя) работа многими преподавателями в настоящее время организуется в рамках мобильного приложения WeChat (кстати, модель «перевернутого класса» в данном случае представляется наиболее логичной [Чжан, Веснина, 2020, с. 230]). Студенты отправляют преподавателю текстовые и голосовые сообщения, а преподаватель в качестве обратной связи выполняет коррекционную работу. Итоговые готовые проекты (РРТ, инфографику, «облако слов», смонтированные видео и прочее) студенты также отправляют по WeChat в рамках личного сообщения, а лучшие проекты преподаватель выкладывает в группе. Студенты отмечают, что работа в мессенджере, так называемое общение в «личке» снимает психологические барьеры: страх неправильного публичного ответа перед сокурсниками и «потеря лица» (в Китае этот фактор играет большую роль в формировании имиджа человека); общение с преподавателем носит более персонифицированный характер и, как следствие, растет мотивация к изучению РКИ.

Отношение студентов к онлайн-образованию. В качестве **минусов цифрового образования** студенты упоминают невозможность использовать некоторые русские информационные ресурсы из-за китайской системы цензурирования Интернета; усталость глаз и спины; некоторые студенты отмечают у себя слаборазвитые навыки самоорганизации (без контроля преподавателя они переключают внимание на сторонние онлайн-ресурсы, занимаются личными делами во время дистанционного занятия, засыпают). Об этом предупреждают и российские исследователи [Устюжанина, Евсюков, 2018, с. 5].

Студенты **положительно оценивают использование** преподавателем в качестве КИМов **онлайн-тестов и тренажеров**: получение быстрого результата; возможность многократного прорешивания

теста; желание оказаться лидером (если студентам доступна опция «показать рейтинг»);

Студенты с большим интересом выполняют предлагаемые педагогом *интерактивные онлайн-задания игрового характера*, созданные российскими преподавателями и размещенные на различных образовательных онлайн-сервисах (online-testpad, wordwall, learningapps, quzzlet, 超星学习通 и т. п.). Российские методисты в основном оценивают «геймификацию» образовательного процесса как положительную черту цифровизации [Семенова, Вилкова, Щеглова, 2018, с. 196]. Однако не стоит рассматривать цифровую форму упражнения как полную замену традиционных – это дополнительная форма работы на занятии, позволяющая поддержать внимание студента к уроку. Часть исследователей подтверждает, что использование мобильных технологий на смешанной форме урока приводит к повышению внутренней мотивации студентов при изучении иностранного языка [Симонова, Котляренко, 2021].

73 % обучающихся нравится *выполнять творческие задания или проекты при помощи мобильных приложений и сайтов*. Считаем важным с целью передачи накопленного опыта в рамках данной работы указать названия программного обеспечения, потому как данные App свободно открываются на территории КНР и имеют понятный для китайских студентов интерфейс: коллажи (например App醒图); монтаж фильма и накладывание субтитров (например, App VUE Vlog, Inshot); инфографика (например App Canvas 可画); «облако слов» (易词云 – сайт <https://wordsift.org>); mind map (например App XMind思维导图, MindLine); создание мемов и стикеров с русскими известными персонажами (функция телефона «написать текст на фото»). Также стоит отметить, что использование данных App при выполнении творческих проектов развивает цифровую компетенцию обучающихся, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда, а для Китая это крайне актуально.

Цифровые образовательные ресурсы

Многие студенты (98 %) *при лексико-грамматической работе обращаются к следующим App и сайтам*: для перевода и заучивания новых слов студенты используют мобильные приложения – словари и онлайн-переводчики 千亿词霸, 俄语7500km, 莱特俄语学习, 沙拉俄语, 有道翻译官 и сайт www.deepl.com/translator. Мини-программа «Маленький крокодил» 小鳄 □背单词, функционирующая на базе WeChat, безвозмездно помогает учить ключевые слова из ве-

душего УМК «Восток»: программа предоставляет возможность прослушивать фонетическую оболочку слова, посмотреть его употребление в контексте, заучивать слово в виде карточки. А чтобы узнать значение слов, недавно вошедших в корпус русского языка, студенты смотрят в русском цифровом проекте-словаре BKRS.info. Для мгновенного перевода и общего понимания текста большого объема обучающиеся используют фото-переводчик Baidu; отстающие студенты применяют сканер для распознавания и стенографирования звучащей русской речи (например «Голосовой ввод» в «Яндекс-Переводчике»).

При смешанном обучении преподаватель использует микро-видео – ролики продолжительностью до 20 минут. Создание образовательного видео требует больших временных и трудовых затрат, преподаватель должен владеть соответствующими компетенциями. И потому большинство педагогов не создает собственный контент, а использует уже готовый. Хотя стоит сказать, что поиск качественного видео тоже отнимает немало времени. Зачем с точки зрения методики преподавания иностранного языка в рамках обучения использовать учебные видео других преподавателей или аутентичные видео носителей языка? Слушать каждый урок одного и того же преподавателя менее продуктивно, чем разных людей с их особой манерой, подачей, произношением, речевым поведением.

Итак, 17 % студентов смотрят MOOK (*массовые открытые онлайн-курсы* 中国大学MOOC, URL: <https://www.icourse163.org/>). Но многие курсы, вопреки своей изначальной миссии давать знания любому желающему, закрыты для публичного просмотра. Однако бесплатно ознакомиться с ними можно, например, на платформе Bilibili.com (вероятно, это находится вне авторского права). Особенно стоит отметить MOOK, созданный по УМК «Восток», Пекинским университетом иностранных языков. В данном случае качество образовательного контента определяется самим статусом ведущего языкового вуза КНР.

45 % студентов иногда смотрят *любительские микроуроки*, находящиеся в открытом доступе на видеохостингах 哔哩哔哩 bilibili.com, 小红书 и youku. И если MOOK, подготовленные государственными образовательными организациями, соответствуют нормативам в сфере ТРЯ, то контент, выкладываемый преподавателями-блогерами (а таковыми сегодня себя считают даже люди, не имеющие специальной профессиональной подготовки, их цель, скорее, создание паблицитного капитала), может содержать языковые, коммуникативные, фактические ошибки и нарушения этических норм. И потому преподаватель, использующий микроуроки в рамках смешанного обу-

чения, должен с большой ответственностью подходить к отбору ЦОР на видеохостингах. В качестве достойного примера можно отметить следующие регулярно обновляющиеся образовательные проекты носителей русского языка на платформе bilibili: 俄语俄语外教dima老师, 尤利娅外教, Natasha的小星球. Здесь же можно встретить видео, взятые с Youtube (который закрыт для граждан КНР) и переведенные на китайский язык. Среди них самые востребованные проекты – это «Easy Russian», «О русском по-русски», «Русский язык со смешариками», серия видео СибФУ «Твои сибирские каникулы».

56 % опрошенных студентов в свободное время для совершенствования навыков аудирования разговорной русской речи **смотрит фильмы, телепроекты и сериалы на русском языке** (мобильное приложение 喜马拉雅; сайт или App bilibili.com, публичный аккаунт в WeChat 鱼子酱字幕组; сайт «Первого канала» 1 tv.ru; китайско-русский телеканал «Катюша», URL: katyusha.tv).

Среди опрошенных обучающихся всего лишь 2 % студентов **вступают в живой диалог с носителями языка**. Такой шанс посредством разговорных клубов на платформе Zoom предоставляют некоторые российские вузы, например Институт международных связей в Екатеринбурге или Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Большую роль такая форма изучения РКИ играет в условиях, когда у студентов нет возможности оказаться в языковой среде. Ряд исследователей подтверждает, что использование мобильных технологий в обучении имеет большой лингводидактический потенциал. Так, например, некоторые языковые учебные центры сейчас занимаются разработкой чат-ботов, которые могли бы имитировать живой диалог. Другие исследователи, напротив, предлагают студентам стать участниками реальной (а не учебной, искусственно созданной) коммуникации в рамках аутентичных социальных сетей и чатов [Голев, Сологуб, 2018]. Нам представляется, что именно это направление наиболее перспективно и имеет большую практическую ценность.

96 % опрошенных студентов ежедневно в свободное время **в мобильном приложении WeChat (微信) читает новости о России, статьи лингвострановедческого характера и справочные материалы по русской грамматике в публичных аккаунтах (公众号) о русском языке**. Стоит отметить, что с точки зрения создания цифровой образовательной среды и профессионально ориентированного мобильного пространства [Антропова, 2018, Новосельцева, 2016] приложение WeChat действительно является оптимальной площадкой. WeChat как

социальная сеть обладает большой палитрой медиа-возможностей: передача личных голосовых и видеосообщений, фото- и текстовых файлов, создание групповых чатов; голосовое и видеосоединение; возможность групповой видеотрансляции; размещение фото, видео и ссылок на личной странице пользователя; подписка на публичные аккаунты и каналы; использование мини-программ и т. д.

Сделаем небольшое отступление от темы и разберемся с тем, **что сегодня мотивирует китайских студентов к изучению иностранного языка?** – мы исходим из опросов студентов и личных наблюдений в течение десяти лет работы в Китае. В основе представленной ниже классификации мотивов исследование С. В. Угрюмовой и Н. Н. Сергеевой [Угрюмова, Сергеева, 2012, с. 116]: 1) **профессионально-ценностный мотив**: возможность трудоустройства по специальности (например сегодня в Китае, по словам руководителя КАПРЯЛ, наблюдается дефицит преподавателей РКИ – спрос на учителей РЯ растет [Скок, 2021]; благодаря развитию двустороннего сотрудничества Китая и России востребованы менеджеры ВЭД и переводчики); 2) **мотив достижения**: возможность получить документ, подтверждающий уровень владения языком, который будет рассматриваться работодателем как конкурентное преимущество (например свидетельства об успешной сдаче тестов ТРКИ-1, ТРКИ-2, ТРЯ-4, ТРЯ-8, САТТ); 3) **мотив престижа**: возможность учиться в магистратуре лучших вузов России (например в настоящее время ежегодно 800–900 китайских студентов приезжает на учебу в МГУ [Волков, 2021]) – к тому же, диплом МГУ или СПбГУ может повысить значимость портфолио; 4) **мотив самодовольствия**: потребность получить признание среди сверстников (например победа в конкурсе и публичное оглашение результата на страницах публика 俄语邦, читательский охват которого составляет 70 тыс. человек); 5) **мотив саморазвития**: возможность реализовать свой творческий потенциал; получение удовольствия от учебы (участие в конкурсах и проектах, связанных с РЯ и культурой России); 6) **мотив идентификации**: потребность найти единомышленников (комментируя публикации публиков о русском языке и читая отклики других пользователей, студент может найти сверстников, у которых сходные интересы); 7) **мотив аффилиации**: возможность смотреть фильмы и читать книги на языке оригинала и обсуждать их со сверстниками; 8) **интеллектуально-познавательный мотив**: потребность быть в курсе последних мировых событий; возможность познакомиться с культурой и обычаями другой страны (материалы, размещенные в публичных аккаунтах, обладают большим иллюстративным потенциалом, пробуждая неподдельный интерес к стране изучаемого языка).

Исходя из этих мотивов и потребностей, уже на первом уроке русский педагог *может порекомендовать студентам подписаться на публичные аккаунты* (公众号) о русском языке и России в WeChat-публикации, размещаемые в рамках 公众号, на наш взгляд, напрямую связаны с мотивами изучения РЯ. Аккаунты условно можно разделить на два типа: 1) публичные аккаунты, где за информационное наполнение отвечают профессиональные журналисты или ученые, то есть это авторитетные источники информации; 2) паблики, где созданием контента занимаются непрофессионалы, зачастую это наемные студенты, изучающие русский язык. Ниже представлен краткий обзор публичных аккаунтов социальной сети WeChat, связанных с русским языком.

Первая группа аккаунтов, где за контент отвечают профессионалы:

- **Официальный аккаунт Российского культурного центра (РКЦ) в Пекине** 北京俄罗斯文化中心 – информация лингвострановедческого характера, объективно отражающая русскую картину мира (тексты и видео об ученых, открытиях, писателях, Нобелевских лауреатах, материалы по географии, истории, искусству и т. д.). В аккаунте размещаются анонсы мероприятий Центра. Также в рамках паблика РКЦ часто объявляются конкурсы, связанные с русской культурой, литературой, историей, географией – для некоторых студентов это хороший шанс реализовать свой творческий потенциал. Победители приглашаются на церемонию награждения в РКЦ и могут познакомиться с единомышленниками.

- **Публичный аккаунт государственной китайской газеты Женьминьжибао** 人民网俄文版 – новости и культурологическая информация о России и Китае на двух языках.

- **«Россия-Китай: главное»** 中俄头条订阅号 – свежие новости о России и Китае, некоторые публикации сопровождаются голосовыми аудиофайлами.

- **俄语研习社 и 俄语独角兽** – информация носит строго официальный характер: представлены оригиналы и переводы правительственных отчетов и речей политических лидеров;

- **Публичная страница профессора Пекинского университета иностранных языков Лю Гуанчжунь** 俄语开讲啦 – культурологическая и лингвистическая информация с иллюстрациями, видео- и аудиофайлами (документальные и художественные фильмы, сериалы, фрагменты русских телепередач, русские песни и клипы, размещенные в китайском облачном хранилище и потому воспроизводимые на

территории КНР без технических проблем); стенограммы выступлений и речей Президента РФ (с объяснением некоторых грамматических конструкций); русские стихотворения – оригиналы и перевод на китайский язык; оригиналы и переводы заявлений китайских официальных лиц; материалы для подготовки к сдаче теста САТТ1; фрагменты учебных пособий и комментарии к ним и др. Пожалуй, именно этот публичный аккаунт мы можем рекомендовать преподавателям РКИ как самый подходящий для академических целей.

- **Страница русского доцента ДУИЯ А. Бочкарева «Волшебный мир кино» 俄罗斯电影趣话** – изучение русского языка и культуры через киноискусство: знакомство с российскими режиссерами, актерами, обзоры фильмов, песни к фильмам, русские фильмы, размещенные в китайском облачном хранилище.

Вторая группа аккаунтов, где контент создают непрофессионалы. Конечная цель таких аккаунтов – получение коммерческой выгоды от продажи рекламы образовательных услуг. Данные публичные аккаунты привлекают потенциальных клиентов бесплатной информацией о России и русском языке. И часть постов, заметок и видеоуроков, на наш взгляд, могут быть использованы при смешанном обучении. Хотя в преподавательском сообществе есть и ярые противники применения данных социальных медиа в образовательных целях. Перечислим основные публичные аккаунты:

- **俄语之家 RuClub** (имеет самый большой читательский охват): новости о России и Китае на двух языках; познавательная информация культурологического характера; объяснение значения и этимологии идиом; вакансии для специалистов, владеющих РЯ; конкурсы (работы победителей демонстрируются на страницах аккаунта); русские песни с китайскими субтитрами; обзоры русских фильмов и прочее;

- **俄语编辑部 «Студия Елены»**: помимо размещения информационно-развлекательного контента оказывают платные услуги посредника по подаче заявлений на обучение в российских университетах; предоставляют возможность подписаться на платный контент – новости «Первого канала» и проверочные тесты к ним – отработка навыка необходимого для решения теста по аудированию в рамках ТРЯ-8;

- **俄语**: новости о России; культурологическая информация; вакансии, связанные с русским языком; платные услуги по подготовке к ТРКИ-1 и ТРКИ-2; платные курсы по обучению письменному переводу САТТ1 и т. д.;

- **俄语编辑部**: возможность прослушивания новостей на русском языке; платные услуги по подготовке к сдаче российских тестов ТРКИ-1 и ТРКИ-2;

- **沪江俄语:** культурологическая информация; лексико-грамматические материалы для подготовки к сдаче ТРЯ-4 и ТРЯ-8;
- **俄语摆渡:** фрагменты учебных пособий, направленных на подготовку к сдаче экзаменов по русскому языку и получению различных профессиональных сертификатов; рассказы о россиянах-лидерах общественного мнения; полезная и интересная информация о России и Китае на двух языках; реклама услуг преподавателей РКИ и посредников, помогающих поступить в российские вузы;
- **潮流俄语:** обсуждение актуальных событий на русском языке;
- **鱼子酱字幕组:** медиатека, где представлены российские видеоклипы и сериалы; даются ключевые слова, прозвучавшие в серии, и их перевод на китайский язык.

Наполнением содержания вышеперечисленных WeChat-пабликов, как правило, на платной или добровольческой основе занимаются студенты факультетов русского языка. Работа в сообществе – это хорошая возможность для языковой практики, но иногда качество контента (с фактической, орфографической, стилистической, этической точек зрения) страдает. Несколько раз автор данной публикации становился свидетелем того, как в публичных аккаунтах данного типа размещались новостные фейки (например о насильственной вакцинации россиян от коронавируса). Чтобы обеспечить безопасность взаимодействия студентов с информационной средой, можно порекомендовать преподавателю быть своеобразным «фильтром» и «рупором»: репостить на свою персональную страницу интересные, полезные, достоверные материалы – тем самым заострять внимание студентов на качественном контенте.

Китайским студентам нравится в свободное время листать «ленту новостей» – редакторы публичных аккаунтов понимают и хорошо чувствуют своего читателя, и потому подбирают контент, пробуждающий интерес у китайских студентов к России. И поэтому, подписавшись на паблик о русском языке, студенты ежедневно пополняют знания о грамматике РЯ, расширяют кругозор, знакомятся с реалиями России, погружаются в мир русской культуры и слова – Россия день за днем становится их «сетевым другом». Что вполне соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, «в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, анализировать полученные знания и применять их» [Ван, 2012]. Не можем не согласиться с Н. В. Новосельцевой, которая подчеркивает преимущества использования мобильных технологий на уроке: «происходит увеличение доли самостоятельной работы студента; экономия учебного времени; сокращение голосовой нагрузки

преподавателя; мобильные технологии предоставляют доступ к разнообразным аутентичным материалам и обладают большой степенью иллюстративности» [Новосельцева, 2016].

Статьи публичных аккаунтов могут использоваться преподавателем как дополнительная информация или иллюстративный материал на уроке (о писателях, художниках, городах, традициях и т. д.).

Большой популярностью среди студентов пользуются русские песни, размещенные в публичных аккаунтах. Китайцы любят петь в караоке. Песни, представленные в пабликах, сопровождаются китайскими субтитрами – в рамках внеурочной деятельности можно разучивать русские песни, обращаясь к WeChat.

Преподаватель и студент могут общаться в рамках личных сообщений (предоставление и проверка домашнего задания, консультационная работа) – то есть **использовать WeChat как мессенджер**. Многим китайским студентам такой способ коммуникации помогает устранить психологические барьеры и зажимы – страх «потерять лицо» (в случае ошибочного ответа [Антропова, 2018, с. 219]) в рамках аудиторной работы становится причиной нежелания активно работать на уроке. Коррекционная работа преподавателя по устранению грамматических и фонетических ошибок, проводимая в мессенджере, с благодарностью воспринимается китайским студентом, а русские смайлики, стикеры и мемы создают доброжелательную и свободную атмосферу общения.

WeChat может быть использован преподавателем РКИ **как конкурсная площадка**, где творческие проекты студентов будут собирать «лайки»: например, в рамках конкурса каллиграфии оцениваются размещенные в мобильном приложении фотографии письменных работ обучающихся.

Функция WeChat «передать местоположение» может быть использована преподавателем **при проведении лингвострановедческого квеста** по территории кампуса.

Автор данной статьи перечислил и кратко охарактеризовал некоторые мобильные приложения (App), интернет-сервисы и сайты, которые используются китайскими студентами при изучении РКИ и имеют понятный и доступный для них интерфейс.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: филологические факультеты китайских вузов из разряда 一本 («и бэнь», то есть обычные, не входящие в список национальных проектов по развитию системы высшего образования Китая) находятся на начальном этапе цифровизации образовательного процесса. Языковые кафедры в настоящий момент не могут предложить студентам электронные

учебники, часть преподавателей нуждается в повышении квалификации и формировании цифровой грамотности. Необходимо решать вопрос качества ЦОР и форм их интеграции в процесс обучения иностранному языку. Студенты уже готовы к смене образовательной парадигмы и со свойственным им энтузиазмом погружаются во всё новое. И потому активно развивающаяся цифровая лингводидактика должна формировать базу успешных практик с убедительным теоретическим обоснованием.

Литература

Актамов, И. Г. Китайский мессенджер WeChat и его место в российском сегменте онлайн-образования / И. Г. Актамов, О. В. Самбуева // *Власть*. – 2021. – № 1. – С. 168–175.

Андреева, А. А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков / А. А. Андреева // *Kant*. – 2022. – № 2 (43). – С. 204–211.

Андрюхина, Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // *Образование и наука*, № 22 (3 (172)). – 2020. – С. 116–147.

Антонова, Ю. А. К вопросу об обучении китайских студентов РКИ в условиях цифровизации образования / Ю. А. Антонова // *Сборник материалов I Азиатского междунар. форума «Новые горизонты РКИ»*: сборник материалов форума, Якутск, 06–08 декабря 2021 года / отв. редакторы С. М. Петрова, М. С. Соловьева. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2022. – С. 20–28.

Антонова, Ю. А. Приемы повышения мотивации китайских студентов к изучению русского языка посредством социальной сети Wechat / Ю. А. Антонова // *Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность: материалы Междунар. науч.-практ. конф-ции, Пятигорск, 24–25 ноября 2021 года*. – Пятигорск: Пятигорск, 2021. – С. 334–341.

Антропова, М. Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat) / М. Ю. Антропова // *CCS&ES*. – 2018. – № 3. – С. 218–224.

Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // *Молодой ученый*. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127.

Ван, Ш. Л. Исследование интернет-зависимости среди китайских игроков в онлайн-игры («исследование интернет-зависимости среди китайской молодежи») / Ш. Л. Ван, А. И. Карпухина // Мат-лы междунар. конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий / под редакцией Б. Б. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова; МГППУ. – Москва, 2011. – С. 194–196.

Волков, К. Понимаем друг друга лучше / К. Волков // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html> (дата обращения: 18.11.2022).

Вязовская, В. В. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность / В. В. Вязовская, Т. А. Данилевская, М. Е. Трубочанинова // Русистика. – 2020. – № 1. – С. 69–84.

Герасименко, Т. Л. Инновационные ресурсы цифровизации полиязыковой подготовки студетов вуза / Т. Л. Герасименко, Л. В. Зенина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 10. – С. 151–155.

Герасименко, Т. Л. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью смарттехнологий / Т. Л. Герасименко, И. В. Грубин, Т. М. Гулая // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2013. – № 1. – С. 3–6.

Голев, Н. Д. Лингводидактическая программа «обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки» как форма учебной коммуникативной практики: методологические аспекты / Н. Д. Голев, О. П. Сологуб // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 152–166.

Гольцова, Т. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 3(68).

Гребенникова, В. М. К вопросу о цифровизации образования / В. М. Гребенникова, Т. В. Новикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Том. 11. – С. 158–165.

Гуань, С. Технологии создания компьютерных упражнений для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов-филологов (уровни А2-В1): спец-ть 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Гуань. – Москва, 2021. – 185 с.

Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко //

Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–112.

Новосельцева, Н. В. Мобильные приложения как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Н. В. Новосельцева // Лингвистические и методологические аспекты в преподавании иностранных языков: сб. науч. ст. / отв. ред. Б. В. Соктоева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят.гос. унта, 2016. – С. 35–40.

Петрова, Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение / Е. В. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 141–144.

Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Рос-кит. конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.]; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

Семенова, Т. В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 173–197.

Симонова, О. Б. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения / О. Б. Симонова, Ю. Ю. Котляренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf> (дата обращения: 16.08.2023. – Режим доступа: свободный).

Скок, Т. Русский язык за рубежом: стирая границы / Т. Скок // Информационный портал фонда «Русский мир». – URL: <https://russkiymir.ru/publications/294501/> (дата обращения: 20.11.2022).

Танцура, Т. А. Потенциал современных цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов высшей школы / Т. А. Танцура // МНКО. – 2021. – № 4 (89).

Угрюмова, С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка / С. В. Угрюмова, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 114–118.

Устюжанина, Е. В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е. В. Устюжанина, С. Г. Евсюков // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – № 1 (97). – 2018. – С. 3–12.

Чжан, В. Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения / В. Чжан, Л. Е. Веснина // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 228–235.

ЛИТЕРАТУРА

Аббакумов, А. А. Использование мессенджеров для информирования слушателей учебных заведений / А. А. Аббакумов, Д. П. Сидоров, А. И. Егунова. // Образовательные технологии и общество. – 2018. – Т. 21. – № 3. – С. 330–336.

Абдулаев, Э. Н. Использование визуальной информации в преподавании истории / Э. Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 7–12.

Авдеева, И. Б. Актуальные и грамматические категории русского языка при обучении русскому языку как неродному и русскому языку как иностранному / И. Б. Авдеева // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2018. – С. 74–78.

Авдеева, И. Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подязыка специальности и как объект обучения ему: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. Б. Авдеева. – Москва: ИРЯП, 1997. – 325 с.

Авдеева, И. Б. Детерминанты когнитивного стиля иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017 (1). – С. 3–8.

Авдеева, И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. Б. Авдеева. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. – 339 с.

Авдеева, И. Б. Лингво-когнитивные характеристики иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Международное образование в начале XXI века: сб. научных трудов. Часть 1. Издание МАДИ (ГТУ), 2005. – С. 68–76.

Авдеева, И. Б. Обучение русскому языку как иностранному как системе грамматических концептов / И. Б. Авдеева // Русский язык и литература в контексте глобализации: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию МАПРЯЛ. – Москва, 2019. – С. 52–57.

Авдеева, И. Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля / И. Б. Авдеева // Мир русского слова. – 2017(2). – № 2. – С. 67–78.

Авдеева, И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее влияния на пользователей / И. Б. Авдеева // Мир русского слова. – № 4. – 2020а. – С. 86–95. – DOI: org/10.24411/1811-1629-2020-14086/.

Авдеева, И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее новизны / И. Б. Авдеева // Мир русского слова. – № 3. – 2020. – С. 18–28. – DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016/.

Авраменко, А. П. Дополненная реальность в языковом образовании: этапы развития, тенденции и перспективы / А. П. Авраменко // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – № 2 (26). – С. 47–55.

Азимов, Э. Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации / Э. Г. Азимов // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 12–18.

Азимов, Э. Г. К типологии веб-ресурсов на русском языке / Э. Г. Азимов // Проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного в третьем тысячелетии: состояние и перспективы развития // Материалы Международного регионального форума ученых и преподавателей русистов по проблемам функционирования и преподавания русского языка в странах Европы, 15–17 апреля 2007: сб. докладов. – Москва: Изд-во ЦМО МГУ, 2007. – С. 60–65.

Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 472 с.

Акишина, А. А. Нитта М. Беседы о русском письме: учебное пособие / А. А. Акишина. – Токио, 1979. – 211 с.

Акишина, А. А. Цифровые образовательные ресурсы по русскому языку в истории и культуре России / А. А. Акишина, А. В. Тряпельников. – URL: <https://atmos-sfera.ru> (дата обращения: 15.09.2023).

Актамов, И. Г. Китайский мессенджер WeChat и его место в российском сегменте онлайн-образования / И. Г. Актамов, О. В. Самбуева // Власть. – 2021. – № 1. – С. 168–175.

Александров, К. В. К вопросу о компьютерной лингводидактике / К. В. Александров // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 12–16.

Александрова, Е. А. Интернет-педагогика для «нового» ребенка – белое пятно на карте / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 260–264.

Алёшина, А. Б. Методический потенциал креативных заданий при обучении РКИ в мессенджере / А. Б. Алёшина // Цифровая лингводидактика. – URL: http://gefest.rads-doi.org/public/dir_files/article/File/32380.pdf (дата обращения: 07.09.2023). – DOI: 10.37632/PI.2022.294.5.009.

Английский язык. 11 класс: учебное пособие / А. А. Алексеев, Е. Ю. Смирнова, Б. Дерков-Диссельбек [и др.]. – Москва: Просвещение: Cornelsen, 2021. – 217 с.

Андреев, А. А. Основы интернет-обучения / А. А. Андреев, Г. М. Троян. – Москва, 2006. – 68 с.

Андреева, А. А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков / А. А. Андреева // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 204–211.

Андрюхина, Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. – № 22 (3 (172)). – 2020. – С. 116–147.

Антонова, Ю. А. К вопросу об обучении китайских студентов РКИ в условиях цифровизации образования / Ю. А. Антонова // Сборник материалов I Азиатского междунар. форума «Новые горизонты РКИ»: сборник материалов форума, Якутск, 06–08 декабря 2021 года / отв. редакторы С. М. Петрова, М. С. Соловьева. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2022. – С. 20–28.

Антонова, Ю. А. Приемы повышения мотивации китайских студентов к изучению русского языка посредством социальной сети Wechat / Ю. А. Антонова // Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность: материалы Междунар. науч.-практ. конф-ции, Пятигорск, 24–25 ноября 2021 года. – Пятигорск: Пятигорск, 2021. – С. 334–341.

Антропова, М. Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat) / М. Ю. Антропова // CCS&ES. – 2018. – № 3. – С. 218–224.

Асанова, Ф. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий с целью развития креативных способностей учеников на уроках технологий / Ф. Б. Асанова // ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет». – Крым, Симферополь, 2018. – С. 284–288.

Астафьева, М. А. Междисциплинарное образование по иностранному языку: программа «Инноватика» для будущих менеджеров / М. А. Астафьева // Сборник научных трудов по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков МПГУ за 2020–2021 учебный год. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ПРИНТИКА", 2021. – С. 6–9.

Базеева, Н. А. Цифровая филология E-Scio / Н. А. Базеева, Т. С. Мирончева. – 2023. – № 5(80). – С. 64–68.

Байер, Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории / Т. Байер // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ. – Санкт-Петербург, 2003. – Т. II. – С. 23–27.

Балтак, О. Роль адаптированного чтения в процессе усвоения языка. Практическое применение теорий Льюиса и Крашена / О. Балтак. – URL: <https://hi-in.facebook.com/RKI.MGURussian/posts/2412297332124710> (дата обращения: 05.12.2020).

Бардакова, Е. А. Новая цифровая педагогика (от «манифеста» к стандарту?) / Е. А. Бардакова // Экономика XXI века: инновации, инвестиции, образование. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 11–12.

Безолук, С. П. К вопросу о дефиниции понятия «цифровая дидактика» / С. П. Безолук, Е. М. Азарко // Вопросы методики преподавания: от классической системы к смешанному обучению: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15 мая 2021 г.). – Москва: Центр СНИ и ОТ, 2021. – С. 35–49.

Беляева, А. В. Управление самостоятельной работой студентов / А. В. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.

Беляева, О. И. Science and technology: basic words and structure: учебное пособие / О. И. Беляева, С. А. Амахина, Н. В. Попова. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – 190 с. – DOI: 10/18720/SPVPU/5/tr21_190.

Бережная, Я. В. Опыт использования очков виртуальной реальности в преподавании английского языка: разработка и внедрение собственной методики / Я. В. Бережная // Евразийский научный журнал. Филологические науки. – 2021. – № 8. – URL: <https://journalpro.ru/articles/opyt-ispolzovaniya-ochkov-virtualnoy-realnosti-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-razrabotka-i-vnedre/> (дата обращения: 16.09.2023).

Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько / В. П. Беспалько // Педагогика. – Москва, 1989. – 192 с.

Битехтина, Н. Б. Формирование системы дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском» / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 1. – С. 38–41.

Блейк, С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 34–39.

Богомолов, А. Е. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография / А. Е. Богомолов. – Москва: МАКС Пресс, 2008. – 319 с.

Богомолов, А. Н. Цифровизация области преподавания русского языка как иностранного: первые итоги и перспективы / А. Н. Богомолов, Т. В. Васильева, Л. А. Дунаева, Г. М. Лёвина // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5. – С. 4–9.

Болотская, М. П. Использование компьютерных программ в вузовской практике преподавания русского языка / М. П. Болотская, А. В. Болотский // Русский язык в школе. – 1996. – № 2. – С. 98–101.

Бондарева, О. В. Электронная лингводидактика: проблемы и перспективы / О. В. Бондарева // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 48–52.

Борзова, Е. С. Социальные сети – действенный инструмент в работе педагога / Е. С. Борзова // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 205–208.

Брагинец, В. А. Достижения компьютерной лингводидактики в преподавании иностранных языков с помощью компьютерных и сетевых технологий / В. А. Брагинец, Н. М. Сажина // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. – 2019. – С. 69–71.

Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127.

Букаева, А. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе / А. А. Букаева, А. Т. Магзумова // Инновации в науке. – 2015. – № 2 (39). – С. 1–8.

Букин, А. С. Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку / А. С. Букин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 156–163.

Ваганова, О. И. Цифровизация как ведущая тенденция развития современного образования / О. И. Ваганова, А. А. Попкова, Н. В. Степина, К. А. Максимова // Балтийский гуманитарный журнал.

2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 146–148. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0902-0037.

Ван, Ш. Л. Исследование интернет-зависимости среди китайских игроков в онлайн-игры («исследование интернет-зависимости среди китайской молодежи») / Ш. Л. Ван, А. И. Карпухина // Материалы международной конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий»; под редакцией Б. Б. Айсмонтаса, В. Ю. Меновщикова. МГППУ. – Москва, 2011. – С. 194–196.

Васильева, Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: монография / Т. В. Васильева. – Москва: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. – 316 с.

Васильева, У. А. Социальные сети в жизни современного подростка / У. А. Васильева. – URL: <https://schoolscience.ru/7/8/39898> (дата обращения: 11.09.2022).

Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высш. шк., 1991. – 207 с.

Виноградова, Е. Н. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клобукова // Вестник РУДН. Серия: вопросы образования: языки и специальность. – 2018. – № 2. – С. 195–209. – DOI 10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209.

Виноградова, Л. В. Внеаудиторная работа по английскому языку в неязыковых вузах: концепция учебно-методического пособия / Л. В. Виноградова, Н. А. Преснякова // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2013. – № 2 (16). – С. 38–43.

Волков, К. Понимаем друг друга лучше / К. Волков // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html> (дата обращения: 18.11.2022).

Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский // Книга. – Москва: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2002. – 555 с.

Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

Вязовская, В. В. Интернет ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность / В. В. Вязовская, Т. А. Данилевская, М. Е. Трубчанинова // Русистика. – 2020. – № 1. – С. 69–84. – DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84.

Габдрахманова, П. Л. Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы / П. Л. Габ-

драхманова, Е. Н. Богатова, Л. Р. Мустафина // Образовательные технологии и общество. – 2017. – № 2. – С. 329–345.

Галицких, Е. О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху / Е. О. Галицких // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – Т. 13. – № 2 (43). – С. 213–226.

Гальперин, И. Р. О поэтапном формировании умственных действий / И. Р. Гальперин. – URL: http://planey.ru/dic/p/p_71.htm (дата обращения: 18.09.2023).

Гарцов, А. Д. Лингводидактическая специфика педагогического веб-дизайна электронных средств обучения / А. Д. Гарцов // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: материалы Международной научно-практической конференции. Ереван: Изд-во Российско-Армянского (Славянского) ун-та, 2015. – С. 149–153.

Гарцов, А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. Д. Гарцов. – Москва, 2009. – 398 с.

Герасименко, Т. Л. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью смарттехнологий / Т. Л. Герасименко, И. В. Грубин, Т. М. Гулая // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2013. – № 1. – С. 3–6.

Герасименко, Т. Л., Зенина Л. В. Инновационные ресурсы цифровизации полиязыковой подготовки студентов вуза / Т. Л. Герасименко, Л. В. Зенина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 10. – С. 151–155.

Голев, Н. Д. Коммуникативный портрет современного российского студента и школьника – пользователей социальных сетей и других форм виртуального общения / Н. Д. Голев, А. В. Иркова // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: мат-лы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. (Барнаул, 24–26 сентября 2020 г.) – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – С. 221–224.

Голев, Н. Д. Лингводидактическая программа «обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки» как форма учебной коммуникативной практики: методологические аспекты / Н. Д. Голев, О. П. Сологуб // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 152–166.

Голев, Н. Д. О конкуренции акустико-аудиального и мануально-визуального кодов современной письменной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник Кемеровского государственного университета.

– 2021. – Т. 23. № 4(88). – С. 1024–1031. DOI 10.21603/2078-8975-2021-23-4-1024-1031.

Голев, Н. Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник ТГУ. Филология. – 2012. – № 5 (25). – С. 12–30.

Голев, Н. Д. Интернет-проект «Vavilon.net (МП + ОМП)» как способ межъязыковой коммуникации, обучающая программа и источник для лингвистических исследований естественного языка / Н. Д. Голев // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике / под ред. И. Ю. Колесова. – Барнаул: ФГБОУ ВО «Алт ГПУ», 2018. – С. 17–20.

Голев, Н. Д. Обратный машинный перевод в непрофессиональном межъязыковом общении (опыт создания проекта «VAVILON.NET») / Н. Д. Голев // Русское слово в многоязычном мире: мат-лы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – Москва, 2019. – С. 1554–1559.

Голев, Н. Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) / Н. Д. Голев // Язык и культура. – Томск: ТГУ, 2015. – № 2. – С. 105–116.

Голубева, М. В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию / М. В. Голубева // Образовательные технологии. – 2011. – № 2. – С. 78–86.

Гольцова, Т. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 3(68). – С. 65–75.

Гольцова, Т. А. Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 62–68. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10417.

Горновая, В. А. Особенности использования социальных сетей при реализации медиаобразовательных проектов / В. А. Горновая // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2015. – № 1 (15). – С. 5–8.

Горшунова, А. С. Феномен «русскость» в мультимодальном аспекте (на материале короткометражного фильма «Russian Cyberpunk Farm // Русская кибердеревня») / А. С. Горшунова // Политическая лингвистика. – 2022. – № 3(93). – С. 49–59. – EDN LENTDL.

Гребенникова, В. М. К вопросу о цифровизации образования / В. М. Гребенникова, Т. В. Новикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Том 11. – № 5. – С. 158–165.

Гребенюк, Т. Исследование цифровой компетентности студентов-будущих педагогов в контексте педагогики индивидуальности / Т. Гребенюк, С. Несына, Н. Ермакова, О. Кайгородова // Образование и саморазвитие. – 2023. Т. 18. – № 1. – С. 186–200.

Гуань, С. Технологии создания компьютерных упражнений для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов-филологов (уровни А2–В1): спец-ть 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Гуань. – Москва, 2021. – 185 с.

Гудков, Д. Б. Архаичная новизна: новые фразеологизмы русского молодёжного сленга / Д. Б. Гудков // Профессорский журнал. Серия Русский язык и литература. – 2021. – № 3(7). – С. 2–8.

Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – Т. 2. – № 1 (3). – 2010. – С. 11–30.

Делимова, Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3(19). – С. 33–38.

Дементьев, В. В. Отзыв иностранцев о советском фильме как жанр Рунета / В. В. Дементьев // Жанры речи. – 2022. – Т. 17, № 3 (35). – С. 220–233. – DOI:10.18500/2311-0740-2022-17-3-35-220-233.

Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – Москва: Знак, 2010. – 600 с.

Демьянков, В. З. Когниция и понимание текста / В. З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 3. – С. 5–10.

Дрейфельд, О. В. Интерактивный медицинский календарь как жанр интернет-коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному / О. В. Дрейфельд // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2023. – Т. 2. – № 1. – С. 32–36. – DOI: 10.21603/2782-4799-2023-2-1-32-36.

Дробышева, И. В. Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ / И. В. Дробышева // Материалы Международной научно-практической конференции. – 2007. – URL: <https://refdb.ru/look/2338682-pall.html> (дата обращения: 03.10.23)

Дукальская, И. В. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка / И. В. Дукальская, Е. О. Аликберова // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 2. – Часть 2. – С. 434–442. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-434-442.

Дунаева, Л. А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. А. Дунаева. – Москва, 2006. – 380 с.

Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – Москва, 2001. – 326 с.

Дьякова, Т. А. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности / Т. А. Дьякова, Л. Е. Хворова // Русистика. – 2020. – № 2. – С. 209–219.

Ермилова, Е. Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Б. Ермилова. – Казань, 1999. – 26 с.

Жигарева, А. А. Визуализация социального пространства современного общества: социально-философский анализ: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / А. А. Жигарева. – Москва, 2011. – 189 с.

Завадская, А. В. Лингводидактический потенциал социальных сетей при обучении русскому языку иностранных студентов медицинского вуза / А. В. Завадская, О. В. Исаева, О. В. Слонь // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2. – Часть 1. – С. 256–268. – DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-256-268.

Завьялова, О. С. Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики / О. С. Завьялова // Вестн. РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 4. – С. 38–45.

Зайцева, Е. Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Н. Зайцева. – Москва, 2003. – 204 с.

Замолодская, О. М. Сетевая дидактика: нетехнические проблемы виртуальной учебной среды / О. М. Замолодская // Педагогическая информатика. – 2008. – № 1. – С. 63–68.

Замолодская, О. М. Сетевая дидактика: нетехнические проблемы виртуальной учебной среды / О. М. Замолодская // Педагогическая информатика. – 2008. – № 1. – С. 60–65.

Занкова, А. А. Изучение русского языка как иностранного в онлайн-среде: возможности и специфика / А. А. Занкова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 28–29.

Захарова, К. А. Виртуальная языковая среда в обучении иностранному языку / К. А. Захарова // Научный аспект (Электронный ресурс). – URL: <https://na-journal.ru/4-2018-gumanitarnye-nauki/1242-virtualnaya-yazykovaya-sreda-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения 25.10.2023).

Зимняя, И. А. Коммуникативная компетенция и речевая деятельность / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева // Эйдос. – 2015. – № 2. – С. 20.

Зиновьев, А. А. «Я мечтаю о новом человеке» / А. А. Зиновьев // Российские вести. 22–29 марта. 2006.

Золотарёв, Р. И. Виртуальная лаборатория инновационной компьютерной дидактики в системе профессионального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Р. И. Золотарёв; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2008. – 26 с.

Зорина, Е. М. Визуальная грамматика как метапредметная технология обучения языку / Е. М. Зорина // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: Коллективная монография / под ред. Е. И. Чирковой; ответственный за выпуск Л.С. Алпеева. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. – С. 136–151.

Зорина, Е. М. Использование интерактивных устройств в смешанном обучении / Е. М. Зорина // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы межвузовской научно-практической конференции; под редакцией Н. В. Давыдовой, Н. Ю. Васильевой. – 2017. – С. 56–61.

Зорина, Е. М. Использование смешанных опор для обучения студентов-дигиталов / Е. М. Зорина // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сборник научных статей / под редакцией Л. А. Кунаковской, О. Б. Мазкиной, С. В. Поповой. – Воронеж: Ритм, 2020. – С. 83–90.

Зорина, Е. М. Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор / Е. М. Зорина. – Санкт-Петербург: ООО «Реноме», 2019. – 488 с.

Зорина, Е. М. Система визуальных образов в образовательном пространстве / Е. М. Зорина, Е. И. Чиркова // Евразийский союз ученых. – 2017. – № 32(36). – С. 21–25.

Ивкина, М. И. Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) / М. И. Ивкина // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2. – С. 204–210.

Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестник БГУ. – 2015. – № 2. – С. 70–74.

Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1: учебное пособие для вузов / С. А. Щенников [и др.]; под редакцией С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 188 с.

Иноземцева, К. М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции / К. М. Иноземцева // European Social Science Journal. – 2014. – № 8–3(47). – С. 74–83.

Иноземцева, К. М. Теоретико-методологические основы междисциплинарного подхода к языковой подготовке в технических вузах / К. М. Иноземцева, Е. А. Чеботарева, Е. А. Агафонова // European Social Science Journal. – 2018. – № 2–1. – С. 243–250.

Инфографика как средство повышения качества иноязычной подготовки студентов многопрофильного вуза / Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова, Т. Г. Евтушенко [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 67–72.

Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: коллективная монография / под редакцией О. И. Руденко-Моргун, В. Б. Куриленко. – Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2019.

Иоффе, А. Н. Визуализация в истории и обществознании – способы и подходы / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2012. – № 10. – С. 4–10.

Иркова, А. В. Виртуальная коммуникация как ведущий формат социального общения молодежи / А. В. Иркова // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2022. – № 4. – С. 208–214. – DOI: <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2022-1-4-208-214> (дата обращения:

Исламов, Р. С. Информационно-коммуникационные технологии как субъект педагогической интеракции в высшей школе / Р. С. Исламов // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. – 2018. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/article/view?id=29151> (дата обращения: 03.10.23).

Исламов, Р. С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе / Р. С. Исламов // Филологические

науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 12. – С. 300–305.

Кажарова, М. А. Дидактика преподавания и обучения в виртуальной учебной среде / М. А. Кажарова // Преподавание языков и гуманитарное знание: сборник материалов конференций. – Москва, 2022. – С. 54–63.

Как поколение Z повлияет на рабочий процесс в будущем. – URL: <http://lifehacker.ru/2016/02/14/the-future-of-work/> (дата обращения: 25.01.2023).

Канцур, А. Г. Веб-инструмент «Padlet» в обучении английскому языку / А. Г. Канцур, У. Ю. Чикурова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 110–114.

Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Наука, 2010. – 264 с.

Кибрик, А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания / А. А. Кибрик. – 1994. – № 5. – С. 126–139.

Кибрик, А. А. Русский мультимедийный дискурс. Часть I. Постановка проблемы / А. А. Кибрик // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 1. – С. 70–80. – DOI: 10.7868/S0205959218010075.

Кисляков, Н. И. Цифровая трансформация педагогики высшего образования: от сертификации digital-компетенций педагогов до цифровой психологии студентов / Н. И. Кисляков, Т. Г. Мороз, А. С. Рошин // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 2. – С. 80–87.

Клементьева, М. В. Виртуальная среда как жизненное пространство современного человека / М. В. Клементьева // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2022. – № 2(5). – С. 63–69. – DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-5-63-69.

Клементьева, Т. Б. Счастливый английский. Кн. 1: учеб. для 5–6 кл. ср. шк. / Т. Б. Клементьева, Б. Монк. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1993. – 416 с.

Клобукова, Л. П. Интернет-коммуникация как база для отбора языковых единиц лексического минимума третьего уровня общего владения РКИ / Л. П. Клобукова, И. Н. Афанасьева, Л. А. Дунаева, И. И. Яценко // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – Москва: РУДН, 2019. – С. 251–257.

Козлова, Н. Ш. Цифровые технологии в образовании / Н. Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1. – С. 85–93. – DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008.

Коленкина, И. Н. Визуализация в обучении / И. Н. Коленкина. – URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/3052> (дата обращения: 05.10.2022).

Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. – Москва, 1974.

Коннова, З. И. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе / З. И. Коннова, Г. В. Семенова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Том 7, выпуск № 3, 2021. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/2488/> (дата обращения:

Кононенко, А. П. Лингвистический потенциал компьютерных технологий в современной филологии / А. П. Кононенко, Л. А. Недосека // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 97. – № 2. – С. 50–54.

Костомаров, В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения / В. Г. Костомаров // Russian Language Journal. – Vol. 60. – 2010. – С. 141–147.

Котельникова, Е. В. Когнитивные аспекты осмысления смешанной речемыслительной деятельности межкультурной коммуникации / Е. В. Котельникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7 (18). – С. 108–110.

Кошкарлова, Н. Н. Аксиологические характеристики дискурса новой чувствительности: как реальность отражается в языке / Н. Н. Кошкарлова // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2021. – № 2(46). – С. 53–68. – DOI: 10.31249/chel/2021.02.04.

Кошкарлова, Н. Н. Дискурс новой эмоциональности: коммуникативные практики цифровой реальности / Н. Н. Кошкарлова, Е. М. Яковлева // Политическая лингвистика. – 2019. – № 5(77). – С. 147–152. – DOI: 10.26170/pl19-05-15.

Кравченко, О. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в современных условиях: нейродидактический подход, нейросети, социальные сети / О. Н. Кравченко // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2023. – Т. 2. – № 2. – С. 91–97. DOI: 10.21603/2782-4799-2023-2-2-91-97.

Красных, В. В. Текст в свете лингво-когнитивного подхода к межкультурной коммуникации / В. В. Красных // Функциональные исследования: сборник статей по лингвистике. – 1997. – № 3. – С. 56–66.

Краюшкин, Н. Виртуальная реальность в образовании, 2022 / Н. Краюшкин // Центр развития компетенций в бизнес-информатике Высшей школы бизнеса НИУ ВШЭ. – URL:

<https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 25.09.2023).

Крупченко, А. К. Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранного языка в профессиональных целях / А. К. Крупченко, К. М. Иноземцева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 5. – С. 9–16.

Кудлик, Е. С. Региональный компонент страноведения в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам в условиях языковой среды / Е. С. Кудлик // Современное состояние обучения русскому языку и тенденции развития. – Пекин: Преподавание и исследования иностранных языков, 2022. – С. 262–273.

Кудрейко, И. А. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего учителя-словесника / И. А. Кудрейко, Е. И. Скафа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 4 (91). – С. 65–75.

Кузнецов, А. А. Интеграция ИКТ в дисциплину «Русский как иностранный» // Alma mater. Вестн. высшей школы. – 2015. – № 7. С. –117120.

Кузнецов, А. А. Цифровизация российского образования: перспективы развития / А. А. Кузнецов // Вестн. МГУ. Сер. 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 52–64.

Кулик, А. Д. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному / А. Д. Кулик, И. В. Текучева, М. М. Москалёва, Л. Ю. Петрова // Вопросы истории. – 2022. – № 8-2. – С. 260–264.

Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. А. Неудахина. – Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2012. – С. 149–150.

Ларионова, Е. В. Внеаудиторная деятельность как способ повышения мотивации студентов к изучению английского языка / Е. В. Ларионова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2020. – № 3. – С. 114–119.

Лебедева, М. Ю. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд / М. Ю. Лебедева, Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 74–98. – DOI: 10.32744.

Лебедева, М. Ю. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде / М. Ю. Лебедева, А. С. Куваева. // Русский язык за рубежом. – № 2. – 2020. – С. 27–33.

Левина, Г. М. Использование цифровых технологий при обучении русскому языку общего владения на подготовительных факультетах РФ / Г. М. Левина // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции, (Минск, 21 ноября 2017 г.). – Минск: Научный мир, 2017(1). – С. 207–212.

Левина, Г. М. Учёт когнитивного стиля нового поколения учащихся в формировании их лингвистической компетенции / Г. М. Левина // Сб. докладов: Правительство Москвы. Департамент внешнеэкономических и международных связей. Региональная конференция по поддержке и сохранению русского языка. Люблина. 14 октября 2017 г. (2). – С. 30–41.

Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1975. – 304 с.

Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка. – URL: [https://studfile.net/preview/3542214/page:68/#:~:text=Язык%20нации%20является%20сам%20по,\(через%20язык%2C%20искусство%20и%20др.\(дата%20обращения:18.09.2023\).](https://studfile.net/preview/3542214/page:68/#:~:text=Язык%20нации%20является%20сам%20по,(через%20язык%2C%20искусство%20и%20др.(дата%20обращения:18.09.2023).)

Макарова, Т. В. Цифровая визуализация // ИСТИНА – учебный курс / Т. В. Макарова. – URL: <https://istina.msu.ru/courses/4472228/> (дата обращения: 05.10.2022).

Максимова, О. А. «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве / О. А. Максимова // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2013. – № 22 (313). – С. 6–10.

Малахова, Ю. В. Ресурсный потенциал интернета в сфере образовательных услуг / Ю. В. Малахова, В. В. Хохлова // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – № 1 (13). – С. 49–65.

Мандрикова, Г. М. Лингвометодическая интерпретация антропоцентрических объектов изучаемого языка (при обучении русскому языку как иностранному) / Г. М. Мандрикова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 38–45.

Матвеева, О. Ю. Технология дополненной реальности в обучении и ее место в информационно-коммуникационной компетенции преподавателей иностранных языков / О. Ю. Матвеева // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2, ч. 1. – С. 94–102.

Мессад, О. Интерактивные методы обучения на уроках РКИ / О. Мессад // Блог Youlang. 26.05.20. – URL: <https://youlang.ru/blog/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokakh-rki> (дата обращения: 08.12.2022).

Метод чтения Ильи Франка. – URL: <http://www.franklang.ru> (дата обращения: 05.12.2020).

Митрофанова, О. Д. Язык научно-технической литературы как функционально-стилевое единство: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / О. Д. Митрофанова. – Москва, 1974. – 347 с.

Михеева, Ю. А. Образовательный потенциал сервиса Телеграм в обучении иностранным языкам / Ю. А. Михеева // Известия ЮФУ. – Филол. науки. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 158–169.

Монахов, В. М. Что такое новая информационная технология обучения? / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.

Мурзин, Л. Н. Основы дериватологии / Л. Н. Мурзин. – Пермь, 1984. – 56 с.

Наволочная, Ю. В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку / Ю. В. Наволочная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. – Выпуск 2. – С. 267–272. – DOI:10.30853/filnauki.2019.2.58.

Насонова Ю. М. Информационно-обучающая среда как средство развития познавательной самостоятельности студентов педвузов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2000. – С. 62.

Нестерова, Н. Г. Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) / Н. Г. Нестерова, Д. А. Туманова // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 262–282. – DOI: 10.17223/19996195/54/15.

Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

Никулова, Г. А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадиизайн / Г. А. Никулова, А. В. Подобных // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – Т. 13. – С. 369–387.

Новиков, А. М. Методология научных исследований: учебно-методическое пособие / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Либроком, 2010. – С. 195.

Новосельцева, Н. В. Мобильные приложения как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Н. В. Новосельцева // Лингвистические и методологические аспекты в преподавании иностранных языков: сборник научных статей / ответственный редактор Б. В. Соктоева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2016. – С. 35–40.

Носков, С. А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности / С. А. Носков // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 2(20). – С. 162–165.

О России по-русски: учебное пособие для иностранных студентов / Ж. И. Жеребцова, М. В. Холодкова, О. В. Толмачёва, Е. В. Дубровина [и др.]. – Москва: Русский язык. Курсы, 2020. – 248 с.

Овинова, Л. Н. Педагогические условия реализации метода проектов в образовательном процессе вуза / Л. Н. Овинова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – № 11(2). – С. 79–90.

Одинцова, И. В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике / И. В. Одинцова // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 73–80.

Одинцова, И. В. Языковой рефрейминг как когнитивная операция в практике преподавания иностранных языков / И. В. Одинцова // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012а. – № 4. – С. 54–58.

Орехова, И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 2004.

Панина, Е. Ю. Использование соцсети VK в обучении устной иноязычной речи учащихся средней школы / Е. Ю. Панина, Н. А. Югова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 192–197.

Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 352 с.

Панченко, И. М. Социальные сети как новая форма коммуникации: польза или опасность для общества? / И. М. Панченко // Социология науки и технологий. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 86–94. DOI 10.24411/2079-0910-2018-10006

Патрушева, Л. С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки / Л. С. Патрушева // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2022. – Т. 32. – Вып. 4. – С. 848–853. DOI: 10.35634/2412-9534-2022-32-4-848-8

Пахлеваян, В. Г. Социальная сеть «ВКонтакте» как средство дополнительного педагогического взаимодействия преподавателя и студента медицинского института / В. Г. Пахлеваян, Б. С. Коваленко,

Б. В. Кравец, А. А. Бабенко [и др.] // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – № 2. – С. 328–335.

Пеняева, С. А. Креативная компьютерная педагогика. Проблемы и пути развития / С. А. Пеняева. – Москва: Спутник+, 2005. – 126 с.

Петрова, Е. В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение / Е. В. Петрова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 4. – С. 141–144.

Поддубная, Я. Н. Осуществление контроля при дистанционном обучении посредством использования социальной сети Инстаграм / Я. Н. Поддубная, К. С. Котов, А. А. Слукина // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 2. – С. 238–250.

Поколение Z: готова ли молодежь к цифровизации?. – URL: <https://www.oprf.ru/press/news/2018/> (дата обращения: 14.10.2023).

Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва: Академия, 2001. – 272 с.

Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Academia, 2007. – 368 с.

Положенцева, И. В. Педагогические аспекты реализации дистанционного образования в условиях высшей школы современной России / И. В. Положенцева // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 5 (30). – С. 217.

Попова, Н. В. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н. В. Попова, М. С. Коган, Е. К. Вдовина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 173. – С. 29–42.

Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – Москва, 2021. – 368 с.

Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – Москва: Ваклер, 2001. – 651 с.

Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Рос-кит. конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». М. 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

Прыткова, Ж. И. Приоритет принципа междисциплинарности в контексте обучения иностранному языку студентов инженерных спе-

циальностей вуза / Ж. И. Прыткова, Л. Ф. Маринич // Российская наука: тенденции и возможности: сборник научных статей. – Москва: Перо, 2020. – С. 40–46.

Радченко, Ю. Ю. Инфографика как способ представления учебной информации / Ю. Ю. Радченко // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – С. 145–152.

Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184–198.

Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва, 2010. – 140 с.

Роберт, И. В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 1994. – 339 с.

Россия вчера и сегодня: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей. II сертификационный уровень / В.М. Шаклеин [и др.]. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: РУДН, 2018. – 229 с.

Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.

Рублёва, Е. В. Образовательные тренды завтрашнего дня: переход от электронного обучения (e-learning) к мобильному обучению или обучению с помощью мобильных технологий (m-learning). Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: VI Междунар. науч. конф. (Лёвен, 22–25 мая 2014 г.) Варшава: Институт русистики Варшавского университета, – 2014. С. 1457–1462.

Русецкая, М. Н. Методика преподавания РКИ в эпоху цифровой педагогики // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). – Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 1680–1685.

Савельева, И. В. Модели педагогической интеракции в процессе обучения иностранному языку в полиэтнической среде вуза: коллективная монография / И. В. Савельева, О. Н. Гринвальд, Л. С. Зникина, Р. С. Исламов [и др.] / научный редактор И. В. Савельева. – Кемерово, 2020. – 222 с.

Савицкая, Г. В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка / Г. В. Савицкая // РЯЗР. – 2012. – № 1. – С. 102–104.

Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Е. Сауренко. – Москва, 2004. – 218 с.

Селиванов, Н. Л. Компьютерная педагогика. Концептуальные основы новой науки / Н. Л. Селиванов // Педагогика искусства. – 2009. – № 4. – С. 114–119.

Семенова, Т. В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 173–197.

Симеонова, Н. М. Модель педагогической технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза средствами внеаудиторной деятельности / Н. М. Симеонова // Образование и воспитание. – 2017. – № 2 (12). – С. 94–97.

Симонова, О. Б. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения / О. Б. Симонова, Ю. Ю. Котляренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf> (дата обращения: 16.08.2023. – Режим доступа: свободный).

Скакунова, В. А. Дидактические принципы создания информационно-коммуникационной среды в обучении английскому языку (на высшей ступени образования) / В. А. Скакунова // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития. – 2019. – № 102. – С. 263–266.

Скок, Т. Русский язык за рубежом: стирая границы // Информационный портал фонда «Русский мир». – URL: <https://russkiymir.ru/publications/294501/> (дата обращения: 20.11.2022).

Смикиклас, М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений / М. Смикаклас. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 152 с.

Смирнова, Е. А. Инфографика в системе журналистских жанров / Е. А. Смирнова // Вестник ВолГУ. – 2012. – № 11. – С. 92–95.

Современная цифровая образовательная среда (СЦОС). – URL: https://elearning.hse.ru/project_scos;http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (дата обращения: 09.09.2022)

Сологуб, О. П. Онлайн-переписка как самообучение / О. П. Сологуб // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 180–186.

Соломатина, А. Г. Особенности обучения иностранному языку студентов аграрных вузов посредством Интернет-технологий: основные принципы обучения и методические условия / А. Г. Соломатина, А. С. Менжулова // Актуальные проблемы гуманитарных, правовых и социально-политических наук: к 90-летию кафедры истории, философии и русского языка: материалы международной научно-практической конференции / под общей редакцией Т. Н. Даньковой; Вор. ГАУ. Воронеж, 2016. – С. 289–297.

Сотова, И. А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики / И. А. Сотова // Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 427–446. – DOI: 10.22363/2313-2264-2017-15-4-427-446

Социально-когнитивное функционирование языка: монография / гл. ред Н. Д. Голев, отв. Е. В. Кишина. – Кемерово, 2017.

Старыгина, Г. М. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Г. М. Старыгина, А. О. Андрейченко // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2017. – № 14. – С. 122–127.

Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. – Москва, 2021. – 267 с.

Стреков, С. Р. Исследование влияния киберкоммуникативной зависимости на здоровье школьников / С. Р. Стреков // Авиценна. – 2021. – № 80. – С. 4–9.

Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А. А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 20.06.2022).

Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю. – URL: <https://nsportal.ru/node/21540/2011/10/sukhomlinskiy-v-a-sto-sovetov-uchitelyu> (дата обращения: 03.10.23).

Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 7 (172). – С. 81–85.

Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 2, 3. – С. 2–9.

Сысоев, П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 100–110.

Тазов, П. Ю. Особенности цифрового поколения и их использование в цифровой дидактике. Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика: Smart Nations: экономика цифрового равенства: III Междунар. науч. форум. (Москва, 9–10 декабря 2019 г.). – Москва: ГУУ, 2020. – Вып. 4. – С. 179–182.

Танцура, Т. А. Потенциал современных цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов высшей школы / Т. А. Танцура // МНКО. – 2021. – № 4 (89).

Тармаева, В. И. К вопросу об использовании социальных сетей для обучения английскому языку / В. И. Тармаева // Социальные сети: комплексный лингвистический анализ / отв. ред. Н. Д. Голев. Т. 3. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 2022. – С. 266–278.

Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / С. В. Титова. – Москва: Эдитус, 2017. – 247 с.

Тихонов, А. М. Действующие модели процесса обучения в сети Интернет: материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2007» / отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев. – Москва: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Толстель, О. В. Некоторые применения технологий искусственного интеллекта / О. В. Толстель // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия: Физико-математические и технические науки. – 2005. – С. 95–106.

Трухан, И. А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль / И. А. Трухан, Д. А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113–115.

Тряпельников, А. В. Вызовы XXI века: поликодовые мультимедийные тексты / А. В. Тряпельников, А. А. Акишина // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы, Москва, 20–23 марта 2019 года. – Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2019.

Тряпельников, А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2014. – 80 с.

Тряпельников, А. В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А. В. Тряпельников; Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина. – Москва: Информационно-учебный центр Гос. ин-та русского яз. им. А. С. Пушкина, 2014. – 78, [1] с.

Угрюмова, С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка / С. В. Угрюмова, Н. Н. Сергеева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 114–118.

Уракова, Е. А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании / Е. А. Уракова, Н. В. Быстрова, П. А. Грашина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–4. – С. 276–278.

Устинина, Г. Ф. Роль внеаудиторной работы в формировании иноязычной компетенции студентов / Г. Ф. Устинина // Современная педагогика. – 2014. – № 3. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2146> (дата обращения: 15.08.2022).

Устюжанина, Е. В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е. В. Устюжанина, С. Г. Евсюков // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, (№ 1 (97)). – 2018. – С. 3–12.

Фадеева, Е. А. Современная филология и ее место в системе цифровой гуманитаристики / Е. А. Фадеева // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Владимир, 2022. – С. 127–131.

Фаевцова, О. Е. Дидактические аспекты использования интернет-ресурсов при изучении иностранных языков: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Курск, 2006. – 208 с.

Федеральный закон № 149-ФЗ (ред. от 18.03.2019) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 03.10.23).

Федорова, И. А. Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности / И. А. Федорова, Е. Г. Хрисанова, Г. Г. Тенюкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 58–64.

Фенуку, С. Д. Учёт особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эфе (уровень А1-А2): диссертация на соискание ученой степени кандидата педаго-

гических наук. – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. – 275 с.

Фесенко, О. П. Кейс-технология в методике преподавания РКИ / О. П. Фесенко, Е. В. Федяева, В. В. Бесценная // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 150–155.

Филд, Д. Психоллингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами) / пер. с англ., общ. ред. И. В. Журавлёва. – Москва: Издательство ЛКИ, 2012. – 344 с.

Форопонова, А. А. Социальные сети как средство повышения интереса иностранных граждан к изучению русского языка (на примере социальной сети Instagram) / А. А. Форопонова, Е. Л. Черникова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4(60). – С. 274–280.

Хаммонд Джастин. Это Россия, детка! / Джастин Хаммонд. – Москва: Эксмо, 2020. – 256 с.

Хобарт, О. Маурер. Теория обучения и динамика личности / О. Маурер Хобарт. – 1950. – OCLC185637244.

Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 129 с.

Хукаленко, Ю. VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности / Ю. Хукаленко // Центр НТИ по направлению «Нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальности, 2019. – URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-angliyski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html

Хукаленко, Ю., Юшина В., Язык инструкций в VR приложениях, 2020. – URL: <https://vc.ru/education/149058-no-russian-please-kak-effektivno-izuchat-inostrannye-yazyki-v-vr-ili-pochemu-ispolzovat-russkiy-mozhno-i-nuzhno>

Хуторский, А. В. Дидактическая эвристика: Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторский. – Москва: МГУ, 2003. – 415 с.

Царенкова, В. В., Использование компьютерной лингводидактики для повышения качества обучения иностранному языку / В. В. Царенкова, С. И. Шпановская // Вестник фармации. – 2019. – № 1 (83). – С. 101–104.

Чанг Фам Тхи Хуен Применение инструментов сети Instagram в преподавании вьетнамским студентам русского языка как иностранного / Чанг Фам Тхи Хуен, В. М. Шаклеин // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 6. – С. 64–68.

Чванова, М. С., Храмова, М. В., Лыскова, В. Ю., Михайлова, Д. И. [и др.] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – № 3. – С. 472–493.

Чёрная, А. А. Анализ понятий «виртуальная образовательная среда» и «цифровая педагогика», что их объединяет? / А. А. Чёрная, А. С. Кондратьева // Развитие современной науки и технологий в условиях трансформационных процессов: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 124–127.

Черниговская, Т. В. Язык, мозг и компьютерная метафора // ЧЕЛОВЕК. – 2007. – № 2. – 63–75. – URL: <http://intelros.ru/pdf/chernigovskay/ChelovekChern.pdf>

Черновец, Е. Г. Глава 11. Грамматические образовательные комиксы на занятиях по английскому языку / Е. Г. Черновец, Е. М. Зорина // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: коллективная монография / под ред. Е. И. Чирковой, отв. за выпуск Л. С. Алпеева. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 120–126.

Черняк, Л. Инфографика: от истоков к современности / Л. Черняк // Открытые Системы. 2013. № 5. – URL: <http://www.osp.ru/os/2013/05/13036001> (дата обращения: 05.10.2022).

Чжан, В. Организация занятий по чтению для иностранных студентов в условиях дистанционного обучения / В. Чжан, Л. Е. Веснина // Филологический класс. – 2020. – Т. 25. № 2. – С. 228–235.

Чиркова, Е. И. Altera lingua. Язык художественных произведений / Е. И. Чиркова. – Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2018. 204 с.

Что такое виртуальная и дополненная реальность? Принцип работы VR и AR технологий. – URL: <https://mining-cryptocurrency.ru/vr-ar-virtualnaya-dopolnennaya-realnost/>

Чуранов, Е. Статистика интернета и соцсетей на 2023 год – цифры и тренды в мире и в России. – URL: <https://www.webcanape.ru/business/statistika-interneta-i-socsetej-na-2023-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 14.10.2023).

Шарков, Ф. И. Визуализация политического медиапространства / Ф. И. Шарков // Полис. Политические исследования. – 2016. – № 5. – С. 97–107. DOI:10.17976/jpps/2016.05.08

Шермазанова, С. В. Использование кейс-технологии при обучении иностранным языкам / С. В. Шермазанова // Научный альманах. – 2015. – № 11/2 (13). – С. 455–462.

Шипелевич, Л. Г. Особенности современной лингводидактики в обучении РКИ в эпоху интернета / Л. Г. Шипелевич, А. Н. Бертякова // Горизонты современной русистики: сборник статей международной научной конференции. – Москва, 2020. – С. 1204–1209.

Шишов, С. Е. Педагогика в цифровом мире: катастрофа ценностей или этап эволюции / С. Е. Шишов // Глобальные вызовы международного сотрудничества: сборник статей Международной научной ассамблеи / под редакцией И. В. Ильина. – Москва, 2022. – С. 219–224.

Шраз, И. Н. Образовательные программы Quizlet, Quizizz и Kahoot в преподавании РКИ (русского языка как иностранного) / И. Н. Шраз // Русистика без границ. – 2019. – № 3. – С. 85–94.

Шумахова, З. Н. Проектная работа как часть контентно-ориентированного обучения в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе / З. Н. Шумахова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. – Вып. 1. – С. 95–99.

Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – Москва: Наука. 2002. – 527с.

Щербак, А. С. Электронная лингводидактика / А. С. Щербак // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. – Москва, 2021. – С. 215–219.

Щербина, Е. Ю. К педагогике эпохи цифрового разрыва / Е. Ю. Щербина, А. Г. Кислов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 49–59.

Юринова, Е. А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку / Е. А. Юринова // Вестник Евразийской науки. Краснодар: Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Том 7. – № 6. – Часть 2. 109PVN613.

Юшина, В. Виртуальная реальность как образовательная технология - так ли нова, как многие думают? – URL: <https://vrnti.ru/blog/tpost/sc4rc28l41-virtualnaya-realnost-kak-obrazovatel'naya>

Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск, Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва, 2001. – 365 с.

Almazova, N. I. Infographics in engineering education: methods of professional communicative context development / N. I. Almazova, A. V. Rubtsova, Yu. Yu. Radchenko, D. O. Barinova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences epsbs*, 2019. – P. 372–382.

Augmented reality // TechTarget. – URL: <https://whatis.techtarget.com/definition/augmented-reality-AR> (дата обращения: 10.10.2022).

Barczyk, C. C. Social networking media as a tool for teaching business administration courses / C. C. Barczyk, D. G. Duncan // *International Journal of Humanities and Social Science*. – 2011. – № 1(17). – P. 267–276.

Baron, R. S. Distraction as a source of drive in social facilitation research / R. S. Baron, D. Moore, G. S. Sanders // *Journal of Personality and Social Psychology*. 36 (8), 1978. – URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.36.8.816> (дата обращения: 03.10.23).

Belz, J. A. *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education* / J. A. Belz, S. L. – Thorne. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.

Benson Phil *The Discourse of YouTube: Multimodal Text in a Global Context*. New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

Blascovich, J. Immersive Virtual Environment Technology as a Methodological Tool for Social Psychology / J. Blascovich, J. Loomis, A. C. Beall, K. R. Swinth, C. L. Hoyt, J. N. Bailenson // *Psychological Inquiry*. – 2002. – № 13(2). – P. 103–124. – DOI: 10.1207/S15327965PLI1302_01.

Bonner E., Reinders H. *Augmented and Virtual Reality in The Language Classroom: Practical Ideas* // *Teaching English with Technology*. 2018. № 18 (3). P. 33–53 – URL: https://www.researchgate.net/publication/328781217_Augmented_and_Virtual_Reality_in_the_Language_Classroom_Practical_Ideas (дата обращения: 18.09.2023).

Boyd B. *Using Comics & Super heroes to Teach Grammar*. [vebinar Macmillan Education ELT]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p4Rc1P3HwQo> (дата обращения: 03.10.2022).

Brown H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Pearson Education, 2007. – 423 p.

Chawinga, W. D. Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs / W. D. Chawinga // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2017. – № 3(14). – P. 1–19. DOI: 10.1186/s41239-017-0041-6.

Chin-His, L. Language learning through social networks: perceptions and reality / L. Chin-His, M. Warschauer, R. Blake // *Language Learning & Technology*. – 2016. – Vol. 20. – № 1. – P. 124–143.

- Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, 2008.
- Computer and Internet Dictionary. Словарь терминов и интернет-терминов: англо-русский. – Москва: М.П.И. 2001.
- Conole, G. Online Communities and Interactions. In: Designing for Learning in an Open World. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. Springer, New York, 2012. – Vol 4. – P. 265–283. – DOI: 10.1007/978-1-4419-8517-0_14.
- Conole, G., Alevizou, P. A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. In A report commissioned by the Higher Education Academy. Milton Keynes: The Open University, 2010. – 111 p.
- De Wever B. A wiki task for first-year university students: The effect of scripting students' collaboration / De Wever B., R. Hämmäläinen, M. Voet, M. Gielen // The Internet and Higher Education. – 2015. – № 25. – P. 37–44.
- Dewantara, D. The Effect of Learning with The Mindmapping Method Using Mindmap towards Student's Analytical Ability / D. Dewantara // Indonesian Journal of Science and Education. – 2019. – № 3(1). – P. 18–29.
- Dzvapatsva, G. P. Use of social media platforms for improving academic performance at Further Education and Training Colleges / G. P. Dzvapatsva, Z. Mitrovic, A. D. Dietrich // South African Journal of Information Management. – 2014. – № 16(1). – P. 1–7.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. – 1985. – 371 p.
- Dörnyei, Z. The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. – 2005.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation // Social Behaviour and Personality. – 2009. – № 37(8). – P. 1035–1042.
- Eileen Ariza, Resurrecting «Old» Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners: Community Language Learning to the Rescue, 2002.
- Fisher, C. Padlet: An online tool for learner engagement and collaboration [Resource Review] // Academy of Management Learning and Education. – 2017. – №16. – P. 163–165.
- Galagan, P. Burp, chatter, tweet: New sounds in the classroom // T + D. – 2010. – № 64(7). – P. 26–29.
- Gardner, R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold Publishers. – 1985.

Gardner, R. C. *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. – McGill University, 1960. – 73 P.

Gardner, R. C. *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition // Canadian Issues*. – Montreal, 2011. – P. 24-27. Retrieved from <http://search-proquest-com.ezproxy.lib.monash.edu/docview/1009013218?accounted=12528> (дата обращения: 20.10.2022).

Grammarman Comic. – URL: <http://grammarmancomic.com> (дата обращения: 20.10.2022).

Guerrero, M. *Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia // HOW*. – 2014. – № 22(1), P. 95–106.

Greenhow, C., Lewin C. *Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning // Learning, Media and Technology*. – 2016. – № 41(1). – P. 6–30. – DOI: 10.1080/17439884.2015.1064954

Global K-12 Education Market by Type (Public, Private, Online), Segment (Curriculum, Assessment, Enrollment, Technology), Application (Pre-primary, Primary, Middle, High), End-User (Students, Parents, Educators), and Region (NA, LA, EU, APAC, MEA), Forecast 2023-2031. – URL: <https://dataintelo.com/report/k-12-education-market/> (Accessed 10 oktober 2023)

Greenhow, C., Askari, E. *Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education // Education and Information Technologies*. – 2017. – № 22. – P. 623–645. – DOI: 10.1007/s10639-015-9446-9.

Goodyear, V. A. *Young people and their engagement with health-related social media: new perspectives / V. A. Goodyear, K. M. Armour, H. Wood // Sport, Education and Society*. – 2018. – № 24(7). – P. 673–688. DOI: 10.1080/13573322.2017.1423464.

Hamid, S. *Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning / S. Hamid, J. Waycott, S. Kurnia, S. Chang // The Internet and higher education*. – 2015. – № 26. – P. 1–9.

Harris, A. L. *Web 2.0 and virtual world technologies: a growing impact on IS education / A. L. Harris, A. Rea // Journal of Information Systems Education*. – 2009. – № 20(2). – P. 137–144.

Hill, J., Flynn, K., *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

Hutchinson, T. *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1996. – 400 p.

Jones, A. How Twitter saved my literature class: a case study with discussion. In C. Wankel, M. Marovich, K. Miller, & J. Stanaityte (Eds.), *Teaching Arts and Science with the New Social Media* (pp. 91–105). Bingley: Emerald Group Publishing, 2015.

Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. *Models of teaching*, 2017. – URL: <http://modelsofteaching.org/sample-page/introduction-to-models-of-teaching/> (дата обращения: 03.10.23).

J. Philippe Rushton & Arthur R. Jensen. *Thirty Years of Research on Race Differences in Cognitive Ability*. 2005. pp. 235–294.

Kameneva, G. A. Pedagogical conditions for enhancing the educational and cognitive activity of students in modern conditions of informatization of education / G. A. Kameneva, T. A. Bondarenko // *Science for Education Today*. 2018. vol. 8, № 4. DOI: 10.15293/2226-3365.1804.11.

Kotenko, V. V. Problems and possibilities of using technologies of augmented and virtual reality in teaching a foreign language / V. V. Kotenko // *Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft*. 2020. № 3(181), pp. 252–257. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.3.p252-258.

MacBride K. *Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation*. – URL: http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf (дата обращения: 20.10.2022).

McKenna Katelyn Y. A. and Bargh John A. *Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology* // *Personality and Social Psychology Review*. – 2000. – Vol. 4. – Iss. 1. Pp. 57–75.

McClelland, D. *The Roots of Consciousness*, 1964. – URL: <https://pep-web.org/browse/JOAP/volumes/10?openNotificationModal=false> (дата обращения: 03.10.23).

Meel, P. Fake news, rumor, information pollution in social media and web: A contemporary survey of state-of-the-arts, challenges and opportunities / P. Meel, D. K. Vishwakarma // *Expert Systems with Applications*. – 2020. – Vol. 153. – С. 112–186. – DOI:10.1016/j.eswa.2019.112986.

Menkhoff, T. Incorporating microblogging (“tweeting”) in higher education: lessons learnt in a Knowledge Management Course / T. Menkhoff, Y. W. Chay, M. L. Bengtsson, C. J. Woodard, B. Gan // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 51. – P. 1295–1302. – DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.063.

Mikova, S. S., & Mamontov A. S. (2019). Linguistic Personality of an Artistic Text Author in Teaching Foreign Students-Philologists. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Volume LXXIII. 19th PCSF Professional Culture of the Specialist of the future. 28–29 No-

vember, 2019. Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University. Future Academy, 431-440. DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.46. Web of Science

Mirzosaid Sultonov, Timothy Bunting, Julia Arskaya. Content-Based Language Teaching in International Liberal Arts Education // The Asian Conference on Education and International Development 2021. Official Conference Proceedings. IAFOR. – P. 1–8.

Mitrofanova, I., & Zherebtsova, Z. (2019). A Professional Competence of Russian Teacher in the Conditions of Educational Digitalization. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 19th PCSF 2019 Professional Culture of the Specialist of the Future. St.Petersburg, Future Academy, 548-559. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.59>

Phillips, M. A. Consideration of Two Approaches to Providing Materials for ESP. London: British Council, 1978. – 122 p.

Reinhardt, J. Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking / J. Reinhardt // Language Teaching. – 2019. – № 52(1). – P. 1–39. – DOI: 10.1017/S0261444818000356.

Rogers, C., Freiberg, J. Freedom to Learn (3rd Edition), 1994. – URL: <https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge> (дата обращения: 03.10.23).

Schroeder, J. The chemistry of Facebook: using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory / J. Schroeder, T. J. Greenbowe // Innovate: Journal of Online Education. – 2009. – № 5(4). – P. 1–7.

Selwyn, N. What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction / N. Selwyn, L. Pangrazio, S. Nemorin, C. Perrotta // Learning, Media and Technology. – 2020. – Vol. 45(1), p. 90–106. – DOI: 10.1080/17439884.2020.1694944.

Siraj Saedah Socially Constructed Virtual Artifacts [Book Section] // The SAGE Encyclopedia of Educational Technology / ed. Spector J. Michael. Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc. 2015.

Soares, D. A. Understanding class blogs as a tool for language development / D. A. Soares // Language Teaching Research. – 2008. – № 12(4). – P. 517–533.

Stevenson, M. P. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites / M. P. Stevenson, M. Liu // Calico Journal. – 2010. – Vol. 27. – № 2. – URL: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALIC0/article/view/23033> (дата обращения: 24.10.2022).

Szapkiw, A., Szapkiw, M. Engaging higher education students through tweeting. In S. Barton, J. Hedberg, & K. Suzuki (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific* (p. 360–364). – Melbourne: Global Learn Asia Pacific, 2011.

Terrell, J. Using Web 2.0 to teach Web 2.0: a case study in aligning teaching, learning and assessment with professional practice / J. Terrell, J. Richardson, M. Hamilton // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2011. – Vol. 27. – P. 846–862.

Tess, P. A. The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review / P. A. Tess // *Computers in Human Behaviour*. – 2013. – № 29(5). – P. 60–68.

Thompson, A. S. Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation / A. S. Thompson // *System*. – 2017. – № 67. – P. 38–49.

Thorne, S. L., & Black, R. Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2008. – № 28. – P. 133–160.

Wheeler, S. Open content, open learning 2.0: using wikis and blogs in higher education. In *Changing cultures in higher education* (p. 103–114). Heidelberg: Springer Berlin, 2010.

Widdowson, H. G. *Learning Purposes and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 122 p.

Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities. – URL: <https://iqtestprep.com/woodcock-johnson-test/>

Young, J. R. Teaching with Twitter: not for the faint of heart / J. R. Young // *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. 2010. – № 75(7). – P. 9–12.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ МОНОГРАФИИ

Авдеева Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, действительный член ПАНИ, профессор кафедры русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия, e-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru

Акишина Алла Александровна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, Академия труда и социальных отношений, Москва, Россия, e-mail: akishina26@gmail.com

Антонова Юлия Анатольевна, кандидат филологических наук, Сямэньский университет, Институт иностранных языков и культур, Сямэнь, КНР, e-mail: yulia.rki@yandex.ru

Арская Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, e-mail: juli-aarskaja@mail.ru

Аюшева Марина Глебовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия, e-mail: amarina00001@gmail.com

Богомоллов Андрей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия, e-mail: ANBogomolov@pushkin.institute

Ван И-цзюнь, Ph. D in literature, Университет китайской культуры, Тайбэй, Тайвань, e-mail: dorochka.w@gmail.com

Дерябина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия, e-mail: deryabina-sa@rudn.ru

Дрейфельд Оксана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, e-mail: filoxenia@mail.ru

Дьякова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов, Россия, e-mail: Larionova86@mail.ru

Головко Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, МБОУ лицей № 8 г. Ставрополя имени генерал-майора авиации Н. Г. Голодникова, Ставрополь, Россия, e-mail: elena_g_stav@mail.ru

Горишунова Анна Сергеевна, Documentat, Новосибирск, Россия, e-mail: a.s.gorshunova@mail.ru

Жукова Татьяна Алексеевна, кандидат филологических наук, Университет китайской культуры, Тайбэй, Тайвань, e-mail: tatianazhkv@gmail.com

Зорина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: zorinaem@bk.ru

Иркова Анна Валентиновна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, e-mail: a.irkova@mail.ru

Исламов Роман Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, e-mail: r.islamov87@gmail.com

Ливант Елизавета Сергеевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, e-mail: liseron@mail.ru

Мандрикова Галина Михайловна, доктор филологических наук, доцент кафедры филологии, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, e-mail: mandrikova@corp.nstu.ru

Маякина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, e-mail: mayakina-ma@ivanovo.ac.ru

Певнева Инна Владимировна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева, Кемерово, Россия, e-mail: Inna_nag@mail.ru

Соболева Александра Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Томский государственный университет, Томск, Россия, e-mail: alex.art.tom@gmail.com

Сологуб Ольга Павловна, доктор филологических наук, профессор факультета иностранных языков и литератур, Тайваньский национальный университет, Тайбэй, Тайвань; профессор кафедры со-

временного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, e-mail: olsolpa@gmail.com

Тармаева Виктория Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и литературоведения, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, e-mail: vtarmaeva@mail.ru

Тряпельников Анатолий Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия, e-mail: tryapelnikov@yandex.ru

Фахретдинова Гульназ Нурхаметовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия, gulnaz_khamidull@mail.ru

Чиркова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: chirkoff@rambler.ru

Юрлова Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений, Вятский государственный университет, Киров, Россия, e-mail: x2pro@mail.ru

Яхина Рузиля Раифовна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, русского и русского как иностранного, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ, Казань, Россия, e-mail: shroza1981@yandex.ru

Научное издание

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

ТОМ IV

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ЦИФРОВИЗАЦИИ И СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Монография

*Под научной редакцией
доктора филологических наук, профессора Н. Д. Голева*

Ответственный редактор доктор филологических наук, профессор О. П. Сологуб

Редактор В. П. Манаенко
Технический редактор С. В. Плисенко

Подписано в печать 20.12.2023. Формат 60×841/16
Бумага типографская. Гарнитура Times New Roman
Печ. л. 19,2. Тираж 500 экз.
Заказ № 140

Оригинал-макет изготовлен
в Центре книгоиздания
Кемеровского государственного университета
650000, г. Кемерово, пр-т Советский, 73

Отпечатано в Центре книгоиздания
Кемеровского государственного университета
650000, г. Кемерово, пр-т Советский, 73

Кемеровский государственный университет,
650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6.