

## **Intensification in Higher Education Linguodidactics**

**Golovaneva Marina Anatolievna<sup>1</sup>**

Associate Professor, Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russia.

(date of receiving: March, 2018; date of acceptance: September, 2018)

### **Abstract**

The article is devoted to the description of the experience of intensifying the process of teaching Russian as a foreign language at the high school level. Methods and techniques are considered that can significantly improve the learning efficiency of foreign speakers at the initial stage. The most effective forms of auditor and non-audit work are described; the degree of their reproducibility is indicated. Didactic requirements for the implementation of the proposed formats of activity were noted. Illustrating the proposed forms of work is accompanied by comments on the communicative-cognitive specificity of their application in the first-year students' classroom. The work noted the effectiveness of various traditional and non-traditional exercises that increase the didactic level of the efforts of the student and teacher. The use of such tasks is argued by their adequacy in the specific training situation, the greatest correspondence to the expected results, the best reproducibility. A wide range of noted means is conditioned by the requirements of diversity for the realized models of training. The direction of the research "from practice to theory" in all cases is based on the provisions available in the linguistic guideline and is intended to strengthen them with practical experience, in some cases extraordinary.

**Keywords:** Cognitive Learning Strategies, Intensification of Learning, Teaching Principles, Teaching Methods and Techniques, Foreign Speaker.

---

1. E-mail: yarrow@inbox.ru

## **Интенсификация в лингводидактике высшей школы**

**Голованева Марина Анатольевна<sup>1</sup>**

Доцент, Астраханский государственный университет,  
Астрахань, Россия.

(дата получения: март 2018 г.; дата принятия: сентябрь 2018 г.)

### **Аннотация**

Статья посвящена описанию опыта интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному на ступени высшей школы. Рассматриваются методы и приёмы, позволяющие значительно повысить эффективность усвоения инофонами учебной информации на начальном этапе. Описаны наиболее действенные формы аудиторной и неаудиторной работы, указана степень их воспроизводимости. Отмечены дидактические требования к реализации предлагаемых форматов деятельности. Иллюстрирование предлагаемых форм работы сопровождается комментариями коммуникативно-когнитивной специфики их применения в аудитории студентов первого курса. В работе отмечена эффективность различных традиционных и нетрадиционных упражнений, повышающих дидактический уровень прилагаемых усилий студента и преподавателя. Использование подобных заданий аргументировано их адекватностью конкретной учебной ситуации, наибольшим соответствием ожидаемым результатам, наилучшей воспроизводимостью. Широкий спектр отмеченных средств обусловлен требованиями разнообразия к реализуемым моделям обучения. Направление исследования «от практики к теории» во всех случаях опирается на имеющиеся в лингводидактике положения и призвано укрепить их практическим опытом, в отдельных случаях неординарным.

**Ключевые слова:** Когнитивные Учебные Стратегии, Интенсификация Обучения, Принципы Обучения, Методы И Приёмы Обучения, Инофон.

---

1. E-mail: yarrow@inbox.ru

**Введение**

Интенсификация учебного труда может показаться приемлемой только на стадии глубокого владения языком, когда студент погружён в сферу иностранного языка профессионально ориентированного – на последних курсах его изучения. Однако опыт внедрения приёмов данной специфической деятельности уже на первом курсе университета свидетельствует об обратном: результаты применения форм сверхактивной работы иллюстрируют их эффективность, применимость также и в группах с невысоким рейтингом студентов, воспроизводимость практически на всех этапах занятия. Итак, мы говорим о возможностях интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному студентов высшей школы. Мы описываем опыт работы со студентами первого курса, имеющими на момент поступления в университет уровень ТРКИ-1/В1 по российской классификации. Кроме того, наши выводы получены из практики работы в туркменской аудитории, что важно при учёте факторов ментальной специфики.

**Основная часть**

Менталитет, по определению С.Г. Тер-Минасовой, это «мыслительная и духовная настроенность как отдельного человека, так и общества в целом» (Тер-Минасова 2007. 36). Менталитет туркменской моногруппы обладает не только катализирующим потенциалом. Восточная уважительность и почтительность к старшему, к преподавателю способствуют отношению к занятию как к серьёзному и непреложно трудоёмкому делу; с другой стороны, туркменские студенты склонны скорее к размеренным учебным действиям. На первых порах им несколько чужд интенсивный и энергичный ход занятия. Они не без труда привыкают к быстрой смене видов деятельности и к большой скорости выполнения упражнений. Однако интенсификация труда на первом курсе особенно важна, если понимать её как «увеличение напряжённости,

продуктивности, усиление деятельности» (Булыко 2004. 284). Выработка в самом начале обучения языку в университете установок на интенсивный труд позволяет не только на весь период занятий языком привить соответствующие навыки, но и сформировать способность быстрой концентрации внимания именно в языковой среде, способность оперативного погружения в коммуникативно-когнитивное пространство иноязычного дискурса.

Работа с инофонами предполагает реализацию когнитивной схемы, включающей ключевые когнитивные учебные стратегии: повторение, детализацию (подразумевающую действия: конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей и др.), организацию (составление таблиц, схем, написание резюме, планов, опорных схем и т.п.). Выполнение указанных процедур не подвергается нивелированию при интенсификации учебного труда. Напротив, интенсификация вносит в эти операции больший порядок; интенсификация позволяет реализовывать методическую политику формирования навыка, который имеет как следствие появление осмысленности; интенсификация даёт возможность интеллектуальной «свободы», которая приходит к инофону вместе с ощущением свободного владения хотя бы элементарно малой зоной чужого языка. Как отмечено в работе С.Г. Тер-Минасовой (Тер-Минасова 2007. 45), переход с родного языка на чужой и наоборот у знатока вызывает наслаждение, Владимир Набоков, например, отмечал: «Я открываю новый мир и испытываю интеллектуальное счастье». В идеале изучение чужого языка преследует именно эту цель – ощущение интеллектуального удовольствия от способности легко менять регистры языков и испытывать при этом не дискомфорт, а наслаждение. Однако это редко имеет место. Среди приёмов интенсификации труда при исключении средств лингафонной работы отмечаются следующие. Требуется оговориться, что все приводимые здесь способы организации деятельности способствуют интенсификации только в

случае, если становятся систематически используемыми. Их дидактическая сила заключается в их привычности. Практически все упражнения решают одну задачу – задачу реализации общего психологического принципа обучения: от сознательного целенаправленного действия – к бессознательной автоматической операции.

Так, известная *тестовая форма работы* должна стать довлеющей. Интенсификация имеет место, если тесты используются в максимально возможном количестве. Закрепительные после объяснения, тренировочные, проверочные, аудиторные и домашние, письменные и устные, с большим и минимальным количеством вариантов для выбора ответа, предназначенные для индивидуального и группового выполнения, для работы на время и для работы домашней пролонгированной, иные возможные, они должны стать привычным рабочим «фоном». При этом на первых занятиях, в процессе освоения данной формы работы, не должно нарушаться правило постепенного вхождения в материал, должен быть сформирован навык критичного отношения к заданию в целях предупреждения бездумного поспешного выбора ответа. В силу черт ментальности, в ситуации групповой работы азиатские студенты показывают сплочённость, умение работать в команде, деловое увлечение, достаточно высокое трудолюбие. Специфическая черта – предрасположенность к выполнению работы, с одной стороны, имеющей чёткий образ, некоторую повторяемость и ритм, а с другой, позволяющей вычислять, – свидетельствует в пользу тестовой деятельности в туркменской аудитории. Эффективно обращение к одному и тому же тесту через достаточно длительное время. Закрепительная сила мнемонических процедур, неизбежно сопровождающих знакомую работу, даёт положительный результат. Возможность использовать банки тестов как с помощью преподавателя, так и самостоятельно позволяет студенту быстро продвигаться в освоении языка. Форма выполнения предложенного большого количества

тестов в формате самостоятельной неаудиторной работы, когда у каждого студента возникает собственная траектория, скорость, стиль и качество постижения языка, предполагает, что работа может как оцениваться, так и не оцениваться, но в обязательном порядке должна комментироваться преподавателем. Только при проведении необходимых консультаций этот вид деятельности имеет смысл.

Большое количество *однотипных примеров* (словосочетаний, требующих определения окончаний, или существительных, требующих постановки во множественное число, или определения времени глагола, и т.п.), размещённых на листах А4 в столбик, даёт возможность обращаться к этому упражнению ежеурочно. На занятии выполняется некоторое количество примеров, следующая «доза» – на очередном занятии. Работа выполняется весь учебный год, позволяя в режиме спирали постоянно возвращаться к уже изученному. Упражнение трудоёмко для преподавателя в плане его подготовки, особенно при учёте необходимости помещать в ряд примеры постоянно новые, не повторяющиеся. Однако при требовании к студенту комментировать каждую операцию и делать соответствующие графические обозначения эта работа даёт ощутимые результаты. Учебный труд становится интенсивным уже через несколько занятий с применением данного упражнения, как только вырабатывается навык необходимых операций.

Закономерным является перенесение инофоном *ударения* в многосложных словах. Так, в слове «оперирование» туркменский студент непременно сделает ударение на последнюю букву А. Подобные перестановки ударения в большей части слов научного текста делают его в процессе чтения или произнесения инофоном практически неузнаваемым. Небрежное отношение к термину быстро закрепляется в сознании иностранного студента. Работа над термином и обычным словом постфактум, когда уже совершилось его запоминание, глубокое усвоение и фонетическое привыкание, бесполезно. Как отмечает

М.П. Чеснокова, «каждое вводимое слово должно усваиваться в его фонетическом и графическом облике» (Чеснокова 2015. 36). Это «сжимает» время когнитивного присвоения и интенсифицирует процесс. Следовательно, работать над постановкой правильного ударения нужно, вовлекая ухо, речевой аппарат, глаз инофона. В связи с этим нами используются примеры, расположенные в столбики на листах А4. Подготовительная работа над отдельными словами завершается хорovým и индивидуальным произнесением ряда примеров. Смена скорости, ритма чтения, тона, произнесение примеров на фоне тишины и на фоне искусственного шума, индивидуально, группами, хором, вместе с преподавателем и самостоятельно, с различной интонацией – способствуют фонетической грамотности. Систематичность такой работы позволяет реализовывать концентрический принцип, когда регулярно повторяется пройденный материал, на него наслаивается новый, и на любом этапе обучения может быть актуализирована любая «доза» примеров.

Примыкает к данному упражнению блок работы над произнесением инофонами русских звуков. При произнесении туркменскими студентами русского текста большой процент из них испытывает трудности в *воспроизведении русских звуков* [ц], [с], [з], [ч], [щ], а также в произнесении всех звукосочетаний, содержащих мягкие русские согласные звуки, что объясняется спецификой фонетической системы туркменского языка, не имеющего в области согласных звуков оппозиции твёрдости – мягкости. Не новым является обращение в процессе фонетической коррекции к русским пословицам, поговоркам, скороговоркам, чистоговоркам. Рационально предложение сделать эту работу систематической и объёмной. На наших занятиях используются листы А4 с размещёнными на них столбиками примерами, которые подобраны строго в соответствии с наличием в них критических для студентов конкретной группы звуками. Примеры пронумерованы. В работе используются приёмы ориентации как на

фонетические проблемы группы в целом, так и на фонетические проблемы конкретных студентов. Выделены номера для фронтальной работы, часто хоровой, а также примеры, соответствующие целям коррекции артикуляции отдельных инофонов. Этап занятия, соответствующий фонетической работе, делится на фрагмент для объяснительной и иллюстративной работы преподавателя (каждый раз звук объясняется, произносится и демонстрируется с помощью визуальных средств); фрагмент для коллективной хоровой работы с «общими» трудными звуками; фрагмент для индивидуальной работы. Каждый студент закрепляет во внеаудиторном занятии самостоятельно «общие» звуки во всех примерах, а также «собственные» звуки, т.е. составляющие трудность именно для него. С этой целью все примеры скороговорок, пословиц и т.п. маркированы, и над примерами «собственными» студент обязан работать в сопровождении другого студента, являющегося носителем русского языка или отлично им владеющего (в университете имеется система менторства, волонтерства, земляческой поддержки, помощи иностранным студентам со стороны иностранцев-старшекурсников, успешно освоивших русский язык). Только наблюдение за живым звуком, не искаженным и не испорченным небрежностью произношения, воспитывает и приносит пользу. На занятии артикулирование производится с различной скоростью, различное количество раз, на фоне искусственного шума и без его сопровождения, хором и индивидуально, в составе слова и в виде отдельных звуков и т.п. Интенсификация деятельности заключается в реализации таких форм работы, которые невозможно произвести оперативно без подготовки вне аудитории, а также таких, которые возможно производить хором и индивидуально, в формате актива и интерактива. Например, без домашней продолжительной тренировки оперативно включиться в «полилог» по сигналу студента-координатора будет сложно тем группам студентов и студентам-индивидуалам, которые репетировали дома скороговорки со звуком [p]: *На*



*траве дрова...; На горе Арарат...; Рады, рады, рады...* Помимо подобных коллективных форм, формы индивидуальной фонетической работы также интенсивны: одному студенту предлагается чисто произносить в течение определённого времени «его» скороговорки и пословицы (то есть закреплённые за этим студентом ввиду наличия в них проблемных для него звуков). Ошибочное произнесение фиксируется преподавателем для обязательного последующего индивидуального анализа. Переходы между разными видами фонетической работы весьма коротки; виды работ разнообразны, плотность вовлечения контингента группы в эти разные формы постоянно меняется, что неизбежно усложняет задачу студента. Интенсивность деятельности велика.

Нами поддерживается как один из самых эффективных давно существующий в лингводидактике *способ познания* инофоном *новых слов* «по общему смыслу контекста, из ситуации» (Чеснокова 2015. 17), когда не делается перевод каждого отдельного слова, а его лексическое значение усваивается при погружении обучающегося в дискурс учебной речевой ситуации. Это может быть как работа над новым текстом, так и участие инофона в диалоге, полилоге. Практика подобного расширения лексического запаса становится плодотворнее, если диалоги и полилоги становятся неотъемлемой частью каждого занятия и если при этом они тщательно готовятся в процессе самостоятельной предварительной работы. В последнем случае диалоги / полилоги содержат лексику, неизвестную для тех студентов, которые не участвовали в подготовке конкретного диалога / полилога, и их когнитивная цель – используя базу общего семантического рисунка звучащего текста, выявить новые для себя когнитивные структуры и из их сложной стратифицированной сферы выделить лексическую составляющую. Закрепляется полученное знание на следующем этапе, когда авторы диалога/полилога, предварительно проанализировавшие при его подготовке

активизированную лексику, репрезентируют слушателям все новые активные лексические единицы, указывают специфику реализации их значений в данном контексте.

При практиковании такого вида работы, как *пересказ текста*, следует исключить всякую возможность обращаться к записи. Известно, что иностранные студенты разных стран по-разному относятся к заданной работе по воспроизведению прочитанного текста. На это влияют своеобразный «тип памяти, эмоций, восприятия, мышления» особенный жизненный опыт, знания, привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации (Балыхина 2010. 78). Однако пересказ – одно из важнейших и эффективнейших упражнений, комплексно развивающих студента. Необходимость ежеурочно воспроизводить определённое количество предложений ставит студента перед задачей качественного освоения материала. Зависимость от записей формирует у студента стойкую неуверенность, ухудшение памяти и даже снижение способности к анализу, поэтому в нашей практике оценивается только реальный пересказ. Отступления от текста, если замещённые фрагменты в смысловом плане соответствуют оригиналу, не возбраняются, напротив, умение импровизировать помогает инофону почувствовать определённую свободу владения языком. Интенсификация учебной деятельности при использовании формы пересказа имеет место только в случае, если удаётся достичь желаемого ответственного отношения к заданию, достаточно качественной подготовки пересказа, систематичности данной работы. В целях предупреждения закрепления у инофонов ошибок в произношении, интонационном рисунке, грамматике пересказ требует предварительной подготовки, тщательного анализа ключевых мест текста, активнейшей предварительной работы преподавателя. О технологии этой работы следует говорить отдельно.

Письмо возможно превратить в такую же ведущую деятельность, как и предыдущие виды. Опора на *тетради с печатной основой* позволяет решить проблему временных затрат. Вписывание от руки только требуемого фрагмента текста при том, что остальное предложение, фраза уже напечатаны, значительно ускоряет процесс. Увеличение количества выполненных упражнений – осмысленных мыслительных процедур вместо механической работы руки – результат максимальной печатной подготовленности тренировочного текста. Главный дидактический принцип в данном случае – это выполнение большого объема заданий как в аудитории, так и самостоятельно и, кроме того, непреложное требование проверки и корректирования выполненного. Эффект есть результат систематичности, количества, контроля.

В письменных заданиях аудиторного и самостоятельного формата от студентов следует добиваться *графических обозначений*. «Пустой» правильно записанный текст, возможно, отражает понимание инфонем грамматической закономерности, но не позволяет ему увидеть всех связей, всей грамматической нагруженности примера. Так, указание определённого падежа, вопроса, надписывание частей речи, подчёркивание отдельных или всех членов предложения, оперирование скобками и т.п. лишней раз отправляет обучающегося к грамматическим зависимостям, напоминает о привязанности какого-либо явления к конкретным характеристикам. Графика – зеркальное отражение когнитивных процессов рецепции, приватизации, трансформации новой информации и производства из неё нового знания. Обязательное требование устного комментирования учебных операций и графического оформления записей интенсифицируют учебную деятельность. Систематичность такой работы освобождает урок от остановок и торможения по причине затруднений, вырабатывает навык аналитического и критического отношения к любому языковому факту.

Тренинговый характер имеет *упражнение-конструктор*, проводимое на каждом занятии в различных формах в зависимости от возможностей визуализации для проведения фронтального опроса. Студентам предлагается, например, столбик цифр, обозначающих время: 12.00; 12.05; 12.10; 12.15 ... – студенту требуется озвучить время в официальном стиле и в стиле бытового общения; или столбик словосочетаний, обозначающих дату: семнадцатое июля; ...; семнадцатому июля ... – студенту требуется «встроить» в парадигму недостающие элементы; или столбик местоимений, позволяющих образовать соответствующее местоимение иного разряда: я – мой; он – его; она – ...; оно – .... Регулярность реализации данной формы вырабатывает у обучающихся навык быстрого реагирования на задачу. Привычность деятельности освобождает от нерешительности и неуверенности. Постепенно вырабатывающийся автоматизм операций высвобождает энергию студента для выявления нестандартных заданий, осложнённых примеров. Это, в свою очередь, ведёт к интенсификации учебного труда.

Один из видов голосовой деятельности – специфическое *одновременное чтение* всех членов учебной группы, которое совершенствует соответствующую технику. Однако принцип хорового единогласия отсутствует, так как ценность упражнения заключается в возможности студента активизировать свой речевой аппарат в том режиме, который наиболее подходит именно ему. Работа с текстом, например, специальной дисциплины полезна в границах собственного речевого пространства без ориентации на оценку других студентов, без необходимости соответствовать временным и темповым требованиям. Но студент также не может и совсем уклониться от выполнения упражнения, т.к. задача преподавателя в это время – обеспечивать активность обучающихся. В подобной ситуации нет возможности корректировать чтение студента, но по общему настрою коллектива заметен эффект осмысленности или неосмысленности чтения.

Интенсификация труда возникает в момент, когда формат деятельности полностью осваивается и у студента появляется способность погружения в звуковой мир своего текста.

Е.М. Верещагин отмечает, что «обладающий языковой компетенцией иностранец в художественном тексте полностью понимает лишь буквальный «грамматический» смысл фразы, в то время как языком искусства является язык образов, а образы складываются в читательском восприятии только тогда, когда прочтение текста выходит за пределы буквализма» (Верещагин 1990. 59). Следовательно, особую трудность представляют тексты художественные или с элементами художественности, в некоторых случаях привлекаемые для работы. Помимо текстов, предназначенных для чтения, понимания, полного освоения, точного воспроизведения, для терминологической работы, преподаватель может использовать *тексты для домашнего чтения*. Это должны быть тексты с гораздо меньшим количеством терминов и специфических выражений; быть посильными для самостоятельного разбора, усвоения; относительно легки для восприятия; быть в какой-то степени занимательны; невелики. Читательский навык, расширение общей эрудиции, возможность уяснить какие-либо не до конца ясные вопросы с помощью этих текстов позволят студентам глубже войти в языковую среду. Интенсивной является деятельность по освещению инофонами на аудиторном занятии ключевых содержательных моментов домашних текстов. При этом контроль может осуществлять не только преподаватель, но и все члены интерактивной группы. 1) Простейшая форма – блиц-опрос преподавателя: в быстром (но достаточном для рецензии) темпе инофоны отвечают на вопросы преподавателя; 2) вопросы подготавливаются студентами и задаются любым членам группы; 3) вопросы готовятся одним более других компетентным студентом, который замещает собой преподавателя; 4) мини-группы вступают в состязание по скорости и грамматической правильности ответов на вопросы

друг друга; 5) пара студентов вступает в соответствующий диалог, а задача группы при этом – выявить не затронутые аспекты содержания текста. Для сильных студентов приемлема практика чтения гораздо больших текстов, содержание которых передаётся затем на аудиторном занятии для членов группы как занимательное, привлекающее непроизвольное внимание, расширяющее не только лингвистический кругозор, но и общеинтеллектуальный.

Примыкает к работе с текстами такая её разновидность, как *выучивание стихов наизусть*. О технологии подготовительной работы со стихотворными текстами здесь не упоминается. Иной аспект – усиление интенсивности учебного труда – подтверждается тем, что постоянство формы и охваченность всех членов группы контролем на каждом занятии культивирует у студентов отношение к этой деятельности как к естественной, очевидно эффективной и привлекательной. Очень короткие фрагменты стихов (4–8 строк на каждом занятии) в качестве заданий позволяют студентам не испытывать негативных эмоций в связи с непосильностью. Однако кропотливость подготовительной аудиторной и самостоятельной домашней работы над фонетической и фонологической стороной нескольких строк приводят к желаемому «чистому» русскому звуку, что воспринимается инофоном как большая победа на маленьком «бранном поле» микро-текста. Стихотворная речь ощутимо отличается от прозаической речи потенциалом фонетико-фонологического обучающего воздействия. Определённые причины приоритета поэзии перед прозой в области возможностей постановки безакцентной речи исследуются в ряде лингводидактических работ. В нашем случае подчёркивается способность упомянутой работы усилить интенсивность труда: освоенный формат анализа, напряжения речевого слуха, требуемого напряжения речевого аппарата, состояние повышенного внимания к соответствию звука и его семантики – становится как привычным, так и активно побуждающим. Осмысленное

восприятие и заучивание чужого слова постепенно ускоряется, процент студентов, заинтересованных в постановке эталонного звука, неизбежно доходит до 100, что говорит о полной включённости группы в тяжёлый этап занятия. Таким образом, эта форма работы также способствует интенсификации учебного труда и улучшению его результатов.

В туркменской аудитории хоровой способ выучивания терминов (что практикуется благодаря моносоставу групп по специальностям) приносит особые результаты, так как ментальные особенности туркменских инофонов позволяют использовать их коллективистский потенциал с наибольшим эффектом. Хоровое произнесение помогает очень слабым студентам включать свой голос в общий поток. Возможность говорить громко, свободно и без боязни ошибки раскрепощает как сознание, так и речевой аппарат студента. Чередование скандирования и беглого проговаривания слова позволяет улучшить технику воспроизведения. Звучание термина должно быть безупречным, чтобы иметь возможность говорить об общей, например, математической, физической, экономической культуре студента-инофона. Интенсивность работы, безусловно, отмечается, если хоровое говорение производится достаточно громко, с правильной артикуляцией, если звук «собранный», ритм чёткий, голоса всех студентов примерно одинаково слышны. Эти характеристики говорят об одинаковой включённости членов группы в учебную деятельность. Хоровая слаженность сохраняется достаточно время только в том случае, если соответствующий настрой не слабеет, т.е. все студенты одинаково интенсивно работают. Таким образом, данная форма работы весьма продуктивна.

*Говорение* посредством построения вопросов и ответов на них проводится в том числе и в форме «пресс-конференции»: один член группы отвечает на любые вопросы, задаваемые однокурсниками. Каждый участник задаёт два вопроса. На первом этапе все обучающиеся получают перечень вопросов как

вспомогательный материал, однако пользоваться им можно только вне аудитории. Позже студенты добавляют в данный список другие вопросы, соответствующие их интересам. Преподавателем и студентами производится контроль фонетической, лексической и грамматической грамотности речи как респондента, так и каждого автора вопроса. Реплицирование интенсивно и оперативно – это одно из главных требований к данной форме работы. Именно её темп и вовлечённость всех членов группы определяют успешность/неуспешность мероприятия. При этом «коммуникативно-речевая компетенция рассматривается как интегральное образование, включающее в себя в числе других в качестве базовой составляющей языковую (лингвистическую) компетенцию. Данная система означает знание грамматической системы изучаемого языка на всех уровнях и умение пользоваться ею в речевом общении» (Мотовилова 2013. 123)

Базовой организационной установкой с первых занятий становится требование участия в каждом упражнении всех членов группы – приём «*по цепочке*», не позволяющий остаться безучастным ни одному студенту. В работе естественны различные отклонения, зависящие, например, от состояния здоровья студента. Однако твёрдо установившийся порядок не нарушается в ситуации стабильности. Взаимовлияние организационных и сугубо методических принципов бесспорно. Положительно зарекомендовавший себя приём устоявшейся очередности, несомненно, приобретает иное качество: он становится гарантией качественного воплощения других, лингводидактических, приёмов, что придаёт ему очевидную значимость.

Принцип *смены деятельности*, хорошо знакомый из педагогики и методики, приобретает особый вес в данной специфической ситуации. Деятельность студента на неродном языке является во много раз более тяжёлой, чем на родном. Большая утомляемость обучающихся снижает результаты, является заметным сдерживающим фактором даже в случае с



самыми ответственными студентами. Известный способ чередования говорения, чтения, слушания, письма оказывается недостаточно действенным. Требуются иные приёмы, весьма непривычные в условиях высшей школы: студенты должны иметь возможность физически двигаться на занятии. Продуманные преподавателем фрагменты занятия, которые включают физическую активность, могут быть регулярными, систематическими. В этом случае они будут восприниматься как естественные и не нарушат дисциплины. Возможность вставать, ходить по аудитории, вступать в диалоги и полилоги, выполнять определённые движения должны быть подчинены учебной цели, служить ей, оптимизировать процесс. Активное сопровождение речевой ситуации невербальными средствами (например, параллельный показ вторым студентом с помощью пантомимы основных действий, описываемых в рассказе отвечающим) активизирует восприятие, вносит в урок оживление. Возможность в процессе занятия не один раз объединяться в разные группы, независимо от постоянного места расположения в аудитории, помимо использования потенциала менторства (сильный помогает слабому), приводит к повышению активности и заинтересованности студентов. Подвижные игровые моменты снимают стресс, напряжение, усталость.

### **Заключение**

Таким образом, рассмотренный нами принцип *интенсификации* учебного труда на занятиях по русскому языку как иностранному реализуется в нашей деятельности с помощью описанных традиционных и новаторских упражнений, не противоречащих другим общеметодическим и лингводидактическим принципам: сознательности, постепенности, посильности, доступности и др. Напротив, именно этот аспект деятельности позволяет оптимизировать преподавание языка, придать ему большую эффективность, продуктивность и качество.

### Литература

- 1- Бальхина Т.М., Юйцзян Чжао (2010). *От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография*, Москва, Изд-во «РУДН».
- 2- Булыко А.Н. (2004). *Современный словарь иностранных слов*, Москва, Изд-во «Мартин».
- 3- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (1990). *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва, Изд-во «Просвещение».
- 4- Мотовилова Г.Г. (2013). *Контроль уровня языковой компетенции иностранных учащихся (первый сертификационный уровень владения РКИ)*. Вестник РУДН., № 3, С. 123.
- 5- Тер-Минасова С.Г. (2007). *Война и мир языков и культур*, Москва, Изд-ва «АСТ», «Астрель», «Хранитель».
- 6- Чеснокова М.П. (2015). *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва, Изд-во «МАДИ».

### Bibliography

- 1- Balyhina T.M., Juhezjan Chzhao (2010). *Ot metodiki k jetnometodike. Obuchenie kilajcev russkomu jazyku: problemy i puti ih preodolenija: Monografija*, Moskva, Izd-vo «RUDN».
- 2- Bulyko A.N. (2004). *Sovremennyy slovar' inostrannyh slov*, Moskva, Izd-vo «Martin».
- 3- Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. (1990). *Jazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Izd-vo «Prosveshhenie».
- 4- Motovilova G.G. (2013). *Kontrol' urovnja jazykovoj kompetencii inostrannyh uchashhihsja (pervyj sertifikacionnyj uroven' vladeniya RKI)*. Vestnik RUDN., № 3, S. 123.
- 5- Ter-Minasova S.G. (2007). *Vojna i mir jazykov i kul'tur*, Moskva, Izd-va «AST», «Astrel'», «Hranitel'».
- 6- Chesnokova M.P. (2015). *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Izd-vo «MADI».

#### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Golovaneva, M. (2019). Intensification in Higher Education Linguodidactics. *Issledovatel'skiy Zhurnal Russkogo Yazyka i Literatury*, 13, 99-116.

**DOI:** 10.29252/iarll.13.99

**URL:** <http://journaliarll.ir/index.php/iarll/article/view/47>



## ارتقای سطح کیفی روش‌های آموزش زبان در مراکز آموزش عالی

مارینا آناتالیونا گالوانیوا<sup>۱</sup>

دانشیار، دانشگاه دولتی آستراخان

آستراخان، روسیه

(تاریخ دریافت: مارس ۲۰۱۸؛ تاریخ پذیرش: سپتامبر ۲۰۱۸)

مقاله حاضر به بررسی و مطالعه ارتقای سطح کیفی فرایند آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی در مراکز آموزش عالی می‌پردازد و روش‌ها و شیوه‌هایی را که به ارتقا و کیفیت بخشیدن فرایند فراگیری زبان‌آموزان خارجی در دوره مقدماتی کمک زیادی می‌کنند بررسی می‌کند. همچنین مهم‌ترین شیوه‌های آموزش در کلاس و خارج از کلاس و همچنین میزان کارایی آنها مطالعه و بررسی می‌شود. در مقاله حاضر به شرایط آموزشی لازم در راستای رسیدن به اهداف آموزشی نیز پرداخته شده است. برای هر مورد با ذکر مثال توضیحات و اطلاعات لازم ارائه شده است تا بتوان از آنها در کلاس‌های ترم اول زبان‌آموزان بهره برد. همچنین به کارایی تمرینات متداول و جدید که به ارتقای سطح آموزشی زبان‌آموزان و حتی مدرسان کمک شایانی می‌کنند، پرداخته شده است. علت استفاده از اینگونه تمرینات تطابق کامل آنها با اهداف آموزشی، موثر و مفید بودن آنها و بازتولید شدن آنها است. روش‌ها و شیوه‌های آموزشی ذکر شده در مقاله کاملاً با شرایط آموزشی لازم مطابقت دارند و شامل مدل‌های آموزشی بسیار متنوعی می‌شوند. پژوهش‌های «کاربردی-نظری» عموماً در چارچوب نظریات آموزشی و زبان‌شناختی تحقق می‌یابند و توصیه می‌گردد که اینگونه کارهای علمی به سمت کاربردی شدن حرکت کنند و در چارچوب روش‌های کاملاً نوین تعریف گردند.

واژگان کلیدی: راهبردهای آموزشی، کیفیت بخشیدن امر آموزش، اصول آموزش، روش‌ها و شیوه‌های آموزش، زبان‌آموزان خارجی.