

### РАЗДЕЛ 3. ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

#### ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Руденко-Моргун О.И. (E-mail: [o.rudmor@gmail.com](mailto:o.rudmor@gmail.com))

Архангельская А.Л. (E-mail: [allarka@gmail.com](mailto:allarka@gmail.com))

Институт русского языка Российского университета дружбы народов, г.Москва

В докладе описывается модель СО и ДО РКИ для начинающих, реализованная при участии авторов в Российском университете дружбы народов, в частности, во время пандемии. В основе концепции лежит использование цифровых технологий, модели «перевернутого класса», а также использование ИИ. Экспериментально доказано, что в условиях смешанного и дистанционного обучения с помощью данных технологий успешно организуется обучение всем видам речевой деятельности.

Пандемия, несомненно, оказала огромное влияние на развитие дистанционного обучения, в частности иностранным языкам. За этот период ярко проявились не только возможности, но противоречия и проблемы. Настало время проанализировать потери и достижения, а также заглянуть в будущее. Анализ публикаций по этой теме, и отечественных, и зарубежных, свидетельствует о том, что традиционное очное обучение за эти годы очень быстро конвертировалось в дистанционный формат. Именно «конвертировалось». Без особых изменений. Большинство преподавателей работает по-прежнему, так же, как работали в реальной аудитории, а не в виртуальной, только проблем стало больше. При работе в онлайн-режиме педагогу труднее управлять обучаемыми, мотивировать их учебную деятельность, концентрировать их внимание на изучаемом явлении. Еще больше проблем возникает, если речь идет об обучении языку, особенно на начальном этапе, когда от обучаемых на каждом занятии требуется не только воспринимать информацию, но и активно участвовать в диалоге, порождать высказывания на еще плохо знакомом иностранном языке. Не случайно, так много научных статей посвящено проблеме поведения обучаемых. [1; 2; 3; 4]

Существует и другая проблема: увеличение нагрузки на преподавателя. Преподаватели испытывают огромное напряжение, и проводя онлайн-семинары, и проверяя сфотографированные домашние задания, и отвечая на вопросы студентов в почте и на чатах.

Понятно, что для решения данных проблем, требуется пересмотр методики преподавания, разработка новых форм учебной деятельности, новых приемов, и, разумеется, новых, соответствующих условиям, средств обучения.

Задолго до пандемии (а в общем, всегда) было известно, что организовать коммуникацию в аудитории студентов, начинающих изучать русский язык с нуля, крайне затруднительно. Чтобы вывести обучаемых в речь, необходимы минимальный лексический запас, знание элементарных лексических конструкций, и, конечно, словоформ с учетом того, что русский язык флективный. Как правило, большую часть аудиторного времени занимают объяснения преподавателя и предкоммуникативные тренировочные упражнения – на саму же коммуникацию его остается крайне мало. Из года в год субтест «Говорение» дает самые плохие показатели, а на совещаниях ставится и не решается вопрос: как научить студентов говорить? Причем происходит это даже в условиях языковой среды.

Опыт подсказал нам, что интерактивные, снабженные механизмами помощи и справочными материалами на языке учащегося цифровые ресурсы могут стать эффективными инструментами для формирования лексико-грамматических навыков в режиме самостоятельной работы. Но создавать такие – всегда было делом дорогостоящим, а значит, и фактически неосуществимым для нужд нашей дисциплины, пользователи которой исчисляются всего лишь тысячами, а не миллионами.

Но в настоящее время появились многофункциональные пользовательские редакторы, такие, например, как iSpringSuit. Они позволяют самим преподавателям, без привлечения программистов создавать учебный интерактивный мультимедийный контент: презентации, включающие видеофрагменты, анимации, рисунки и схемы; тренажеры, игровые задания и тесты. Важно, что при создании данных учебных материалов, можно активно использовать звук. В 2015 году, познакомившись с функциями этого редактора, мы решили использовать их для создания цифровой учебной среды в Институте русского языка Российского университета дружбы народов (РУДН) для студентов, начинающих изучать русский язык с целью дальнейшей учебы в университете.

Мы поставили перед собой задачу обеспечить коммуникацию на уроках РКИ на самом начальном этапе обучения, используя технологию смешанного обучения (т.е. обучения с преподавателем и самообучения с цифровыми ресурсами). При этом, основываясь на своем предыдущем опыте, мы посчитали, что самостоятельная работа студентов с цифровыми ресурсами должна не поддерживать коллективную учебную деятельность (а это уже вошло в традицию), а опережать ее.

Анализ публикаций и знакомство с моделью «перевернутого класса» подтвердило правомерность нашей гипотезы. [5; 6; 7; 8]

Модель «перевернутого класса» возникла в рамках технологии «смешанного обучения» еще в 1990-х годах и не имела тогда специфического названия. Она предполагала «перенос» процесса презентации темы в область самостоятельной работы учащихся, в основном с помощью видеолекций. В конце 1990-х и начале нового тысячелетия стали появляться исследования, более ярко и наглядно очерчивающие новую модель обучения. Тогда появились и новые термины, но они не прижились: в современной науке прочно закрепился именно термин «flippedclassroom», который предложил Дж. В. Бэйкер в ранних 2000-ых годах. [9]

Для современной науки «перевернутый класс» стал такой моделью обучения, при которой учащиеся участвуют в дебатах, дискуссиях, а готовятся к этому дома (в основном посредством учебных видео). По справедливому замечанию исследователей Дж. Бергманна и А. Сэмса, с помощью «перевернутого класса» решается ответ на вопрос, как лучше всего использовать аудиторное учебное время? Действительно, основное преимущество данной модели обучения, в том, она освобождает классное время от рутинной презентации и заучивания нового материала и предоставляет возможность использовать его для организации «коллективного образовательного опыта студентов. [10]

Но не только стремление обеспечить полноценную коммуникацию на уроках РКИ заставило нас обратиться к модели «перевернутого класса», хотя оно, несомненно было определяющим. Назовем еще несколько.

Одна из них – общая для преподавания всех дисциплин во всем мире. Это тенденция сокращения количества аудиторных учебных часов в пользу увеличения часов самостоятельной работы студентов онлайн. Эта тенденция является следствием появления качественно новой информационной среды: люди стремятся и могут учиться сами. Однако преподавателей, обучающих языку по традиционной модели «face-to-face», она ставит в весьма затруднительное положение, из которого выход один: смена модели обучения.

Есть и другая – она касается преподавателей иностранного языка всего мира. Это различный уровень владения языком учащихся одной группы и разные способности к его овладению. В этом случае, вопрос интенсификации и индивидуализации обучения для учащихся также может решаться с помощью средств для самоподготовки, которые позволяют им восполнять пробелы, оперативно и многократно обращаясь к необходимым материалам, и работать с ними в индивидуальном режиме.

Корни еще одной важной причины, уже касающейся только РКИ, кроются в специфике русского языка. Он недаром пользуется репутацией языка сложного. И, безусловно, (наряду с некоторыми другими мировыми языками) обладает особенностями, которые представляют трудности для иностранцев. Это флективность, специфическая видовременная система,

глаголы движения, непрямой порядок слов, разноместное ударение и др. Такие языки, как русский, требуют выполнения большого количества упражнений тренировочного характера – работы долгой и рутинной. Выполнять такую работу в классе нецелесообразно, если существуют средства, способные не только с успехом заменить преподавателя, но и даже превзойти его, оперируя большим арсеналом возможностей воздействия на восприятие, внимание, память обучающегося.

Надо полагать, что именно в силу трех первых причин модель «перевернутого класса» была быстро заимствована методикой обучения иностранным языкам. У преподавателей РКИ причин для этого, как мы видим, еще больше.

Однако в процессе освоения данной модели методикой обучения языку выявилась серьезная проблема: разработчики цифровых материалов для самостоятельной работы и практикующие преподаватели (а как правило, это были разные люди) не координировали свою работу. Преподаватели чаще всего продолжали работать традиционно, не учитывали результатов самостоятельной работы студентов, не пересматривали содержание аудиторной работы, методы, формы и приемы. Исследователь С. Уолш отмечает недостаток внимания преподавателей именно к аудиторному взаимодействию со студентами: педагоги зачастую оказываются не готовыми изменить привычные методы работы в аудитории или не знают, как это сделать [11]. А вот цитата из другой работы: «... Рассматривая основные принципы организации эффективных «перевернутых классов», мы начали осознавать масштаб изменений, с которыми придется столкнуться «традиционно» обученным преподавателям языка на своих уроках в аудитории» [12, 62].

Полностью соглашаюсь с авторами этих выводов, хотим добавить, что эффективная модель «перевернутого языкового класса» влечёт за собой кардинальный пересмотр содержания не только коллективной аудиторной учебной деятельности, но и самостоятельной работы учащихся. Эта работа на начальном этапе обучения традиционно сводится к заучиванию слов урока, выполнению нескольких упражнений тренировочного характера, написанию небольших рассказов и чтению небольших текстов. При этом контроль этой работы отсрочен – он происходит в лучшем случае на следующий день после ее завершения.

В основу нашего варианта модели «перевернутого класса» легли шесть ключевых принципов: 1) самостоятельная работа носит опережающий характер и осуществляется на первом подготовительном этапе освоения новой темы; 2) средства подготовительного этапа обеспечивают полную самостоятельность учащегося и контроль его работы; 3) содержание подготовительного этапа позволяет не только изучить лексико-грамматическую тему, но и закрепить ее на основе комплекса заданий, формируя при этом навыки в трех видах речевой деятельности: чтении, аудировании и письме; 4) средства коммуникативного этапа максимально ориентированы на стимулирование коммуникации студентов друг с другом и преподавателем, т.е. на развитие навыков говорения; 5) подготовительный, коммуникативный и контрольный этапы работы с учебной темой тесно взаимосвязаны содержательно; 6) контрольный этап включает в себя разные формы контроля всех видов речевой деятельности (онлайн-тестирование, устную и письменную формы контроля).

Разработанный нами вариант модели «перевернутого класса» представлен на рис. 1.

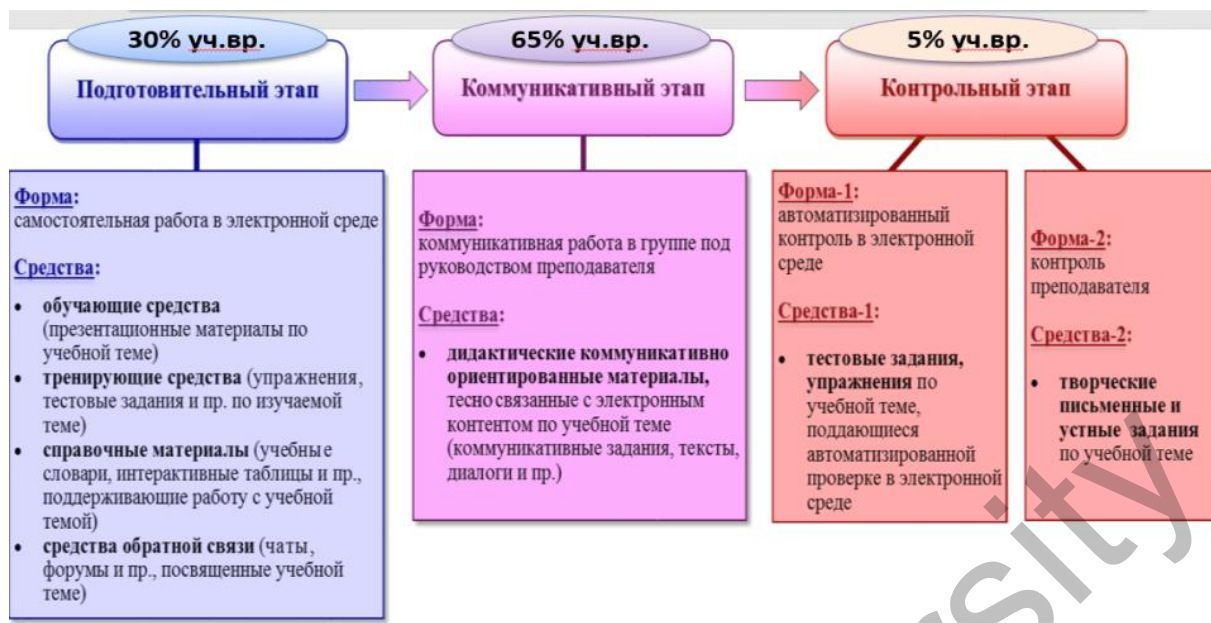


Рис. 1

В ней мы предлагаем учащимся при изучении каждой темы пройти через три этапа: подготовительный этап, коммуникативный этап и контрольный этап. Каждый из этапов основан на принципах, о которых говорилось выше. Подготовительному этапу в предлагаемой нами модели при смешанном обучении отводилось 30% учебного времени, коммуникативной работе в аудитории – 65 и промежуточному контролю по учебной теме – 5%.

Разработанный нами вариант модели, нашел воплощение в комплексе взаимосвязанных учебных средств: цифровых, для самостоятельной работы, и печатных – для аудиторной работы под руководством преподавателя. А именно: в вводно –фонетическом курсе, вводно-речевом курсе «Русский с русскими друзьями» и вводно-грамматическом «В фокусе глагол» для уровня А1. Для уровня А2 был разработан один большой цифровой курс и соответственно печатный, расширяющий содержание цифрового и направленный на коммуникацию. [13; 14; 15]

Представим функционирование модели на этапе самостоятельной работы. Сначала студенты в режиме самостоятельной работы с цифровыми ресурсами знакомятся с лексико-грамматическим материалом темы, который представлен в двух вариантах.

Первый вариант – это короткие видеолекции, в которых объяснение темы сопровождается мини заданиями, активизирующими внимание и контролирующими понимание предъявленного материала. Проверить результаты своей работы студенты могут с помощью педагогических агентов, студентов подготовительного факультета РУДН, которые выполняют задания и комментирует их. Свои ответы студенты фиксируют в «Рабочей тетради», фотографируют и посылают преподавателю.

Второй вариант – это презентации с изложением темы на английском языке (или на родном языке студента) в сопровождении рисунков, схем, таблиц. В этом случае работа студентов не контролируется, им лишь даются рекомендации внимательно изучить материал, послушать, как звучат примеры, повторить их за диктором.

Конечно, первый вариант (видеолекция с заданиями) предпочтительнее, так как работа студентов контролируется. Но в тоже время его труднее реализовать, – для второго же требуется лишь навыки работы в редакторе iSpringSuit и в PowerPoint.

После знакомства с лексико-грамматической темой студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, который позволяет им полностью освоить тему в самостоятельном режиме, так как в качестве помощи им оперативно предлагаются необходимые фрагменты

изученного ими материала. Помощь, кстати, часто бывает не только вербальной, но и звучащей. Следует отметить, что даже если обучаемый не слишком внимательно работал, знакомясь с темой, он волей-неволей компенсирует пробелы, так как вынужден решать практические задачи, обращаясь к помощи в случае неудачи. Преподаватель может познакомиться с результатами работы каждого студента и увидеть время, потраченное на выполнение задания.

При выполнении заданий программа реагирует на действия учащегося, контролирует его. Важно, что она не просто фиксирует ошибки, но и дает возможность просмотреть их и понять причину неудачи. Часто бывает, что студент, получив плохую оценку, не понимает за что. Мало того, что у него остается сомнение в ее справедливости. Получается, что это те ошибки, которые, вопреки поговорке «на ошибках учатся», ничему не могут научить. Поэтому важно, чтобы контроль был осознан, понят и принят. Тогда курсу будут доверять, как доверяют хорошему учителю.

Итоговые задания, как правило, представляют собой свободные письменные работы в форме развернутых ответов на вопросы или эссе. Данный вид работ проверяется преподавателем – они автоматически посылаются ему на почту.

Второй этап при смешанном обучении занимает 65 % учебного времени. Это коллективная работа в аудитории. Преподаватель, во-первых, проверяет, насколько ответственно студенты занимались самостоятельно: знают ли лексику темы, правильно ли произносят и воспринимают на слух новые слова и употребляют их в грамматических конструкциях. Для этой цели он может использовать задания цифрового курса, предложив их студентам для совместной работы, а также специально созданные с этой целью пособия. Коллективное общение «face-to-face» служит прекрасной мотивацией для добросовестной самостоятельной работы – никому из студентов не хочется выполнять роль аутсайдера на глазах у товарищей по группе. Кроме того, этап самоподготовки позволяет преподавателю организовать в учебной аудитории обсуждение услышанных и прочитанных рассказов, т.е. живую коммуникацию. Именно этой работе, а именно говорению, отводится основное учебное время.

После прохождения каждой темы следует, как говорилось выше, контрольный этап, который проводится в двух форматах. Во время первой фазы контроля в режиме самостоятельной работы проводится контрольное тестирование, которое представлено в заключительной части каждого тематического раздела цифрового ресурса. В него входит контроль чтения, аудирования (эти виды речевой деятельности проверяются автоматически) и письма (этот вид проверяется преподавателем). Навыки говорения проверяются на второй фазе контроля: умение пересказать содержание текста, отвечать на вопросы, участвовать в диалоге. Этот контроль проводит преподаватель в режиме «face-to-face».

Анализ записей онлайн-уроков показал, что разработанная модель СО позволяет сбалансировать работу по всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, письму и, что особенно важно, говорению. Как видно на схеме (рис.2), почти 30% времени, отведенного на урок, студенты говорят.

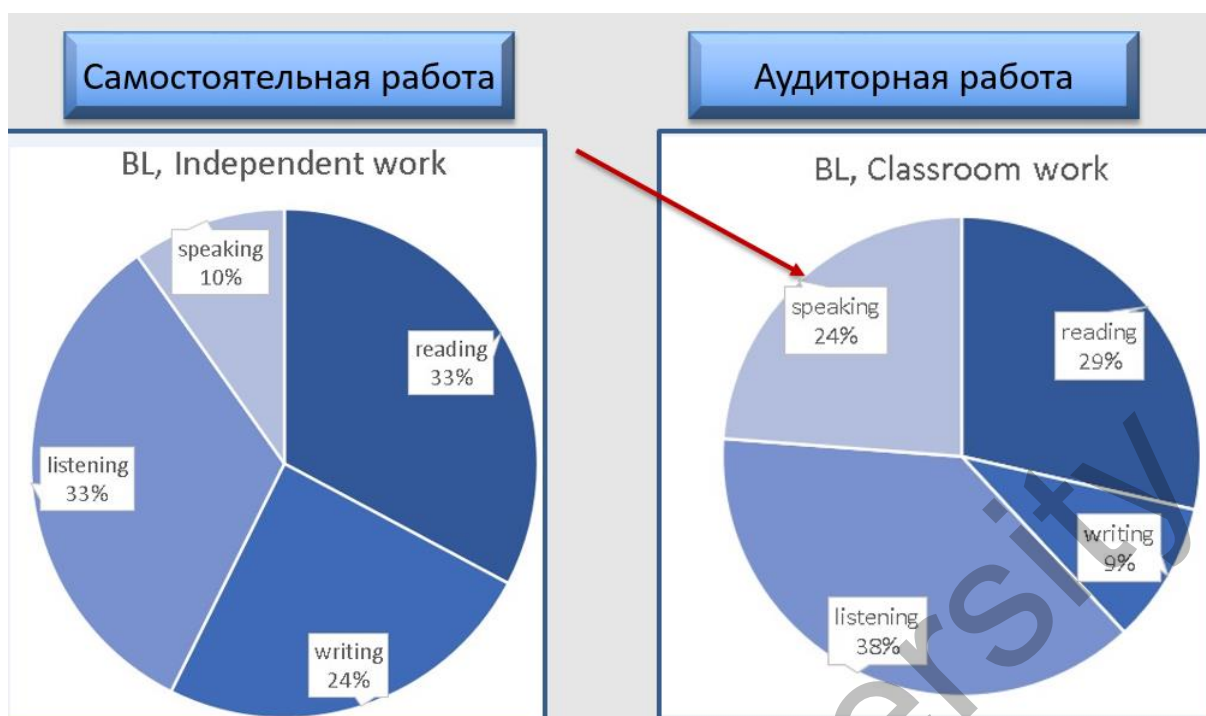


Рис.2.

Эффективность представленной методики подтвердил и эксперимент, который проводился нами в течение всего первого семестра (рис.3).

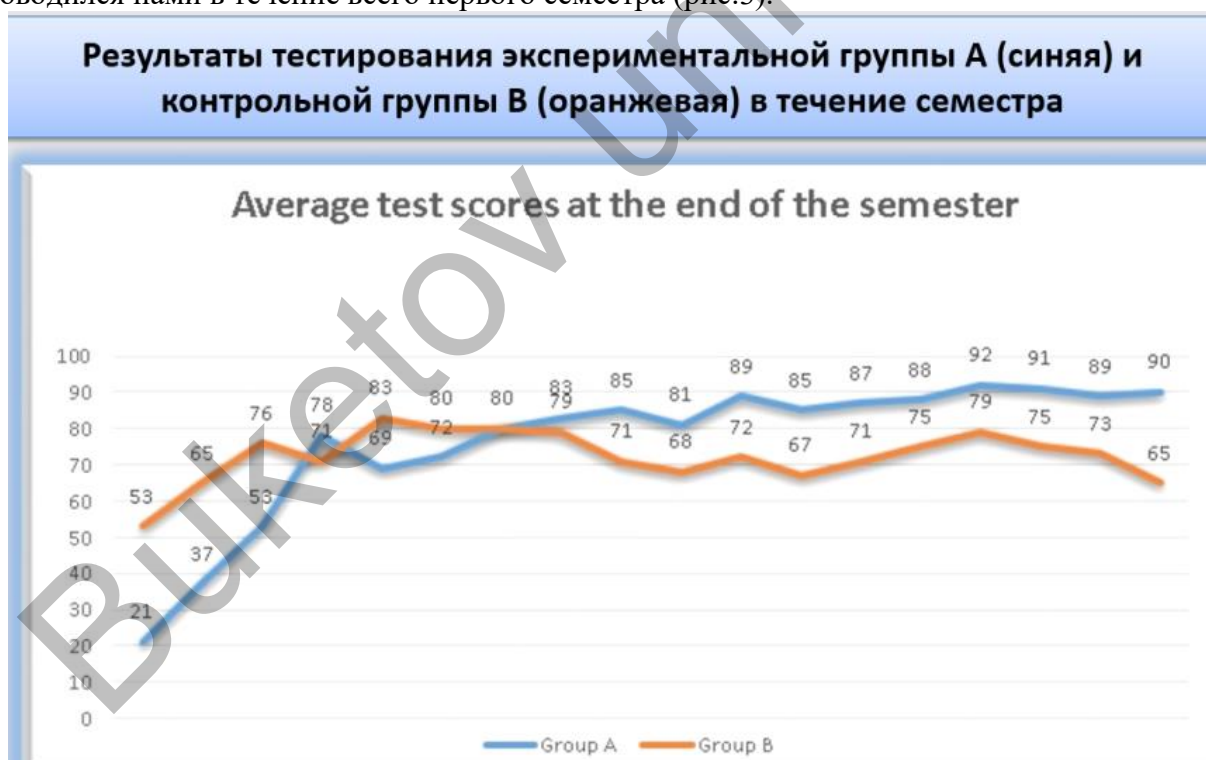


Рис.3

Как видно на графике, сначала студенты экспериментальной группы явно отставали от студентов контрольной группы, обучающихся по традиционной методике. Но, как они сами потом объясняли, это было связано с привыканием к режиму самостоятельной работы с цифровыми ресурсами. Но с течением времени их результаты становились все лучше и лучше, и они стали перегонять студентов контрольной группы.

Так как нас в большей степени интересовала сформированность навыков разговорной речи, мы отдельно проанализировали результаты итогового (экзаменационного) контроля субтеста «Говорение» (напомним, что во время контроля оценивался уровень компетенции во всех четырёх видах речевой деятельности). Перед вами результаты прохождения студентами субтеста «Говорение». На диаграмме (рис.4) показан средний балл групп А и Б при выполнении заданий: пересказ текста, ответы на вопросы, участие в диалоге.

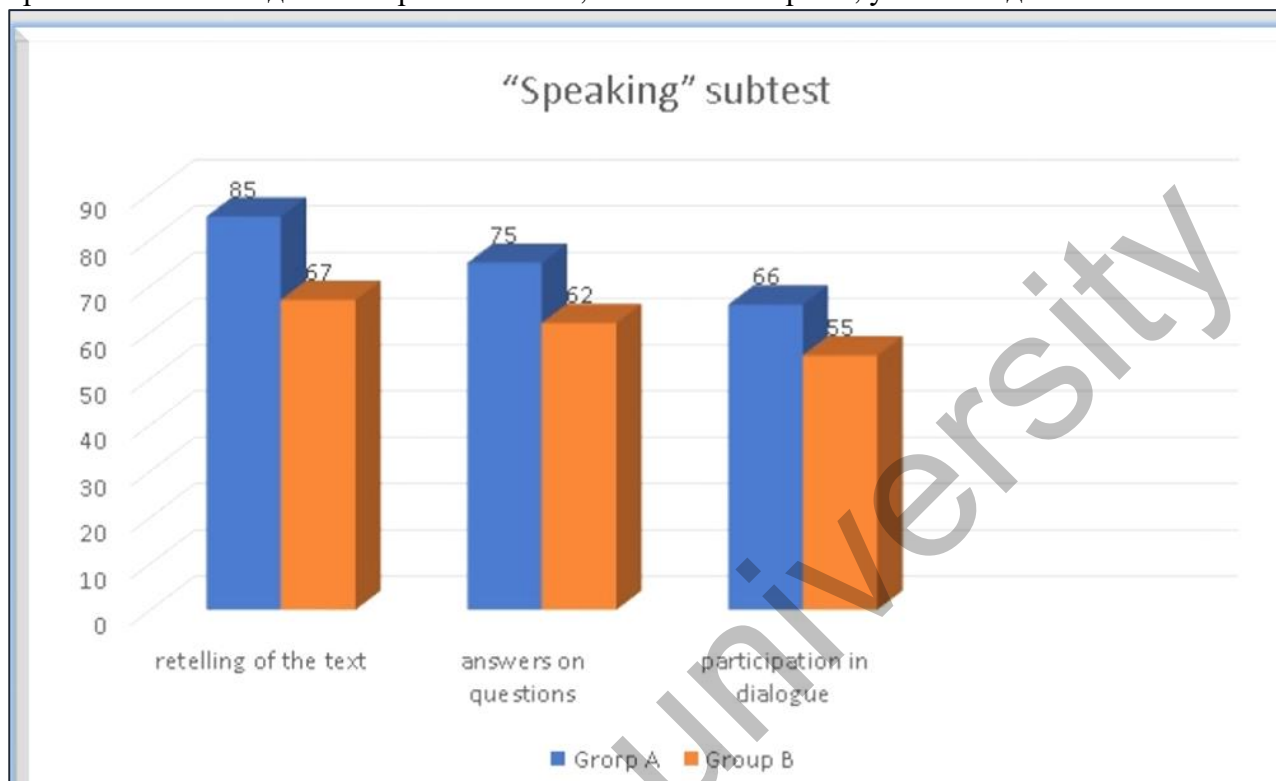


Рис.4.

С начала пандемии и карантина, мы имели достаточные основания предположить, что на базе смешанного обучения можно оперативно и с наименьшими потерями организовать и дистанционное. За короткий срок мы разработали комплекс цифровых ресурсов, и уже в сентябре 20 г. Дистанционный подфакИнститута русского языка РУДН сформировал первые группы. Обучение на нем шло и идет успешно вот уже второй учебный год.

Но нельзя было не заметить, что условия работы на онлайн-занятиях на платформах Teams и Zoom печально отразились на таком важном для нас виде речевой деятельности, как говорение.

Анализ видеозаписей учебного процесса показал, что соотношение работы над отдельными ВРД во время коллективной работы в формате дистанционного обучения, по сравнению со смешанным изменилось отнюдь не в пользу говорения. Причины очевидны: благодаря самостоятельной работе с цифровыми ресурсами, студенты уверенно чувствуют себя в аудировании (в курсах очень много работы со звуком: не услышишь – не выполнишь задание – получишь плохую оценку). Однако к говорению студенты не совсем готовы. Говорить страшно, легче прочитать – преподаватель ведь не увидит. Кроме того, можно сослаться на плохую работу интернета: мол, звук не работает. В общем, нам сразу стало ясно, что и говорить нужно учить во время самостоятельной работы. Возможно ли это?

Да, сейчас это возможно, благодаря бурно развивающимся технологиям искусственного интеллекта. В РУДН для создания заданий на говорение был использован распознаватель речи Web Speech API. К сожалению, он не работает в редакторе iSpringSuit, поэтому нам пришлось обратиться к другому редактору – ArticulateStoryline. Он более сложный, поэтому к реализации заданий, направленных на распознавание речи, мы привлекали программистов.

Сейчас в цифровом вводно-фонетическом курсе насчитывается 150 заданий на артикуляцию звуков, произношение слов и фраз. Покажем одно из них (Рис. 5)

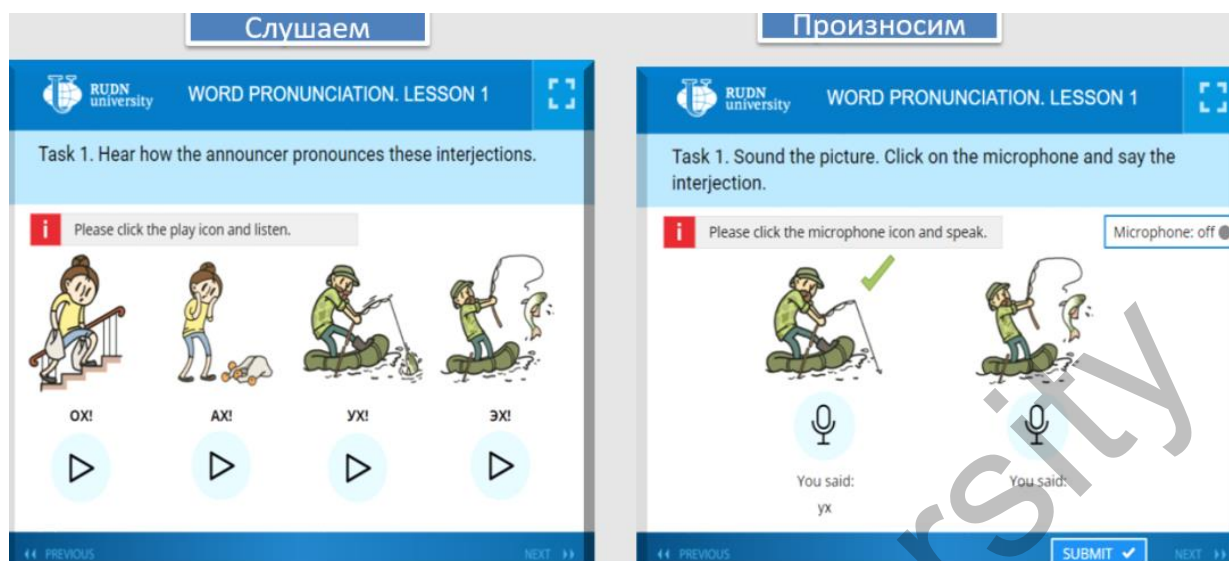


Рис. 5.

Работая над артикуляцией гласных звуков, студенты знакомятся с русскими междометиями. Такие короткие слова, как «ох», «ах», «ух», «эх», а также звукоподражательные слова прекрасно позволяют выполнить эту задачу. Сначала студенты слушают, потом работают с микрофоном, озвучивают картинку. Работая с таким заданием, студент, кликнув на Submit, моментально получает реакцию на свои действия не только в виде зеленой галочки, но и подписи под картинкой, то есть видит вербальную оценку своего произношения. Такие условия комфортны для учащегося: он не стесняется ни преподавателя, ни товарищей по группе и в результате уверенней чувствует себя на последующем онлайн-занятии.

Формируя артикуляционные навыки, мы постоянно опираемся на смысл. Смысловые различия помогают студенту понять значимость фонетического явления, его смысловозначительную функцию и стимулируют постоянную работу над произношением.

Обращение к инструменту распознавания речи позволило нам качественно улучшить работу и с лексическим материалом курса. Студенты уже запоминали лексику не только слушая и печатая слова, но и работая над их произношением. Если студент правильно читает слово, появляется картинка. Если он делает ошибку, картинка не появилась, а показывается ошибочно произнесенное слово.

Наш опыт показал, что использование технологий искусственного интеллекта, в частности, распознавателей речи в сфере преподавания иностранных языков чрезвычайно актуально. Несомненно, занимивбудущее.

### Список литературы

1 Karataş, T., Tuncer, H. Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education.– Sustainability (Switzerland), 2020, 12(19), p. 1–34. <https://doi:10.3390/su12198188>.

2 Salieva, Z. The challenges of distance learning in the period of pandemic: The case of teaching speaking. // International Journal of Advanced Science and Technology – 2022, 29 (7), pp.2112–2116.

3 Teoh, G. B. S., Lin, A. L. W., Belaja, K. Which aspects of the English language do distance learners find difficult?// Turkish Online Journal of Distance Education, 2016, 17 (3), pp. 111–119. <https://doi.org/10.17718/tojde.19593>

4 Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Дегтярёв С.И. Дистанционное обучение: проблемы и варианты их решения (на примере обобщения опыта дистанционного обучения в АГМУ) //Межкультурная коммуникация в образовании и медицине – Барнаул, Алтайский государственный медицинский университет, 2021, № 3, с. 6 – 19

5 Graham, C. Blended learning system: Definitions, current trends, and future directions. // The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs/Ed. by Bonk C.J, and Graham, C.R. – Preifer, San Francisco: CA, 2006, pp. 3-21

6 Thorne, K. How to support blended learning. In K. Thorne (Ed.), Blended learning: How to integrate online & traditional learning.– London: Kogan Page, 2003, pp. 19–24

7 Ross, B., & Gage, K. Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. //The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. /Ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006, pp. 155–168

8 Picciano, A. Blending with purpose: The multimodal model. //Journal of Asynchronous Learning Network, 2009, 13 (1), pp. 7–18. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i1.1673>.

9 Baker, J. W. The «classroom flip»: Using web course management tools to become the guide by the side. // In Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning (). – Jacksonville: Florida Community College, 2000, pp. 9–17

10 Bergmann, J. S., Sams, A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. – Washington, Eugene, OR-Alexandria, VA:International Society for Technology in Education, 2012

11 Walsh S. The Role of Interaction in a Blended Learning Context // Blended Learning for Language Teaching /Ed. by Michael McCarthy – 2002, Cambridge: Cambridge University Press.

12Cristopher Johnson, Debra Marsh.The Flipped Classroom // Blended Learning for Language Teaching /Ed. by Michael McCarthy – Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 62

13 Международный центр дистанционного обучения «Цифровой подготовительный факультет» РУДН <https://ruslovo.rudn.ru/>

14 Руденко-Моргун О.И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А.Н. Учим русский самостоятельно и на уроке. Первые шаги: вводный фонетико-грамматический курс: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Уровень А1 – Москва, РУДН, 2019. – 243 с.

15 Руденко-Моргун О.И., Архангельская А. Л., Аль-Кайси А.Н. Учим русский самостоятельно и на уроке. Глаголы: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Уровень А1 – Москва, РУДН, 2018. – 168 с.

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕКСТОВ**

**Кожамкулова Г.Е.**

(E-mail: [gulmira\\_kozh@mail.ru](mailto:gulmira_kozh@mail.ru))

Филиал «Центр образовательных программ»  
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Астана

В данной статье будут раскрыты некоторые особенности чтения электронных текстов, рассмотрены стратегии чтения электронных текстов, предложены задания, которые помогут учащимся практиковать цифровое чтение.

Цифровое чтение больше не является проекцией в будущее, это реальность. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - неотъемлемая часть нашей жизни.