

**Министерство образования и науки Российской Федерации**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**(ФГБОУ ВО «АМГУ»)**

Филологический факультет  
Кафедра русского языка, коммуникации и журналистики  
Направление подготовки 45.04.01 – «Филология»  
Направленность (профиль) образовательной программы –  
«Русский язык в межкультурной коммуникации»

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ  
И.о. зав. кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.В. Блохинская  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

на тему: Дистанционные методы обучения русскому языку как иностранному

Исполнитель студент группы 597-ом1	_____	А.О. Андрейченко
	(подпись, дата)	
Руководитель доцент, канд.филол.наук	_____	Г.М. Старыгина
	(подпись, дата)	
Руководитель магистер- ской программы	_____	Г.М. Старыгина
	(подпись, дата)	
Нормоконтроль	_____	А.С. Воронина
	(подпись, дата)	
Рецензент	_____	Т.В. Павлушкина
	(подпись, дата)	

Благовещенск 2017

**Министерство образования и науки Российской Федерации**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**(ФГБОУ ВО «АМГУ»)**

Филологический факультет  
Кафедра русского языка, коммуникации и журналистики

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ  
И.о. зав. кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.В. Блохинская  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

**ЗАДАНИЕ**

К выпускной квалификационной работе студента Андрейченко Антона  
Олеговича

1. Тема выпускной квалификационной работы: «Компьютерные методы обучения русскому языку как иностранному»

## РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация содержит 128 с., 19 рисунков, 8 таблиц, 95 источников, 3 приложения.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД, МЕТОД ОБУЧЕНИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ, ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ, MOODLE, ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС, ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ, КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ, ЭКСПЕРТНЫЙ ПОДХОД

В данной работе обоснована теория и методика создания дистанционных курсов по РКИ в среде Moodle. Объектом исследования являются дистанционные методы обучения РКИ, а предметом – теория и методика создания электронного курса РКИ в Moodle.

Актуальность и предмет диссертационного исследования определили основную цель исследования: изучив дистанционные методы обучения РКИ, спроектировать и методически обосновать фрагмент электронного курса в среде Moodle.

Основу методологии исследования составили основные положения системного, лингводидактического, коммуникативного, деятельностного подходов. Использование теоретических и эмпирических методов исследования позволило систематизировать методы обучения РКИ на общедидактическом и частнодидактическом уровнях, разработать классификации компьютерных методов обучения РКИ, спроектировать фрагмент электронного курса «Падежи русского языка» в Moodle и определить алгоритм его оценки.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1 Теоретические основы изучения дистанционных методов обучения русскому языку как иностранному	13
1.1 Характеристика основных методов обучения РКИ	13
1.2 Классификация методов обучения РКИ	30
1.3 Специфика дистанционных методов обучения РКИ	45
2 Проектирование и экспертиза электронного курса «Падежи русского языка» в системе Moodle (фрагмент)	61
2.1 Ресурсы среды Moodle в создании электронных курсов по РКИ	61
2.2 Структура и содержание курса «Падежи русского языка» в Moodle	76
2.3 Экспертная оценка фрагмента курса в Moodle «Падежи русского языка»	92
Заключение	109
Библиографический список	113
Приложение А Содержание курса «Падежи русского языка» в Moodle	122
Приложение Б Оценочный лист качества электронного курса по РКИ	123
Приложение В Расчет коэффициента конкордации Кендалла для группы экспертов	127

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Глубокие онтологические трансформации российского социума в начале третьего тысячелетия, интеграция отечественной системы образования в мировое образовательное пространство выдвигают высокие требования к качеству языковой подготовке студентов. Подписание Болонского договора предопределило переориентацию образовательной системы РФ на повышение субъектности всех участников процесса и становление компетентностного подхода в образовании. В результате становления данного подхода в современной методике русского языка как иностранного (далее РКИ) получили развитие компьютерные технологии и методы дистанционного обучения.

В современных образовательных учреждениях большое внимание уделяется дистанционному сопровождению профессиональной деятельности преподавателя, когда до трети аудиторной нагрузки заменяется электронным обучением. Реализация Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 год (в частности п. 2) связано с широким внедрением в образовательный процесс обучающих и тестирующих программ, созданных в дистанционных образовательных средах. В условиях образовательной среды вуза использование подобных программ при изучении профессиональных дисциплин позволяет изменить форму представления языкового материала, тем самым повышая образовательный эффект. Большинство студентов воспринимают лучше информацию зрительно, тем более, если она качественно оформлена. Электронные курсы дают возможность каждому студенту независимо от уровня подготовки активно участвовать в процессе обучения, индивидуализировать его, осуществлять самоконтроль, быть не пассивным наблюдателем, а активно получать знания и оценивать свои возможности. Таким образом, выше обозначенные позиции позволяют говорить об актуальности исследования современных методов обучения РКИ, в частности, метода дистанционного обучения.

Учитывая тенденции современного образования необходимо отметить, что в современной высшей школе при обучении РКИ недостаточно используются методы дистанционного обучения. В связи с этим проблемой данного исследования является обоснование теории и методики создания дистанционных курсов по РКИ.

**Степень разработанности проблемы.** Проблема поиска эффективных методов обучения русскому языку иностранцев детально разрабатывалась в отечественной методике РКИ. Группы методов различаются по содержанию, целям обучения, объему материала, единицам обучения, видам упражнений, степени теоретического обоснования. Исследователи выделяют: прямой, натуральный (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн), аудиовизуальный, аудиолингвальный, грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный (С.И. Бернштейн, Л.В. Щерба), сознательно-практический (Б.В. Беляев), коммуникативный (Е.И. Пассов), интенсивный (Г. Лозанов, Г.А. Китайгородская, В.В. Петрусинский), дистанционный (М. Дугиамас) методы обучения. В основу классификаций методов обучения РКИ в современной лингводидактике положен методический (А.Н. Щукин), лингвометрический (С.И. Лебединский), содержательный (С.А. Хавронина), дидактический подходы (В.Э. Морозов).

В рамках настоящего исследования значимыми оказались работы, посвященные проектированию электронных курсов РКИ в Moodle. Формализация языкового материала для электронных курсов изучена А.В. Парфеновой; Э.Г. Азимовым исследованы педагогические требования к дизайну и эргономике электронных курсов по РКИ; дидактический потенциал Moodle в обучении РКИ определен А.А. Атабековой, Г.М. Старыгиной и И.А. Кунгушевой изучено формирование коммуникативной компетенции в условиях тестирования по РКИ; З.Н. Иевлевой описана система тренировочных, речевых упражнений с грамматической направленностью, процессуальные и предметные характеристики содержания электронных курсов определены А.Н. Щукиным; Т.М. Балыхиной выявлены принципы организации и представления грамматического материала в Moodle.

Актуальность и проблема исследования, степень его разработанности в научной литературе позволили нам сформулировать тему исследования: «Компьютерные методы обучения русскому языку как иностранному».

**Цель исследования:** изучив дистанционные методы обучения РКИ, спроектировать и методически обосновать фрагмент электронного курса в Moodle.

**Объект исследования:** дистанционные методы обучения РКИ.

**Предмет исследования:** теория и методика создания электронного курса РКИ в Moodle.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев детерминируется использованием современных методов обучения РКИ, одним из которых является дистанционный метод, представляющий собой удаленную систему управления обучением.

**Задачи исследования:**

- выявить место дистанционных методов в классификации компьютерных методов обучения РКИ;
- обосновать дидактический потенциал среды Moodle в обучении РКИ;
- спроектировать структуру электронного курса РКИ в единстве процессуальной и предметной характеристик содержания;
- разработать и провести экспертную оценку качества электронного курса.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** основные положения системного (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, Г.П. Мельников, Э.Г. Юдин, Р.О. Якобсон), лингводидактического (Э.Г. Азимов, Т.М. Балыхина, С.И. Лебединский, А.Н. Щукин, С.А. Хавронина), речедейательностного подходов (Н.Д. Арютюнова, К.И. Белоусов, А.А. Леонтьев, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов,).

**Теоретической базой исследования является:** ведущие принципы организации исследования (В.И. Загвязинский, В.С. Кукушкин, Д.А. Новиков); характеристики базовых методов обучения РКИ (Н.И. Гез, Л.Ф. Крапивник,

Л.А. Мурина, Г.М. Фролова,); классификации общедидактических (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской) и частно-дидактических (М.Т. Баранов, И.Л. Бим, Л.Ф. Гербик, А.В. Дудников, Ю.А. Казакова, Т.И. Капитонова, С.И. Лебединский, В.Э. Морозов, Л.А. Мурина, Л.П. Федоренко, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин,) методов обучения РКИ; лингвометодические и дидактические вопросы создания и использования электронных ресурсов (Э.Г. Азимов, А.И. Башмаков, Б.С. Герушинский, В.А. Красильникова); положения теории социального конструктивизма (М. Дугиамас, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Э. Глазерфельда); методика формирования коммуникативной компетенции (Т.М. Балыхина, И.Л. Бим); принципы отбора обучающих текстов в Moodle (Н.В. Барышников, М.И. Вайсбруд, Н.Ф. Воропаева, Л.Е. Ермолаева, С.О. Китаева); теоретические положения о единстве процессуальной и предметной сторон обучения языку (Т.М. Балыхина, А.Н. Щукин); вопросы отбора и введения лексико-грамматического материала (С.У. Волков, Н.И. Соболева, С.А. Хавронина, А.И. Широченская).

**Методы исследования:** *теоретические* – анализ литературы; сравнение, сопоставление, систематизация теоретических позиций и взглядов; теоретическое моделирование; анализ нормативно-правовых документов; классификация; *эмпирические* – анкетирование; беседа; метод экспертных оценок; статистическая обработка данных.

**Источниками исследования** стали несколько групп изданий: нормативные документы об образовании (ФЦП, ФГОС, образовательные программы, учебный план, рабочие программы); научные издания (учебные пособия, монографии, журналы, сборники научных трудов, тезисы докладов конференций, авторефераты диссертаций); справочно-информационные издания (словари, энциклопедии, справочники по РКИ); электронные издания (сетевые учебники по РКИ, электронные курсы в Moodle, корпусы текстов).

#### **Опытно-экспериментальная база и этапы исследования.**

Экспертную оценку курса в Moodle производили преподаватели русского языка как иностранного двух вузов: Амурский государственный университет,

Дальневосточное высшее общевоинское командное училище. Исследование проводилось с 2015 по 2017 год и включало следующие этапы:

На I этапе (2015–2016 гг.) обосновалась актуальность исследования и степень его теоретической разработанности, определялся методологический аппарат, цели, задачи, методы, рабочая гипотеза исследования, проводился анализ базовых методов РКИ, определялись этапы развития компьютерных методов обучения РКИ, составлялась их классификация.

На II этапе (2016–2017 гг.) осуществлялось проектирование и экспертно-аналитическая оценка электронного курса в Moodle, разрабатывалась методика и определялись процессуальные и предметные характеристики содержания курса РКИ в Moodle, выявлялись критерии анализа качества электронного курса по РКИ и организовывалась его экспертная оценка, формировались основные выводы исследования.

**Научная новизна** исследования заключается в дополнении теории компьютерной лингводидактики классификацией компьютерных методов обучения РКИ; в расширении представлений методики РКИ о процессуальной и предметной стороне содержания электронных курсов; в разработке и обосновании критериев, этапов экспертной оценки дистанционных курсов РКИ в Moodle.

**Теоретическое значение** диссертации заключается в рассмотрении основных этапов компьютеризации РКИ соответственно развитию аудиовизуального, аудиолингвального, интенсивного, дистанционного методов обучения русскому языку иностранцев; в систематизации методов обучения РКИ на общедидактическом и частнодидактическом уровнях; в обогащении научных представлений о классификации компьютерных методов обучения РКИ; в разработке классификации компьютерных методов обучения РКИ.

**Практическое значение** данной работы связано с разработкой фрагмента курса «Падежи русского языка» в Moodle; с проектированием процессуальной и предметной сторон электронного курса; с разработкой опросного листа для экспертов «Оценочный лист качества электронного курса по РКИ»; с определением алгоритма экспертной оценки фрагмента курса «Падежи русского языка»

в Moodle, которые могут применяться преподавателями и методистами на разных этапах проектирования дистанционных курсов по РКИ в Moodle.

**На защиту выносятся следующие положения:**

– дистанционный метод обучения, базируясь на современных методах обучения РКИ, является результатом информатизации образования и изменения архитектуры компьютерной техники;

– фактологическая сторона дистанционного обучения РКИ определяется формой подачи материала, многократным увеличением поддерживающей информации, интеграции гипертекста и мультимедиа;

– образовательную основу системы Moodle в преподавании РКИ составляет целенаправленная интенсивная самостоятельная и самоконтролируемая деятельность студентов-иностранцев;

– дидактический потенциал курса РКИ в Moodle определяется его процессуальными (цели, задачи, компетенции, методы, формы и средства образовательного процесса) и предметными характеристиками содержания (сферы, темы, ситуации общения, тексты, алгоритм введения грамматического материала);

– экспертно-аналитическую оценку курсов РКИ в Moodle необходимо производить по эргономическому, педагогическому, психолого-педагогическому, интерактивному критериям.

**Апробация и внедрение результатов исследования.**

Результаты диссертационного исследования обсуждались на конференциях разного уровня: международных (Саратов, 2015–2016; Махачкала, 2016; Омск, 2016; Киров, 2016; Хабаровск, 2016); региональных (Благовещенск, 2016). Основные теоретические положения исследования отражены в рецензируемых изданиях:

1. Старыгина, Г.М. Проектирование электронного учебника по русскому языку как иностранному / Г.М. Старыгина, А.О. Андрейченко // Теория и практика современной науки. – Саратов : Изд-во Института управления и социально-экономического развития, 2016 . – № 9 (15). – С. 338–342 .

2. Старыгина, Г.М. История развития компьютерных технологий обучения русскому языку как иностранному / Г.М. Старыгина, А.О. Андрейченко // Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сборник материалов 12-й международной науч.-практ. конф. – Махачкала: ООО «Апробация», 2016. – С. 57–58.

3. Старыгина, Г.М. Классификация электронных учебников по русскому языку как иностранному / Г.М. Старыгина, А.О. Андрейченко // Форум Молодых Ученых. – Саратов : Изд-во Института управления и социально-экономического развития, 2016 . – № 3 (3). – С. 267–270 .

4. Старыгина, Г.М. Критерии оценки электронных учебников по русскому языку как иностранному / Г.М. Старыгина, А.О. Андрейченко // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : МЦИИ ОМЕГА-САЙНС, 2016. – С. 90–92.

5. Старыгина, Г.М. Дидактический потенциал электронного учебника по русскому языку как иностранному / Г.М. Старыгина, А.О. Андрейченко // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: материалы Междунар. форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой». – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – С. 332–335.

**Структура и объем диссертации** обусловлена спецификой выбранной темы, целями, задачами исследования. Диссертационная работа включает содержание, введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

Во введении обосновывается актуальность исследования и степень его теоретической разработанности, определялся методологический аппарат исследования. Описываются основные теоретические положения изучаемой проблемы, раскрывается объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования.

В первой главе детально анализируются имеющиеся в научной литературе классификации современных методов преподавания РКИ. В частности выде-

лены и охарактеризованы группы методов обучения РКИ: прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. Данные методы детально проанализированы, выделены основы и единицы классификаций. Заключительный параграф посвящен рассмотрению компьютерных и дистанционных методов как средств обучения РКИ.

Вторая глава исследования посвящена проектированию процессуальной и предметной сторон электронного курса в Moodle. Описана методика создания дистанционного курса РКИ инструментами Moodle. А также приводятся результаты экспертной оценки курса по эргономическому, педагогическому, психолого-педагогическому, интерактивному критериям.

В заключении приводится качественный и количественный анализ полученных результатов, делаются выводы о подтверждении выдвинутой гипотезы. Библиографический список включает в себя 95 научных источников.

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ

## 1.1 Характеристика основных методов обучения РКИ

Методика обучения языкам сформировалась в практике преподавания, соответствуя ее потребностям. Наиболее ранние попытки описания схем обучения иностранному языку были предприняты в древности (например, Квинтилианом), при этом становление методики как самостоятельной отрасли науки началось лишь со второй половины XIX века, что обусловлено историко-социальной ситуацией, должным уровнем развития смежных для методики наук – лингвистики, психологии и педагогики.

Как отдельная отрасль знания методика РКИ развивалась под знаком влияния определенных методов обучения на каждом этапе своего развития<sup>1</sup>. Основными критериями периодизации являются два параметра: выделение этапа на основе смены содержания и целей обучения, качественные преобразования методики на основе новых идей и концепций. На основе данных критериев С.И. Лебединский<sup>2</sup> выделяет пять этапов в развитии и становлении методической науки в системе преподавания РКИ. Рассмотрим каждый из них.

I этап (20-е – 40-е гг. XX в.) связан со становлением методики как отдельной отрасли знаний. В данный период наблюдалось противоборство между приверженцами сознательно-сопоставительного и прямого подходов. Кардинальная попытка синтеза двух методических подходов была предпринята в середине 30-х гг., что связано с возникновением комбинированного (смешанного) метода<sup>3</sup>. Метод предполагал одновременно и устный вводный курс, игнорирование грамматических правил, отсутствие опоры на родной язык, и допускал анализ и перевод текстов, сравнение родного языка с изучаемым. Данный пери-

---

<sup>1</sup> Казакова В.Н., Казаков Ю.А. Методика преподавания русского языка для ссузов. М., 2009. 156 с.

<sup>2</sup> Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: БГУ, 2011. 309 с.

<sup>3</sup> Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. М., 2006. 356 с.

од актуализировал работу в направлении поиска целостной концепции изучения неродного языка на основе осознания языковой системы.

II этап (40-е – 50-е гг. XX в.) обусловлен наращиванием теоретико-практической базы методической науки в системе преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ. В преподавании русского языка иностранцам активно использовался сознательно-сопоставительный метод обучения. В те годы на развитие методики преподавания РКИ огромное влияние оказали лингводидактические идеи Л.В. Щербы, считавшего необходимым разграничить практическое и общеобразовательное изучения языка, обосновать сознательный способ овладения языком<sup>4</sup>. В практике работы с иностранными обучающимися продолжали активно использоваться грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный и комбинированный методы обучения. Для конца данного периода характерны попытки методистов оптимизировать процесс обучения на основе синтеза разных методов и приемов обучения, поиска универсального метода обучения РКИ. Подобные процессы способствовали созданию новаторского метода обучения, определившего развитие методики на ближайшие годы. Этим методом стал сознательно-практический метод обучения, разработанный известным психологом Б.В. Беляевым.

III этап (60-е – 80-е гг. XX в.) соответствует интенсивному развитию методики за счет внедрения новых идей в лингводидактике, интеграции со смежными дисциплинами – лингвистикой, психологией, психолингвистикой. В методической науке данного этапа доминирует концепция преподавания Л.В. Щербы на основе выделения аспектов языка и видов речевой деятельности, позитивной оказалась также идея разграничения грамматики на активную и пассивную, выделения знаменательных и строевых элементов языка, преимущественном значении строевых слов для практического овладения языком<sup>5</sup>. И в этот же период широко внедряются и осваиваются идеи деятельностного под-

---

<sup>4</sup> Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

<sup>5</sup> Хромов С.С. От классического «бумажного» учебника по русскому языку как иностранному к электронному, а от него к смарт-учебнику // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 31–36.

хода, создается прочная терминологическая база, на основе которой дифференцированы такие понятия, как «речевая деятельность», «речевое действие», «речевая операция», «иноязычное общение» и др.

Разработка и внедрение новаторских для методики того времени лингвистических и психологических идей привела к качественной перестройке содержания и целей обучения, обусловив внедрение в практику преподавания сознательно-практического метода обучения. Дидактическую основу метода составили два ведущих принципа – сознательности и коммуникативной активности<sup>6</sup>.

IV этап (конец 80-х – конец 90-х гг. XX в.) характеризуется становлением и совершенствованием всей методической системы преподавания РКИ, широким внедрением психологических теорий, в частности теории коммуникативной деятельности<sup>7</sup>. Достижения периода связаны с обоснованием частных вопросов методики, ее психологических и лингвистических основ; получили развитие перспективные методы обучения: коммуникативный метод (Е.И. Пассов<sup>8</sup>), метод интенсивного обучения и активизации резервных возможностей (Г.А. Китайгородская), интенсивный метод обучения устной речи (Л. Гегечкори), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), суггестобибернетический метод ускоренного обучения.

Развитие получили следующие методические положения преподавания РКИ: коммуникативность и практичность в изучении языка, функциональный подход к отбору языкового материала и концентризм при его подаче, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическое и фреймовое представление учебного материала, использование лингвострановедческого и культурологического компонентов обучения, использование мотивации учения, учет индивидуально-типологических особенностей личности обучающегося.

---

<sup>6</sup> Капитонова Т.И., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: ЗАО «Русский язык». Курсы, 2014. 312 с.

<sup>7</sup> Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2007. 256 с.

<sup>8</sup> Пестрецова О.Ю. Использование технологии «веб-квеста» на уроках иностранного языка // Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 284–287.

В рамках четвертого этапа наметилась концептуальное единство в преподавании РКИ, выразившееся в единстве методических подходов российских и зарубежных исследователей, интегрировавших перспективные идеи смежных наук в методику преподавания РКИ.

V этап (с конца 90-х гг. XX в.) знаменовал выделение методики в междисциплинарную науку, ориентированную на изучение различных феноменов в процессе овладения неродным языком. Современный этап идет в направлении выработки непротиворечивой теории обучения русскому языку, изучения механизмов усвоения языка, овладения речью и их когнитивных основ, дифференциации уровней владения языком, разработке структуры языковой личности и этапов ее развития<sup>9</sup>. Особенностью этапа является широкое внедрение в образовательный процесс компьютерных методов, что привело к развитию и становлению дистанционных методов обучения РКИ.

Итак, обобщая изложенное выше, можно сказать, что периоды развития методики РКИ следуют за трансформацией методов и методических подходов. Тенденция к синтезу сильных сторон групп методов привела к созданию оптимального метода обучения русскому языку иностранцев – сознательно-практическому. На современном этапе развития в науке методике развитие получают дистанционные методы обучения, что позволяет учитывать цели обучения и выстраивать индивидуальную траекторию освоения языка в специальной среде.

Следуя логике научного исследования, приведем анализ категории «метод обучения», начиная с наиболее крупных методологических единиц. При отборе дидактических терминов мы ориентировались на философские положения, согласно которым выделение производится на основе тех классов предметов, которые они обозначают<sup>10</sup>. С этой позиции нами определен методологический аппарат исследования, включающий следующие категории.

---

<sup>9</sup> Константинова Л.А., Зубарева Ю.М. Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 27–30.

<sup>10</sup> Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2008. С. 91.

Методологический подход – методологическая ориентация, рассматривающая объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, определяющий общую стратегию исследования<sup>11</sup>. Реализация данного исследования осуществлялась в рамках **системного, лингводидактического, речедеятельностного подходов**.

Системный подход (Р.О. Якобсон, Г.П. Мельников, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) позволяет рассматривать классификацию методов обучения РКИ как структурное образование, включающее определенные компоненты (классы), которые взаимосвязаны и взаимообусловлены в виде системы<sup>12</sup>. Речедеятельностный подход (В.Б. Беляев, Е.И. Пасов, Е.Ф. Тарасов, А.А. Леонтьев, Ю.А. Сорокин, К.И. Белоусов, Н.Д. Арютюнова и др.) основывается на базовых положениях теории деятельности (предметность, процессуальность, результативность деятельности) и дает возможность соотнести метод обучения РКИ и соответствующую разновидность речевой деятельности<sup>13</sup>. Лингводидактический подход (Г.И. Богин, Л.И. Божович, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Н.М. Шанский) является ведущим и позволяет определить теоретическую и практическую сторону создания электронных курсов РКИ<sup>14</sup>.

Педагогический принцип – педагогическая категория, базирующаяся на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических проблем, является и системообразующим фактором для развития педагогической теории, и крите-

---

<sup>11</sup> Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.

<sup>12</sup> Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.; Крапивник Л.Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. 59 с.; Парфенова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 40–45.

<sup>13</sup> Головина Е.В. Деятельностный подход в лингвистике // Современная филология. Уфа: Лето, 2011. С. 148–151; Литовченко В.И. Классификация и систематизация терминов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета. 2006. № 3. С. 156–158.

<sup>14</sup> Балыхина Т.М. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: Филоматис, 2006. С. 51–59; Соболева Н.И., Волкова С.У., Иванова А.С. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2012. 276 с.

рием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения эффективности<sup>15</sup>.

В качестве ведущих общих принципов исследования методов обучения РКИ выбраны: принцип целостности предполагает изучение системы в единстве со средой и социальной ситуацией развития; принцип расчленение целого на части описывает особенности объекта применительно к определенной системе, при этом ее свойства не сводимы к свойству совокупности всех частей; принцип объективности требует соблюдения адекватности исследовательских методов, тем самым исключая предвзятость в оценке явлений и фактов; принцип научности базируется на соблюдении требований содержательности, полноты, достоверности описываемых явлений; принцип концептуального единства исследования заключатся в подборе логических и непротиворечивых подходов и оценок<sup>16</sup>.

Технология (педагогическая) рассматривается нами с двух позиций: теоретический подход (как совокупность методов, методик наиболее продуктивного достижения образовательных целей); практико-ориентированный подход (как оптимальная последовательность социально-педагогической деятельности, позволяющая получать гарантированный результат в конкретной ситуации)<sup>17</sup>. Следует отметить, что понятие «технология» практически перекрывается понятием «методика обучения». Педагогическая технология отличается от методики своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием вариативных условий (опыт работы, педагогические способности учителя, одаренность учеников).

Понятие «метод обучения» является исходным для нашей работы, поэтому остановимся подробно на характеристике данной дидактической категории. В научной литературе ведутся дискуссии о точной трактовке термина. Однако,

---

<sup>15</sup> Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

<sup>16</sup> Дудников А.В. Русский язык. М.: Высшая школа, 2010. 236 с.; Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 474 с.; Парфенова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 40–45.

<sup>17</sup> Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.

при всей сложности интерпретации понятия «метод обучения», существует общий аспект, объединяющий все подходы<sup>18</sup>. Большинство исследователей указывают на то, что «метод обучения» является способом организации учебно-познавательной деятельности. Учитывая данное положение, определим понятие «метод обучения».

В самом общем виде, метод можно определить как «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи»<sup>19</sup>. Очевидно, что и в условиях образовательной системы «метод обучения» выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности субъектов образования для достижения целей обучения. В этом смысле «метод обучения» целесообразно рассматривать как сочетание *обучающей работы преподавателя и организацию активной учебно-познавательной деятельности студентов*. Подобное деление обусловлено историческими событиями, когда в 20-е гг. велась борьба против зарубежных и схоластических методов обучения в отечественной методике преподавания и предпринимались попытки поиска универсальных методов обучения.

С точки зрения системного подхода Ю.А. Казаков и В.Н. Казакова<sup>20</sup> в качестве признаков методов обучения РКИ выделяют:

- признак «полноты» – возможность охватить все стороны предмета обучения (грамматику, орфографию, пунктуацию, развитие речи);
- признак «взаимосвязи методов» обеспечивает единство целей обучения при разных способах освоения учебного материала;
- признак «согласованности общедидактических принципов», составляющих основу всех методов и методических приемов обучения.

Применительно к преподаванию РКИ А.Н. Щукин<sup>21</sup> предлагает рассматривать «метод обучения» на двух уровнях: общедидактическом (как система взаимосвязанных действий субъектов образования, обеспечивающая усвоение содержания образования) и частнодидактическом уровнях (как направление

<sup>18</sup> Челпанов Г.И. Учебник логики. М.: Научная Библиотека, 2010. 258 с.

<sup>19</sup> Парфенова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 42.

<sup>20</sup> Казакова В.Н., Казаков Ю.А. Методика преподавания русского языка для ссузов. М., 2009. 156 с.

<sup>21</sup> Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

обучения, которое определяют стратегию познавательной активности обучающегося).

Рассмотренные выше позиции позволяют сделать следующий вывод: «метод обучения» как исходная категория исследования является способом обучающей работы преподавателя и организации учебной деятельности студентов, направленных на совместное решение педагогических задач по овладению языковым материалом.

Каждый метод обучения имеет свою структуру, составляющими которой являются методические приемы (приемы преподавания и приемы учения), реализуемые в процессе освоения языкового материала. Методический прием – составляющая метода обучения, позволяющая решать частные педагогические задачи, входящие в общую цель применения соответствующего метода обучения. При реализации обучения методы и методические приемы используются в различных вариациях, при которых могут дополнять друг друга и взаимно изменять свою функциональную роль<sup>22</sup>. Таким образом, взаимосвязь «метод обучения – методический прием» задается родовидовыми отношениями при проектировании модели обучения русскому языку.

Методика РКИ располагает широким спектром методов обучения, которые представлены в научной литературе как самодостаточная система, позволяющая выстроить тактическую модель обучения русскому языку. Группы методов различаются по содержанию, целям обучения, объему материала, единицам обучения, видам упражнений, степени теоретического обоснования. Наиболее распространенными являются прямой, натуральный, аудиовизуальный, аудиолингвальный, грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический, коммуникативный, интенсивный методы обучения.

Рассмотрим каждый из методов, исходя из ведущих принципов, целей, модели обучения, достоинств и недостатков метода, данных экспериментальной апробации.

---

<sup>22</sup> Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. С. 104.

**Прямые методы** представляют собой группу методов обучения, ориентированных на создание прямых ассоциаций между словами или грамматическими формами и соответствующими им понятиями, минуя родной язык<sup>23</sup>. В рамках метода действуют принципы наглядности, интуитивности, исключения родного языка.

В методическом плане обучение грамматике происходит по индуктивной схеме, концентрации на правильном грамматическом строе речи, ведущей задачей обучения является формирование фонетических навыков, отборе материала по критерию трудности и степени овладения, применяются методические приемы на основе имитации речи преподавателя<sup>24</sup>.

**Натуральный метод** обучения получает широкое распространение, начиная с середины XIX в. Метод активно использовался для вводных разговорных курсов, конечной целью которых являлось освоение и овладение устной речью. Сторонники метода (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн) полагали, что владение устной речью связано с умением читать и писать, в этой связи необходимо лишь овладеть техникой чтения и письма<sup>25</sup>. Представители метода особое внимание уделяли проектированию искусственной языковой среды, которая воспроизводила бы этапы овладения ребенком родным языком. Основные принципы обучения сводились к следующему: отсутствие опоры на родной язык обеспечивает имманентность восприятия; применение наглядности при изучении языковых явлений; взаимодействие субъектов образования осуществляется посредством диалога; введение языкового материала происходит устно, с последующим закреплением путем подражания преподавателю<sup>26</sup>.

Идеи группы прямых методов обучения получили дальнейшее развитие в 50-х годах XX века, когда на основе сформулированных методических положений

---

<sup>23</sup> Крапивник Л.Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. 59 с.

<sup>24</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 144.

<sup>25</sup> Паршуткина Т.А. Интеграция подходов в обучении иностранным языкам в XIX в. // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2011. № 6. С. 152.

<sup>26</sup> Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. 256 с.

ний метода появились соответствующие модификации – аудиовизуальный и аудиолингвальный методы обучения.

*Аудиолингвальный метод* связан с многократным прослушиванием аудиозаписей и проговариванием языковых конструкций и образцов, позволяя овладеть языком на уровне автоматизма<sup>27</sup>. По этой причине основу метода составили положения теории бихевиоризма о формировании коммуникативных навыков в результате многократного повторения. В рамках метода язык представляет систему различных по трудности единиц и структур, овладение которыми происходит в процессе повторения, подстановки, трансформации. Основу метода составляют следующие методические принципы: формирование навыков употребления и формообразования языковых структур на основе заучивания и повторения диалогов, текстов; доминирование принципа устного опережения; овладение видами речевой деятельности происходит по схеме: слушание, говорение, чтение, письмо; основу обучения составляет речевая практика по аналогии, обучение грамматике осуществляется на образцах предложений, моделях-таблицах; контекстуальное освоение лексики; изучение культуры и ценностей носителей языка<sup>28</sup>.

В качестве недостатков аудиолингвального метода С.И. Лебединский<sup>29</sup> называет использование механических приемов обучения, невозможность разнообразия речевых упражнений, немотивированное запоминание речевых конструкций, отсутствие связанности в обучении видам речевой деятельности.

*Аудиовизуальный метод* обучения основывается на положениях структурной лингвистики и теории бихевиоризма, разработан в 1950-е годы во Франции. Характерными чертами метода является использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио, телевидение); концентризм в подаче мате-

---

<sup>27</sup> Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: БГУ, 2011. С. 35.

<sup>28</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 144.

<sup>29</sup> Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: БГУ, 2011. 309 с.

риала: фрагменты обучающих фильмов не разделяются на части, введение и отработка грамматических структур осуществляется целиком. Коммуникативная направленность метода отличает его от аудиолингвального метода.

Ведущими методическими принципами аудиовизуального метода обучения являются принципы: опоры на устную речь; устного опережения; функциональности (грамматика изучается в речи); глобальности (восприятие на слух подкрепляется зрительно целостными структурами); ситуативности (материал вводится в виде диалогов, отражающих ситуации реального общения); принцип беспереводности; принцип зрительно-слухового синтеза<sup>30</sup>.

Аудиовизуальный метод достаточно популярен в связи с тем, что дидактические материалы, используемые в процессе обучения, моделируют условия реального взаимодействия. При этом в рамках метода не уделяется должного времени для обучения письменной речи, исключается перевод, большая часть времени отводится многократному повторению и заучиванию, игнорируется творческая составляющая процесса обучения.

**Грамматико-переводной метод** получил распространение при обучении греческому и латинскому языкам, а в XIX веке был адаптирован к преподаванию других иностранных языков. Цель обучения в рамках метода – формальная грамматика. В соответствие с этим и выстраивается структура и содержание учебного материала. Лексическая база формируется на основе различных текстов, иллюстрирующих различные грамматические явления<sup>31</sup>.

Методические положения грамматико-переводного метода выражаются в следующем: образовательная цель – чтение литературы, поскольку неродной язык рассматривается как учебный предмет и именно он несет развивающую функцию; структурная единица обучения – предложение; отбор лексики производится на основе текстов для чтения, широко используется перевод на родной язык, работа со словарем; дедуктивный способ изучения грамматики, перевод-

---

<sup>30</sup> Лебединский С.И., Гербик С.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: БГУ, 2011. С. 35.

<sup>31</sup> Крапивник Л.Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. 59 с.

ные упражнения, сопоставительный анализ грамматики в родном и изучаемом языках; основное средство обучения, ведущий способ семантизации – перевод текстов; ведущий принцип – опора на родной язык, это позволяет объяснять интерпретировать и сопоставлять явления изучаемого языка с эквивалентом в родном языке<sup>32</sup>.

Главным преимуществом грамматико-переводного метода является знакомство с многочисленными произведениями литературы в оригинале, контекстное изучение грамматики, опора на родной язык, использование элементов анализа, сравнения, сопоставления языковых явлений. В качестве недостатков метода можно отметить пассивное освоение языка, обучение на уровне грамматики, основная деятельность – перевод.

**Сознательно-сопоставительный метод** обучения являлся базовым методом обучения русскому языку иностранцев в 40-е – 50-е годы XX. Теоретическую основу метода оставили основные положения, изложенные в трудах Л.В. Щербы и С.И. Бернштейна. Методические положения метода выражаются в следующем: усвоение языковых явлений происходит осознанно, в процессе общения и взаимодействия, сравнение и сопоставление языковых фактов двух языков для преодоления отрицательной интерференции и использования результатов положительного переноса<sup>33</sup>.

В условиях преподавания русского языка иностранцам парадигма сознательно-сопоставительного метода нашла отражение в пособиях и учебниках, ориентированных на родной язык обучающихся и те трудности, которые у них возникают при изучении русского языка.

**Сознательно-практический метод обучения** получил обоснование в работах Б.В. Беляева в 60-е годы, является основным методом обучения в условиях высшей школы. Автором выделены базовые психологические принципы обучения, согласно которым определены виды коммуникативной деятельности

---

<sup>32</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 38.

<sup>33</sup> Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

(язык, речь, речевая деятельность), три цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), способ освоения языка – сознательный, концентрация на развитии иноязычной речевой практики<sup>34</sup>.

Психологическое обоснование концепции метода дается с позиции теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и общей теории обучения языку (П.Я. Гальперин). Методическую основу сознательно-практического метода составляют следующие принципы: коммуникативность в обучении языку (принцип активной коммуникативности); сознательности в овладении языком (принцип сознательности); отбор языкового материала на основе функционального подхода; организации учебного материала по ситуативно-тематическому принципу; концентризм в подаче языкового материала; принцип опоры на родной язык; принцип комплексности<sup>35</sup>.

Оптимальная схема обучения по сознательно-практическому методу «сверху-вниз», вначале происходит сознательное усвоение единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения. Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина<sup>36</sup>.

**Коммуникативный метод** обучения был теоретически обоснован и разработан отечественным методистом Е.И. Пассовым<sup>37</sup>. В основе метода обучения положена модель естественного процесса общения. Так, коммуникативность рассматривается как ведущий методологический принцип, определяющий принципы обучения, методы познания.

В качестве методических принципов, определяющих коммуникативный метод обучения, можно выделить: принцип речемыслительной активности (языковой материал имеет коммуникативную ценность, так как используется

---

<sup>34</sup> Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

<sup>35</sup> Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

<sup>36</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 38.

<sup>37</sup> Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: «Златоуст», 2007. 199 с.

носителями языка в межличностном общении и взаимодействии); принцип индивидуализации (определяет индивидуальную траекторию овладения языком в рамках метода); принцип функциональности (выявляет функции аудирования, говорения, чтения и письма как средств общения); принцип ситуативности (ситуация – базовая единица процесса обучения иноязычному общению); принцип новизны (обеспечивает позитивную мотивацию к овладению языком, развитие продуктивности речевого навыка, коммуникативной функции мышления)<sup>38</sup>.

Коммуникативный метод относится к группе комбинированных методов обучения РКИ. При сопоставлении с прямыми методами обучения обнаруживается установка на практическое овладение языком путем усвоения единиц языка из контекста и ситуаций общения при минимальном использовании перевода. Так же данный метод, как и группа сознательных методов, следует принципу сознательности. Но в отличие от сознательно-практического в коммуникативном методе главная роль отводится речевой деятельности, практике речи, в процессе которой и происходит овладение речевыми образцами в соответствии с интенциями общения. Введение грамматического материала происходит функционально. Положительной стороной метода является стремление объединить в педагогическом процессе изучение языка в тесном взаимодействии с иноязычной культурой<sup>39</sup>.

***Интенсивные методы*** – это особая группа методов обучения, опирающихся на психологические резервы личности обучающегося. Метод позволяет в минимальные сроки освоить максимально возможный объем материала. К отличительным признакам метода можно отнести стремление к максимальной активизации обучающихся (для этого предлагаются специальные этюды, ролевые игры, аудиовизуальные и компьютерные средства обучения); мобилизация психологических ресурсов личности; использование различных средств воздействия на обучающихся<sup>40</sup>. Рассмотрим наиболее известные методы данной группы.

---

<sup>38</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 41.

<sup>39</sup> Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2010. 480 с.

<sup>40</sup> Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

*Суггестопедический метод* разработан и апробирован в 60-е годы Г. Лозановым. К средствам активизации резервных возможностей обучающегося можно отнести: авторитет учителя, инфантилизацию (сознание организованного коллектива), двуплановость (гибкость в поведении), интонацию, ритм и концертную псевдопассивность (особое представление языкового материала). Отличительными признаками метода является повышение интеллектуальной активности обучающихся за счет снижения чувства утомляемости, актуализация резервной памяти и произвольного запоминания, большая часть времени отводится овладению речевой деятельностью в ущерб фонетической и грамматической информации, быстры темп обучения и концентризм материала<sup>41</sup>.

Модель обучения по суггестопедическому методу предусматривает следующую схему работы: восприятие материала (дешифровка) – чтение преподавателем текста (активный сеанс) – повторное чтение текста с музыкальным сопровождением (концертный сеанс) – проработка языкового материала в этюдах. Хотя в условиях отечественного образования метод не использовался в чистом виде, модификация метода позволила отечественным методистам разработать несколько перспективных методов обучения РКИ.

*Метод активизации возможностей личности и коллектива* получил методическое обоснование в ряде работ Г.А. Китайгородской в 70-х – 80-х г. Различные модификации метода прошли апробацию на занятиях по иностранным языкам и РКИ, наибольшая эффективность показана на кратких курсах с выраженной целевой направленностью обучения общению<sup>42</sup>.

Метод активизации возможностей личности Г.А. Китайгородской интегрирует элементы интенсивных методов обучения и парадигму личностно-ориентированного обучения. Так, общение и диалог, опосредованные активностью субъектов образования, играют доминирующее значение в обучении. Г.А. Китайгородская пересматривает содержание термина «авторитет» и гово-

---

<sup>41</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 40.

<sup>42</sup> Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

рит о творческом созидании, создании оптимального психологического климата в группе, что способствует повышению мотивации учения и эмоционального тонуса группы, актуализации потенциальных возможностей личности<sup>43</sup>.

**Суггестокибернетический метод** разработан в 80-е г. В.В. Петрусинским. Основу метода составляет интеграция суггестивного метода с использованием технических средств. Языковой материал презентуется большими объемами для целостного восприятия во время сеанса, который повторяется в разные дни занятий. Метод позволяет довести до автоматизма лексику и грамматические модели на начальном этапе обучения в короткие сроки. Система обучения построена по типу «погружения», но сфера его применения шире в результате отсутствия преподавателя, который выполняет функцию сопровождения и контроля<sup>44</sup>.

**Ритмопедия** – метод обучения, предусматривающий создание оптимальных условий для активизации резервных возможностей памяти. Был разработан в Кишиневском университете. Метод предполагает ввод, закрепление и активизацию учебного материала с использованием ритмостимуляции (воздействие ритмическими звуковыми, световыми и цветовыми сигналами). Подобного рода стимуляции способствуют созданию оптимальных условий запоминания объемного языкового материала. При этом метод рекомендуется в качестве вспомогательного метода обучения при запоминании множества единиц информации<sup>45</sup>.

**Гипнопедия** – метод обучения языку, когда ввод и закрепление новой информации происходит во сне. Впервые метод апробирован в 20-х годах XX века в США. Начиная с середины XX века проводились исследования по проблеме восприятия и запоминания во время сна. Однако выводы исследовате-

---

<sup>43</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. С. 41.

<sup>44</sup> Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

<sup>45</sup> Крапивник Л.Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. С. 12.

лей крайне противоречивы. Метод не нашел должного подтверждения, так как по указанию многих методистов без обратной связи не может быть обучения<sup>46</sup>.

*Дистанционный метод обучения* – информационная система, предназначенная для планирования, проведения и управления всеми учебными мероприятиями в организации, включая обучение, проводимое как в очной, так и в дистанционной форме<sup>47</sup>. Дистанционный метод обучения включает преимущества современных методов обучения РКИ, являясь системой управления обучением (Learning management system).

Основные виды дистанционного обучения базируются на интерактивном телевидении, компьютерных телекоммуникационных сетях; сочетании технологий компакт-дисков и сети Интернет. А основными формами реализации дистанционного метода являются чат-занятия, веб-занятия, видео-мосты, вебинары, онлайн-тренажеры, электронные курсы.

Обеспечение взаимодействия участников учебного процесса системы дистанционного обучения предоставляют такие средства организации общения пользователей, как форум, чат, блог, видеоконференция. Разработка учебного контента содержит набор инструментов, которые решают широкий диапазон задач. От создания простых тестов для проведения тестирования слушателей, до разработки сложных мультимедийных языковых курсов.

Дистанционное обучение тесно связано с информационными технологиями, по сути, являясь в некотором смысле их частью. Большинство появляющихся новых возможностей в сфере информационных технологий быстро находят свое применение в дистанционном обучении РКИ: сетевые учебники, электронные информационно-справочные материалы, интернет-проекты, приложения смартфонов, виртуальные школы, веб-квесты и др.

Итак, на основании рассмотренных теоретических положений можно говорить о существовании многообразия методов обучения РКИ, каждый из ко-

---

<sup>46</sup> Мурина Л.А. Характеристика методов обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях Беларуси // Русский язык и литература. 2011. № 6. С. 9–15.

<sup>47</sup> Романова С.М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 4. С. 271–275.

торых имеет свою специфику и отличается содержанием, целями обучения, объемом материала, единицам обучения, видам упражнений и др. В истории развития и эволюции методов прослеживается тенденция максимально приблизить обучение к естественному процессу овладения русским языком. Наиболее оптимальными методами обучения РКИ являются сознательно-практический и коммуникативный. Методы обучения РКИ постоянно модифицируются за счет добавления факторов, влияющих на овладение языком в рамках метода. Данный механизм привел к развитию и внедрению на современном этапе дистанционных методов обучения РКИ.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрены основные этапы развития методики РКИ соответственно эволюции методов обучения РКИ. Определен методологический аппарат исследования, включающий подходы (системный, деятельностный, лингводидактический), принципы исследования (целостности, расчленение целого на части, объективности, научности, концептуального единства). Дана трактовка таким дидактическим категориям как технология, метод, методический прием. Выделены признаки методов обучения РКИ (полноты, взаимосвязи методов, согласованности общедидактических принципов), сформулировано определение метода обучения на общедидактическом и частнодидактическом уровнях. Приведен анализ базовых методов обучения РКИ (прямой, натуральный, аудиовизуальный, аудиолитературный, грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический, коммуникативный, интенсивный) исходя из ведущих принципов, целей, модели обучения, достоинств и недостатков метода.

## **1.2 Классификация методов обучения РКИ**

Специфика методики РКИ как самостоятельной отрасли науки, ее предмета и объекта, задач и теоретических подходов определяет особый набор методов, форм, средств обучения, которые должны быть упорядочены и систематизированы по определенным признакам. В качестве схемы упорядочивания многообразия методов преподавания РКИ используется классификация, кото-

рая представляет собой операцию по выявлению иерархии методов преподавания и обучения в их взаимосвязи.

Традиционное представление о сущности операции классификации связано с упорядочиванием объектов по определенным признакам. Но в системном аспекте эта гносеологическая проблема рассматривается, например, как «отражение системности, существующей в самих природных объектах»<sup>48</sup>. Приведем общенаучное определение классификации данное А.В. Суперанской, где автором «научная классификация» рассматривается как упорядоченный способ ассоциации и диссоциации, умственной организации идей, представленных в сознании человека как понятия<sup>49</sup>. Совокупность рассматриваемых объектов, которые обладают определенными свойствами, называют классами. Специфические характеристики рассматриваемых объектов определяют полностью сущность класса, позволяя объединить их в систему<sup>50</sup>.

Более специфическое определение проводит К.Я. Авербух<sup>51</sup>, рассматривая «классификацию» как распределение предметов одного рода на взаимосвязанные классы по наиболее существенным признакам, характеризующим предметы данного рода и отличающим их от предметов другого рода, при этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и, в свою очередь, делится на подклассы. В данном аспекте классификация методов преподавания РКИ рассматривается нами как система, имеющая достаточно полную и расчлененную структуру с фиксированной иерархией единиц описания.

Согласно положениям классической логики, классификация по своей сути есть лишь вид операции, связанной с делением и разбиением понятий на подклассы, которые представляют собой виды предметов в понятии<sup>52</sup>. Признак,

---

<sup>48</sup> Авербух К.Я. Общая теория термина. М.: Наука. Иваново, 2004. С. 168.

<sup>49</sup> Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. М., 2009. 248 с.

<sup>50</sup> Литовченко В.И. Классификация и систематизация терминов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета. 2006. № 3. С. 157.

<sup>51</sup> Авербух К.Я. Общая теория термина. М.: Наука, 2004. 210 с.

<sup>52</sup> Ивлев Ю.В. Логика. М.: Дело, 2004. 280 с.

позволяющий делить объем понятия называется основанием деления, которое подчиняются следующим правилам:

- деление производится по одному основанию;
- объем понятия и делимых объектов равен;
- единицы деления не имеют общих элементов;
- непрерывность деления (классификация наиболее близких единиц).

Необходимо отметить, что классификации методов трансформируются вместе с развитием науки и практики, созданием новых теорий. Следовательно, составление классификации методов преподавания РКИ, понятийного аппарата есть процесс исторически ограниченный и преходящий<sup>53</sup>.

Для качественной оценки классификации Г.И. Челпановым<sup>54</sup> разработаны требования к научной классификации, которые можно сформулировать следующим образом:

- параметры сходства классифицируемых признаков важны в практике науки (критерий практичности);
- правильная классификация позволяет сделать максимальное количество утверждений о единицах классификации (критерий сходства);
- в согласованной классификации единицы анализа сходны друг с другом в возможно большем числе признаков (критерий согласованности).

Данные критерии качественной оценки классификаций применены нами для оценки классификации методов преподавания РКИ, так как позволяют сделать достоверный и обоснованный вывод о системности и внутренней логике классификации.

Итак, обобщая изложенные выше позиции под классификацией методов обучения, мы понимаем систему особого рода, включающую взаимосвязанные классы, подклассы одного рода с фиксированной иерархией единиц описания. Единицами подобного рода выступают подходы, методы, методики, технологии, методические приемы, которые отражают специфику методики РКИ на обще-

---

<sup>53</sup> Найн А.Я. Проблема систематизации научной терминологии педагогики // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 1. С. 13–23.

<sup>54</sup> Челпанов Г.И. Учебник логики. М.: Научная Библиотека, 2010. 258 с.

дидактическом и частнодидактическом уровнях. Отметим, что отбор классификаций методов обучения проводился с учетом выделенных уровней, при этом особое внимание отводилось систематизации классификаций методов на частнодидактическом уровне, так как именно данный уровень представлен собственно методами обучения РКИ.

Следуя логике научного рассуждения, приведем анализ классификаций от наиболее общих методов обучения (общедидактический уровень) к собственно методам обучения РКИ (частнодидактический уровень). В качестве теоретических методов познания использовались теоретический анализ и синтез, сравнение и обобщение позиций, формализация. При создании общедидактических и частнодидактических классификаций авторами использовались операции сложения (объединение классов), вычитания (выделение из большего класса отдельных элементов), умножения (выявление общих элементов в нескольких классах) и отрицания (выделение элемента общего класса в новый класс)<sup>55</sup>. Приведем некоторые из них.

Традиционные воззрения методистов (Е.Я. Голант, Е.И. Перовский, Д.О. Лордкипанидзе и др.) связаны с классификацией методов обучения исходя из источников знаний студентов<sup>56</sup>. В этой связи можно выделить наглядные, словесные и практические методы. Подобная классификация разработана И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, которыми в основу классификации положен характер (тип) учебной деятельности по овладению изучаемым материалом<sup>57</sup>. Тип познавательной деятельности определяется как определенный уровень самостоятельной учебной деятельности, достигаемый обучающимися по предложенной преподавателем схеме. Авторами выделены следующие группы методов обучения:

– информационно-рецептивный метод (беседа, лекция, объяснение, рассказ, работа с учебником, демонстрация схем, изображений, картин) основыва-

---

<sup>55</sup> Ивлев Ю.В. Логика. М.: Дело, 2004. 280 с.

<sup>56</sup> Сулейменова Ж.Н. Методы активного обучения // Полилингвизм: проблемы и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции. Алматы, 2012. С. 55–64.

<sup>57</sup> Краевский В.В. Методология педагогики. М.: Изд. Центр «Академия», 2006. 244 с.

ется на осмыслении готовой знаний, задача преподавателя организовывать определенным способом рецепцию информации;

– репродуктивный метод предполагает строгое соблюдение определенного алгоритма действий, позволяющего воспроизвести знание на практике (упражнение, демонстрация, действие по алгоритму);

– метод проблемного изложения материала реализуется посредством постановки преподавателем проблемы и методичным ее решением, обучающиеся усваивают этапы и логику решения проблемы (проблемная задача, игра, беседа, обобщение);

– частично-поисковый метод связан с самостоятельным получением новых знаний путем решения проблемных задач, анализа и рассуждения (дискуссия, диспут, самостоятельная и лабораторная работа);

– исследовательский метод сводится к получению знаний через полный цикл решения учебной задачи, которая позволяет обучающимся самостоятельно практическим путем освоить изучаемый материал (моделирование, проектирование, сбор и анализ фактов)<sup>58</sup>.

Приведенная классификация построена по принципу деления по одному основанию – тип познавательной деятельности, структурной единицей описания является метод, классификация соответствует критерию согласованности (по Г.И. Челпанову).

Следующая группа методов обучения выделена Ю.К. Бабанским, в основу классификации положен критерий организации учебно-познавательной деятельности обучающегося, что позволяет выделить несколько групп методов обучения:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

– словесные методы (лекция, рассказ, беседа);

– наглядные методы (иллюстрация, изображение, схема, таблица, график);

---

<sup>58</sup> Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

- практические методы (практические упражнения, лабораторные работы и опыты).
- логические методы (метод аналогий, индукции, дедукции);
- гностические методы (проблемное изложение, эвристический и репродуктивный методы);
- методы самоуправления учебными действиями (инструктаж, объяснение, практическая тренировка, аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа).

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности.

- методы формирования интереса к учению (дискуссии, игры, эмпатия, эмоциональное стимулирование);
- методы формирования долга и ответственности в учении (методы поощрения и наказания, предъявления учебных требований).

3. Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

- методы контроля (устный и письменный контроль, методы самоконтроля)<sup>59</sup>.

Данная классификация разработана на основе целостного подхода к образовательному процессу, деление классификации выполнено по нескольким основаниям, имеет разветвленную иерархическую структуру, единицей классификации является частный метод или прием, что соответствует критериям научной классификации.

В дидактическом отношении интересной для нашего исследования является классификация методов обучения М.А. Данилова и Б.П. Есипова. Исследователями в качестве основы классификации выбрана ведущая дидактическая задача на различных этапах образовательного процесса. Разнообразие методов обучения авторами разделены на следующие группы:

---

<sup>59</sup> Смирнов В.И. Дидактика. Технологии процесса обучения. Нижний Тагил, 2012. 544 с.

- методы усвоения знаний (школьная лекция, беседа, рассказ, объяснение, метод демонстраций);
- методы закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником);
- методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);
- методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные занятия);
- методы проверки и оценки знаний, умений и навыков (индивидуальный и фронтальный опрос, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль, тестирование)<sup>60</sup>.

Указанная классификация отражает управленческий подход к процессу обучения. Отсюда можно говорить, что классификация М.А. Данилова и Б.П. Есипова является наиболее практико-ориентированной и согласуется с основными задачами обучения, помогает выявить их функциональную роль в педагогическом процессе<sup>61</sup>. Единицей классификации является отдельный метод, деление на классы производилось исходя из одного основания – дидактическая задача обучения. В этом смысле данная классификация наиболее полно соответствует критериям научной классификации – практичности, сходства, согласованности.

Современные классификации методов обучения основываются на ведущей парадигме педагогической науки, поэтому при разработке классификаций используются положения личностно ориентированного подхода. Реализация подобной ориентации в образовании позволила А.В. Хуторскому<sup>62</sup> выделить группу продуктивных методов обучения:

- когнитивные методы обучения (отдельные методы: эмпатии, смыслового видения; образного и символического видения, эвристических вопросов и

---

<sup>60</sup> Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы. М., 2007. 205 с.

<sup>61</sup> Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. 280 с.

<sup>62</sup> Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения. М.: Издательство «Эйдос», 2012. 42 с.

наблюдения, сравнения, фактов, исследования, конструирования понятий и правил, гипотез, прогнозирования, ошибок);

- креативные методы обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций: методы придумывания, образной картины, гиперболизации, агглютинации, мозгового штурма, синектики, инверсии, многомерных матриц, целеполагания и планирования, нормотворчества;

- оргдеятельностные методы обучения делятся на методы организации обучающихся (методы самоорганизации, взаимообучения, рефлексии) и управленцев образования (методы планирования и контроля).

Основу указанной классификации составляют виды образовательной деятельности, так как деятельность, по мнению А.В. Хуторского, выступает родовым понятием по отношению к методу, метод в свою очередь является единицей деятельности обучающегося. В этой связи единицей классификации является метод, а деление на классы осуществлялось по одному основанию.

В связи с тем, что в последние годы в педагогическую науку широко внедряются идеи технологического подхода к образованию, считаем необходимым привести классификацию технологий обучения. Реализация образовательных технологий предполагает особую модель обучения, которая включает верхний (методы и формы) и нижний уровень (средства и приемы)<sup>63</sup>. Типовые образовательные технологии широко представлены в научной литературе, классификация которых возможна по множеству оснований:

- по направленности педагогического процесса: воспитывающие, обучающие, развивающие технологии;

- по активизации деятельности обучающегося: игровые, проблемные, развивающие, личностно ориентированные, информационные технологии;

- по характеру содержания образования: светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные технологии;

---

<sup>63</sup> Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству. М.: Изд-во: Школьные технологии, 2009. 288 с.; Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 187 с.

- по формам организации: индивидуальные и групповые, лекционные и урочные, учебные и внеучебные технологии;
- по используемым средствам: текстовые, информационные и телекоммуникационные технологии;
- авторские технологии, реализуемые в рамках различных подходов<sup>64</sup>.

Деление по данным признакам технологий обучения является условным, при этом полнота технологии может быть оценена по выделенным параметрам (классам). Преимущество данной классификации заключается в наличии большого количества оснований для деления технологий на классы, что позволяет тщательно отбирать методы и приемы обучения в рамках проектируемой педагогической системы.

Итак, анализ научно-педагогической литературы позволяет говорить о существовании множества классификаций общедидактических методов обучения, которые отличаются по критерию сходства, согласованности, практичности. В качестве основания классификации данных методов обучения выступают управленческие, гностические, деятельностные подходы к процессу обучения, а единицей описания являются подходы, методы, технологии, методические приемы.

Далее рассмотрим частные методы обучения РКИ (частнодидактический уровень), классификация которых напрямую восходит к этапам развития методики РКИ. Современная методика преподавания РКИ сформировалась как наука в 50-е года прошлого столетия, что связано с именем известного методиста Б.В. Беляева, обосновавшего сознательно-практический метод в преподавании русского языка иностранцам, хотя ранее в практике обучения использовался сознательно-сопоставительный метод и его модификации. Основные методические положения Б.В. Беляева были переосмыслены и дополнены учеными-методистами на протяжении второй половины XX века<sup>65</sup>. При этом, широкое распространение получили и другие методы преподавания РКИ. Так, в 70-е го-

---

<sup>64</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. 816 с.

<sup>65</sup> Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. М., 2006. С. 20.

ды получил развитие суггестопедический метод (Г. Лозанов), метод активизации резервных возможностей (Г.А. Китайгородская). В работах конца XX века широко используются идеи коммуникативного подхода Е.И. Пассова<sup>66</sup>. В настоящее время продолжается валидизация известных и внедрение новых методов обучения РКИ на основе компетентного и технологического подходов к обучению.

Наличие множества методических работ и исследований по методам обучения РКИ за последние пятьдесят лет позволяет говорить о значительном наращивании методического аппарата методики преподавания РКИ как науки. В этом смысле все многообразие методов обучения РКИ требует упорядочивания и структуризации. Первые попытки классификации осуществлялись учеными-методистами еще с 70-го года (В.Э. Раушенбах, Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин, А.В. Дудников, О.Д. Митрофанова, О.Е. Каган, Л.В. Московин и др.), но наращивание новаторских разработок в методике РКИ требовало постоянной реструктуризации и обновления классификаций. Рассмотрим подобные классификации, представляющие интерес для нашего исследования.

Одной из самых ранних классификаций методов обучения русскому языку создана в 70-х годах И.Л. Бим, ученый-методист использовал в качестве основания деления дидактический признак – организация учебной деятельности обучающегося. На этой основе выделены методы обучения (показ, объяснение, организация тренировок и практик, коррекция, контроль) и методы учения (ознакомление, осмысливание, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль)<sup>67</sup>. И.Л. Бим использовал классическое деление методов обучения, заимствованное из педагогической науки, адаптировав применительно к преподаванию русского языка. В данный период широко внедрялись в практику прямой, сознательный, интенсивный методы, но вопрос о систематизации указанных методов в методике преподавания РКИ не ставился.

---

<sup>66</sup> Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: «Златоуст», 2007. 199 с.

<sup>67</sup> Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2009. С. 9.

Классификации методов по источнику получения знаний является общепринятой и распространенной в преподавании русского языка (лекция, беседа, слово учителя, работа с учебником, упражнение, анализ языкового материала и др.). Данную категорию методов М.Т. Баранов рассматривает с позиции этапов обучения языку: овладение обучающимися знаниями и умениями, отчет обучающихся об овладении знаниями и умениями<sup>68</sup>. Л.А. Мурина применительно к данным этапам выделяет еще один – этап ознакомления с учебным материалом, преобразованная классификация в рамках каждого этапа предполагает следующие методы:

– этап знакомства с учебным материалом соотносится с группой познавательных методов обучения (объяснительные методы: лекция, рассказ, слово учителя; эвристические методы: беседа, наблюдение над языковым материалом, лингвистический анализ текста, самостоятельный анализ учебных заданий);

– этап овладения учебными знаниями, умениями, навыками предполагает реализацию практических методов обучения (методы закрепления знаний: контрольные вопросы, составление конспекта, тезисов, плана, языковых таблиц, алгоритмы, доклад на лингвистическую тему; методы формирования умений и навыков (поиск изучаемого языкового явления, подбор примеров, письмо по памяти, комментированное письмо, орфографический и пунктуационный разбор, списывание, различные виды диктантов);

– этап отчета об овладении учебным материалом – методы контроля (метод опроса и текущего контроля, программированный контроль (перфокарты, алгоритмы), метод контроля ТСО, метод письменной проверки (диктанты, сочинения, изложения)<sup>69</sup>.

Проектируя систему методов обучения русскому языку, Л.П. Федоренко за основу классификации использовал источник знаний. И группы методов обучения классифицировал следующим образом:

---

<sup>68</sup> Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.

<sup>69</sup> Мурина Л.А. Характеристика методов обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях Беларуси // Русский язык и литература. 2011. № 6. С. 9–15.

- методы теоретического изучения языка (сообщение, беседа, работа с учебником);
- методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи (языковой разбор (фонетический, лексический, морфемный и др.), наблюдение за языком, диктант, видоизменение, конструирование);
- методы практического изучения и обучения речи (анализ текста, изложение, сочинение)<sup>70</sup>.

В приведенных классификациях за основу иерархии взят способ получения знаний на различных этапах педагогического процесса, поэтому деление произведено по нескольким параметрам. В качестве единицы иерархии выступает отдельный метод, прием, выявлено соответствие критериям практичности и согласованности, классификации созданы с опорой на управленческий подход к процессу обучения.

Интересной в методическом плане является классификация В.Н. Казаковой и Ю.А. Казакова, построенная на сочетании в педагогическом процессе методов обучения и методов науки. Использование методов лингвистической науки, по мнению авторов, позволяет минимизировать разрыв между теоретическим и практическим уровнями обучения русскому языку в условиях образовательного процесса. В этой связи в структуре методов обучения русскому языку можно выделить:

- общие методы (слово учителя, лекция, беседа, работа с литературой, упражнения, наглядные материалы (рисунки, схемы, таблицы), экскурсия);
- специфические методы, включающие две группы: частные методы русского языка (грамматический, орфографический, пунктуационный); методы лингвистической науки (анализ языковых явлений, наблюдение, моделирование, экспериментальный метод, метод конструирования, метод аналогии, статистический метод)<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 10.

<sup>71</sup> Казакова В.Н., Казаков Ю.А. Методика преподавания русского языка для ссузов. М., 2009. 156 с.

В рамках данной классификации освоение знаний представляет собой последовательность учебных действий – приемов, которыми могут выступать как методы науки, так и методы обучения. Способ построения классификации – деление по методу обучения и познания, единицей классификации является прием.

Подход подобного рода реализован в классификации методов обучения А.В. Дудникова, где методы рассматриваются как способы мышления, которые раскрываются в процессе изучения конкретного языкового материала. С этой позиции выделяется индуктивный, дедуктивный, индуктивно-дедуктивный, дедуктивно-индуктивный методы обучения русскому языку<sup>72</sup>.

Каждый лингвометрический (методический) подход опирается на базовые принципы, которые позволяют особым образом упорядочить методы, относящиеся к определенному подходу. Поэтому главным основанием деления совокупности методов РКИ является **ориентировочная основа умственно-речевых действий**<sup>73</sup>. А в качестве единиц классификации ученые-методисты называют «методы обучения», «методы-направления», «модели обучения». Подобное деление позволяет четко соотнести метод обучения и направление (способ) движения обучающегося в освоении языкового материала исходя из цели обучения новому языку. В итоге нами выделен ряд классификаций современных методов обучения РКИ, характеристика которых представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Классификации современных методов обучения РКИ

Автор	Основание классификации	Единица иерархии	Содержание классификации
1	2	3	4
С.А. Хавронина (2008)	содержание обучения	метод обучения	– традиционные (грамматико-переводной, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный методы); – альтернативные (коммуникативный, когнитивно-
			Продолжение таблицы 1
1	2	3	4
			коммуникативный методы); – интенсивные методы (тандем-метод, суггестопе-

<sup>72</sup> Дудников А.В. Русский язык. М.: Высшая школа, 2010. 236 с.

<sup>73</sup> Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного. М.: Икар, 2015. С. 218.

			дический, метод погружения, активизации, гипнопедии, компьютерный метод).
С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик (2011)	лингвометодический подход	тактический метод обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– грамматико ориентированный (переводной, грамматико-переводной, сравнительный, сознательно-сопоставительный, трансформационный методы);</li> <li>– бихевиористский (структуральный, аудиолингвальный, когнитивный методы);</li> <li>– коммуникативно ориентированный (аудиовизуальный, сознательно-практический, коммуникативный, коммуникативно-индивидуализированный, активный, интегральный методы, метод с суггестивными элементами),</li> <li>– интенсивно ориентированный (эмоционально-смысловой, суггестокрибернетический методы, ускоренный курс обучения разговорному языку методом погружения, метод активизации).</li> </ul>
Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин (2014)	методический подход	метод-направление	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прямой (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный методы, армейский, метод гувернантки);</li> <li>– сознательный (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, репродуктивно-креативный методы);</li> <li>– деятельностный (метод чтения, коммуникативный, суггестопедический, эмоционально-смысловой методы, метод погружения, активизации, гипнопедии, экспересс-метод, интелл-метод).</li> </ul>
В.Э. Морозов (2015)	модель урока	модель обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сознательно-практическая модель;</li> <li>– грамматико-переводная модель;</li> <li>– сознательно-сопоставительная модель;</li> <li>– модель обучения по прямому методу;</li> <li>– модель обучения по аудиолингвальному и аудиовизуальному методам;</li> <li>– модель обучения по коммуникативному методу;</li> <li>– модель обучения по интенсивному методу</li> </ul>

Указанные классификации имеют сложную и разветвленную структуру: «лингвометрический подход – группы методов обучения – частный метод», что позволяет упорядочить все известные методы в определенную систему. Тем самым, позволяя проводить концептуальное сравнение методов, принадлежащих к однородной по классифицирующему признаку группе. В силу своей сложности все рассмотренные группы методов обучения РКИ соответствуют требова-

ниям, предъявляемым научным классификациям – практичности, согласованности, сходства.

Подход позволяет отнести классификацию к группе интенсивных методов обучения, представить классификацию в виде иерархической системы, охватить весь объем технологий обучения РКИ, идентифицировать любую известную компьютерную технологию обучения РКИ исходя из ее функциональных возможностей, подход позволяет соблюсти критерии, предъявляемые к научной классификации.

Методическая ценность созданной классификации заключается в выявлении места дистанционных методов обучения в структуре современных методов обучения РКИ. Использование лингвометрического подхода позволяет отнести дистанционный метод к частнодидактическим методам обучения РКИ к группе интенсивных методов обучения. К данной группе методов обучения относится большинство методов, использующих компьютерные и информационные технологии (метод погружения, активизации, гипнопедии, экспересс-метод, интелл-метод) в качестве средства обучения. Исходя из функциональных возможностей компьютерные методы обучения представлены разветвленной структурой, где дистанционные методы обучения отнесены к электронным гиперссылочным обучающим материалам. В качестве программного обеспечения для создания электронных обучающих материалов выбрана среда Moodle. Иерархия дистанционного метода в структуре современных методов обучения РКИ выглядит следующим образом: частнодидактические методы – интенсивные методы – компьютерные методы – методы дистанционного обучения – гиперссылочные обучающие материалы – среда Moodle.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрено понятие научной классификации и приведено определение классификации методов обучения РКИ. Выделены признаки и критерии (практичность, сходство, согласованность) к классификациям методов обучения РКИ. Приведены общедидактические и частнодидактические методы обучения РКИ, которые отличаются по критерию сходства, согласованности, практичности. В качестве основания классификации

данных методов обучения выступают управленческий, гностический, деятельностный, лингвометрический, методический, содержательный подходы, а единицей описания являются частные методы и методические приемы. Дифференциация дистанционной формы обучения позволила выявить ее место в структуре современных методов обучения РКИ.

### **1.3 Специфика дистанционных методов обучения РКИ**

В параграфе 1.1 нами рассмотрены основные группы методов обучения РКИ, представленные на частнодидактическом уровне. Современные классификации методов обучения РКИ построены на различных подходах (подробно в параграфе 1.3), однако должного внимания не уделяется анализу инновационных методов обучения, основанных на компьютерных и информационных технологиях. Так, лишь в классификации С.А. Хаврониной<sup>74</sup>, где за основу классификации взят содержательный подход, среди интенсивных методов обучения отдельно выделяется компьютерный. Большинство авторов компьютерные методы в преподавании РКИ рассматриваются как средство обучения. Но реализация технологического подхода к педагогическому процессу, связанному с получением гарантированного образовательного результата, делает актуальным использование технических средств обучения в качестве самостоятельной технологии обучения РКИ<sup>75</sup>.

История развития компьютерные методы в образовании начитывает всего около 60 лет. Начальным периодом развития компьютерных методов обучения считается 1954 год, именно в это время появился фундаментальный труд Skinner В.Ф. «The Science of Learning and Art of Teaching», ознаменовавший новую эру компьютерных методов обучения. В.А. Красильникова<sup>76</sup> выделяет не-

---

<sup>74</sup> Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. 280 с.

<sup>75</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.; Балыхина Т.М. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: Филоматис, 2006. С. 51–59; Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: БГУ, 2011. 309 с.; Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

<sup>76</sup> Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. 291 с.

сколько этапов в становлении и развитии компьютерных методов в образовании. Рассмотрим данные этапы применительно к компьютеризации методов РКИ.

Первый этап (1950–1970 гг.) характеризуется синтезом разнообразных подходов, разработкой алгоритмов и методов контроля с помощью ЭВМ. Активное внедрение в образовательную практику подобных средств не принесло ожидаемого эффекта, в силу ограниченности функциональности и архитектуры ЭВМ. Поэтому ЭВМ применялись лишь в качестве тренажеров, выполняющих информационную и контролирующие функции<sup>77</sup>. Но в силу технического прогресса в обучении русскому языку стали применяться более простые аппаратно-технические средства – магнитофон, радио, диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, что обусловило распространение аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения.

На втором этапе (1970–1980 гг.) развития компьютерных методов в образовании связан с созданием персонального компьютера, проведением множества исследований о его влиянии на когнитивные функции учащихся. Наблюдался дефицит компьютерной техники, что сдерживало интеграцию технических средств и методов обучения. В данный период в преподавании РКИ получают развитие, так называемые интенсивные методы обучения. В частности, разработан и обоснован суггестокибернетический метод интенсификации обучения (В.В. Петрусинский)<sup>78</sup>. За счет активизации неосознаваемых компонентов запоминания удавалось в короткие сроки доводить до автоматизма большой объем лексико-грамматического материала.

Третий этап (начало 80-х – конец 90-х гг.) обусловлен широким распространением компьютерных средств обучения, за счет внедрения «Программы информатизации образования». Дидактические возможности компьютерных методов реализуются в рамках личностно-деятельностной парадигмы

---

<sup>77</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. С. 56.

<sup>78</sup> Гарцов А.Д. Технология создания лингвометодических тренажеров на основе авторских инструментальных средств. М.: РУДН, 2013. 118 с.

образования<sup>79</sup>. В методике РКИ за счет усложнения технических средств обучения получили развитие и обоснование, такие методы как гипнопедия, ритмопедия, релаксопедия. В данный период в Москве проведена Международная выставка видеокибернетических средств обучения иностранным языкам, где Академией наук СССР представлен «интелл-метод», основанный на «эффекте 25-го кадра» и активизации неосознаваемых механизмов памяти.

Четвертый этап (начало 90-х – конец 90-х гг.) характеризуется активной разработкой обучающего программного обеспечения для нужд отдельных наук. В это время по компьютерным системам обучения русскому языку защищаются ряд диссертационных работ (В.Н. Алалыкин, О.П. Руденко-Моргун, Т.В. Васильева, С.В. Фадеев, Лю Я)<sup>80</sup>. Основная проблематика связана с подходами и принципами конструирования обучающих программ, дизайном и эргономикой обучающих систем, отбором видео и аудио материалов для развития различных видов речевой деятельности. Данные идеи получили воплощение в ряде первых обучающих программ по РКИ: «Читаем газеты по-русски» (А.И. Митин, 1991), «Базовая лексика русского языка в играх и упражнениях. Компьютерный самоучитель» (Э.Г. Азимов, 1990), «Люди, проблемы, мнения. Видеоматериалы по развитию речи. Методическое приложение» (Л.Б. Шамшин, 1993); «Комплекс компьютерных упражнений по обучению чтению» (А.И. Митин, Э.Г. Азимов, 1994), «CASE DETECTIVE» (О.П. Руденко-Моргун, Е.А. Власов, 1994). Программы отличались локальным характером и имели линейное расположение материала.

Итак, период становления компьютерных методов насчитывает около 60 лет, за столь короткий промежуток времени роль компьютера в системе обучения РКИ только нарастала. На начальном этапе развития ограниченность архитектуры компьютерной техники не позволяла реализовывать новаторские методы обучения РКИ. Последующая масштабная компьютеризация систем обу-

---

<sup>79</sup> Пиневиц Е.В. Проблемы интерактивности в учебной компьютерной программе // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте. Киото: Университет Киото Сангё, 2014. № 3 (29). С. 479–484.

<sup>80</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.

чения обусловила распространение аудиовизуального, аудиолингвального, интенсивного, дистанционного методов обучения русскому языку иностранцев.

Современный этап развития образовательных технологий в системе РКИ связан с использованием глобальной сети интернет, а так же с изменением архитектуры компьютерной техники<sup>81</sup>. Особенности этапа является становление методики дистанционного обучения РКИ. Функциональную основу дистанционного обучения составляют компьютерные методы, которые определяют форму представления материала за счет сочетания гипертекста и мультимедиа.

Современный период развития технологий характеризуется нарастанием инновационных процессов в обучении РКИ, что обуславливает создание различных автоматизированных сред обучения, основанных на самообразовании, внутренних механизма мотивации учения. Соответственно развиваются прикладные отрасли знаний, такие как «компьютерная лингводидактика», «дизайн и эргономика программного обеспечения», «информационно-кибернетическая педагогика», «педагогика информационного общества». В этом смысле преподавателю РКИ необходимо ориентироваться в многообразии компьютерных технологий обучения, которые могут существенно видоизменить вид, формы организации и повысить качество образовательного процесса.

Таким образом, *методологическую основу дистанционного метода обучения составляют базовые методы обучения РКИ, а функциональные возможности основываются на современных компьютерных технологиях.*

**Компьютерные методы обучения** – это совокупность технологий, приемов, способов, средств обеспечения педагогических условий для целенаправленного процесса обучения, самообучения и самоконтроля на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивного программно-методического обеспечения, моделирующая часть функций педагога

---

<sup>81</sup> Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. С. 58.

по представлению, передаче информации, управлению учебной и познавательной личностно-ориентированной деятельности<sup>82</sup>.

Компьютерные методы обучения основываются на использовании линейных и нелинейных моделей обучения, которые представлены образовательным программным обеспечением, созданным на принципах мультимедийности и интерактивности<sup>83</sup>. Фактологическая сторона подобных технологий связана с многократным увеличением «поддерживающей информации», наличием дистанционно-образовательных сред, интегрирующих в себе базы информации, гипертекст и мультимедиа, микромиры, имитационное обучение, электронные коммуникации, экспертные системы.

Компьютерные методы обучения включают в себя мультимедиа технологии, виртуальные обучающие среды, гипертекстовые обучающие системы, технологии информационного модулирования, дистанционные методы обучения.

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим многообразие компьютерных методов обучения РКИ, подходы к их классификации. В научной литературе предлагается множество вариантов классификации компьютерных методов, когда в качестве основания классификации берется принцип целевого назначения компьютерной программы (Б.С. Герушинский); вид учебной деятельности с помощью компьютера (Д.В. Чернилевский); функционально-методические возможности программного обеспечения (В.А. Красильникова<sup>84</sup>); уровень компетенций (Е.А. Власов, Т.Ф. Юдина, О.Г. Авраменко, А.В. Шилов); ведущая дидактическая цель (Э.Г. Азимов<sup>85</sup>); соотношение интерактивности и мультимедийности (А.Д. Гарцов<sup>86</sup>); модель обучения (Б.Ф. Скиннер); комплексный критерий (А.И. Башмаков, И.А. Башмаков<sup>87</sup>);

---

<sup>82</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. С. 14.

<sup>83</sup> Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. 816 с.

<sup>84</sup> Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2012. 291 с.

<sup>85</sup> Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>86</sup> Гарцов А.Д. Технология создания лингвометодических тренажеров на основе авторских инструментальных средств. М.: РУДН, 2013. 118 с.

<sup>87</sup> Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Флинта, 2003. 616 с.

Наиболее продуктивным основанием классификации компьютерных методов обучения РКИ является функционально-методические возможности программного обеспечения. Подобный подход позволяет упорядочить многообразие образовательного программного обеспечения по типу компьютерных программ в системе преподавания РКИ.

На основе анализа научной литературы, критериев оценки классификаций (подробно в параграфе 1.3), принципов и оснований деления классификаций; специфики современного этапа информатизации образования, ведущих положений компьютерной лингводидактики позиция автора заключается в выделении следующих компьютерных методов обучения РКИ. Рассмотрим подробно структуру созданной классификации.

К разделу *«контрольно-обучающие программы»* нами отнесены контрольно-тренировочные приложения, предназначенные для подготовки иностранцев к сертификационному экзамену по русскому языку в форме тестов. Программы включают методические указания и серию субтестов по аспектам русского языка (лексика, грамматика) и речи (аудирование, говорение, чтение, письмо), соответствующих типовым тестами государственной системы тестирования по РКИ. Подобные программы разрабатываются в центрах подготовки и тестирования по русскому языку, ведущих вузах страны: Тренировочное тестирование по РКИ. Общее владение (коллекция тренировочных заданий по трем субтестам для шести уровней от А1 до С2 (А.Н. Богомолов, Н.П. Андрушина); Разноуровневый тест по РКИ «CLIRO»); Коллекция тестовых заданий по грамматике; Многоязычная программа для изучения русского языка «Русский для всех. 1000 заданий».

Другой разновидностью контрольно-обучающих компьютерных программ являются лингвистические тренажеры (лингвотренажеры). Лингвотренажер – специализированная мультимедийная дистанционная образовательная программа обучения русскому языку<sup>88</sup>. Практика создания подобных программ

---

<sup>88</sup> Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. 291 с.

показывает дифференциацию по аспектам русского языка, видам речевой деятельности, страноведению: Сетевой лингвотренажер (А1-А2-В1); Лингвистические тренажеры (школа «Кирилла и Мефодия», издательства «Просвещение», «Дрофа»); Сетевая текстотека Центра международного образования МГУ; Лингвотренажеры по различной тематике (кафедра компьютерной лингводидактики РУДН); Сетевой лингвотренажер по грамматике.

*Инструментальные системы моделирования* представляют комплекс компьютерных программ по разработке средств обучения без привлечения языков программирования. В данную категорию технологий входят программы и приложения, позволяющие создать авторские средства обучения и контроля – моделирующие программы, сетевые учебники, веб-сайты и др. Рассмотрим некоторые из этих программ.

Инструмент Moodle – это программный продукт, позволяющий конструировать обучающие курсы и веб-сайты, базирующиеся в сети Интернет, основан на теории социального конструктивизма<sup>89</sup>.

Инструмент Microsoft Power Point – наиболее простая среда для создания обучающих материалов по РКИ (презентаций). Арсенал программы включает в себя достаточный перечень инструментальных средств оформления текста в виде мультимедиа материалов<sup>90</sup>.

Инструмент Tool Book средство создания обучающих приложений на основе мультимедиа. Набор программ (Tool Book Instructor, Tool Book Actions Editor) позволяет создавать интерактивное содержание различным языковым материалам<sup>91</sup>.

Инструмент Macromedia Authorware представляет собой визуальную среду для создания сетевых мультимедийных интерактивных учебных приложений.

---

<sup>89</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. 118 с.

<sup>90</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.

<sup>91</sup> Пиневиц Е.В. Компьютерные программы в обучении русскому языку как иностранному // Гуманитарный вестник. 2015. № 3 (29). С. 22–26.

Программа обладает широкими возможностями в выборе сценариев проекта приложения, его типов<sup>92</sup>.

Для создания тестовых и контрольных заданий к авторским курсам, учебно-методическим комплексам представляется возможным использовать программы-оболочки Moodle, JQuiz, JCloze, JCross, JMix. Программные пакеты в своем функционале имеют различные типы вопросов (альтернативные, открытые, установление порядка и соответствия), возможность работы с порядком предложений и слов с учетом пунктуации исходного текста.

Выделенные программы-оболочки позволяют без программирования создавать оригинальные элементы обучающих приложений, автоматизированные программы контроля знаний.

*Программное обеспечение образовательного процесса* рассматривается нами как планирование, разработка и создание образовательных компьютерных программ на основе учебно-методической документации, необходимых для эффективной организации процесса обучения в соответствии с образовательной программой курса<sup>93</sup>. К данной категории относятся компьютерные программы для печатных учебников и методических комплексов: веб-приложение к учебному комплексу для начинающих изучать русский язык «Владимир (Левина Г.М., Николенко Е.Ю., Голубева А.В.); веб-приложение к учебному курсу русского языка как иностранного «Голоса»; веб-приложение к учебнику по русскому языку для изучающих современные российские СМИ.

Специализированные образовательные порталы по поддержке русского языка как иностранного содержат разные тематические группы и учебно-методические комплексы электронных средств поддержки обучения. Материалы в свободном доступе имеются на веб-порталах <http://www.langrus.ru> (РУДН), [world.russianforall.ru](http://world.russianforall.ru) (Минобр), <http://metodika-rki.com> (МГУ), <https://www.rki->

---

<sup>92</sup> Гарцов А.Д. Технология создания лингвометодических тренажеров на основе авторских инструментальных средств. М.: РУДН, 2013. 118 с.

<sup>93</sup> Низовая И.Ю. Электронный учебник или веб-приложение к учебнику по русскому языку как иностранному // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 8. С. 20–27.

site.ru (Международный центр РКИ), <http://pushkininstitute.ru> (ГИРЯ им. А.С. Пушкина) и др.

Так же широкие дидактические возможности в системе преподавания РКИ предоставляют интернет-проекты, в основу которых положены актуальные вопросы методики РКИ, особенности работы с иностранцами, психологические и культурные аспекты общения и образовательного процесса. Среди крупных проектов можно назвать проект «Моделино. Учим иностранные языки», «Современный русский», «russianyou. Уроки для преподавателей», «Образование на русском»; «Уроки сказки. Русский язык в сказках», «Russianonline».

*Системы для поиска и передачи информации* имеют своей целью поиск и сбор данных об информационных ресурсах сети и предоставление пользователям возможности быстрого поиска информации<sup>94</sup>. Так, поисковые системы интернета («Яндекс», «Google», «Рамблер», «Поиск@Mail.ru» и др.) обеспечивают нахождение информации в соответствии с запросами пользователя; электронные каталоги (электронный каталог ссылок на справочно-информационные русскоязычные интернет-ресурсы; электронные каталоги библиотек вузов) позволяют быстро и качественно производить поиск по фондам библиотеки РКИ; библиотеки электронных ресурсов по РКИ – электронные коллекции документов, содержащие тексты, изображения и мультимедиа в едином интерфейсе (Электронная библиотека Учебного Центра русского языка МГУ, Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор», Электронная библиотека Максима Мошкова).

*Демонстрационно-моделирующие программы* – это собрание веб-страниц различных серверов, содержащих каталоги и фотографии экспонатов, видео из различных художественных собраний<sup>95</sup>. Примерами подобных программ являются виртуальные музеи (Сокровища российских музеев; Виртуальная экскурсия по залам Третьяковской галереи; Виртуальная экскурсия по Го-

---

<sup>94</sup> Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2012. 291 с.

<sup>95</sup> Константинова Л.А., Зубарева Ю.М. Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 27–30.

сударственному Эрмитажу; Виртуальный тур по Московскому Кремлю; Тур по залам Центрального музея Великой Отечественной войны и др.), которые бывают двухмерными (в виде каталога), так и трехмерными (3D), позволяющим пройти по залам, посмотреть на экспонаты под разными углами. Функциональные возможности подобного программного обеспечения позволяют не только просматривать экспонаты и предметы искусства, но и сохранять файлы для использования в образовательных целях.

*Электронные гиперссылочные обучающие материалы* представляют собой целостный мультимедийный материал, разработанный на авторской учебно-методической основе, с использованием программирования, языков гипертекстовой разметки html<sup>96</sup>. Рассмотрим некоторые из них.

Сетевой учебник – модульный программно-методический комплекс на основе гипертекста и мультимедийных технологий, обеспечивающий возможность самостоятельного изучения языкового материала<sup>97</sup>. В качестве вариантов подобных обучающих программ можно привести сетевые учебники «Время говорить по-русски!»; «В эфире Россия»; «Arjenilot («Радости жизни»)); «Русский online»; «LearnRussian»; «Мост»; «Russian Language Learning on the Web».

Обучающей гипертекстовой базой так же обладают вики-технологии. Вики-технология – коллекция свободно пополняемых веб-страниц, связанных гиперссылками, которая представляет собой базу данных хранения и редактирования информации<sup>98</sup>. Образцом вики-технологий является сетевая многоязычная энциклопедия «Википедия», которая может использоваться как элемент проектной работы по корректировке и увеличению уже имеющейся информации на заданную тему из области лингвокультурологических, профессионально ориентированных и знаний<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. 118 с.

<sup>97</sup> Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы. М.: РУДН, 2006. 105 с.

<sup>98</sup> Хромов С.С. От классического «бумажного» учебника по русскому языку как иностранному к электронному, а от него к смарт-учебнику // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 31–36.

<sup>99</sup> Сысоев И.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 8–16.

Все свойства перечисленных выше гиперссылочных технологий обучения объединяет в себе система дистанционного обучения. Дистанционное обучение – технология образования, организованная на принципе самостоятельной работы обучающегося<sup>100</sup>. Рассматривается как перспективное направление непрерывного повышения квалификации, получения среднего и высшего образования. В системе обучения РКИ распространены удаленные курсы изучения русского языка иностранцами («Время говорить по-русски!»; «Образование на русском»; «Читаем по-русски»; Онлайн-курсы русского языка при СПбГУ), методические циклы для повышения квалификации преподавателей РКИ («Учимся учить»; Сетевой курс повышения квалификации преподавателей РКИ; Сетевой курс по методике преподавания РКИ и др.)

Перспективным направлением развития системы дистанционного и дополнительного образования по РКИ является всемирный проект «Moodle». Moodle – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда<sup>101</sup>. Способ изучения языка в среде Moodle предлагает гибкое и динамическое управление учебным процессом, активно отвечает на развитие Интернета и сети, а также позволяет удовлетворять новые потребности с точки зрения методики и информационных технологий. Реализация данной технологии позволила на базе учебных программ CLIRO разработать курсы РКИ «Краски-A1 и Краски-A2» в Moodle, «Русский язык в Moodle», «Русский язык как иностранный» (РосНОУ), а так же представить широкий спектр курсов повышения квалификации преподавателей («Живая методика»; «Обучение аспектам русского языка», «Проблемы практической методики РКИ»).

*Имитативные компьютерные средства обучения* включают в себя различное игровое программное обеспечение для обучения аспектам русского языка. Игровая технология позволяет разнообразить этапы образовательного процесса, мотивируя учащихся к овладению русским языком, повышая эффек-

---

<sup>100</sup> Герасименко Т.Л. Информационные технологии и коммуникативные методики в обучении иностранным языкам // Сборник научных трудов Sworld. 2013. № 3. С. 45–57.

<sup>101</sup> Берарди С. Русский язык в moodle и новые компетенции преподавателя РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 26–30.

тивность обучения в целом<sup>102</sup>. Реализация имитативных технологий обучения осуществляется за счет использования фонетических, лексических, грамматических, коммуникативных игр («Домино из пословиц и поговорок», «Мой русский словарь»; «Карты, карточки, картинки»); ролевых игр («Русский язык в играх»; «Играй-ка в падежи»; «Приложения сайта [www.hello-world.com](http://www.hello-world.com)»); веб-квестов – проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых необходимо использовать интернет ресурсы<sup>103</sup> («Веб-квест по русскому языку и страноведению»; «Знатоки русского языка»); кроссвордов и ребусов («Русская лексика в заданиях и кроссвордах»; «Генератор кроссвордов и ребусов»).

Разработчиками программного обеспечения для мобильных телефонов на базе Android созданы особые приложения для методического сопровождения при изучении русского языка. Для иностранных студентов могут быть востребованы двуязычные словари (БКРС), краткие разговорники с типовым набором слов («Грамотей», «Учим русский язык») разговорники с набором примеров в виде мультимедиа файлов («Уроки русского», «Россия для всех»), приложения для просмотра любого видео с субтитрами (ListeningDrill), деления аудиофайлов на отрывки и последующего прослушивания (ParrotPlayer).

*Инструментальные средства обеспечения коммуникаций* реализуются посредством онлайн-формы синхронной коммуникации, которые подразумевают общение в реальном времени двух и более человек с использованием веб-сайтов<sup>104</sup>. Обобщение научной литературы позволяет отнести к данной категории следующие виды электронных форм коммуникации. Рассмотрим некоторые из них.

---

<sup>102</sup> Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлов И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 22–26.

<sup>103</sup> Пестрецова О.Ю. Использование технологии «веб-квеста» на уроках иностранного языка // Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. С. 284–287.

<sup>104</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. С. 122.

Чат – средство обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени<sup>105</sup> (чат Википедия; «LearntoSpeakRussian» – MyLanguageExchange.com); мессенджер (messenger) – это мобильное приложение или веб-сервис для мгновенного обмена аудио и видео сообщениями<sup>106</sup> (WhatsApp; Viber; FacebookMessenger; Skype); блог – публичный веб-сайт, с авторскими комментариями, текстом, фото, мультимедиа<sup>107</sup> (Веб-блог для начинающих изучать русский язык «RussianLanguageBlog»; Веб-блог по русскому языку для продвинутого этапа обучения «Очень по-русски»); списки рассылки позволяют на основе собственного выбора получать новостные, информационные письма (каталог подписок сайта [www.subscribe.ru](http://www.subscribe.ru)); электронная почта – современная форма организации учебного процесса, обеспечивающая профессиональное общение преподавателя и студента, сокурсников (Mail.ru; Mail.Yandex.ru; Mail.Rambler.ru; Mail.Google.com); гостевая книга – разновидность веб-страниц, где можно оставлять отзывы по различной тематике, большинство Интернет-ресурсов имеют подобную обратную связь; форум – разновидность веб-приложений для организации общения посетителей сайтов<sup>108</sup>. Аналитическая работа с форумом предполагает внеаудиторный характер также как и в случае с гостевой книгой, нацелена на развитие навыков чтения и дискурсивной стратегии ([metodika-rki.livejournal.com](http://metodika-rki.livejournal.com); [www.islcollective.com](http://www.islcollective.com); [www.forum.awd.ru](http://www.forum.awd.ru)).

Особое распространение в последнее время получили способ обучения на основе использования так называемых видео-мостов, позволяя объединить различную аудиторию в рамках онлайн-конференции. В обучении РКИ данная технология нашла свое применение в виде Skype-уроков, веб-конференций, онлайн-встреч – вебинаров<sup>109</sup>. В сети представлено разнообразие вебинаров по

---

<sup>105</sup> Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ИИО РАО, 2006. 374 с.

<sup>106</sup> Низовая И.Ю. Электронный учебник или веб-приложение к учебнику по русскому языку как иностранному // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 8. С. 20–27.

<sup>107</sup> Гарцов А.Д. Технология создания лингвометодических тренажеров на основе авторских инструментальных средств. М.: РУДН, 2013. 118 с.

<sup>108</sup> Пиневиц Е.В. Компьютерные программы в обучении русскому языку как иностранному // Гуманитарный вестник. 2015. № 3 (29). С. 22–26.

<sup>109</sup> Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / ред. Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.

РКИ на сайтах [www.zlat-edu.ru](http://www.zlat-edu.ru) (бесплатно); [www.mgu-russian.com](http://www.mgu-russian.com); [www.youtube.com](http://www.youtube.com); [www.msk.academica.ru](http://www.msk.academica.ru); [www.pushkininstitute.ru](http://www.pushkininstitute.ru).

Использование подобных технологий методистами рекомендуется на среднем и продвинутом этапах профессионально ориентированного обучения, в контент-уроках. Преподавателю необходимо четко определить формы электронной коммуникации, формат внеаудиторной работы с последующим групповым обсуждением коммуникативных фактов и событий<sup>110</sup>.

*Лингвистические базы данных* – это специальная структура данных, которая служит для хранения и эффективного использования исходной, промежуточной и конечной информации о единицах языка и их отношениях<sup>111</sup>. Простейшей лингвистической базой данных может служить частотно-алфавитный словарь словоформ (<http://perevodovedcheskiy.academic.ru/1906/>), более сложными типом электронных словарей является корпусы текстов (НКРЯ; Компьютерный корпус текстов русских газет конца XX века).

В процессе овладения русским языком в дидактическом плане полезными могут оказать сетевые учебные материалы справочного характера: двуязычные, толковые, орфографические, орфоэпические, этимологические, словообразовательные словари, словари омонимов, синонимов, антонимов и др. ([www.gramota.ru](http://www.gramota.ru); [www.learningrussian.gramota.ru](http://www.learningrussian.gramota.ru); <http://www.multitran.ru>; [www.ropryal.ru](http://www.ropryal.ru); [www.slovari.ru](http://www.slovari.ru); [www.rulex.ru](http://www.rulex.ru)); энциклопедии, справочники по РКИ ([www.mega.km.ru](http://www.mega.km.ru); [www.rubricon.com](http://www.rubricon.com); [www.rusword.org](http://www.rusword.org)).

Итак, созданная классификация компьютерных методов обучения РКИ построена по принципу деления по одному основанию – функционально-методические возможности программного обеспечения, структурной единицей описания является компьютерная программа, классификация соответствует критериям практичности, согласованности, сходства (подробно в параграфе 1.3). В обобщенном виде классификация включает следующие категории:

---

<sup>110</sup> Роберт И.В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. № 3. С. 54–67.

<sup>111</sup> Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлов И.В. Современный учебник русского языка для иностранцев // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. 2014. № 1. С. 22–26.

- контрольно-обучающие, тренировочные и контролирующие компьютерные программы (лингвотренажеры по аспектам русского языка; типовые сертификационные тесты; контрольно-тренировочные упражнения по курсам);
- инструментальные средства моделирования рассматриваемых процессов и явлений (средства создания мультимедийных и интерактивных материалов; средства создания контрольно-тренировочных материалов);
- программное обеспечение образовательного процесса (веб-приложения к учебным пособиям; веб-порталы; интернет проекты);
- системы для поиска и передачи информации (поисковые системы; электронные библиотеки и каталоги; НКРЯ);
- демонстрационно-моделирующие программы (виртуальные экскурсии, 3D фото- и видеопанорамы, интерактивные музейные объекты);
- электронные гиперссылочные обучающие материалы (сетевой учебник; вики-технология, дистанционные курсы; дистанционно-образовательные среды (виртуальные школы);
- имитативные компьютерные средства обучения (фонетические, лексические, грамматические игры; коммуникативные игры; ролевые игра; приложения для смартфонов и планшетов; веб-квесты; генератор кроссвордов и ребусов);
- инструментальные средства обеспечения коммуникаций (чат, блог, видеоконференция, гостевая книга, группы новостей, списки рассылки, форум, электронная почта, вебинар);
- лингвистические базы данных и справочно-информационные ресурсы корпусы текстов; сетевые учебные материалы справочного характера: словари, энциклопедии, справочники).

Дистанционное обучение использует в ходе образовательного процесса лучшие традиционные и инновационные методы РКИ, средства и формы обучения, компьютерные технологии. Система Moodle, интегрируя выделенные компьютерные методы обучения, является средой для создания учебного мате-

риала и обеспечения интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрены основные этапы компьютеризации РКИ соответственно развитию аудиовизуального, аудиолингвального, интенсивного, дистанционного методов обучения русскому языку иностранцев. Выявлены методологические и функциональные основы дистанционного обучения РКИ. Приведены первые электронные гиперссылочные обучающие материалы по РКИ, разработанные отечественными методистами в рамках прикладных исследований компьютерных методов обучения РКИ. Согласно законам логики и принципам компьютерной лингводидактики создана авторская классификация компьютерных методов обучения РКИ.

## 2 МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «ПАДЕЖИ РУССКОГО ЯЗЫКА» В СИСТЕМЕ MOODLE

### 2.1 Ресурсы среды Moodle в создании электронных курсов по РКИ

LMS «Moodle» – система управления обучением, направленная на организацию дистанционного взаимодействия субъектов образования (преподавателя и студентов) по достижению целей обучения. При этом система управления позволяет организовать как традиционные дистанционные курсы, так и обеспечивать поддержку очного обучения. Аббревиатура LMS «Moodle» расшифровывается как Модульная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда.

Moodle – это программный продукт, позволяющий создавать курсы и web-сайты, базирующиеся в Интернет, основан на теории социального конструктивизма<sup>112</sup>. При этом как программное обеспечение Moodle распространяется открыто, а доступ к системе осуществляется посредством сети Интернет по адресу: <http://moodle.org/>. Moodle относится к классу LMS (Learning Management System) – систем управления обучением. В условиях российского образования данный программный продукт относят к СДО (система дистанционного обучения), так как с ее помощью организуется дистанционное обучение во многих вузах.

Наряду с аналогичными системами дистанционного обучения Moodle выгодно выделяется тем, что в его основе лежат принципы, выдвинутые в работах Л.С. Выготского, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Э. Глазерфельда. Автор-разработчик М. Дугиамас сформулировал пять основных принципов, положенных в основу системы дистанционного обучения Moodle, объединив их под общим названием «социальный конструктивизм», который представляет собой личное построение новых знаний в процессе взаимодействия с окружающим миром<sup>113</sup>. Знания у студента будут устойчивыми, если они базируются на уже имеющихся

---

<sup>112</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. 118 с.

<sup>113</sup> Методические и технические основы работы в виртуальной учебной оболочке MOODLE (для преподавателей): руководство пользователя. М., 2008. 120 с.

и их удастся успешно применять в разноплановых жизненных ситуациях. Поэтому главный механизм обучения в Moodle можно сформулировать следующим образом: при обучении важен не объем потока информации, а форма, в которой она подается, и ее практическая значимость<sup>114</sup>.

Система Moodle проектировалась с учетом современных педагогических требований к дизайну и эргономике программного обеспечения: с опорой на системно-деятельностный подход к обучению, личностную направленность, групповую работу, рефлексивную позицию обучающегося. Кроме этого, система Moodle построена в соответствии со стандартами информационных обучающих систем и характеризуется: индивидуалистичностью обучения; многомерностью подхода к обучению: дистанционное, смешанное, очное; доступностью инструментальной базы (простой и интуитивно понятный интерфейс); простотой инсталляции и аутентификации; интраперабельностью (взаимодействие с другими системами); совместимость с большинством баз данных; структуризацией курсов по категориям и др.

Инструментарий Moodle позволяет преподавателю создавать электронные курсы по различным дисциплинам, наполнять их содержимым в виде текстов, вспомогательными файлами, лекциями и семинарами, презентациями, тестами, а также проектировать и организовывать специфическую образовательную систему. В этом смысле Moodle выполняет двоякую функцию, одновременно являясь базой для создания электронных курсов и средство интерактивного взаимодействия субъектов образования.

Moodle благодаря ее внедрению в систему непрерывного высшего образования России получила широкое распространение в создании авторских курсов по различным дисциплинам. Так, ученые и методисты в области РКИ активно решают теоретико-методические и организационные проблемы проектирования курсов в Moodle. Дидактический потенциал электронного курса определяется спектром его возможностей в моделировании информационно-

---

<sup>114</sup> Парфенова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 40–45.

образовательной среды, способствующей формированию видов речевой деятельности<sup>115</sup>. Прежде всего, это корпус тематически объединенных текстов и лексико-грамматического материала, комплекс подготовительных и речевых заданий, обучающих и тренировочных упражнений, подборки аудио- и видеоматериалов.

Структурные особенности размещения информации в Moodle характеризуют релевантные для носителей языка когнитивные модели ситуаций, схемы представления знаний. В аспекте анализа традиций речевого поведения членов социума информация на страницах Moodle отражает лингвокоммуникативные традиции носителей языка.

Электронный курс по РКИ в Moodle требует особого отношения студентов-иностранцев к образовательному процессу, когда ставится задача целенаправленного развития коммуникативных навыков. Во-первых, важна устойчивая мотивация самостоятельного приобретения знаний и их применения для повышения собственного образовательного уровня. Во-вторых, сформированность личностных качеств (самоуважение; целеустремленность; способность к самоконтролю и самостоятельной познавательной деятельности обучающегося), определяющих познавательную активность обучающегося. Итак, *образовательную основу системы Moodle в преподавании РКИ составляет целенаправленная интенсивная самостоятельная и самоконтролируемая деятельность студентов-иностранцев.*

С учетом изложенного представляется закономерным включение электронных курсов по РКИ в методический инструментарий организации процесса языковой подготовки студентов-иностранцев.

Для поддержки дистанционной формы обучения в Амурском государственном университете развернут специальный сервер дистанционного обучения, работающий на платформе Moodle, для работы в которой проводятся очные курсы. Университетский сервер дистанционного обучения АмГУ обеспечивает

---

<sup>115</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.

полностью все этапы создания и внедрения электронного курса. Рассмотрим основные функциональные возможности оболочки Moodle в создании электронного курса по РКИ.

Сервер дистанционного обучения АмГУ находится по адресу <http://moodle.amursu.ru>. Работа в Moodle начинается с активации учетной записи, для доступа к системе вводится логин и пароль. После входа в систему открываем блок «Категории курсов» или «Мои курсы» и переходим по ссылке «Все курсы». На открывшейся странице отмечаем категорию курсов «Обучение русскому языку как иностранному» и в открывшейся категории, внизу страницы, нажимаем кнопку «Добавить курс». После чего заполняем форму параметров курса:

- «категория» (название общей категории курса) – Обучение русскому языку как иностранному;

- «полное имя» (полное название создаваемого курса) – Падежи русского языка» в Moodle;

- «короткое имя» (название, отображаемое в панели навигации) – Падежи русского языка;

- «ID курса» (уникальный номер курса для связи с другими программами) – 2524-01;

- «краткое описание» (краткая информация о курсе в целом) – «Падежи русского языка» в Moodle представляет собой авторский электронный курс и рекомендуется для иностранных студентов-филологов. Данная программа ориентирована на студентов, владеющих русским языком в объеме базового уровня. Курс связан с комплексным изучением падежей русского языка. Курс построен на языковом материале о г. Благовещенске и включает шесть взаимосвязанных тем;

- «формат» (позволяет выставить методику освоения курса) – предпочтительным для организации нашего курса является «формат-календарь», когда освоение тем курса распределяется по неделям. Система автоматически отслеживает текущую неделю и помечает ее активной;

- «дата начала курса» – планируемое время начала освоения курса;
- «новости» – количество новостных сообщений курса;
- «показывать оценки» – функция позволяет ограничить/получить доступ студентам к базе получаемых оценок;
- «показать отчет о действиях» – функция позволяет получать студентам сведения об их активности в ходе освоения курса;
- «задать тему принудительно» – параметр по умолчанию выбирает оформление курса (цвет, шрифт, значки);
- «МЕТАКУРС» (параметр показывает, является ли создаваемый курс частью другого) – курс «Падежи русского языка» в Moodle логически связан с другими курсами по грамматике, поэтому он может быть объединен в Метакурс;
- defaultrole (пользовательская роль при освоении курса) – по умолчанию «Студент»;
- «метод записи» – способ участия в курсе, по умолчанию – самостоятельная запись на сайте;
- «начальная дата» и «конечная дата» – параметр определяет период активности студентов в освоении курса;
- «notify» – функция предупреждения об окончании курса;
- «групповой метод» – параметр позволяет организовать освоения курса с делением на группы, указывая их видимость, режимы деления.

После правильного заполнения всех параметров, система позволяет сохранить все изменения и непосредственно перейти к конструированию курса. Главная страница курса в Moodle представлена на рисунке 1. Новый курс создается в шаблоне, предлагаемой системой. Панель навигации включает информационные и управленческие блоки, отображаемые с левой стороны главного окна, а темы курса отображаются в центре главной страницы.

При работе в системе преподавателю предоставляется возможность назначения ролей – администратора, создателя курсов или обычного пользователя. При этом преподаватель становится «тьютором», своеобразным наставником,

выполняя функций координатора и партнера по освоению языкового материала. Функция предоставляет возможность просмотреть курс, как он будет отображаться в системе для студента.

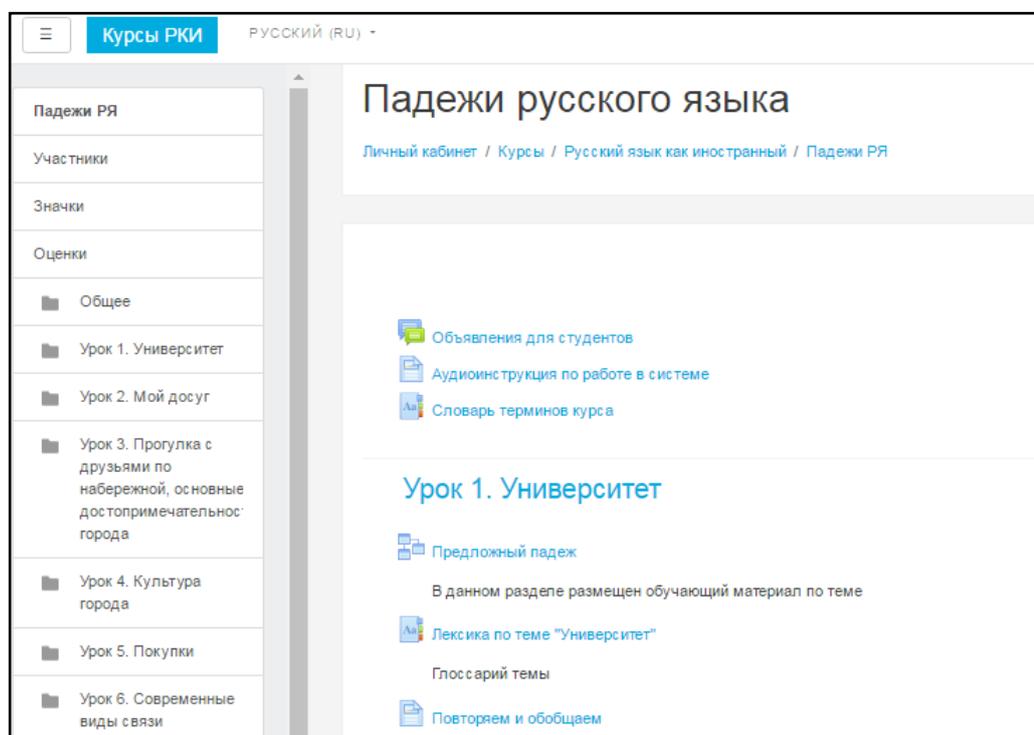


Рисунок 1 – Главная страница курса «Падежи русского языка»

Строка навигации находится в верхней части любой страницы создаваемого курса и позволяет следить за тем, какая часть курса редактируется. При этом строка навигации обеспечивает администратору при нажатии на короткое название курса переход из любой части курса на главную страницу.

Таким образом, данный электронный курс состоит из блоков, размещенных в левой и правой колонках, и основных разделов в центре страницы. Блоки увеличивают функциональность, интуитивность и простоту использования системы. Курс представлен следующими блоками:

- «Навигация» располагается в левой части страницы, позволяет переходить на Домашнюю страницу, Профиль, разделы создаваемого курса;
- «Настройки» содержит инструменты редактирования курса, списки обучающихся, оценки, отчеты, банк вопросов и др.;

- «Добавить блок» – функция позволяет выбирать и добавлять дополнительные блоки, не размещенные на главной странице курса;
- «Последние новости» позволяет преподавателю размещать сообщения в новостном форуме;
- «Предстоящие события» – функция позволяет размещать информацию о предстоящих образовательных событиях;
- «Последние действия» показывает историю изменений курса преподавателем.

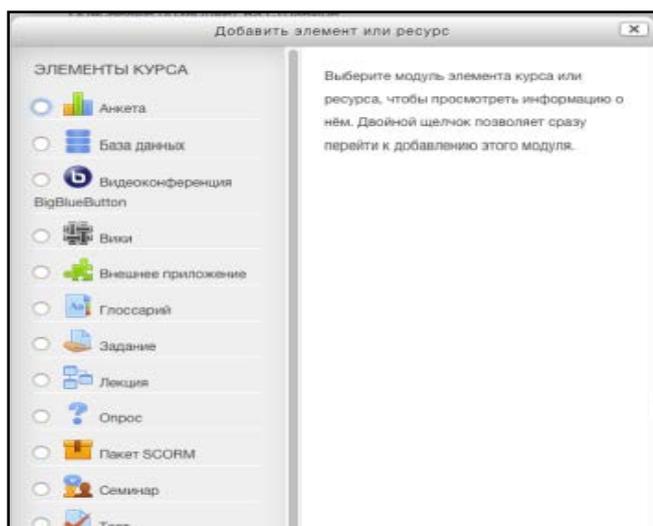


Рисунок 2 – Меню добавления новых ресурсов

В режиме редактирования информационные блоки можно добавлять, скрывать, удалять, перемещать по странице. Широкий выбор блоков обеспечивает функциональность и содержит дополнительную информацию для студентов и преподавателей. Электронный курс может включать произвольное количество ресурсов (гиперссылка, книга, папка, пояснение, файл) и неограниченное количество интерактивных элементов курса (рисунок 2), к которым относятся:

«Лекция» – материал выстраивается с чередованием лингводидактических текстов и страниц с обучающими тестовыми заданиями и вопросами. Переход между данными страницами осуществляется по параметрам, заданным преподавателем курса. Базовые элементы лекции – это информационная стра-

ница и вопрос. Последовательность введения языкового материала на информационной странице включает *объяснение нового явления, правило-инструкцию, речевой образец, тестовое задание, упражнение на закрепление*. В информационной странице дается теоретический материал (обучающий текст, грамматический комментарий, коммуникативная ситуация и др.), а в конце страницы необходимо по изученному материалу выполнить тестовое задание. Правильный ответ позволяет перейти к освоению следующей информационной страницы.

– «Задание» – этот элемент предполагает размещение коммуникативных, коммуникативно-креативных заданий, тренировочных упражнений, диктантов, когда ответ дается в виде отдельного электронного файла и загружается на сервер для проверки преподавателем;

– «Wiki» дает возможность создавать обучающимся различные статьи, справочные материалы по русскому языку, при этом студенты могут редактировать создаваемый материал. При организации групповой работы преподаватель, используя функцию «История», может увидеть вклад каждого участника в создании статьи и оценить его.

– «Глоссарий» представляет собой основной перечень понятий курса, а также словарь основных терминов каждой лекции.

– Общение субъектов образования обеспечивается организацией «форумов», «чатов», «опросов», «анкет». За счет данных средств среда Moodle приобретает свойство коммуникативности и позволяет реализовать все основные механизмы общения: перцептивный (отвечающий за восприятие друг друга); интерактивный (отвечающий за организацию взаимодействия); коммуникативный (отвечающий за обмен информацией)<sup>116</sup>;

– «Тест» позволяет создавать комплексы обучающих и контролирующих тестовых заданий. Так как тест является главным способом оценки коммуникативных навыков в Moodle, то необходимо представить многообразие трениро-

---

<sup>116</sup> Методические и технические основы работы в виртуальной учебной оболочке MOODLE (для преподавателей): руководство пользователя. М., 2008. 120 с.

вочных заданий по РКИ инструментами системы. Рассмотрим данный блок более подробно.

Создание теста в Moodle начинается с наполнения Банка вопросов тестовым материалом. В разделе «Управление курсом» блока «Настройки» на главной странице курса выбрать «Банк вопросов» и ввести предварительно отобранные вопросы.

Отбор вопросов для курса «Падежи русского языка» в Moodle осуществлялся с ориентацией на систему упражнений, имеющих грамматическую направленность. Мы вслед за З.Н. Иевлевой<sup>117</sup> считаем, что в работе над грамматическим материалом ведущее место занимают две группы упражнений: подготовительные и речевые.

Подготовительные (тренировочные) упражнения направлены на закрепление введенного грамматического материала и усвоения базовых грамматических конструкций. На этой основе выделяются следующие виды упражнений:

– имитативные (направлены на осмысление и запоминание языкового материала): «Прочитайте и объясните...», «Смотрим таблицу, понимаем и запоминаем», «Выразите разрешение / запрещение действия, предостережение в соответствии с ситуацией», «Ответьте на вопросы утвердительно» и др.;

– подстановочные (формируют перенос знаний навыков в новые ситуации общения): «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...», «Употребите подходящий по смыслу...», «Образуйте возможные сочетания» и др.;

– трансформационные (закрепляют грамматические навыки, способствуют правильному выбору конструкций и форм): «Напишите глаголы в прошедшем времени по образцу», «Используя таблицу, определите в каком падеже...», «Допишите недостающие формы», «Замените в данных предложениях...» и др.;

– репродуктивные (обеспечивают конструирование высказываний на основе изученного материала): «Ответьте на вопросы», «Как вы поняли смысл

---

<sup>117</sup> Иевлева З.Н. Грамматическое содержание коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного. Екатеринбург, 2008. С. 14–36.

фраз», «Подумайте и скажите как...», «Попросите сделать...», «Закончите предложения» и др.;

– комбинационные (направлены на формирование умения правильного воспроизведения изученного материала): «Составьте предложение из данных слов», «Перескажите монологический текст от другого лица», «Выберите правильную последовательность...» и др.

Речевые упражнения с грамматической направленностью имеют своей целью формирование языковых умений в каком-либо виде речевой деятельности, умения «включиться» в речевой акт, побудить собеседника к высказыванию, регулировать его речевое поведение<sup>118</sup>. Данную группу упражнений составляют:

– ситуативные упражнения (направлены на понимание смысла высказывания, которое необходимо грамматически правильно оформить): «Расскажите, употребляя...», «Выступите в роли и расскажите...», «Дайте определение терминов» и др.;

– ролевые (активизируют совместную речевую деятельность обучающихся, совершенствуя грамматические умения и навыки): «Составьте диалоги и разыграйте их», «Используя формы речевого этикета, разыграйте ситуации», «Поговорите с другом и дайте ему совет» и др.;

– упражнения на основе текста и видеоряда (позволяют овладеть различными способами передачи информации в зависимости от ситуативных условий, жанра текста, коммуникативного намерения, адресата высказывания): «Найдите в тексте...», «Выпишите из текста...», «Просмотрите видеоматериал и скажите...», «Проиллюстрируйте то, что вы услышали, действиями, движением», «Прокомментируйте видео», «Что случилось бы с персонажем, если он...» и др.

Определив основные группы упражнений в рамках создаваемого курса, перейдем непосредственно к инструментам системы Moodle, которые позволя-

---

<sup>118</sup> Качалов Н.А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7. С. 146–158.

ют сконструировать тестовые задания обучающего и контролирующего характера.

После наполнения «Банка вопросов» тестовым материалом присваиваем каждому вопросу категорию, к которой он будет относиться. В Moodle используется несколько типов вопросов в тестовых заданиях:

- «Множественный выбор» (предполагает выбор из нескольких вариантов ответа) – функция позволяет создавать подстановочные, трансформационные, комбинационные упражнения;
- «Верно / Неверно» (выбор ответа между двумя вариантами «Верно» и «Неверно») – функция дает возможность конструировать имитативные, репродуктивные, ситуативные упражнения;
- «Короткие ответы» (ответ на поставленный вопрос дается в виде фразы) – с помощью функции возможно создать подстановочные, трансформационные, комбинационные упражнения, имитативные, репродуктивные, ситуативные;
- «Вычисляемый» (вопрос предлагает вычислить значение по формуле) – функция не позволяет создавать тренировочные упражнения по РКИ;
- «Вложенные ответы», embedded answers (предполагается вставка ответов непосредственно в текст в виде коротких ответов, чисел, множественного выбора) – функция позволяет создавать упражнения на основе текста и видеоряда, ролевые и ситуативные упражнения;
- «Эссе» (текст, создаваемый обучающимся в соответствии с определенным заданием) – с помощью функции создаются творческие задания, диктанты, упражнения на основе текста и видеоряда, ролевые и ситуативные упражнения.

Отметим, что функциональные возможности Moodle, кроме создания подготовительных и речевых упражнений, позволяет сконструировать и сертификационный тест, который будет полностью автоматизирован. Внешний вид меню для создания тестовых заданий представлен на рисунке 3.

Еще одним элементом проверки знаний в системе Moodle является функция «Задание», которое может быть нескольких видов: задание с ответом в виде

текста, файла, в виде нескольких файлов. Для каждого задания в таблице оценок создается своя графа. Чтобы добавить элемент «задание», необходимо в выпадающем меню «Добавить элемент курса» найти пункт «Задание» и выбрать необходимый тип создаваемого задания. Данная функция позволяет создать любой вид подготовительных и речевых упражнений, так как подразумевает свободный ответ в виде файла, проверяемого преподавателем.

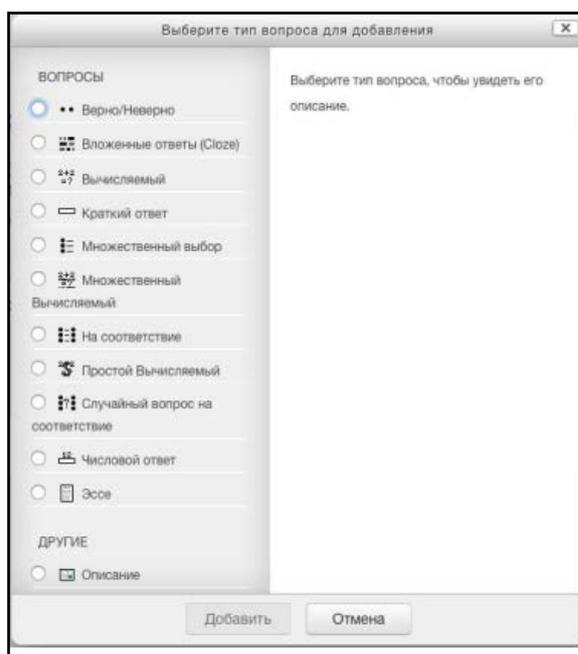


Рисунок 3 – Меню создания тестовых заданий

Часть тестовых заданий в «Банке вопросов» составляется на основе отобранных нами лингводидактических текстов. В системе Moodle освоение курса «Падежи русского языка» происходит на основе изучения «лекций». Каждая лекция имеет два основных элемента – информационную страницу и вопрос, что позволяет после освоения обучающимися части языкового материала провести мониторинг усвоения. Переход к следующей странице лекции осуществляется только после правильного ответа на вопросы по материалы предыдущей страницы. Введение языкового материала происходит от объяснения нового явления, правил-инструкций к речевым образцам и тестовым заданиям. В этом смысле преподавателю необходимо правильно отбирать лингводидактические

тексты и дозировать материал для каждой информационной страницы электронного курса.

Проблема подбора лингводидактических текстов не является новой для методики РКИ. Данная проблема по различным аспектам затрагивалась в работе многих исследователей и методистов (Н.В. Барышников, М.И. Вайсбруд, Н.Ф. Воропаева, Л.Е. Ермолаева, С.О. Китаева, Т.Т. Михайлюкова и др.). Обобщение имеющихся теоретических положений и подходов позволяет выделить общие принципы отбора обучающих текстов в Moodle. К подобным принципам нами относятся:

- принцип аутентичности текстовых материалов заключается в высокой информативности используемых текстов, в их тематическом разнообразии, доступности, реалистичности;

- принцип профессиональной направленности предполагает, что текстовый материал является значимым и важным для профессионального становления обучающегося;

- согласно принципу коммуникативной ценности отбор текстов производится на основе их значимости в контексте реальных ситуаций общения;

- принцип функциональности лингводидактических текстов означает его соотнесенность с определенной сферой общения;

- принцип информативной насыщенности – содержание текстов должно быть актуальным по своей тематике и пополнять профессиональный тезаурус студентов;

- принцип связности, цельности, логичности, смысловой завершенности текстов предполагает, что тексты для обучения должны обладать лингвистическими характеристиками, присущими тексту вообще;

– принцип соответствия виду обучаемой деятельности – тексты, подлежащие отбору, должны соответствовать определенному виду чтения, т.е. отражать его специфику<sup>119</sup>.

Выделенные нами принципы положены в основу отбора текстов и их фрагментов в рамках создаваемого курса. Тестовый материал для речевых и подготовительных упражнений отбирался по заданным параметрам в базе НКРЯ. А лингводидактические тексты отбирались так, чтобы, во-первых, они могли служить коммуникативным образцом в повседневном общении, во-вторых, был источником познавательной информации, которая может иметь разнообразное проявление: в своеобразном оформлении высказываний, в особенностях его логико-композиционного построения, в функциональных особенностях, используемых в нем языковых средств и композиционно-речевых структур.

В условиях создаваемого нами дистанционного курса, важно на начальном этапе поддержать интерес к обучению и создать условия, чтобы студент-иностранец имел возможность сразу «заговорить»: поздороваться и попрощаться по-русски, познакомиться, высказать свое отношение и др. Занятия на начальном этапе обучения проводятся на материале отобранных минимумов и актуальных тем о г. Благовещенске. Единицы лексического минимума отбирались с учетом частотности, распространенности, словообразовательной ценности. Вводят лексику по темам общения. В грамматический минимум входят сведения о функционировании именной системы, наклонении, времени и спряжении глаголов, употреблении глаголов движения, видах глагола, основных способах построения предложения<sup>120</sup>. Последовательность изучения грамматического материала определяется не столько его ролью в системе языка, сколько коммуникативной ценностью. Используется концентризм в подаче материала – по-

---

<sup>119</sup> Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2011. 189 с.; Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. М.: РУДН, 2010. 320 с.

<sup>120</sup> Виноградова Н.В. Обновление лексико-грамматического наполнения учебных пособий по РКИ (на материале русского компьютерного жаргона) // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 446.

степенное углубление и расширение его на протяжении всего периода обучения<sup>121</sup>.

Обобщая изложенное выше, отметим, что создание электронного курса по РКИ в Moodle требует соблюдения ряда принципов (аутентичности, профессиональной направленности, информационной насыщенности, связанности, цельности и др.) при отборе обучающих текстов. Освоение курса «Падежи русского языка» в Moodle происходит на основе изучения «лекций. Введение языкового материала происходит от объяснения нового явления, правил-инструкций к речевым образцам и тестовым заданиям. Занятия на начальном этапе обучения проводятся на материале отобранных лексико-грамматических минимумов и актуальных тем о г. Благовещенске. Банк тестовых заданий включает различные виды подготовительных и речевых упражнений с грамматической направленностью, которые могут быть обучающими и контролирующими.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрено понятие и дидактические возможности Модульной Объектно-Ориентированной Динамической Обучающей Среды (Moodle) в сознании электронного курса по РКИ. Выделены требования к дизайну и эргономике системы, определен основной механизм обучения и содержательные характеристики оболочки. Раскрыт дидактический потенциал электронного курса в моделировании информационно-образовательной среды, выделены образовательные основы системы Moodle в преподавании РКИ. Описана методика создания электронного курса «Падежи русского языка» в Moodle инструментами среды Moodle (добавление курса, создание шаблона курса, работа с информационными и управленческими блоками, создание интерактивных элементов, конструирование тестовых заданий, сохранение изменений). Описаны основные группы упражнений (подготовительные, речевые), создаваемые инструментами системы Moodle. Рассмотрены

---

<sup>121</sup> Быкова О.П. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования»: языки и специальность. 2008. № 5. С. 11–16.

принципы отбора лингводидактических текстов, лексического и грамматического материала, особенности его представления в среде Moodle.

## **2.2 Структура и содержание курса «Падежи русского языка» в Moodle**

Процесс обучения в Moodle – это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие субъектов образования в специальной дистанционной среде, в ходе которого достигаются цели и задачи обучения русскому языку как иностранному<sup>122</sup>. Являясь компонентом системы обучения, процесс обучения РКИ в Moodle тесно связан с другими составляющими данной системы: целями и задачами, технологиями обучения, формами и средствами образовательного процесса. Исходя из этого, для разработанного нами фрагмента курса в Moodle «Падежи русского языка» необходимо определить *процессуальные и предметные характеристики его содержания*.

Процессуальная сторона содержания курса (цели, задачи, технологии и др.) раскрывает действия с языковым материалом, в результате которых происходит приобретение знаний о языке, овладением речевыми навыками и умениями, формирование профессиональных компетенций.

Цели обучения языку – базовая категория системы обучения является выражением заранее планируемых результатов учебной деятельности, цели обучения формируются под влиянием среды и оказывают воздействие на выбор содержания, форм, методов, средств обучения<sup>123</sup>. Цели обучения отражают потребность современного общества в квалифицированных специалистах, в овладении ими иностранными языками в тот или иной исторический период его развития. В качестве ведущих целей обучения созданного курса выступили:

– практическая цель – используя современные методы обучения РКИ, выработать и закрепить у иностранных студентов навыки устной и письменной речи, способствовать освоению падежной системы русского языка;

---

<sup>122</sup> Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. М.: Наука, 2000. 149 с.

<sup>123</sup> Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. С. 121.

– образовательные цели: сформировать у студентов умения и навыки соответствующие первому сертификационному уровню (B1) владения русским языком;

– развивающая цель: помочь обучающимся овладеть навыками в различных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

Цели обучения языку реализуются в виде задач обучения, конкретизирующих содержание целей применительно к этапу и условиям обучения<sup>124</sup>. В рамках каждой цели определяются различные задачи обучения. Формулируются они в виде перечня знаний, навыков, умений, реализуемых в рамках сфер, тем, ситуаций и тактик общения. Так, в рамках практической, образовательной, развивающей целей выделены следующие задачи:

– способствовать освоению обучающимися системой падежей русского языка;

– расширить знания учащихся по грамматике, морфологии, синтаксису в объёме от базового до первого сертификационного уровня (B1) владения языком;

– углубить лингвострановедческие знания обучающихся о г. Благовещенске;

– систематизировать и обобщить языковой материал с целью его использования в виде письменных или устных текстов в ситуациях общения.

Цели и задачи обучения языку должны отвечать мотивам учения, восприниматься студентом-иностранцем как лично значимые, позволяя ему стать субъектом деятельности по овладению языком, что повлияет на результаты обучения. Результаты обучения языку – это ожидаемые и изменяемые конкретные достижения, набор компетенций, выражающих, что именно студент должен знать, понимать, чем владеть<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 474 с.

<sup>125</sup> Старьгина Г.М., Кунгушева И.А. Формирование коммуникативных компетенций говорящих в современных условиях тестирования по русскому языку как иностранному // Образовательная среда вуза: ресурсы, технологии. Благовещенск: Амурский государственный университет. 2015. С. 209–211.

В современной методике обучения при характеристике содержания обучения используются понятия «компетенция» и «компетентность». При этом, компетентность рассматривается как способность человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся жизненным опыте, его ценностях, склонностях и способностях, а компетенция – комплекс знаний умений, навыков, приобретенных в ходе занятий и освоения содержания обучения<sup>126</sup>.

Основной формой организации образовательного процесса в среде Moodle является индивидуальная, предполагающая самостоятельную работу обучающегося при сопровождающей деятельности преподавателя. Функциональные возможности системы Moodle позволяют организовать групповое взаимодействие, используя чаты, блоги, форумы, видеомосты. При этом ведущим *средством обучения* становится сама среда Moodle, дидактический потенциал которой проявляется в форме представления материала. *Приемы обучения* в среде Moodle реализуются со стороны одного субъекта образования – студента и включают в себя: изучение, анализ информационных страниц; работу с текстом (чтение, перевод, упражнения по тексту); прослушивание и комментирование аудио и видеоматериалов; определение грамматических значений слов; тренировочные упражнения (подготовительные, речевые). Таким образом, создаваемый курс в Moodle является самодостаточной образовательной системой, где методы, формы, средства обучения интегрированы в единую обучающую среду.

Рассмотрев процессуальную сторону содержания обучения созданного курса, необходимо определить его содержание. Принцип единства процессуальной и предметной сторон обучения языку является одним из важнейших в методике обучения<sup>127</sup>. Предметная сторона дистанционного курса определяется

---

<sup>126</sup> Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>127</sup> Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.; Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. 280 с.

языковым материалом, который осваивает студент-иностранец. Предметное содержание обучения составляют сферы, темы, ситуации общения и тексты.

– сферы – это исторически сложившаяся область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания<sup>128</sup>. Для созданного нами курса сферы общения определяются сертификационным уровнем владения русским языком (B1). Основными сферами общения, в которых студенты должны уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные намерения, являются социально-бытовая, социально-культурная, официально-деловая;

– темы – это предмет изложения и сообщения в рамках определенной сферы. Так, в рамках приведенных выше сфер общения выделяется три группы тем: социально-бытовая (человек и его личная жизнь, работа и учеба, образование, свободное время), социально-культурная (человек и общество, человек и закон, человек и политика, человек и наука), общегуманитарная проблематика (человек и искусство, человек и природа).

– ситуации общения – совокупность речевых условий, конкретные обстоятельства реализации общения<sup>129</sup>. В рамках создаваемого курса использовались условно-речевые и речевые ситуации общения, определяющие содержание коммуникативного акта, его структуру, выбор языковых и речевых средств (в общежитии, в библиотеке, в театре, на таможне, на собеседовании и др.);

– текст – единица содержания обучения в среде Moodle. Отбор текстов для созданного курса ограничивался темами о г. Благовещенке. При этом отбирались тексты, которые обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой, синтаксической (на уровне предложения и сложного синтаксического целого), композиционной и логической, определенной целенаправленностью и прагматической установкой. Восприятие текста в Moodle обеспечивается не только языковыми

---

<sup>128</sup> Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2010. С. 147.

<sup>129</sup> Баяманова Р.Г. Организация коммуникативного ориентированного урока русского языка. Караганда: Арко, 2006. 132 с.

единицами, но и фоновыми знаниями, составляющими его предметное содержание<sup>130</sup>.

Порядок предъявления дидактических единиц при дистанционном освоении курса имеет свои особенности. Рассмотрим основные методические приемы работы над грамматическим материалом для представления в Moodle. Использовался способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе, когда работа в Moodle ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении<sup>131</sup>.

Рассмотренный способ подачи грамматического материала позволяет его осмысливать на ситуативно-смысловом уровне, создавая базу для перехода грамматических умений в речевые действия. Уже в рамках первой темы курса студенты знакомятся и с существительным, и с местоимением, и со сложноподчиненным предложением, но каждое из этих явлений дается в очень ограниченном объеме<sup>132</sup>. Каждая падежная форма в русском языке способна выражать несколько значений. В созданном курсе студенты знакомятся сначала с одним значением данного падежа, а затем постепенно и с другими значениями. Таким образом, *ядро грамматического минимума курса «Падежи русского языка» в Moodle* включает падежную систему, существительные, местоимения, числительные, спрягаемые формы глаголов, виды глаголов, глагольное управление.

Анализ показал существование в практической грамматике множества подходов к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения (от винительного, от предложного, от родительного). Для данной работы приемлем подход, изложенный в учебных пособиях Э.Г. Азимова<sup>133</sup>, С.А. Хаврониной<sup>134</sup>, Н.И. Соболевой<sup>135</sup>, когда освоение падежной системы идет от

---

<sup>130</sup> Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2010. С. 147.

<sup>131</sup> Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2006. 240 с.

<sup>132</sup> Герасименко Т.Л. Информационные технологии и коммуникативные методики в обучении иностранным языкам // Сборник научных трудов Sworld. 2013. № 3. С. 45–57.

<sup>133</sup> Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. М.: Наука, 2000. 149 с.

<sup>134</sup> Балыхина Т.М., Куриленко В.Б. Краткая грамматика научной речи: учеб. пособие. М.: РУДН, 2006. 31 с.

<sup>135</sup> Соболева Н.И. Программа-справочник по русскому языку как иностранному с комментарием на китайском языке. М.: Изд-во РУДН, 2011. 304 с.

предложного и винительного к родительному и дательному падежам. Учитывая рекомендации методистов, мы предлагаем «горизонтальную» подачу падежа (Т.М. Балыхина), т.е. даются несколько значений одного падежа, которые закрепляются на различного рода упражнениях по употреблению существительных, местоимений, прилагательных в единственном и множественном числе, после чего вводится следующий падеж.

Таким образом, в рамках созданного курса лингводидактическое описание языкового материала и последовательность введения падежей соответствует следующему алгоритму:

1. Предложный падеж существительных (прежде всего, со значением места с предлогами «в» и «на»), образование форм имен прилагательных, притяжательных и указательных местоимений. Предложный падеж позволяет строить предложения на лексике, вводимой в начале курса. Предложный падеж наиболее прост по своему оформлению. Студентам-иностранцам необходимо запомнить нормы употребления только двух окончаний -е, -и. Глаголы, требующие предложного падежа (жить, быть, работать, находиться, учиться) также активны в речи<sup>136</sup>. Привязывание коммуникативных речевых образцов к реальной ситуации обеспечивается выполнением тренировочных и речевых упражнений на материале текстов о г. Благовещенске.

2. Вслед за предложным обычно вводится винительный падеж, так как на этом этапе обучения усваиваются некоторые переходные глаголы и вводятся фазовые глаголы. Форма винительного падежа вводится в значении прямого объекта и обстоятельства места, обозначающего направление<sup>137</sup>. Для объяснения формы винительного падежа в значении прямого объекта используются образцы употребления переходных глаголов. Представлялись они в виде тренировочных упражнений. Например: Я читаю газету (детектив, книга, журнал, реклама ...). При знакомстве с винительным падежом мы вводим формы одушев-

---

<sup>136</sup> Штыкова Н.В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. С. 84–89.

<sup>137</sup> Злобина С.А. Реализация принципа преемственности и перспективности при обучении иностранных учащихся падежной системе русского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 3. С. 43–49.

ленных существительных мужского рода (как друг – друга, студент – студента, преподаватель – преподавателя). Обращаем внимание студентов на наличие твердого и мягкого типов склонения и в соответствии с этим разных окончаний (-у, -ю), на неизменяемость в этой падежной форме существительных женского рода, оканчивающихся на -ь<sup>138</sup>. Демонстрируем абсолютное совпадение форм мужского и среднего рода, а также форм множественного числа с формами именительного падежа. Обращается внимание на родовые окончания, переходные / непереходные глаголы: купить, но отдыхать; делать, но гулять; на женский род (типа тетрадь), не меняющий свою форму<sup>139</sup>. Внимание при введении глаголов обращается на тип глагольного управления (брать – взять что?); на лексическую сочетаемость (организовать вечер, митинг, собрание).

3. Далее репрезентуется форма родительного падежа со значением принадлежности: у кого что / кто есть, кого / чего нет со значением места: откуда ты приехал. Родительный падеж очень важен, поскольку без него невозможно обозначить отсутствие или наличие предмета, лица. Родительный падеж вводится в наиболее необходимых для речевой практики значениях<sup>140</sup>: пространственное значение, выражаемое при помощи предлогов «из» и «с» (Я приехал из Китая); значение принадлежности, когда необходимо усвоить способ выражения: мужской род – окончания - а (-я); женский род – окончания - ы (-и) (У Ангуса есть учебник. У Светы есть книга); значение объекта с отрицанием дается в сопоставлении: У меня есть ручка. У меня нет ручки. Отработка данного значения родительного падежа связана с употреблением глаголов в настоящем, прошедшем, будущем времени и с отрицанием; обозначение места: дается в системе заданий, в которых учитываются трудности усвоения предлогов «из», «с»: из школы – с работы; их соотнесенность с предлогами «в», «на»: из школы – в школу; с работы – на работу.

---

<sup>138</sup> Золотых Л.Г., Лаптева М.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. Астрахань: Изд-во «Астраханский университет», 2012. 91 с.

<sup>139</sup> Балыхина Т.М., Гарцев А.Д. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики // Высшее образование сегодня. 2006. № 4. С. 32–37.

<sup>140</sup> Балыхина Т.М. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: Филоматис, 2006. С. 51–59.

4. Затем вводится дательный падеж. По статистическим данным он является наименее частотным. Однако эта форма выражает очень важное для диалогической речи значение адресата действия, и значение ее позволяет расширить уже введенную ранее модель предложения с прямым объектом: Кому ты пишешь письмо? Брату? Сестре? Другу? Поскольку диалогическая речь изобилует вопросительными конструкциями, студенты лучше осваивают форму дательного падежа в вопросительных предложениях<sup>141</sup>. Здесь важно, чтобы у студентов выработался навык употребления данной падежной формы. Затем мы обращаем больше внимания студентов на употребление глаголов движения (пойти/прийти/зайти/подойти к кому, чему) с предлогами «к», «по». При этом мы повторяем пройденный материал по глаголам движения и употреблению данных глаголов с существительными, прилагательными, местоимениями, числительными в нужном падеже<sup>142</sup>.

5. Изучение творительного падежа производится в значении совместного действия (Он идет с другом); с глаголами быть, стать, работать (Он будет врачом); локального значения с предлогом рядом «с» (Мой дом находится рядом с метро); творительного инструментального падежа (я пишу ручкой). Каждая падежная форма может вводиться в одном или нескольких значениях<sup>143</sup>. Например, после введения формы предложного падежа в пространственном значении (Я живу в Москве), можно вводить её употребление в функции косвенного объекта (рассказывать о семье, работе).

Обобщение теоретических взглядов и позиций позволяет заключить, что структура электронного курса «Падежи русского языка» в Moodle должна включать шесть последовательных и логически связанных тем, углубляющих знания о каждом падеже (таблица 2). Каждая тема курса включает в себя практические занятия, глоссарий, тест, аудирование, wiki (Приложение А).

---

<sup>141</sup> Соболева Н.И. Программа-справочник по русскому языку как иностранному с комментарием на китайском языке. М.: Изд-во РУДН, 2011. 304 с.

<sup>142</sup> Злобина С.А. Реализация принципа преемственности и перспективности при обучении иностранных учащихся падежной системе русского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 3. С. 43–49.

<sup>143</sup> Кодзаева О.С. Теоретические основы обучения грамматической стороне речи студентов-иностранцев // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 3. С. 120–127.

Таблица 2 – Структура курса «Падежи русского языка» в Moodle

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды работы студентов в Moodle и трудоемкость (в часах)	Формы текущего контроля успеваемости в Moodle
				Самост. работа	
1	2	3	4	5	6
1	Предложный падеж	1	1–2	12	Входной контроль, вопрос, задание, тест, вложенные ответы, глоссарий, wiki, опрос
2	Винительный падеж	1	3–4	12	Вопрос, задание, тест, глоссарий, эссе, wiki, опрос
3	Родительный падеж	1	5–6	12	Вопрос, задание, тест, глоссарий, вложенные ответы, wiki, промежуточная аттестация
4	Дательный падеж	1	7–8	12	Вопрос, задание, тест, эссе, глоссарий, опрос, wiki
5	Творительный падеж	1	9–10	12	Вопрос, задание, вложенные ответы, тест, глоссарий, опрос, промежуточная аттестация
6	Повторение и обобщение	1	11–12	12	Итоговый контроль, опрос, задание, тест, эссе, глоссарий, wiki, опрос
	Итого			72	Зачет (72 час.)
					72 час., 2 з.е.

Рассмотрим содержательную часть первого урока «Падежи русского языка» в Moodle. Курс состоит из уроков (модулей). В начале курса предлагается организационно-информационный блок, который содержит «Инструкцию», «Объявления для студентов», «Словарь терминов курса».

В начале курса студенту-иностранцу предоставляется инструкция для работы в системе. Инструкция является кратким руководством по работе с основными элементами курса и снабжена комментарием на китайском языке (рисунок 5).

Подробно описана работа с такими разделами курса, как «Авторизация в системе», «Структура учебной среды», «Содержание электронного курса», «Общение с преподавателем», «Формы аттестация» и др.

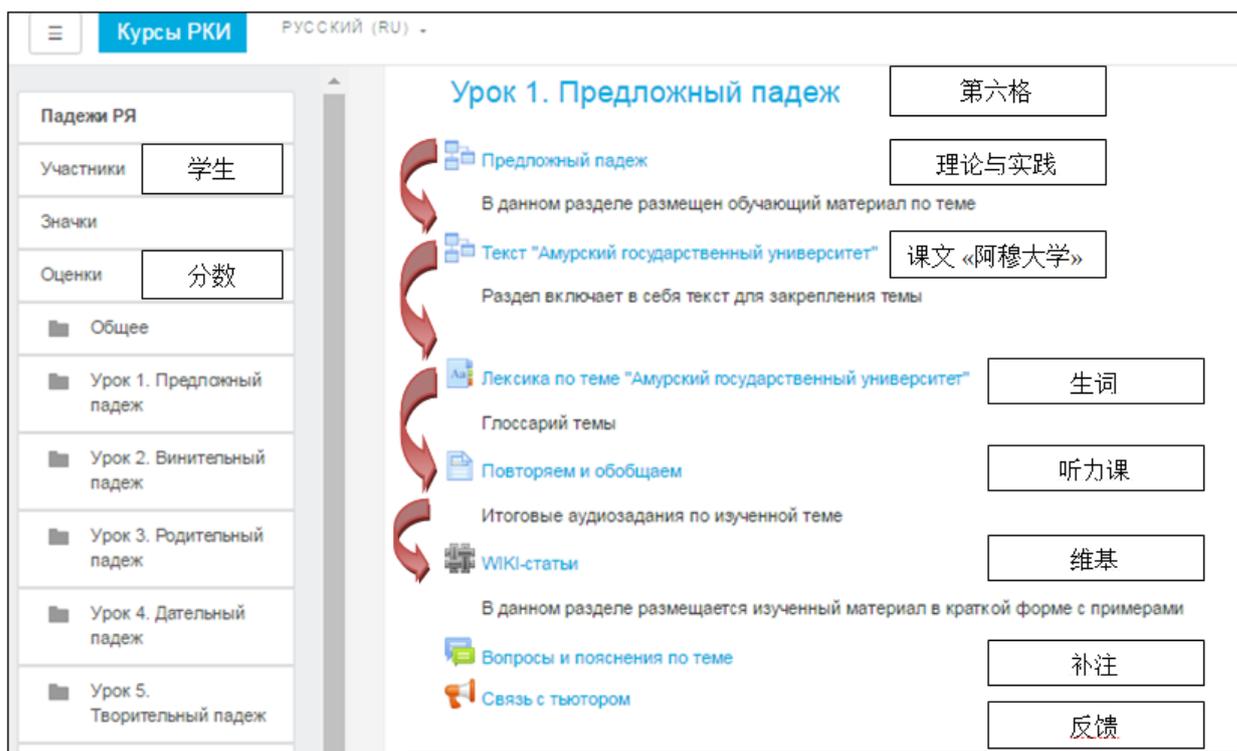


Рисунок 5 – Фрагмент инструкции по работе в среде Moodle

Раздел «Объявления» отражает общую информацию по освоению курса в виде форума. Созданы темы форума для расписания занятий, сроков сдачи работ (рисунок 6).

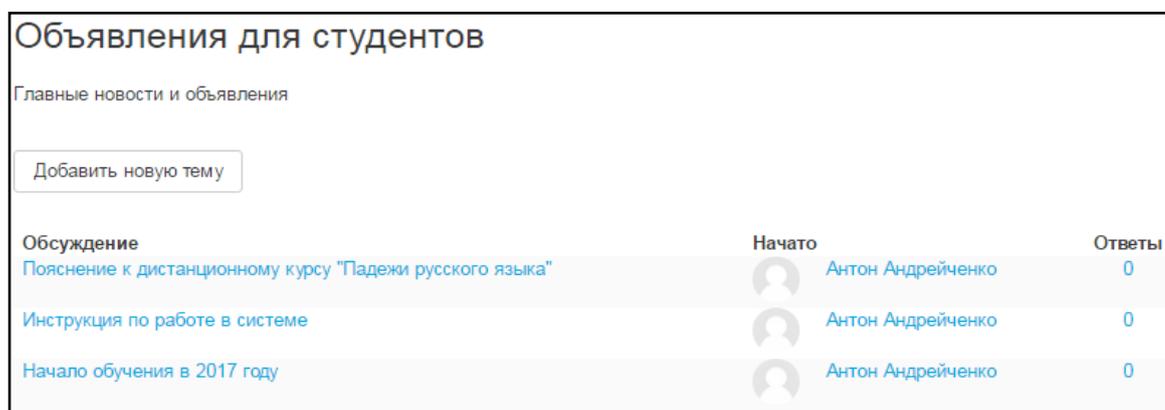


Рисунок 6 – Форум «Объявления для студентов»

Урок 1 «Предложный падеж» в Moodle включает в себя практические занятия, глоссарий, текст, аудирование, wiki. Использование данных инструментов среды Moodle позволяет работать над различными видами речевой деятельности. Весь объем языкового материала разделен на языковые единицы, когда в

рамках каждой информационной страницы будет формироваться одно речевое действие (П.Я. Гальперин)<sup>144</sup>.

Практические занятия в Moodle создаются с помощью ресурса «лекция». Сначала студенту предлагается для изучения общий теоретический материал по предложному падежу и контрольные вопросы (рисунок 7). Представление общей информации позволяет актуализировать знания, полученные ранее.

Просмотр   Редактировать   Отчеты   Оценить эссе

Урок 1

Предложный падеж в русском языке – косвенный падеж, который употребляется в речи исключительно с предлогами (на, в, о, об, обо, при).

Вопросы	Предлоги	Окончания
о ком? о чём? где?	о (об), в, на, при	1-е скл.: <b>-е</b> 2-е скл.: <b>-е</b> 3-е скл.: <b>-и</b>

**Роль в предложении:** второстепенный член.  
Ударные и безударные окончания пишутся одинаково:  
думаю (о чём?) о земл[ѐ], о Рбдин[ѐ]; о сел[ѐ]; о дбм[ѐ];  
быть (где? в (на) чём?) в степ[и], на ладбн[и]  
**Всегда употребляется с предлогом**

Существительные в предложном падеже отвечают на вопросы – О ком? О чем? (На ком? На чем?), и имеют объектное, определительное и обстоятельственное значения.

Рисунок 7 –Практическое занятие по теме «Предложный падеж» в Moodle

Затем каждый раздел урока прорабатывается в отдельности и закрепляется на тренировочных упражнениях, письменных работах (рисунок 8). Разделы урока «Предложный падеж» представляют собой обучающие модули, построенные по схеме: вопрос раздела – теоретический материал – контрольный вопрос – тренировочные упражнения – контрольное задание (с вложенным ответом).

<sup>144</sup> Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. 91 с.

Общее	➔	<p style="text-align: center;"><b>Вопросы раздела:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Предложный падеж имен существительных единственного числа для обозначения места действия и местонахождения человека или предмета</li> <li>2. Употребление предлогов "В" и "НА" с именами существительными в предложном падеже</li> <li>3. Личные местоимения в предложном падеже</li> <li>4. Образование форм имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных единственного числа</li> <li>5. Имена прилагательные, порядковые числительные, притяжательные местоимения, указательные местоимения ЭТИ, ТЕ в предложном падеже множественного числа</li> <li>6. Предложный падеж для обозначения времени действия или состояния</li> <li>7. Сложноподчинённое предложение с придаточным определительным</li> </ol>
Урок 1. Предложный падеж		
Урок 2. Винительный падеж		
Урок 3. Родительный падеж		
Урок 4. Дательный падеж		
Урок 5. Творительный падеж		
Урок 6. Повторение и обобщение		

Рисунок 8 – Разделы урока «Предложный падеж» в Moodle

После выполнения практических заданий в Moodle обучающемуся предлагается работа с текстом «Амурский государственный университет» (рисунок 9). Для каждого раздела курса определена тематика текстов, углубляющих лингвострановедческие знания о г. Благовещенске (Приложение).

Текст "Амурский государственный университет" ⚙

Просмотр   Редактировать   Отчеты   Оценить все

Упражнение 4

Прочитайте текст, выделите новые слова, затем прослушайте аудиоматериал и определите основную мысль текста.

МОЙ УНИВЕРСИТЕТ

(1) Меня зовут Саша, я учусь в Амурском государственном университете, который является одним из молодых вузов России. (2) В университете все активно развивается. (3) У нас все студенты получают хорошие знания в разных областях науки. (4) Окончив университет, студенты становятся квалифицированными специалистами. (5) История университета начинается в 70-е годы 20 века. (6) В Приамурье нужны были инженеры лёгкой промышленности и машиностроения. (7) Поэтому в Благовещенске в 1975 году был открыт Благовещенский технологический институт. (7) Институт имел всего один факультет — технологический, который впоследствии разделился на швейный, механический и технологический. (9) Были построены новые корпуса института, общежития, столовая. (10) На работу в вуз стали приезжать преподаватели со всех концов страны. (11) В 1992 году технологический институт был переименован в Благовещенский политехнический институт. (12) В нём были созданы новые факультеты гуманитарного, естественнонаучного, экономического направления. (13) 19 октября 1994 года политехнический институт получил статус Амурского государственного университета. (14) В 1998 году ректором университета стал доктор технических наук Андрей Долиевич Плутенко. (15) Под его руководством был построен новый корпус № 7, спортивный комплекс и студенческий культурный центр, открыта бизнес-школа, инновационно-технологический центр. (16) С каждым годом АмГУ всё больше развивается и совершенствуется, используя современные методы обучения и новейшие образовательные технологии. (17) Он не боится быть первым!

МОЙ УНИВЕРСИТЕТ (Аудиозапись)

▶ 🔊 ⏸ 0:00

Рисунок 9 – Работа с текстом в среде Moodle

Использование функции «Лекция» позволяет создать интерактивные элементы с автоматической проверкой упражнений. Для данного урока разработаны предтекстовые, притекстовые, послетекстовые упражнения для закрепления темы «Предложный падеж» (рисунок 10). Так, после выполнения упражнений по тексту моментально формируется отчет об успешности выполнения, который видит преподаватель.

Рисунок 10 – Пример послетекстовых упражнений в Moodle

Ресурс «Глоссарий» адаптирован на работу с новыми словами и понятиями, позволяет их переводить, структурировать по темам (рисунок 11). По каждой теме курса обучающийся составляет собственный глоссарий, включающий новые слова из текстов и упражнений.

Слово	Перевод
Вуз	
Промышленность	
Машиностроение	
Факультет	
Корпус	
Ректор	

Рисунок 11 – Упражнение с использованием ресурса «Глоссарий»

Технология «Wiki» предоставляет возможности создавать информацион-

ные страницы по каждой изученной теме (рисунок 12). Содержание темы «Предложный падеж презентуется студентами в виде веб-страниц, на которых материал размещается в краткой форме. Если в лекции предъявляются отдельные дидактические единицы для усвоения, то «Wiki» имеет своей целью их обобщение и систематизацию после осмысления студентом-иностранцем материала в виде таблиц, схем, рисунков. Содержание изученного материала каждой темы кратко презентуется в виде веб-страниц.

Wiki-задания для студентов

Для каждого раздела темы создайте соответствующие Wiki-страницы:

1. Предложный падеж имен существительных единственного числа для обозначения места действия и местонахождения человека или предмета
2. Употребление предлогов "В" и "НА" с именами существительными в предложном падеже
3. Личные местоимения в предложном падеже
4. Образование форм имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных единственного числа
5. Имена прилагательные, порядковые числительные, притяжательные местоимения, указательные местоимения ЭТИ, ТЕ в предложном падеже множественного числа
6. Предложный падеж для обозначения времени действия или состояния
7. Сложноподчинённое предложение с придаточным определительным

Каждая страница должна содержать в краткой форме грамматический материал, его описание, примеры!!!

Для работы с Wiki-заданиями перейдите по ссылке: <http://localhost/mod/wiki/view.php?id=37>

Рисунок 12 – Упражнение с использованием ресурса «Wiki»

При дистанционном освоении курса в Moodle необходимо разрешить проблему коммуникативности обучающей среды, так как студент не имеет непосредственного контакта с преподавателем. Для преодоления подобных трудностей необходимо разрабатывать задания по аудированию (рисунок 13). Такой подход требует активности со стороны обучающегося. Помимо своей основной коммуникативной роли, аудирование стимулирует речевую деятельность и переход грамматических навыков в речевые действия, используется для ознакомления студентов с новым материалом, способствует эффективности обратной связи и самоконтроля.

Среда Moodle располагает гибкой системой оценки результатов обучения. Для раздела «Предложный падеж» предусмотрены различные формы контроля освоения языкового материала. На каждой странице предусмотрен контролирующий вопрос, правильный ответ на который позволяет перейти к следующей странице курса.

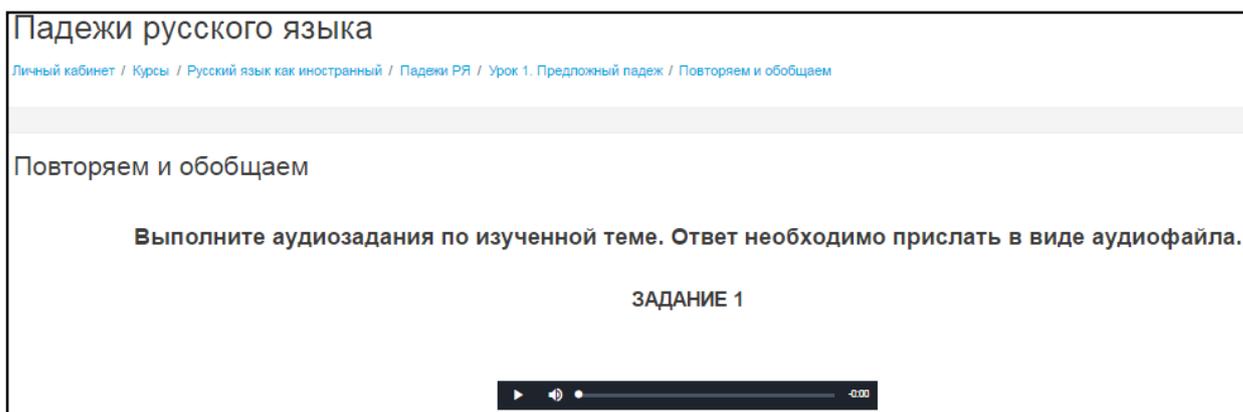


Рисунок 13 – Упражнение с использованием ресурса «Wiki»

Текущий контроль за освоением урока осуществляется с помощью ресурса «тест», предоставляющего возможность из банка вопросов формировать различного вида тестовые вопросы (множественный выбор, короткие ответы, верно/неверно и др.). При работе с обучающими текстами ответы даются в виде «вложенного ответа» или «эссе», давая возможность выполнять творческие задания, упражнения на основе текста и видеоряда, ролевые и ситуативные упражнения. Текущий контроль за освоением урока осуществляется с помощью ресурса «тест», «вложенный ответ», «эссе», wiki (рисунок 14). Для преподавателя формируется отчет по каждому виду выполненных работ и общая оценка, что позволяет проводить текущую и промежуточную аттестации.

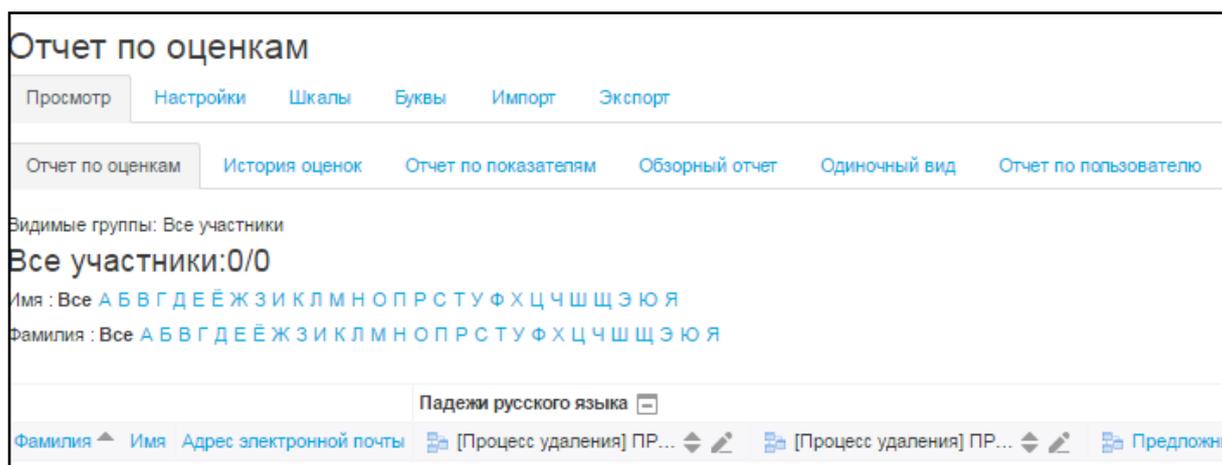


Рисунок 14 – Контроль успеваемости в среде в Moodle

Обобщая изложенное выше заключаем, что цикл обучения в рамках урока «Предложный падеж» включает последовательную работу с такими разделами,

как практические занятия, текст, аудирование, глоссарий, wiki и др. Знания, получаемые в рамках приведенных видов работ, определяют компоненты всего содержания обучения. Модульная структура урока позволила выделить дидактические единицы, направленные на формирование специфических речевых умений и навыков. Организационная структура тем курса представлена на рисунке 15.

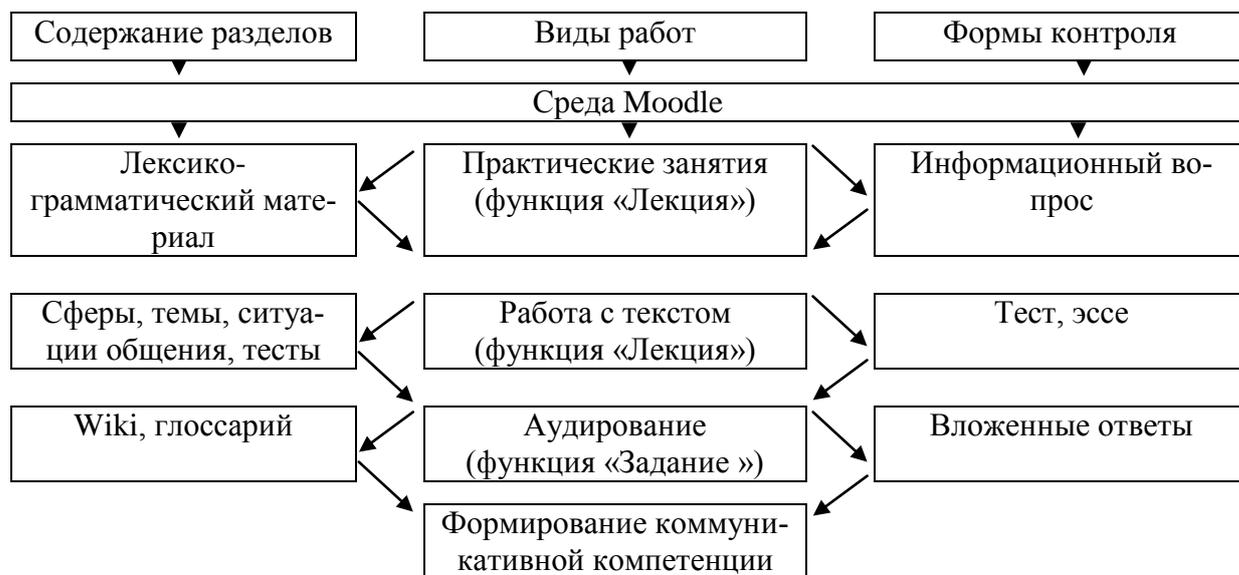


Рисунок 15 – Структура тем курса «Падежи русского языка» в Moodle

Итак, в данном параграфе нами рассмотрены процессуальные (цели, задачи, методы, формы и средства образовательного процесса) и предметные характеристики (сферы, темы, ситуации общения, тексты, алгоритм введения грамматического материала) содержания курса «Падежи русского языка» в Moodle. Выделена структура и разделы тем курса, определены виды работ (практические занятия, текст, аудирование, глоссарий, wiki), ядро грамматического минимума курса, формы контроля (задание, тест, опрос, эссе).

### 2.3 Экспертная оценка фрагмента курса в Moodle «Падежи русского языка»

Особенности современной компьютерной лингводидактики определяются, как известно, не столько разнообразием технических средств и работой с ними, сколько новым форматом обучения, предполагающим использование дистанционных образовательных сред. Как было отмечено в параграфе 2.1, дидакти-

ческий потенциал созданного нами курса в Moodle определяется не потоком информации, а формой представления информации и практическим значением. Поэтому эффективность созданного нами электронного курса требует педагогического обоснования. Для этого необходимо выработать критерии анализа качества электронных курсов РКИ и их адекватную оценку на основе различных методических характеристик: введение нового дидактического материала и актуализация уже изученного, закрепление языковых умений, полученных на предыдущих этапах обучения, мониторинг освоения языкового материала.

Анализ научно методической литературы<sup>145</sup> позволяет выделить несколько авторских моделей оценки качества электронных курсов и обучающих программ. Рассмотрим некоторые из них применительно к созданному нами электронному курсу.

Критериальный подход к оценке электронных курсов заключается в оценке методической пригодности через использование универсальных критериев качества. Под критерием мы понимаем признак, на основании которого формируется оценка качества объекта<sup>146</sup>.

Примером подобного подхода являются критерии образовательного качества электронного курса, разработанные М.А. Бовтенко: цели обучения; обеспечение целей обучения; организацию и стимулирование деятельности обучающегося; обеспечение деятельности преподавателя. Оценка названных параметров происходит на основе анализа конкретных структурных, содержательных и технических элементов курса. Обращение к названиям пунктов и подпунктов меню, уроков (лекций) курса, проработка уроков дает представление об информационно-тематическом содержании курса, изучаемых аспектах языка, видах речевой деятельности; об обучающихся, для которых предназначена программа (их возрасте, уровне языковой подготовки и компьютерной грамотности, цели изучения языка). Кроме этого, оценивается работа с языковым материалом

---

<sup>145</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.; Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. 91 с.; Роберт И.В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии, 2010. № 3. С. 54–67.

<sup>146</sup> Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.

подбор языковых минимумов, каталогов речевых действий, коммуникативных минимумов, текстотеки, формулировок заданий, входных тестов, что дает возможность сделать выводы об актуальности, функциональности, аутентичности информационного и языкового содержания курса, его обоснованности с позиций соотношения культур родного и изучаемого языка, преимущества для данного контингента обучающихся и направленности обучения, соответствии возможностям компьютерного обучения<sup>147</sup>.

Содержание и структура электронного курса РКИ, по мнению А.А. Атабековой, должны стимулировать личностно осознанную деятельность обучающихся. В качестве требований А.А. Атабекова<sup>148</sup> выделяет: научность содержания, целостность обучения, доступность и адаптивность учебного материала, последовательность и систематичность подачи материала, наглядность и прочность усвоения материала, сознательность обучения.

В работе Т.М. Каменевой<sup>149</sup> предлагается также критериальный подход и выделяются общие, дидактические, методические, эргономичные критерии оценки электронного учебника. Каждый критерий включает в себя ряд характеристик, которые можно представить в виде семантического дифференциала, что позволяет определить их соответствие дидактическим требованиям и требованиям методики обучения РКИ.

В качестве следующего подхода нами выделен экспериментальный, когда дидактический потенциал оценивается результатами практической апробации курса в образовательном процессе. В работе А.А. Красильниковой разработана система универсальных критериев оценки как самого курса, так и эффективности его использования в обучении. Автором выделены психолого-педагогические (адаптивность к способностям, уровень развития памяти, скорость мышления, индивидуализация обучения, виды речевой деятельности, из-

---

<sup>147</sup> Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2000. 91 с.

<sup>148</sup> Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2008. 245 с.

<sup>149</sup> Зенина Л.В., Каменева Н.А. Возможности современных компьютерных программ в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 3. С. 57–60.

менение типа и форм общения); дидактические (цели обучения, качество учебного материала, виды обучающих воздействий, учет начального уровня подготовленности, потребность в новых знаниях, новые виды деятельности, вид оказываемой помощи, тип и направленность диалога, виды и формы обучающих заданий, алгоритмы постановки обучающих заданий, система оценок учебных достижений); технологические характеристики (тип управления в обучающих системах, структура алгоритма обучения и контроля, характер взаимодействия, лингвистический характер взаимодействия в системе, степень интерактивности, используемые технологии программирования)<sup>150</sup>.

Наиболее комплексным подходом к оценке эффективности электронных курсов является экспертный, который заключается в анализе конкретных структурных, содержательных и технических элементов курса группой компетентных специалистов. Отечественный и зарубежный опыт оценки электронного курса убеждает в целесообразности проведения экспертной оценки психолого-педагогического и программно-технического качества курса<sup>151</sup>. Данный факт подтверждается также и опытом работы отечественной экспертной комиссии по оценке качества программных средств учебного назначения при Министерстве образования РФ. Поэтому для экспертной оценки электронных курсов целесообразно использовать рейтинговые или оценочные листы, заполняемые экспертами.

Для проведения экспертно-аналитической оценки созданного нами электронного курса использовалась методика И.В. Роберт<sup>152</sup>. Автор предлагает проводить оценку по трехэтапной модели (анализ, экспертиза, формирование рекомендаций по доработке) с последующей апробацией и корректировкой в образовательном процессе. Данный подход является наиболее перспективным, так позволяет интегрировать критериальную, экспертную, экспериментальную оценки. И.В. Роберт разработана полноценная методика оценки качества элек-

---

<sup>150</sup> Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. М.: РУДН, 2009. 118 с.

<sup>151</sup> Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.

<sup>152</sup> Роберт И.В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. № 3. С. 54–67.

электронного курса, которая может осуществляться по следующим уровням: технический, эргономический, педагогический, интерактивный. Данная методика позволяет оценить и качество, и эффективность использования электронного курса в обучении русскому языку иностранцев.

Обобщая выше изложенное, отметим, что рассмотренные нами модели оценки качества электронных курсов по РКИ представлены следующими направлениями: критериальным, экспертным, экспериментальным. Отечественные методисты настаивают на проведении экспертной оценки электронного учебника по РКИ на основе психолого-педагогических, технических, эргономических, методических критериев. Наиболее перспективным в современной лингводидактике является экспертный метод, который в дальнейшем будет использоваться в настоящем исследовании для оценки качества созданного нами электронного курса по РКИ. Рассмотрим его более подробно.

Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов<sup>153</sup>. Получаемое в результате обработки обобщенное мнение экспертов принимается как решение проблемы. Комплексное использование интуиции, логического мышления и количественных оценок с их формальной обработкой позволяет получить эффективное решение проблемы.

Базовыми понятиями, характеризующими сущность метода, являются:

- «экспертиза» – это мнение и оценка специалиста на основе практического опыта, глубоких знаний анализируемой сферы, технологий качественного анализа;
- «эксперт» – специалист, обладающий знаниями и способами анализа изучаемого явления;

---

<sup>153</sup> Зенкина С.В. Компьютерные обучающие системы: дидактические особенности создания и применения в высшем профессиональном образовании. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. 152 с.

– «метод» – специфический способ обобщения мнений и предположений с помощью экспертов<sup>154</sup>.

Характерными особенностями метода экспертных оценок как научного инструмента решения сложных неформализуемых проблем являются, во-первых, научно обоснованная организация проведения всех этапов экспертизы, обеспечивающая наибольшую эффективность работы на каждом из этапов, и, во-вторых, применение количественных методов как при организации экспертизы, так и при оценке суждений экспертов и формальной групповой обработке результатов. Эти две особенности отличают метод экспертных оценок от обычной давно известной экспертизы, широко применяемой в различных сферах человеческой деятельности.

Теоретический анализ научных работ показал, что формирование состава группы экспертов необходимо рассматривать как поэтапный процесс. В нашем исследовании реализация экспертизы фрагмента электронного курса «Падежи русского языка» производилось в соответствии со следующими этапами:

**1. Определение предметной области и цели экспертизы.** Оценочный лист качества электронного курса представляется экспертам, где необходимо провести выбор значимых параметров в соответствии с оценками: «+ +» – параметр имеет высокую степень выраженности; «+ -» – параметр имеет среднюю степень выраженности; «- -» – параметр имеет низкую степень выраженности. Основной целью экспертизы является выявление дидактического потенциала дистанционного курса по эргономическому, педагогическому, психолого-педагогическому, интерактивному уровням. Отметим, что количество анализируемых параметров, согласно принципу Гештальта, не должно превышать 10. Увеличение числа параметров ведет к проблеме согласования оценок экспертов. Вторая часть опросного листа предполагает свободный ответ эксперта и качественную характеристику курса, написание заключения.

**2. Обоснование количества экспертов в составе рабочей группы.** При определении количества экспертов нашего исследования использовались эле-

---

<sup>154</sup> Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.

менты математической статистики. Так, количество параметров оценивания курса ( $n$ ) не должно превышать число экспертов ( $m$ ) в составе рабочей группы:  $n \leq m$ <sup>155</sup>. В нашем случае, данное условие соблюдается  $4 < 9$ . Оптимальным считается количество экспертов не менее 6, для повышения репрезентативности результатов нами сформирована группа из 9 экспертов.

Таблица 4 – Зависимость численного состава экспертной группы от вероятности ошибки

Вероятность ошибки (р)	0,06	0,07	0,075	0,08	0,09	0,10	0,15	0,20	0,25
Количество экспертов (m)	21	18	16	15	14	12	11	9	6

Используя данные таблицы 4, рассчитаем вероятность ошибки оценки параметра курса для нашей группы экспертов. Для группы из 9 экспертов вероятность ошибки (р) составляет 0,2, т.е. при оценивании 10 параметров эксперт может допустить неточность лишь в двух случаях. Таким образом, группа из 9 экспертов позволяет обеспечить репрезентативность результатов оценивания созданного курса.

**3. Формирование потенциального состава экспертной группы.** Предварительный отбор потенциальных экспертов проводился на основе метода коллективного блокнота. Потенциальный состав экспертной группы составляют преподаватели «Русского языка как иностранного» трех вузов: Амурский государственный университет, Благовещенский государственный педагогический университет, Дальневосточное высшее общеобразовательное командное училище. Так как в настоящее время данные вузы осуществляют обучение работе в системе Moodle, то преподаватели перечисленных вузов могут быть в равной степени включены в состав экспертов.

**4. Формирование предварительного списка экспертов и оценка уровня их компетентности.** На данном этапе работы необходимо обосновать сис-

<sup>155</sup> Яковлева А.В. Экономическая статистика. М.: ИЦ РИОР, 2011. 95 с.

тому характеристик отбора экспертов. В качестве ведущей характеристики выступают специфические свойства специалиста, влияющие на экспертизу. Для описания этих свойств экспертов используется обобщенное понятие – компетентность. Под компетентностью мы понимаем меру квалификации эксперта в области дистанционного обучения. Количественная оценка компетентности проводилась для каждого потенциального эксперта. Коэффициент компетентности ( $k$ ) вычисляется на основе суждения эксперта о степени своей информативности ( $k_{и}$ ) по решаемой проблеме и указания типовых источников аргументации своих мнений ( $k_{а}$ ). Подсчет производится по следующей формуле:

$$k = \frac{1}{2} (k_{и} + k_{а}), \quad (1)$$

где  $k$  – коэффициент компетентности,

$k_{и}$  – коэффициент информативности по проблеме дистанционного обучения,

$k_{а}$  – коэффициент способности к аргументации по теме.

Расчет коэффициента аргументации производился с помощью таблицы 5.

Эксперту предлагается для заполнения данная таблица без цифр, где источник аргументации оценивается по градациям – высокий, средний, низкий. После чего организатор экспертизы подсчитывает результаты и ранжирует их. Коэффициент аргументации соответствует следующим оценкам:  $k_{а}= 1$  – высокая степень аргументации; если  $k_{а}= 0,8$  – достаточная степень аргументации;  $k_{а}= 0,5$  – низкая степень аргументации.

Таблица 5 – Форма оценки уровня аргументации эксперта

Источники аргументации	Степень влияния источника на мнение эксперта		
	Высокая	Средняя	Низкая
Проведенный теоретический анализ проблемы	0,3	0,2	0,1
Опыт создания курсов	0,5	0,4	0,2
Обобщение работ отечественных авторов	0,05	0,05	0,05
Обобщение работ зарубежных авторов	0,05	0,05	0,05
Знакомство	0,05	0,05	0,05
Интуиция эксперта	0,05	0,05	0,05
ИТОГО			

Затем нами вычислялся коэффициент информативности по проблеме дистанционного обучения. Для этого по таблице 6 квалификация эксперта соотносилась со значением коэффициента. Коэффициент информативности соответствует следующим оценкам:  $k_a = 1$  – высокая степень информативности; если  $k_a = 0,8$  – достаточная степень информативности;  $k_a = 0,5$  – низкая степень информативности.

Таблица 6 – Соотношение квалификации эксперта и коэффициента информативности

Квалификация эксперта	Значение коэффициента
Доктор наук	1,0
Кандидат наук	0,9
Педагог со стажем более 20 лет	0,8
Педагог со стажем от 15 до 20 лет	0,7
Педагог со стажем от 10 до 15 лет	0,6
Педагог со стажем от 2 лет	0,55

После вычисления коэффициента компетентности общее число экспертов составляло 14, после проведения процедуры предварительной аттестации их количество было сокращено. При этом эксперты, имеющие крайние значения коэффициента компетентности в большую и меньшую стороны, не учитывались, рабочую группу составили эксперты с незначительным разбросом оценок – всего 9 специалистов. Соблюдение данного принципа позволит избежать в дальнейшем полярных оценок, противоречащих мнений экспертов по оценке электронного курса, что облегчит процедуру согласования результатов.

**5. Формирование окончательного списка экспертов рабочей группы и оценка уровня ее компетентности.** Результаты экспертов, прошедших аттестацию, ранжируются по значению коэффициента компетентности. Результаты экспертов, вошедших в рабочую группу по экспертизе фрагмента электронного курса «Падежи русского языка», представлены в таблице 7.

После формирования окончательного списка экспертов, рассчитывается общий потенциал рабочей группы к оценке электронного курса – коэффициент представительности группы ( $k_{гр}$ ), который является средним значением от компетентности всего состава экспертов.

Таблица 7 – Значение компетентности рабочей группы экспертов

№ Эксперта	Коэффициент аргументации	Коэффициент информативности	Коэффициент компетентности	Заключение о пригодности
1	0,75	0,55	0,65	аттестован
2	0,75	0,55	0,65	аттестован
3	0,8	0,6	0,7	аттестован
4	0,85	0,55	0,7	аттестован
5	0,85	0,55	0,7	аттестован
6	0,7	0,9	0,8	аттестован
7	0,7	0,9	0,8	аттестован
8	0,75	0,9	0,825	аттестован
9	0,85	0,9	0,875	аттестован
Коэффициент представительности группы			<b>0,74 (±0,11)</b>	

Вывод о представительности делается, если коэффициент соответствует следующему условию:  $0,67 \leq k_{пр} \leq 1$ <sup>156</sup>. Констатируем для нашей группы экспертов соблюдение данного условия:  $0,67 \leq 0,74 \leq 1$ . Далее необходимо оценить отклонение от коэффициента представительности группы, которое не должно превышать значение 0,225. Для группы 9 экспертов отклонение коэффициента составляет 0,11, то отклонение соответствует норме ( $0,11 < 0,225$ ). Таким образом, рабочая группа экспертов признается нами репрезентативной, представительной и компетентной, то есть способной к экспертизе электронного курса по РКИ.

**6. Разработка оценочного листа для рабочей группы экспертов.** Как было сказано выше, для проведения оценки качества созданного нами электронного курса выбран экспертный подход. За основу создания оценочного листа взят набор параметров, разработанных И.В. Роберт<sup>157</sup>. Данная методика оценивания качества образовательных программных продуктов вошла в Отраслевой стандарт и используется в работе Экспертного совета Российского фонда компьютерных программ.

В нашем исследовании использовалась модифицированная версия опросного листа – «Оценочный лист качества электронного курса по РКИ» (Приложение Б). Основное назначение разработанного инструментария – оценка обра-

<sup>156</sup> Яковлева А.В. Экономическая статистика. М.: ИЦ РИОР, 2011. 95 с.

<sup>157</sup> Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ИИО РАО, 2006. 374 с.

зовательного качества языковых курсов, созданных в системе Moodle. Оценочный лист позволяет проводить экспертизу по четырем критериям:

– *технический уровень* (прогон программы; тип управления; структура алгоритма обучения; способы взаимодействия; лингвистический характер взаимодействия в системе);

– *эргономический уровень* (сервис пользователя; качественность представления информации на экране);

– *педагогический уровень* (реализация образовательных целей; качество учебного материала; алгоритмы постановки обучающих заданий; форма представления учебного материала; психолого-педагогическое воздействие; система оценок учебных достижений; заинтересованность в обучении);

– *интерактивный уровень* (возможность организации режима диалогового взаимодействия средствами общения; возможность обратной связи; тип и направленность диалога).

После оценки рассмотренных критериев, эксперту необходимо провести качественную оценку курса и обобщить результаты в виде письменного заключения. Информация о необходимости доработки электронного курса дается в графе «рекомендации по корректировке курса».

**7. Процедура проведения экспертизы.** Для реализации целей и задач экспертизы использовался заочный опрос экспертов. Оценка электронного курса проводилась по четырехкомпонентной модели:

1. предъявление материала (перед заполнением опросного листа эксперт получает пользовательский доступ к оцениваемому курсу, запускает режим обучения);

2. экспертиза и рекомендации по корректировке курса (процедура заключается в предъявлении и заполнении экспертами опросного листа по выделенным критериям, написании заключения о качестве курса);

3. количественная и качественная оценка курса организатором экспертизы (проводится сравнение и согласование оценок всех экспертов, формулируется общий вывод об образовательном качестве курса);

4. корректировка курса (на основе рекомендаций экспертов вносятся содержательные изменения в структуру курса).

**8. Анализ и обобщение результатов экспертизы.** После проведения опроса группы экспертов осуществлялась обработка результатов. Исходной информацией для обработки явились числовые данные, полученные в виде шкалы порядка. Количественная обработка оценок экспертов проводилась на основе расчета процентного соотношения параметров опросного листа по градации: высокий, средний, низкий. Использовалось приведение рядов к одному основанию – измерение в виде процентного соотношения, где выборочная совокупность экспертов принималась за 100 %. Рассмотрим каждый критерий оценки более подробно.

Первый критерий, который оценивали эксперты, – технический, включающий 16 параметров оценки качества электронного курса «Падежи русского языка». Соотношение высоких, средних, низких оценок экспертов в процентном соотношении представлено на рисунке 16.

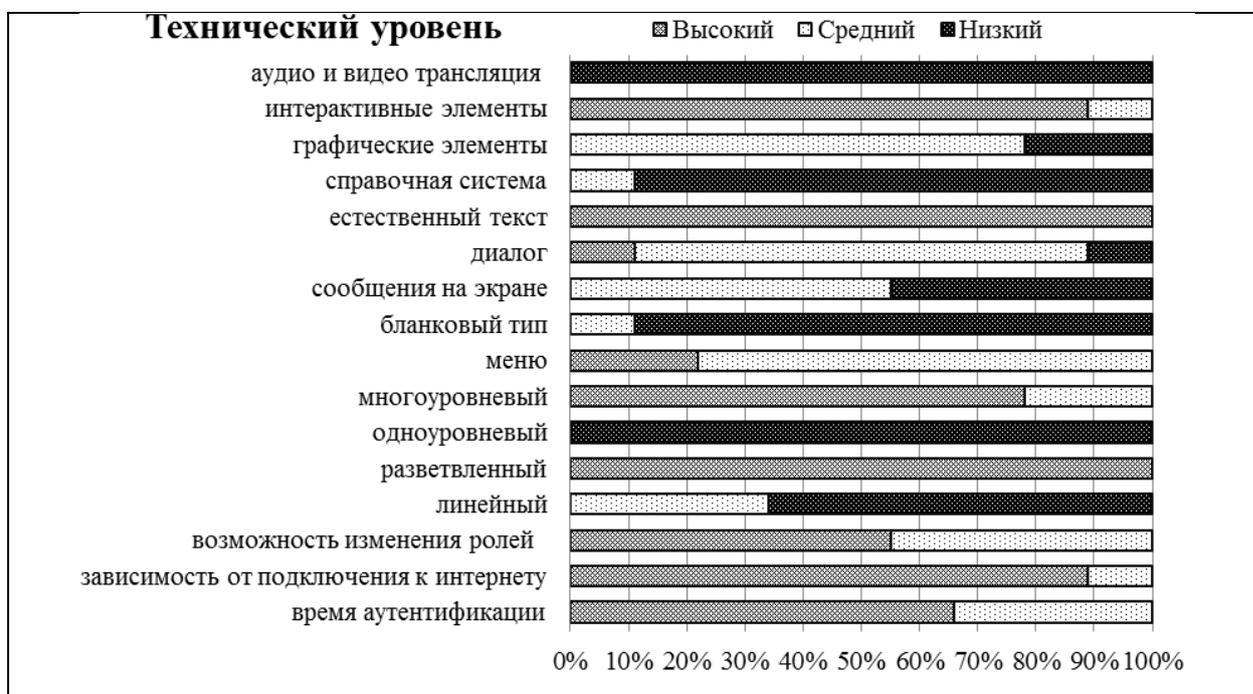


Рисунок 16 – Результаты экспертной оценки технического критерия

Большинство экспертов техническую организацию курса оценивают достаточно высоко, особо отмечая многоуровневую и разветвленную структуру алгоритма обучения (89 %). Основным способом взаимодействия с системой эксперты считают меню (78 %) и сообщения на экране (55 %). При этом лингвистический характер взаимодействия осуществляется на основе естественного текста (100 %) и интерактивных элементов (89 %). Негативную оценку экспертов получили параметры – время аутентификации (66 %) и зависимость системы от сети Интернет (89 %).

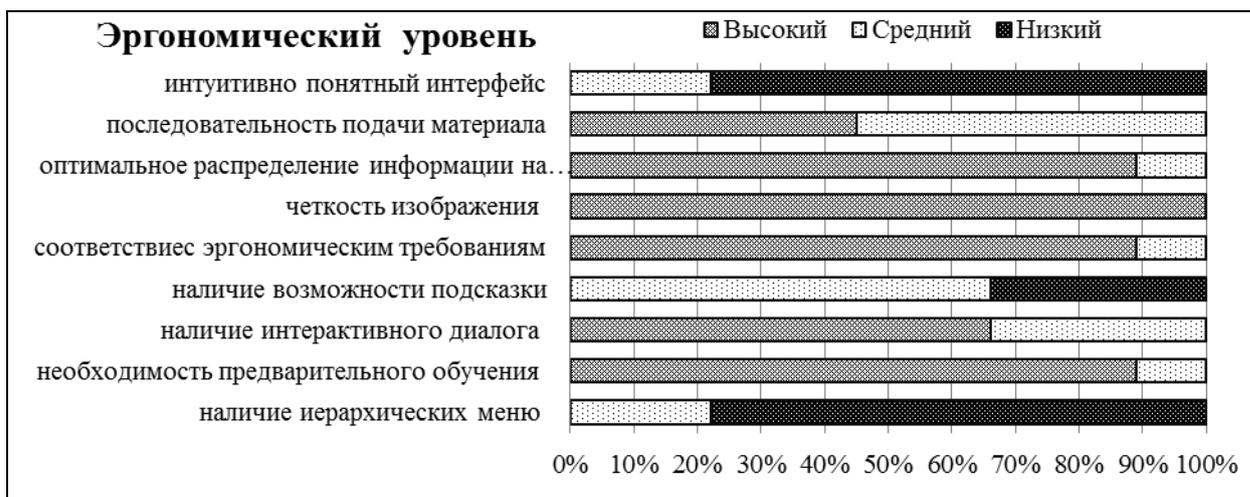


Рисунок 17 – Результаты экспертной оценки эргономического критерия

Далее экспертами оценивался эргономический критерий, данные представлены на рисунке 17. Экспертами дана согласованная и положительная оценка относительно эргономики и дизайна курса (89 %) в целом, что говорит об эффективности, функциональной полноте, производительности пользовательского интерфейса.

При оценке сервиса пользователя большинство экспертов отметили наличие подсказки (66 %), возможности интерактивного диалога (66 %). Качество представления информации у экспертов не вызывает сомнений – четкость (100 %), распределение информации (89 %), последовательность (45 %). Отрицательную оценку экспертов получили параметры – необходимость предварительного обучения (89 %) и сложность интерфейса (78 %).

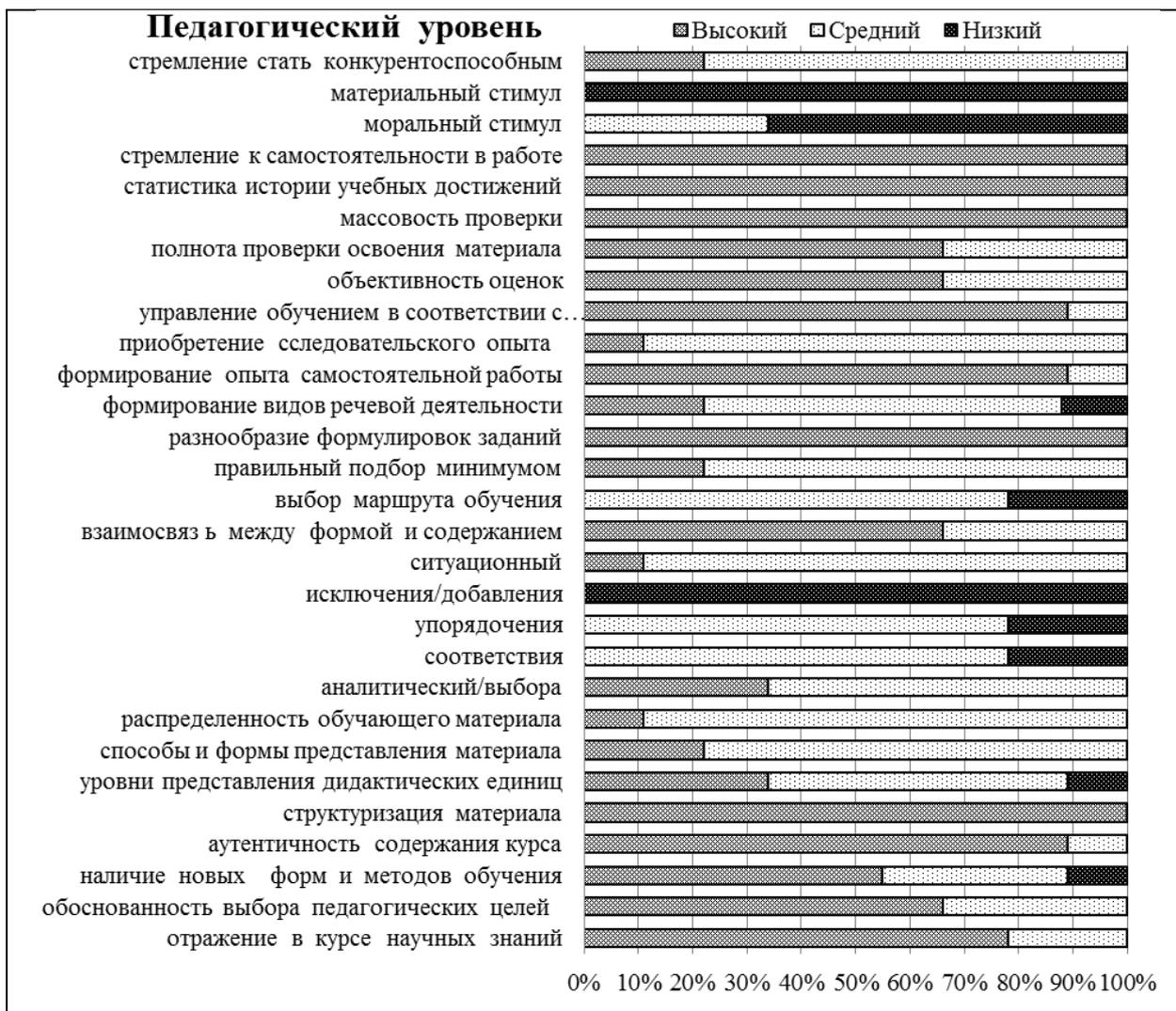


Рисунок 18 – Результаты экспертной оценки педагогического критерия

Педагогический критерий наиболее важен при оценке электронного курса и отражает оценку его структуры и содержания, данные опроса экспертов показаны на рисунке 18. Экспертами отмечена возможность реализации образовательных целей с использованием электронного курса. Так, большинство экспертов отметили обоснованность выбора целей курса и содержания учебного материала (66 %), отражение в курсе научных знаний (78 %), аутентичность содержания курса (89 %). Основным качеством учебного материала эксперты считают его структурированность (100 %). Предметом анализа явилась и форма представления материала, эксперты отметили взаимосвязь формы и содержания материала (66 %), разнообразие формулировок заданий (100 %).

Главным психологическим воздействием курса является его роль в развитии самостоятельной работы (89 %), управлении своим обучением в соответст-

вии с результатами тестирования (89 %). Экспертами отмечена налаженная система оценок учебных достижений в системе – объективность (66 %), полнота проверки (66 %), массовость освоения курса (100 %), сохранение истории достижений (100 %). Таким образом, констатируем дидактические возможности курса в достижении образовательных целей и задач, реализации современных форм и алгоритмов обучения, построении объективной системы оценок.

Последним экспертами оценивался критерий интерактивности, позволяющий оценить организацию информационно-коммуникативной системы курса, результаты по критерию представлены на рисунке 19.



Рисунок 19 – Результаты экспертной оценки интерактивного критерия

Большая часть экспертов отметила возможность организации режима диалогового взаимодействия в системе средствами ведения диалога: форум, чат, опрос, анкета (89 %). В качестве особенностей обратной связи экспертами указаны: изменение типа и форм общения (78 %), персонализация диалога и оценки (100 %), коллегиальное обсуждение результатов (100 %). Основным свойством диалога в системе является его выраженная педагогическая направленность

(89 %). В качестве недостатка курса эксперты единогласно отметили невозможность изменения уровня сложности, скорости работы.

Обобщая изложенное выше, отметим, что количественная оценка результатов экспертного опроса, позволяет констатировать дидактические возможности курса «Падежи русского языка» в Moodle по техническому, эргономическому, педагогическому, интерактивному критериям.

Качественная оценка результатов экспертизы производилась на основе статистических критериев. Результаты опроса экспертов считаются надежными, если согласованность мнений высока. Для расчета согласованности оценок экспертов использовался коэффициент конкордации Кендалла ( $W$ ). Значение коэффициента находится в интервале  $0 \leq W \leq 1$ . При  $W < 0,3$  – согласованность оценок низкая, при  $0,3 < W < 0,7$  – согласованность оценок средняя; при  $W > 0,7$  – согласованность оценок высокая. Коэффициент конкордации Кендалла рассчитывался автоматически в программе Statistica 10.0. Расчет производился на основе группы из 9 экспертов, которые производили оценку по четырем критериям, включающим 72 параметра курса. Логика оценки требует от нас статистической проверки двух альтернативных гипотез:  $H_0$  – согласованность оценок экспертов статистически не значима,  $H_1$  – согласованность оценок экспертов статистически значима.

Проверка поставленной гипотезы начата с вычисления коэффициента конкордации Кендалла (таблица 8). Для того чтобы рассчитать коэффициент конкордации, создаем в программе Statistica 10.0 новый лист, заполняем таблицу, где в качестве переменных (Variables) будут выступать параметры, а в качестве случаев (Case) эксперты. После этого запускаем модуль «Непараметрическая статистика и распределения» и выбираем опцию «Anova Фридмана и конкордация Кендалла (Приложение В).

Как мы можем видеть из таблицы 8, значение коэффициента конкордации  $W = 0,64$  (Coeff. of Concordance), что говорит о высокой согласованности мнений экспертов и статистической значимости полученного результата  $p=0,6$  (Aver. rank) (Приложение В).

Таблица 8 – Расчет коэффициента конкордации Кендалла в Statistica 10.0 (фрагмент)

Friedman ANOVA and Kendall Coeff. of Concordance (Spreadsheet6)				
ANOVA Chi Sqr. (N = 9, df = 49) = 284,7991 p < 0,00000				
Coeff. of Concordance = 0,64 Aver. rank r = 0,6				
	Average	Sumof	Mean	Std.Dev.
время аутентификации	32,9	296,5	13,7	32,8
зависимость от подключения к интернету	35,1	315,5	13,8	32,7
возможность изменения ролей	30,6	275,0	13,6	32,8
линейный	12,1	108,5	12,4	33,2
разветвленный	37,4	336,5	13,9	32,7
одноуровневый	7,3	66,0	12,1	33,3
многоуровневый	35,2	316,5	13,8	32,7
меню	23,9	215,0	13,2	32,9
бланковый тип	8,9	80,0	12,2	33,3
сообщения на экране	12,9	116,5	12,6	33,2
диалог	17,6	158,0	12,9	33,0
естественный текст	37,4	336,5	13,9	32,7
справочная система	9,0	81,0	12,2	33,3
....	...	...	...	...

При этом коэффициент конкордации ( $W = 0,64$ ) примерно совпадает с коэффициентом представительности группы экспертов ( $k_{гр} = 0,74$ ), подтверждая отсутствие полярных мнений, несогласованных оценок. Поэтому нами принимается гипотеза  $H_1$  о согласованности оценок экспертной группы, гипотеза  $H_0$  – отвергается.

Анализ письменных заключений позволяет говорить об отсутствии противоположных и противоречивых мнений экспертов. Структура и содержание электронного курса признана соответствующей образовательным целям дисциплины. Отмечается необходимость предварительного обучения работы в системе, студент-иностранец должен иметь базовый уровень владения языком, знать основы работы в системе. Кроме этого, указана прямая зависимость эффективности обучения от учебной мотивации студентов-иностранцев. Преимуществом курса является структурированность и аутентичность языкового материала, подбор языковых минимумов, разнообразие инструментов оценки учебных достижений, массовость освоения курса, обратная связь. Отрицательную оцен-

ку экспертов получили параметры, связанные со временем регистрации в системе и зависимостью от Интернет-соединения, отсутствие выбора сложности.

Таким образом, в данном параграфе нами рассмотрены основные подходы к оценке качества электронных курсов (критериальный, экспериментальный, экспертный). Обоснован экспертный подход к оценке электронных курсов по РКИ, рассмотрены базовые понятия метода (экспертиза, эксперт, метод), выделены этапы экспертно-аналитической работы (определение предметной области; обоснование количества экспертов; формирование потенциального состава; формирование предварительного списка экспертов; формирование окончательного списка экспертов рабочей группы; разработка опросного листа; процедура проведения экспертизы; анализ результатов экспертизы). Экспертиза фрагмента курса «Падежи русского языка» в Moodle, проведена в соответствии с выделенными нами этапами экспертно-аналитической работы, что позволяет констатировать по количественной и качественной оценке результатов, возможность использования созданного курса в дистанционном обучении РКИ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внедрение дистанционных методов обучения в процесс обучения русскому языку как иностранному является одной из актуальных проблем современной методики и лингводидактики. Реформирование и переориентация образовательной системы РФ, становление компетентностного подхода требуют обоснования теории и методики создания дистанционных курсов по РКИ.

Актуальность и проблема диссертационного исследования определили основную цель исследования: изучив дистанционные методы обучения РКИ, спроектировать и методически обосновать фрагмент электронного курса в Moodle. Для достижения поставленной цели нами решены теоретические и методические вопросы, что позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Дистанционный метод обучения – информационная система, предназначенная для планирования, проведения и управления всеми образовательными процессами, включая обучение, проводимое как в очной, так и в удаленной формах. Дистанционный метод обучения включает преимущества современных методов обучения РКИ, являясь системой управления обучением. Анализ научной литературы позволил выделить ряд подходов, подтверждающих необходимость и возможность решения проблемы исследования в системе высшего профессионального образования. Системный подход позволяет рассматривать классификацию методов обучения РКИ как структурное образование, включающее определенные компоненты (классы). Речедейятельностный подход дает возможность структурировать современные методы обучения РКИ исходя из ведущих принципов, целей, модели обучения, видов речевой деятельности. Лингводидактический подход является ведущим и позволяет определить теоретические и практические аспекты создания электронных курсов РКИ в Moodle .

2. Методы обучения РКИ постоянно модифицируются за счет добавления факторов, влияющих на овладение языком в рамках метода. Данный механизм привел к развитию и внедрению на современном этапе дистанционных методов обучения РКИ. Дистанционное обучение использует в ходе образовательного

процесса базовые и инновационные методы РКИ, разнообразные средства и формы обучения, компьютерные технологии. Функциональную основу дистанционного обучения составляют компьютерные технологии, которые определяют форму представления материала за счет сочетания гипертекста и мультимедиа.

3. Классификации компьютерных методов обучения РКИ включает контрольно-обучающие компьютерные программы, инструментальные средства создания программного обеспечения, программное обеспечение образовательного процесса, системы для поиска информации, демонстрационно-моделирующие программы, электронные гиперссылочные обучающие материалы, имитативные компьютерные средства обучения, средства обеспечения коммуникаций, лингвистические базы данных.

4. В системе непрерывного высшего образования России для создания дистанционных курсов РКИ получила распространение среда Moodle. Процесс обучения в Moodle – это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие субъектов образования в специальной дистанционной среде, в ходе которого достигаются цели и задачи обучения русскому языку как иностранному. Дидактический потенциал электронного курса определяется спектром его возможностей в моделировании информационно-образовательной среды, способствующей формированию видов речевой деятельности. Образовательную основу системы Moodle в преподавании РКИ составляет целенаправленная интенсивная самостоятельная и самоконтролируемая деятельность студентов-иностранцев.

5. Размещение лексико-грамматического материала в среде Moodle характеризуется релевантными для носителей языка когнитивными моделями, ситуациями, схемами представления знаний. Основной формой организации образовательного процесса в среде Moodle является индивидуальная, предполагающая самостоятельную работу при сопровождающей деятельности преподавателя. Функциональные возможности системы Moodle позволяют организовать обратную связь и групповое взаимодействие, используя чаты, блоги,

форумы, видеомосты. При этом, ведущим средством обучения становится сама среда Moodle, дидактический потенциал которой проявляется в форме представления материала. Приемы обучения в среде Moodle реализуются со стороны одного субъекта образования – студента и включают в себя: изучение, анализ информационных страниц; работу с текстом (чтение, перевод, упражнения по тексту); прослушивание и комментирование аудио и видеоматериалов; определение общих и частных грамматических значений; выполнение тренировочных упражнений (подготовительные, речевые). Введение языкового материала происходит от объяснения нового явления, правил-инструкций к речевым образцам и тестовым заданиям. Задача преподавателя правильно отбирать лингводидактические тексты и дозировать языковые единицы для каждой информационной страницы электронного курса.

6. Методика создания электронного курса РКИ инструментами среды Moodle включает: добавление курса, создание шаблона курса, работа с информационными и управленческими блоками, создание интерактивных элементов, конструирование тестовых заданий, сохранение изменений. Проектирование содержания курса РКИ в Moodle необходимо в единстве предметной и процессуальную сторон обучения: цели, задачи обучения; знания, умения, навыки, формируемые в процессе обучения; формы, приемы, средства обучения; сферы, темы, ситуации общения; тексты; алгоритм введения грамматического материала,

7. Экспертный подход заключается в анализе конкретных структурных, содержательных и технических элементов электронного курса в Moodle группой компетентных специалистов. Разработанный оценочный лист качества электронного курса позволяет производить оценку образовательного качества языковых курсов, созданных в системе Moodle. При формировании рабочей группы экспертов соблюдены требования репрезентативности, представительности, компетентности. Количественная оценка результатов экспертного опроса, позволяет констатировать дидактические возможности курса «Падежи русского языка» в Moodle по техническому, эргономическому, педагогическому,

интерактивному критерию. Качественная оценка результатов экспертизы производилась на основе статистических критериев. Результаты опроса экспертов считаются надежными, так как коэффициент согласованности мнений экспертов высок и статистически значим.

Анализ теоретических и практических результатов показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута. Результаты диссертационного исследования могут быть применены методистами и преподавателями РКИ при проектировании языковых курсов в среде Moodle, при дистанционном сопровождении освоения профессиональных дисциплин, при поддержке очного обучения с учетом специфики учебного заведения. Отметим, что приведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному, а дальнейшая разработка поставленной проблемы может быть продолжена в направлении обоснования теории и методики создания метакурсов РКИ в Moodle, совершенствования форм представления языкового материала в информационно-образовательных средах.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Авербух, К. Я. Общая теория термина / К. Я. Авербух. – М. : Наука. Иваново, 2004. – 210 с.
- 2 Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
- 3 Азимов, Э. Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор / Э. Г. Азимов. – М. : Наука, 2000. – 149 с.
- 4 Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е. С. Антонова. – М., 2006. – 356.
- 5 Атабекова, А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного / А. А. Атабекова. – М. : РУДН, 2008. – 245 с.
- 6 Балыхина, Т. М. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система / Т. М. Балыхина // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М. : Филоматис, 2006. – С. 51–59.
- 7 Балыхина, Т. М. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики / Т. М. Балыхина, А. Д. Гарцов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 32–37.
- 8 Балыхина, Т. М. Краткая грамматика научной речи : учеб. пособие / Т. М. Балыхина, В. Б. Куриленко. – М. : РУДН, 2006. – 31 с.
- 9 Балыхина, Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т. М. Балыхина. – М. : Русский язык. Курсы, 2006. – 240 с.
- 10 Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
- 11 Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Флинта, 2003. – 616 с.
- 12 Баяманова, Р. Г. Организация коммуникативного ориентированного урока русского языка / Р. Г. Баяманова. – Караганда : Арко, 2006. – 132 с.

13 Беляев, М. И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М. И. Беляев, В. М. Вымятнин, С. Г. Григорьев. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2003. – 320 с.

14 Берарди, С. Русский язык в moodle и новые компетенции преподавателя РКИ / С. Берарди // Вестник Российского университета дружбы народов. Вопросы образования: языки и специальность. – 2009. – № 4. – С. 26–30.

15 Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 2000. – 91 с.

16 Буглакова, Л. М. Дистанционное обучение русскому языку и использование компьютерных технологий в лингводидактическом тестировании по РКИ / Л. М. Буглакова, С. Берарди // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 2. – С. 28–36.

17 Быкова, О. П. О параметрах, характеризующих внеязыковую среду обучения / О. П. Быкова // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования»: языки и специальность. – 2008. – № 5. – С. 11–16.

18 Виноградова, Н. В. Обновление лексико-грамматического наполнения учебных пособий по РКИ (на материале русского компьютерного жаргона) / Н. В. Виноградова // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 445–450.

19 Гарцов, А. Д. Технология создания лингвометодических тренажеров на основе авторских инструментальных средств / А. Д. Гарцов. – М. : РУДН, 2013. – 118 с.

20 Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

21 Герасименко, Т. Л. Информационные технологии и коммуникативные методики в обучении иностранным языкам / Т. Л. Герасименко // Сборник научных трудов Sworld. – 2013. – № 3. – С. 45–57.

22 Головина, Е. В. Деятельностный подход в лингвистике / Е. В. Головина // Современная филология. – Уфа : Лето, 2011. – С. 148–151.

23 Гузеев, В. В. Преподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. – М. : Изд-во: Школьные технологии, 2009. – 288 с.

24 Дудников, А. В. Русский язык / А. В. Дудников. – М. : Высшая школа, 2010. – 236 с.

25 Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

26 Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.

27 Зенина, Л. В. Возможности современных компьютерных программ в процессе обучения иностранным языкам в вузе / Л. В. Зенина, Н. А. Каменева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 57–60.

28 Зенкина, С. В. Компьютерные обучающие системы: дидактические особенности создания и применения в высшем профессиональном образовании / С. В. Зенкина. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 152 с.

29 Злобина, С. А. Реализация принципа преемственности и перспективности при обучении иностранных учащихся падежной системе русского языка / С. А. Злобина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 3. – С. 43–49.

30 Золотых, Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева. – Астрахань : Изд-во «Астраханский университет», 2012. – 91 с.

31 Ивлев, Ю. В. Логика / Ю. В. Ивлев. – М. : Дело, 2004. – 280 с.

32 Иевлева, З. Н. Грамматическое содержание коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному / З. Н. Иевлева // Методика преподавания русского языка как иностранного. – Екатеринбург, 2008. – С. 14–36.

33 Казакова, В. Н. Методика преподавания русского языка для ссузов / В. Н. Казакова, Ю. А. Казаков. – М., 2009. – 156 с.

34 Капитонова, Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин. – М. : ЗАО «Русский язык». Курсы, 2014. – 312 с.

35 Качалов, Н. А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи / Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 146–158.

36 Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Тетра Системс, 2011. – 224 с.

37 Кодзаева, О. С. Теоретические основы обучения грамматической стороне речи студентов-иностранцев / О. С. Кодзаева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – № 3. – С. 120–127.

38 Константинова, Л. А. Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа / Л. А. Константинова, Ю. М. Зубарева // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. – 2014. – № 1. – С. 27–30.

39 Краевский, В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2006. – 244 с.

40 Крапивник, Л. Ф. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / Л. Ф. Крапивник. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. – 59 с.

41 Красильникова, В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2012. – 291 с.

42 Красильникова, В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования / В. А. Красильникова. – М. : РУДН, 2009. – 118 с.

43 Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта: «Наука», 2009. – 480 с.

44 Кукушкин, В. С. Общие основы педагогики / В. С. Кукушкин. – М., 2006. – 174 с.

45 Кукушкин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.

46 Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск : БГУ, 2011. – 309 с.

47 Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М., 2007. – 256 с.

48 Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.

49 Литовченко, В. И. Классификация и систематизация терминов / В. И. Литовченко // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета. – 2006. – № 3. – С. 156–158.

50 Логвинов, И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – М., 2007. – 205 с.

51 Методические и технические основы работы в виртуальной учебной оболочке MOODLE (для преподавателей) : руководство пользователя. – М., 2008. – 120 с.

52 Морозов, В. Э. Методика урока русского языка как иностранного / В. Э. Морозов. – М. : Икар, 2015. – 345 с.

53 Мурина, Л. А. Характеристика методов обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях Беларуси / Л. А. Мурина // Русский язык и литература. – 2011. – № 6. – С. 9–15.

54 Найн, А. Я. Проблема систематизации научной терминологии педагогики / А. Я. Найн // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 13–23.

55 Низовая, И. Ю. Электронный учебник или веб-приложение к учебнику по русскому языку как иностранному / И. Ю. Низовая // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 8. – С. 20–27.

56 Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

57 Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.

58 Парфенова, А. В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода / А. В. Парфенова // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». – 2013. – № 1. – С. 40–45.

59 Паршуткина, Т. А. Интеграция подходов в обучении иностранным языкам в XIX в. / Т. А. Паршуткина // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 152–157.

60 Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : «Златоуст», 2007. – 199 с.

61 Пестрецова, О. Ю. Использование технологии «веб-квеста» на уроках иностранного языка / О. Ю. Пестрецова // Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 284–287.

62 Пиневич, Е. В. Компьютерные программы в обучении русскому языку как иностранному / Е. В. Пиневич // Гуманитарный вестник. – 2015. – № 3 (29). – С. 22–26.

63 Пиневич, Е. В. Проблемы интерактивности в учебной компьютерной программе / Е. В. Пиневич // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте. – Киото : Университет Киото Сангё, 2014. – № 3 (29). – С. 479–484.

64 Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 187 с.

65 Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / ред. Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 480 с.

66 Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов. – М. : ИИО РАО, 2006. – 374 с.

67 Роберт, И. В. Информация и информационное взаимодействие, их место и роль в современном образовании / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 54–67.

68 Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

69 Романова, С. М. Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / С. М. Романова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 271–275.

70 Руденко-Моргун, О. И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы / О. И. Руденко-Моргун. – М. : РУДН, 2006. – 105 с.

71 Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 816 с.

72 Смирнов, В. И. Дидактика. Технологии процесса обучения / В. И. Смирнов. – Нижний Тагил, 2012. – 544 с.

73 Соболева, Н. И. Программа-справочник по русскому языку как иностранному с комментарием на китайском языке / Н. И. Соболева. – М. : Изд-во РУДН, 2011. – 304 с.

74 Соболева, Н. И. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень / Н. И. Соболева, С. У. Волкова, А. С. Иванова. – М. : Изд-во РУДН, 2012. – 276 с.

75 Соосар, Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя / Н. Соосар. – СПб. : Златоуст, 2004. – 188 с.

76 Старыгина, Г. М. Формирование коммуникативных компетенций говорящих в современных условиях тестирования по русскому языку как иностранному / Г. М. Старыгина, И. А. Кунгушева // Образовательная среда вуза:

ресурсы, технологии. – Благовещенск : Амурский государственный университет, 2015. – С. 209–211.

77 Степаненко, В. А. Современный учебник русского языка для иностранцев / В. А. Степаненко, М. М. Нахабина, И. В. Курлов // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. – 2014. – № 1. – С. 22–26.

78 Сулейменова, Ж. Н. Методы активного обучения. Полилингвизм: проблемы и перспективы / Ж. Н. Сулейменова // Материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2012. – С. 55–64.

79 Суперанская, А. В. Общая терминология / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М., 2009. – 248 с.

80 Сысоев, И. В. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку / И. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 8–16.

81 Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М. : Российский университет дружбы народов, 2002. – 280 с.

82 Трайнев, В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. – 280 с.

83 Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н. Л. Федотова. – СПб. : Златоуст, 2009. – 156 с.

84 Хромов, С. С. От классического «бумажного» учебника по русскому языку как иностранному к электронному, а от него к смарт-учебнику / С. С. Хромов // Вестник РУДН. Русский и иностранный языки. – 2014. – № 1. – С. 31–36.

85 Хуторской, А. В. 55 методов творческого обучения / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос», 2012. – 42 с.

86 Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

87 Челпанов, Г. И. Учебник логики / Г. И. Челпанов. – М. : Научная Библиотека, 2010. – 258 с.

88 Шибко, Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного / Н. Л. Шибко. – СПб. : Златоуст, 2011. – 189 с.

89 Штыкова, Н. В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) / Н. В. Штыкова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 84–89.

90 Шустикова, Т. В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход / Т. В. Шустикова. – М. : РУДН, 2010. – 320 с.

91 Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель, 2007. – 746 с.

92 Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

93 Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2010. – 480 с.

94 Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.

95 Яковлева, А. В. Экономическая статистика / А. В. Яковлева. – М. : ИЦ РИОР, 2011. – 95 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Содержание курса «Падежи русского языка» в Moodle

Тема	Лексико-грамматический материал
Амурский государственный университет	Предложный падеж: образование форм имен прилагательных, притяжательных и указательных местоимений; порядковых числительных единственного числа; глаголы, требующие формы предложного падежа с предлогом «о»; употребление предлогов «в» и «на»; употребление и образование форм притяжательного местоимения «свой»; образование форм имён существительных, прилагательных, указательных и притяжательных местоимений множественного числа; обозначение времени действия; сложноподчинённое предложение с придаточным определительным (со словом «который»)
Мой досуг	Винительный падеж: образование форм имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных единственного числа; глаголы, требующие формы винительного падежа; употребление притяжательных местоимений; употребление фазовых глаголов «начинать(ся) – начать(ся), кончать(ся) – кончить(ся), продолжать(ся) – продолжить(ся)»; образование форм одушевлённых имён существительных, прилагательных, указательных и притяжательных местоимений множественного числа; сложноподчинённое предложение с придаточным определительным (со словом «который»)
Достопримечательно-стигорода	Родительный падеж: образование форм имён существительных, прилагательных, притяжательных и указательных местоимений; порядковых числительных единственного числа; образование форм имён прилагательных, притяжательных, указательных местоимений множественного числа; употребление видов глагола; сложноподчинённое предложение с придаточным определительным (со словом «который»)
Культура города	Дательный падеж: образование форм имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных; глаголы, требующие формы дательного падежа; предикативные наречия, употребляющиеся с формой дательного падежа, образование форм имён существительных, прилагательных, притяжательных и указательных местоимений; употребление форм дательного падежа после глаголов движения; краткие прилагательные, употребляющиеся с формой дательного падежа; сложноподчинённое предложение
Покупки	Творительный падеж: образование форм имён прилагательных, притяжательных и указательных местоимений, порядковых числительных единственного числа; глаголы, требующие формы творительного падежа без предлога; краткие прилагательные, употребляющиеся с формой творительного падежа; употребление инфинитива НСВ и СВ после глагола «хотеть»; глаголы, требующие формы творительного падежа с предлогом «с»; краткие прилагательные, употребляющиеся с формой творительного падежа с предлогом «с»; образование форм имён существительных, прилагательных, притяжательных местоимений множественного числа; сложноподчинённое предложение с придаточным определительным (со словом «который»)
Современные виды связи	Прямая и косвенная речь (частица «ли»); глаголы движения; сложные предложения с придаточным уступительным (союзы «хотя, несмотря на то, что»); сложное предложение с придаточным условия («если»)

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Оценочный лист качества электронного курса по РКИ

<b>АНКЕТА ЭКСПЕРТА</b>
Ф.И.О.
Должность, звание:
Стаж работы:

### Уважаемый Эксперт!

Просим Вас ответить на вопросы анкеты, связанные с оценкой фрагмента электронного курса «Падежи русского языка», разработанного в системе Moodle. Оценивание параметров производить по следующей схеме: «+ +» – параметр имеет высокую степень выраженности; «+ -» – параметр имеет среднюю степень выраженности; «- -» – параметр имеет низкую степень выраженности.

<b>1. ТЕХНИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>	
<i>1.1. Прогон программы</i>	
время аутентификации	
зависимость от подключения к интернету	
возможность изменения ролей	
<i>1.2 Тип управления в обучающих системах:</i>	
линейный	
разветвленный	
<i>1.3 Структура алгоритма обучения/контроля:</i>	
одноуровневый	
многоуровневый	
<i>1.4 Способы взаимодействия</i>	
меню	
бланковый тип	
сообщения на экране	
диалог	
<i>1.5 Лингвистический характер взаимодействия в системе</i>	
естественный текст	
справочная система	
графические элементы	
интерактивные элементы	
аудио и видео трансляция	
<b>2. ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>	
<i>2.1. Сервис пользователя</i>	

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б

наличие иерархических меню (легкость доступа к информации)	<input type="checkbox"/>
необходимость предварительного обучения работы в системе	<input type="checkbox"/>
наличие интерактивного диалога	<input type="checkbox"/>
наличие возможности подсказки, комментария	<input type="checkbox"/>
<i>2.2. Качественность представления информации на экране.</i>	
представление информации в соответствии с эргономическими требованиями	<input type="checkbox"/>
четкость изображения	<input type="checkbox"/>
оптимальное распределение информации на экране, дизайн	<input type="checkbox"/>
последовательность и систематичность подачи материала	<input type="checkbox"/>
интуитивно понятный интерфейс	<input type="checkbox"/>
<b>3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ</b>	
<i>3.1. Реализация образовательных целей</i>	
отражение в курсе современного состояния научных и педагогических знаний	<input type="checkbox"/>
обоснованность выбора педагогических целей использования курса и содержания учебного материала	<input type="checkbox"/>
наличие новых организационных форм и методов обучения, поддерживаемых средствами оболочки	<input type="checkbox"/>
аутентичность информационного и языкового содержания курса	<input type="checkbox"/>
<i>3.2 Качество учебного материала</i>	
структуризация материала	<input type="checkbox"/>
уровни представления и полнота дидактических единиц	<input type="checkbox"/>
способы и формы представления материала	<input type="checkbox"/>
распределенность обучающего материала	<input type="checkbox"/>
<i>3.2 Алгоритмы постановки обучающих заданий</i>	
аналитический/выбора	<input type="checkbox"/>
Соответствия	<input type="checkbox"/>
Упорядочения	<input type="checkbox"/>
исключения/добавления	<input type="checkbox"/>
Ситуационный	<input type="checkbox"/>
<i>3.3. Форма представления учебного материала</i>	
Оптимальность взаимосвязи между формой представления	<input type="checkbox"/>

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б

учебного материала и его содержанием	<input type="checkbox"/>
выбор собственного маршрута обучения	<input type="checkbox"/>
правильный подбор языковых минимумом	<input type="checkbox"/>
разнообразии формулировок заданий	<input type="checkbox"/>
<i>3.4. Психолого-педагогическое воздействие</i>	
формирование видов речевой деятельности	<input type="checkbox"/>
формирование учебного опыта самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков	<input type="checkbox"/>
приобретение учебного опыта экспериментально-исследовательской деятельности	<input type="checkbox"/>
управление обучением в соответствии с результатами	<input type="checkbox"/>
<i>3.5 Система оценок учебных достижений</i>	
объективность оценок	<input type="checkbox"/>
полнота проверки освоения учебного материала	<input type="checkbox"/>
массовость проверки	<input type="checkbox"/>
статистика истории учебных достижений	<input type="checkbox"/>
<i>3.6 Заинтересованность в обучении</i>	
стремление к самостоятельности в работе	<input type="checkbox"/>
моральный стимул	<input type="checkbox"/>
материальный стимул	<input type="checkbox"/>
стремление стать конкурентоспособным	<input type="checkbox"/>
<b>4. УРОВЕНЬ ИНТЕРАКТИВНОСТИ</b>	
<i>4.1. Возможность организации режима диалогового взаимодействия средствами общения.</i>	
наличие разнообразных средств ведения диалога(форум, чат и др.)	<input type="checkbox"/>
наличие различных уровней трудности (сложности) при изложении учебного материала	<input type="checkbox"/>
возможность выбора варианта содержания учебного материала	<input type="checkbox"/>
возможность выбора режима работы	<input type="checkbox"/>
возможность изменения скорости работы	<input type="checkbox"/>
возможность использования (по выбору) некоторых или всех параметров	<input type="checkbox"/>
возможность ввода и обработки параметров реально	<input type="checkbox"/>

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б

протекающих процессов	
возможность модификации программы, данных, информации	
<i>4.2. Возможность обратной связи.</i>	
возможность изменение типа и форм общения	
персонализация диалога и оценки результатов учебных достижений	
наличие возможности анализа ошибок, их коррекции	
наличие возможности диагностики ошибок по результатам тестирования	
коллегиальное обсуждение итоговых результатов	
использование совместно с курсом других средств обучения	
<i>4.3 Тип и направленность диалога:</i>	
симметричность диалога	
педагогическая направленность диалога	
вспомогательный (функциональный)	
жесткий	
<b>5. ИТОГОВОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ ЭКСПЕРТА</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
<b>6. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКТИРОВКЕ КУРСА</b>	
_____	
_____	
_____	

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Расчет коэффициента конкордации Кендалла для группы экспертов

Friedman ANOVA and Kendall Coeff. of Concordance (Spreadsheet6)				
ANOVA Chi Sqr. (N = 9, df = 49) = 284,7991 p <0,00000				
Coeff. of Concordance = 0,64580 Aver. rank r = 0,60153				
	Average	Sumof	Mean	Std.Dev.
время аутентификации	32,9	296,5	13,7	32,8
зависимость от подключения к интернету	35,1	315,5	13,8	32,7
возможность изменения ролей	30,6	275,0	13,6	32,8
линейный	12,1	108,5	12,4	33,2
разветвленный	37,4	336,5	13,9	32,7
одноуровневый	7,3	66,0	12,1	33,3
многоуровневый	35,2	316,5	13,8	32,7
меню	23,9	215,0	13,2	32,9
бланковый тип	8,9	80,0	12,2	33,3
сообщения на экране	12,9	116,5	12,6	33,2
диалог	17,6	158,0	12,9	33,0
естественный текст	37,4	336,5	13,9	32,7
справочная система	9,0	81,0	12,2	33,3
графические элементы	16,2	145,5	12,8	33,1
интерактивные элементы	35,2	317,0	13,8	32,7
аудио и видео трансляция	7,3	66,0	12,1	33,3
наличие иерархических меню (легкость доступа к информации)	10,0	90,0	12,3	33,3
необходимость предварительного обучения работы в системе	35,1	315,5	13,8	32,7
наличие интерактивного диалога	30,7	276,0	13,6	32,8
наличие возможности подсказки, комментария	16,2	146,0	12,8	33,1
представление информации в соответствии с эргономическими требованиями	35,1	315,5	13,8	32,7
четкость изображения	37,4	336,5	13,9	32,7
оптимальное распределение информации на экране, дизайн	35,1	315,5	13,8	32,7
последовательность и систематичность подачи материала	28,4	256,0	13,4	32,8
интуитивно понятный интерфейс	10,4	93,5	12,3	33,3
отражение в курсе современного состояния научных и педагогических знаний	32,8	295,5	13,7	32,8
обоснованность выбора педагогических целей использования курса и содержания учебного материала	30,7	276,0	13,6	32,8
наличие новых организационных форм и методов обучения, поддерживаемых средствами оболочки	28,9	260,5	13,4	32,8
аутентичность информационного и языкового	35,1	315,5	13,8	32,7

## Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ В

### Расчет коэффициента конкордации Кендалла для группы экспертов

содержания курса				
структуризация материала	37,4	336,5	13,9	32,7
уровни представления и полнота дидактических единиц	24,4	219,5	13,2	32,9
способы и формы представления материала	21,4	193,0	13,1	33,0
аналитический/выбора	16,1	145,0	12,8	33,1
упорядочения	16,2	146,0	12,8	33,1
исключения/добавления	7,3	66,0	12,1	33,3
ситуационный	21,4	193,0	13,1	33,0
оптимальность взаимосвязи между формой представления учебного материала и его содержанием	30,5	274,5	13,6	32,8
выбор собственного маршрута обучения	16,7	150,0	12,8	33,1
правильный подбор языковых минимумом	21,4	193,0	13,1	33,0
разнообразие формулировок заданий	22,6	203,0	13,1	33,0
формирование учебного опыта самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков	35,1	315,5	13,8	32,7
приобретение учебного опыта экспериментально-исследовательской деятельности	21,4	193,0	13,1	33,0
управление обучением в соответствии с результатом	35,1	315,5	13,8	32,7
объективность оценок	30,6	275,0	13,6	32,8
полнота проверки освоения учебного материала	30,7	276,0	13,6	32,8
массовость проверки	37,4	336,5	13,9	32,7
статистика истории учебных достижений	37,4	336,5	13,9	32,7