Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»

На правах рукописи

ОВСИЙ ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2)

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, дополнительное образование)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Дерябина Светлана Александровна

Москва

2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ..... 4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2) 20

1.1. Лингводидактический потенциал диалога при формировании русскоязычной коммуникативной компетенции обучающихся подготовительных отделений на базовом уровне 20

1.2. Лингводидактический потенциал цифровой образовательной среды в аспекте формирования русскоязычной коммуникативной компетенции 40

1.2.1 Формирование умений диалогической речи при обучении РКИ в цифровой образовательной среде..... 48

1.2.2. Использование VR-технологий в обучении РКИ при формировании умений диалогической речи 54

1.3. Диалоговые тренажёры как средство формирования умений русской диалогической речи у иностранцев..... 61

Выводы по главе I 71

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2)..... 74

2.1. Сценарный подход как основа проектирования диалогового тренажёра .. 74

2.2. Формирование коммуникативной компетенции через педагогический сценарий диалогового тренажёра..... 82

2.2.1. Принципы обучения как основа построения педагогического сценария диалогового тренажёра по РКИ..... 88

2.2.2. Взаимосвязь педагогического и учебного дизайнов в педагогическом сценарии диалогового тренажёра..... 103

2.3. Симуляция речевого взаимодействия в структуре диалогового тренажёра по РКИ 109

Выводы по главе II..... 115

ГЛАВА III. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА (УРОВЕНЬ А2) 117

3.1. Цифровая образовательная среда вуза в обучении русскому языку на этапе предвузовской подготовки 117

3.2. Лингвометодическая модель диалогового тренажёра по русскому языку «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» 146

3.2.1. Педагогический и учебный дизайны диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» 152

3.2.2. Реализация принципов обучения при построении сценария и контента диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» 158

3.3. Экспериментально-опытное обучение русскому языку слушателей подготовительного факультета с использованием диалогового тренажёра 162

3.4. Методические рекомендации по применению диалоговых тренажёров в образовательном процессе на этапе предвузовской подготовки 174

Выводы по главе III 178

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 181

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 184

Приложение 1. 221

Приложение 2. 223

Приложение 3. 225

Приложение 4. 228

Приложение 5. 230

Приложение 6. 231

Приложение 7. 265

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено теоретическому обоснованию диалогового тренажёра как инновационного цифрового средства обучения русскому языку как иностранному (РКИ), обеспечивающего развитие диалогической речи слушателей подготовительных отделений на этапе предвузовской подготовки (уровень А2). Особое внимание в исследовании уделяется VR-тренажёрам как разновидности диалоговых тренажёров, позволяющих моделировать учебно-значимые коммуникативные ситуации в виртуальной языковой среде.

Актуальность исследования обусловлена растущей ролью цифровых технологий в обучении РКИ, важностью владения диалогической речью для успешной интеграции в российское общество и образовательную среду вуза. На уровне А2 диалогическая речь обеспечивает решение базовых коммуникативных задач в бытовой, социально-культурной и учебной сферах, то есть в тех ситуациях, с которыми иностранный слушатель сталкивается на этапе предвузовской подготовки: в деканате, на занятии, в общежитии, в городской среде, при обращении за информацией или помощью. Применяемые сегодня методики обучения слушателей подготовительных отделений недостаточно учитывают потенциал цифровых средств обучения применительно к формированию умений диалогической речи. В этом отношении VR-тренажёры обладают особым лингвометодическим потенциалом, поскольку позволяют приблизить учебную речевую практику к условиям реального общения, сохраняя при этом управляемость, повторяемость и безопасность учебной ситуации. Вместе с тем диалогическая практика иностранных слушателей уровня А2 зачастую носит недостаточно регулярный и ситуативно ограниченный характер, что затрудняет автоматизацию речевых действий, необходимых для достижения требований базового уровня. Дефицит аудиторных часов, связанных с поздним прибытием в Россию, приводит к стрессу, увеличивает время коммуникативной адаптации и замедляет процесс вовлечения слушателя в русскоязычное общение.

Применение VR-технологий как дополнительного обучающего средства способствует снятию стресса от позднего прибытия и обеспечивает дополнительную коммуникативную практику в безопасной виртуальной языковой среде. Необходимость расширения возможностей применения цифровых технологий в образовательном процессе отмечается на государственном уровне. Указ Президента РФ «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» предусматривает активное использование цифровых технологий в образовательном процессе и «формирование эффективной системы взаимодействия науки, технологий»[1]. В совокупности указанные факторы определяют необходимость расширения возможностей цифровой образовательной среды за счёт средств обучения, позволяющих иностранным слушателям применять изученный языковой материал при решении практических коммуникативных задач.

Диалогическая речь играет важную роль в обучении РКИ, от уровня владения ею зависит успешность дальнейшего обучения и уровень сформированности коммуникативной компетенции. Особую важность в формировании коммуникативной компетенции сегодня приобретает поддержание мотивации у иностранных обучающихся, высокий уровень которой помогает преодолевать языковой барьер, легче переносить коммуникативные неудачи, способствует развитию рефлексии при дальнейшем обучении.

Необходимость применения цифровых средств обучения определяется не только требованиями современных образовательных программ этапа предвузовской подготовки, но и когнитивно-поведенческими особенностями современных обучаемых, социализация которых проходила в условиях насыщенной цифровой среды. Диалоговый тренажёр в данном контексте выступает не как замена учебного общения с преподавателем, а как дополнительное средство организации, управляемой и мотивирующей речевой практики.

[1] Указ Президента РФ от 28.02.2024 г. № 145 “О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации”http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003

Проведённый в исследовании анализ позволяет выявить лингвистические, психологические и педагогические аспекты диалогической речи как ведущего средства формирования коммуникативной компетенции, обеспечивающего готовность слушателя к речевому взаимодействию и успешную социализацию в русскоязычной среде. Диалог, реализованный в цифровом тренажёре, способствует преодолению возникающих межкультурных и языковых трудностей, однако существующие цифровые средства обучения пока не позволяют в полной мере раскрыть лингводидактический потенциал диалога. Использование VR-технологий расширяет возможности диалогического тренажёра за счёт имитации пространственного, предметного и ситуативного контекста общения, что особенно важно при подготовке иностранных обучаемых к типичным ситуациям повседневного и учебного взаимодействия в учебной среде.

Цифровые средства обучения всё чаще применяются для развития видов речевой деятельности (письмо, чтение, аудирование) и для формирования языковых навыков (фонетических, лексико-грамматических). Отдельные инструменты позволяют развивать монологическую и диалогическую речь (онлайн-курсы, приложения для обучения иностранному языку), однако не моделируют ситуацию речевого взаимодействия, необходимую для диалога. Такие современные цифровые средства, как голосовые помощники, используются преподавателями в обучении, но они не учитывают уровень владения языком обучающихся, а методическая база для их применения в образовательном процессе находится на этапе создания.

Цифровые средства обучения, моделирующие интерактивное общение для развития диалогической речи, представлены ограниченно. Слушатели подготовительных отделений в основном практикуют диалогическую речь в рамках учебного занятия с помощью учебных диалогов. Коммуникативные задачи таких заданий чаще всего определяются грамматической или лексической темами, календарно-тематическим планом, что не всегда соответствует интересам слушателей, чьи когнитивно-поведенческие особенности (клиповое

мышление, активное использование цифровых технологий и высокое доверие к ним, проблемы с концентрацией, потребность в разнообразии и регулярном поощрении) влияют на их учебное поведение: не увидев личностной ценности получаемых знаний, обучающийся не будет заинтересован в их усвоении. Кроме того, многие слушатели испытывают трудности при вступлении в коммуникацию, остро реагируют на коммуникативные неудачи, замыкаются в себе и им сложнее решиться на повторное вступление в коммуникацию. Работа с диалоговыми тренажёрами помогает смягчить последствия неудачного коммуникативного опыта и мотивирует обучающихся к практике общения. VR-технологии усиливают этот эффект, поскольку позволяют действовать в приближенной к реальности, но психологически более безопасной среде.

Возникает **противоречие** между потенциалом цифровой образовательной среды (ЦОС) для организации коммуникативной практики и недостаточной его реализацией при моделировании речевого взаимодействия в процессе обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки. Необходимость разрешения данного противоречия обусловливает актуальность разработки лингвометодической модели диалогового тренажёра.

Решение обозначенного противоречия связано с поиском и методическим обоснованием цифровых средств, позволяющих моделировать речевое взаимодействие в процессе обучения РКИ. В качестве такого средства в настоящем исследовании рассматривается диалоговый тренажёр с возможностью интеграции VR-технологий, позволяющий моделировать коммуникативные ситуации, соответствующие уровню А2, и воссоздавать пространственный, предметный и ситуативный контекст общения. Включение обучающегося в коммуникативную ситуацию, представленную в виртуальной языковой среде, способствует повышению его вовлечённости в речевое взаимодействие и отвечает когнитивно-поведенческим особенностям современных слушателей. При этом диалоговый тренажёр не заменяет взаимодействие с преподавателем, а дополняет его, расширяя возможности

формирования умений диалогической речи средствами цифровой образовательной среды.

Степень разработанности темы. Проблемы цифровой образовательной среды высших учебных заведений, внедрения цифровых средств обучения и разработки учебных ресурсов для изучения иностранных языков, в частности РКИ, исследуются в работах Э.Г. Азимова, А.А. Атабековой, А.И. Башмакова, И.А. Башмакова, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолова, Е.В. Булыгиной, И.И. Бурлаковой, О.А. Великосельского, А.Д. Гарцова, Е.А. Железняковой, В.А. Жильцова, Э.Н. Ильясовой, Н.А. Исаевой, В.А. Красильниковой, В.Б. Куриленко, Е.С. Лапшовой, Е.В. Пиневич, Е.С. Полат, Н.Н. Романовой, О.И. Руденко-Моргун, Э.Г. Скибицкого, П.В. Сысоева, М.Н. Шутовой, Л.В. Яроцкой. Ведётся работа над созданием различных цифровых средств обучения для формирования отдельных речевых навыков: А.Л. Архангельская, О.В. Бондарева, О.В. Рябоконева, С.А. Дерябина (фонетические), Я.К. Абрамова, Д.О. Свиридов (грамматические), Фатих Дюзгюн (лексические), Л.В. Апакина, Нгуен Тхи Ханг (навыки самостоятельной работы). Разработка тренажёров и интерактивных средств обучения с применением дистанционных технологий отражена в работах С.А. Асановой, Е.В. Булыгиной, Т.А. Дьяковой, В.А. Жильцова, В.И. Кузнецовой, М.Ю. Лебедевой, Р.С. Махаевой, С.Н. Михайлова, Г.С. Низамутдиновой, А.А. Рогозина, Е.А. Сентищевой, Ж.И. Фейзер, И.Г. Чуксиной.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых цифровым средствам обучения РКИ, вопросы их применения для формирования умений диалогической речи у иностранных обучающихся остаются недостаточно разработанными, особенно в аспекте создания и методического обоснования наполнения диалоговых тренажёров. В связи с этим **проблема** исследования заключается в определении теоретических оснований, принципов и методических условий разработки лингвометодической модели диалогового тренажёра, обеспечивающей формирование умений диалогической речи у иностранных слушателей уровня А2.

Объектом исследования является процесс формирования умений диалогической речи иностранных слушателей, изучающих русский язык на этапе предвузовской подготовки.

Предметом исследования является лингвометодический потенциал диалогового тренажёра как средства формирования умений русской диалогической речи у иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки.

Целью данного исследования является разработка лингвометодической модели диалогового тренажёра по русскому языку для иностранных обучающихся на этапе предвузовской подготовки (уровень А2).

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что формирование умений диалогической речи иностранных слушателей на базовом уровне с использованием диалогового тренажёра будет более эффективным, если:

– тренажёр разработан на основе лингвометодической модели, предусматривающей взаимосвязь педагогического сценария, педагогического и учебного дизайнов;

– содержание тренажёра соответствует требованиям уровня владения РКИ, а ситуации общения отбираются с учётом потребностей иностранных обучающихся и практической значимости формируемых умений;

– виртуальная языковая среда тренажёра обеспечивает условия для практики диалогической речи при решении коммуникативных задач в моделируемых ситуациях общения;

– работа с диалоговым тренажёром интегрируется в процесс обучения и сочетается с последующей практикой диалогической речи в рамках учебного занятия.

Основные задачи исследования:

1. Дать лингводидактическое описание диалога в аспекте формирования русскоязычной коммуникативной компетенции

иностранных слушателей подготовительных отделений на базовом уровне владения русским языком;

2. Выявить возможности и ограничения цифровой образовательной среды при формировании умений диалогической речи в обучении РКИ;

3. Определить роль VR-технологий в формировании умений диалогической речи;

4. Уточнить понятие «диалоговый тренажёр» и раскрыть его потенциал как средства формирования умений русской диалогической речи у иностранных обучающихся;

5. Теоретически обосновать сценарный подход к проектированию диалогового тренажёра по РКИ и определить принципы обучения, лежащие в основе построения педагогического и учебного дизайна педагогического сценария диалогового тренажёра;

6. Разработать лингвометодическую модель диалогового тренажёра по РКИ для формирования умений диалогической речи на базовом уровне;

7. Определить место диалогового тренажёра в цифровой образовательной среде вуза при обучении РКИ на этапе предвузовской подготовки;

8. Создать на основе разработанной модели диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» с возможностью интеграции VR-технологий;

9. Проверить в ходе экспериментально-опытного обучения эффективность разработанного диалогового тренажёра при формировании умений диалогической речи иностранных слушателей на уровне А2;

10. Сформулировать методические рекомендации по применению диалоговых тренажёров в образовательном процессе на этапе предвузовской подготовки.

Теоретической основой исследования являются труды по:

– *методике преподавания РКИ* (Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, Д.И. Изаренков, О.Е. Коган, В.Г. Костомаров, Л.С. Крючкова, Л.В. Московкин, Н.В. Мощинская, Н.В. Поморцева, В.М. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.);

– *психологии учения и овладения иностранными языками* (И.Л. Бим, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Г. Лозанов, А.К. Маркова, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Щерба и др.);

– *технологиям организации образовательной среды и образовательного пространства* (А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, Е.А. Железнякова, В.А. Жильцов, Е.О. Иванова, О.А. Ильченко, Э.Н. Ильясова, О.А. Леонова, И.М. Осмоловская, Е.В. Пиневич, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.);

– *электронному обучению и электронным/компьютерным образовательным ресурсам* (Э.Г. Азимов, А.А. Андреев, А.И. Башмаков, М.А. Бовтенко, Е.В. Булыгина, А.Д. Гарцов, В.А. Красильникова, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, О.В. Рябоконева, П.В. Сысоев, А.В. Тряпельников и др.);

– *VR-технологии в обучении иностранным языкам* (Э.Г. Азимов, А.Н. Богомолов, О.А. Великосельский, В.А. Жильцов, У. Сайдах, Б. Хайнеманн, Ю. Акылдыз и др.);

– *формированию коммуникативной компетенции* (Э.Г. Азимов, И.А. Зимняя, Н.А. Исаева, В.Б. Куриленко, Е.С. Лапшова, С.Л. Рубинштейн, И.А. Сотова, В.А. Степаненко, Н.Л. Федотова, М.Н. Шутова, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.)

Материалом исследования послужили следующие источники:

– государственные образовательные стандарты, учебные программы, оценочные средства по РКИ (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации);

– учебно-методические материалы для иностранных студентов по русскому языку;

– материалы электронных онлайн-ресурсов, сайтов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, платформ и приложений для изучения русского языка, материалы диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России»;

– материалы диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» (уровень А2).

Эмпирическая база исследования. Экспериментально-опытное обучение проводилось в 2024-2025 гг. на отделении русского языка как иностранного Подготовительного факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации с применением диалогового тренажёра с VR-технологиями (50 человек – экспериментальная группа, 53 человека – контрольная) и на кафедре русского языка №3 института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы с применением диалогового тренажёра на персональных и портативных компьютерах (23 человека – экспериментальная, 22 человека – контрольная). Всего в исследовании приняли участие – 148 иностранных слушателей.

В работе использованы следующие **методы исследования:**

Теоретические: метод теоретического анализа (анализ научно-методической литературы: государственных приказов, стандартов, научных трудов, учебных программ, учебников и учебных пособий по проблеме исследования); метод синтеза (теоретическое обобщение данных, полученных в ходе исследования); сопоставительный метод (при сравнении результатов опытного обучения экспериментальной группы с контрольной); метод педагогического моделирования (моделирование процесса обучения диалогической речи иностранных слушателей с использованием диалогового тренажёра, создание структуры диалогового тренажёра (педагогического сценария, педагогического дизайна)).

Эмпирические: метод экспериментального обучения (оценка эффективности формирования коммуникативной компетенции по результатам прохождения задания (учебный диалог) в рамках подготовки к промежуточной аттестации в экспериментальной и контрольной группах); метод наблюдения (систематическая фиксация данных в процессе формирования умений диалогической речи обучающихся с помощью нового средства обучения – диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»); методы сбора информации (опрос, анкетирование, тестирование обучающихся).

Статистические: метод описательной статистики (количественная и качественная оценка результатов исследования); сравнительный метод (сравнение результатов тестирования обучающихся в контрольных и экспериментальных группах).

Наиболее значимые результаты исследования, полученные лично соискателем, и их научная новизна заключаются в том, что в нём *впервые*:

1) уточнён понятийно-терминологический аппарат исследования: дано определение цифрового средства обучения РКИ «диалоговый тренажёр», конкретизировано содержание понятий «педагогический сценарий», «педагогический дизайн», «учебный дизайн» применительно к созданию диалоговых тренажёров, описаны возможности применения VR-технологий в обучении РКИ;

2) реализован сценарный подход при разработке диалогового тренажёра по РКИ;

3) разработана и теоретически обоснована лингвометодическая модель диалогового тренажёра, объединяющая педагогический сценарий, педагогический и учебный дизайны, принципы обучения и содержание обучения диалогической речи;

4) разработанная лингвометодическая модель реализована в архитектуре и содержании диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» (уровень А2) с возможностью применения VR-технологий;

5) экспериментально подтверждена эффективность использования диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» при формировании умений диалогической речи иностранных слушателей подготовительных отделений (уровень А2).

Этапы исследования. Исследование проходило с 2020 года по 2025 год в четыре этапа

I этап (2020-2021 гг.) – *поисково-теоретический,* связан с постановкой и осмыслением исследовательской проблемы. На этом этапе был проанализирован государственный стандарт базового уровня владения РКИ, требования которого учитываются в материалах первой промежуточной сессии на подготовительных отделениях предвузовской подготовки, учебные программы дисциплины «Русский язык», зачетные материалы по русскому языку для подготовительных отделений предвузовской подготовки (уровень А2), проанализирована роль диалога при формировании коммуникативной компетенции на базовом уровне; изучены научные труды по формированию умений диалогической речи в лингводидактическом, методическом и психологическом аспектах. На основе сопоставительного анализа подходов в обучении РКИ определены уязвимые позиции цифровых средств обучения при совершенствовании диалогической речи в существующих методических практиках работы со слушателями подготовительных отделений предвузовской подготовки.

II этап (2021-2022 гг.) – *опытно-методический.* На данном этапе на основе обзора научно-методической литературы были описаны возможности применения цифровых технологий при формировании умений диалогической речи на этапе предвузовской подготовки; осуществлён анализ видов работы в цифровой среде, направленных на формирование русскоязычной коммуникативной компетенции у иностранцев. В результате были определены роль и место диалоговых тренажёров в процессе обучения диалогической речи, основополагающие для их проектирования принципы обучения, обоснован сценарный подход к проектированию диалогового тренажёра по РКИ.

III этап (2023-2024 гг.) – *экспериментально-аналитический,* включал диагностику проблем использования цифровых средств при формировании умений диалогической речи (время выполнения заданий, характер ошибок, технические и физиологические сложности при работе с диалоговым тренажёром, реализованном с использованием VR-технологий), а также анализ условий поддержания учебной активности слушателей. Проведён анализ цифровой образовательной среды Финансового университета при Правительстве Российской Федерации с точки зрения использования её потенциала для формирования умений диалогической речи у слушателей подготовительного факультета.

IV этап (2023-2025 гг.) – *практико-обобщающий.* На данном этапе осуществлялись разработка и создание диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи на уровне А2. Содержание диалогового тренажёра составили модули диалогов, создающие ситуации различных сфер общения, проверяющие владение коммуникативными интенциями базового уровня в соответствии с государственным стандартом. Завершающей частью этапа была организация и проведение экспериментально-опытного обучения, нацеленного на оценку эффективности разработанного диалогового тренажёра.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в том, что в нём:

– представлено комплексное описание процесса формирования умений диалогической речи при помощи инструментов цифровой среды;

– обоснована целесообразность применения сценарного подхода при разработке диалогового тренажёра по РКИ, обеспечивающего практику общения в моделируемых ситуациях в соответствии с уровнем владения языком;

– определены компоненты архитектуры диалогового тренажёра – «педагогический сценарий», «педагогический дизайн», «учебный дизайн»;

раскрыты содержание и взаимосвязь данных понятий, обоснована методическая значимость их включения в структуру диалогового тренажёра;

– разработана лингвометодическая модель диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи у иностранных слушателей уровня А2, включающая педагогический сценарий, педагогический и учебный дизайн, выделены основополагающие для её реализации принципы обучения.

Практическая значимость работы заключается в том, что:

– на основе разработанной лингвометодической модели создан действующий диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» (4 модуля, 12 диалогов), прошедший апробацию в ходе экспериментально-опытного обучения;

– сформулированы методические рекомендации по использованию диалогового тренажёра на занятиях по РКИ как в VR-пространстве, так и в цифровом пространстве, не поддерживающем VR-технологии.

Результаты и основные выводы исследования применяются в работе трёх образовательных учреждений: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва), ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень).

Положения, выносимые на защиту:

1. Совокупность принципов доступности, наглядности и языковой опоры, системности и последовательности, градации трудностей, внутренней мотивации и личностной значимости, развивающего обучения, коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения языку и культуре, личностно-деятельностного обучения и игровой учебной деятельности составляет лингвометодическую основу диалогового тренажёра и определяет построение его модели.

2. Лингвометодическая модель диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи у иностранных обучающихся уровня

А2 представляет собой целостную структурно-функциональную систему, педагогический сценарий которой реализуется во взаимосвязи педагогического и учебного дизайна: педагогический дизайн определяет цели и организацию содержания с учётом личности обучающегося, а учебный дизайн – способы представления учебного материала, структуру диалогов и параметры речевого взаимодействия.

3. Отбор ситуаций общения для диалогового тренажёра осуществляется с учётом коммуникативных потребностей иностранных обучающихся, требований к уровню владения языком и практической значимости формируемых умений. В педагогическом сценарии каждая ситуация конкретизируется в коммуникативной задаче, решение которой предполагает определение речевого намерения, учёт контекста и выбор соответствующих языковых средств. Такое построение обеспечивает функциональное освоение лексики, грамматики, речевых образцов и формул речевого этикета в ситуациях, приближенных к реальному общению.

4. Реализация лингвометодической модели диалогового тренажёра с применением VR-технологий обеспечивает визуально-пространственное моделирование коммуникативного контекста, взаимодействие с виртуальным собеседником и вариативность развития диалога в зависимости от речевых действий обучающегося, создаёт условия для тренировки диалогической речи в ситуациях, приближенных к реальному общению.

5. Диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» с возможностью применения VR-технологий, построенный на основе разработанной лингвометодической модели, является эффективным средством формирования умений диалогической речи иностранных слушателей уровня А2, что подтверждается результатами опытно-экспериментального обучения.

Апробация работы. Теоретические положения, практические наблюдения, результаты опытного обучения, выводы и рекомендации по теме диссертационного исследования отражены в докладах на: V Международной научно-практической конференции преподавателей-русистов «Актуальные

вопросы преподавания русского языка как иностранного в условиях глобальных перемен» (Турция, Стамбул, 2021 год); XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (г. Москва, РУДН, 15 апреля 2022 года); VI Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (г. Москва, РУДН, 14 октября 2022 года); XX Студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания» (г. Москва, РУДН, 14 апреля 2023 года); Научно-практической конференции для аспирантов и молодых ученых «Расширяя границы» (г. Москва, РУДН, 15 ноября 2023 года); VII Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (г. Москва, РУДН, 30 ноября 2023 года); Международной научно-методической конференции «Форсайт образования: портрет преподавателя будущего» (г. Москва, ФинУ, 2 февраля 2024 года); XX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (г. Москва, РУДН, 19 апреля 2024 года); VIII Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (г. Москва, РУДН, 10 октября 2024 года); II Международной научно-практической конференции «Цифровая гуманитаристика в глобальном мире», посвящённой 80-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне (г. Могилёв, БРУ, 26 июня 2025 года); IX Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (г. Москва, РУДН, 10 октября 2025 года).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, русский язык как иностранный (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение) группа научных специальностей 5.8. Педагогика: п.1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения; п. 8. Взаимодействие теории, методики и практики предметного и дисциплинарного образования с отраслями науки, культуры, технологий, производства; п. 19. Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса; п. 20. Теория, методика и практика разработки и использования в обучении и воспитании электронных образовательных ресурсов; п. 22. Научно-методические основы технологий дистанционного, сетевого и смешанного форматов обучения.

Ключевые положения и выводы исследования отражены в 13 публикациях автора, 5 из которых опубликованы в журналах, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации.

Структура диссертации. Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения и Списка использованной литературы (включает 331 наименование). Иллюстративный материал диссертации содержит 20 таблиц, 25 рисунков и 7 приложений. Общий объём диссертационного исследования составляет 265 страниц, основной текст изложен на 220 страницах.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2)

1.1. Лингводидактический потенциал диалога при формировании русскоязычной коммуникативной компетенции обучающихся подготовительных отделений на базовом уровне

Междисциплинарный характер диалога, обусловленный интересом к его исследованию со стороны таких наук, как философия, лингвистика, психология и педагогика, указывает на необходимость комплексного рассмотрения данного понятия с целью выявления специфики его функционирования в современном процессе обучения РКИ. Педагогический аспект анализа диалога принимается в качестве системообразующего, что предполагает использование данных философии, психологии и лингвистики в целях выявления методических условий, обеспечивающих результативное формирование умений диалогической речи на предвузовском этапе в современном образовательном пространстве.

Роль диалога как средства обучения, подталкивающего человека к поиску решения задачи или ответа на волнующий его вопрос, рассматривалась ещё Сократом, то есть философ видел в диалоге основной инструмент познания. В начале XX века диалог как средство обучения рассматривается в трудах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Ж. Пиаже показывает, как спор и беседа помогают в установлении правил с ребёнком [Пиаже, 1997]. Л.С. Выготский доказывает, что диалог с более опытным собеседником является «двигателем развития мышления» [Выготский, 2024].

Диалог рассматривается как естественная и живая форма речевого взаимодействия. Л.В. Щерба подчёркивал, что «всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогичным и бежит от монолога» [Щерба, 2025]. Критерием сформированной коммуникативной компетенции

является способность обучающихся к естественной, свободной диалогической речи, которая позволяет им решать свои коммуникативные задачи.

В отечественной педагогике диалог также признаётся ключевым методом. Л.В. Занкова связывает диалог с технологией проблемного обучения [Занков, 1990]. Д.Б. Эльконин обосновывает роль диалога в развивающем обучении [Эльконин, 1989]. В.В. Давыдов также подчёркивает значение диалога как основного средства развивающего обучения [Давыдов, 1986].

В современной педагогике диалог продолжает рассматриваться как средство организации познавательной деятельности обучающихся.

Э. Левинас считал, что только в диалоге человек может реализовать себя: «Я существую лишь в Диалоге, т.е. постольку, поскольку существует Другой» [Левинас, 2007: 45]. М.М. Бахтин, описывая диалог как многоуровневое понятие, выделял в нём роли: «я для себя», «другой для меня», «я для другого» [Бахтин, 2013: 167].

Б.Ф. Ломов определял диалог как ключевое для человека явление для взаимодействия с миром и обществом: «Именно в общении... индивид овладевает опытом, выработанным человечеством» [Ломов, 1976].

В психологии диалог понимается как «взаимодействие людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [Ярошевский, 2015].

Диалог является формой языка, существование которой невозможно без иллокутивных намерений участников и удовлетворения их взаимных потребностей.

Лингвистика рассматривает диалогическую речь как форму речевого взаимодействия, состоящую из обмена репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие адресата [Ярцева, 1990: 205]. Выбор лингвистических единиц в диалоге обусловлен речевой стратегией, определяемой целью и задачами говорящих.

Основу диалогической теории составляет понятие «минимальная диалогическая единица», отражающее коммуникативную деятельность

участников общения [Баранов, Крейдлин, 1992: 85]. Соединение таких единиц образует диалогическое единство – сочетание реплик, связанных правилами синтаксической зависимости [Шведова, 1960: 281]. Как отмечает С.М. Поляков, диалогическое единство является минимальной коммуникативной единицей диалога [Поляков, 1985: 154]. Диалог строится как последовательность реплики-стимула и реплики-реакции [Святогор, 1967: 89]. Реплика является реализацией коммуникативной интенции. М.М. Бахтин считал, что к репликам возможно отнести только: «высказывание, обладающее завершённостью и выражением позиции говорящего» [Бахтин, 2013: 200].

Коммуникативная функция языка рассматривается М.Л. Новиковой как основная, при этом язык выступает формой взаимодействия людей и средством передачи информации [Новикова, 2018: 59]. В диалогической речи данная функция реализуется через выбор языковых средств, необходимых для достижения цели общения.

Обучающийся в ходе общения на иностранном языке, в данном случае русском, должен уметь подбирать лингвистические единицы, исходя из коммуникативной ситуации и строить реплики для реализации коммуникативной интенции, что будет являться решением коммуникативной задачи и показателем сформированных умений диалогической речи.

В методике преподавания РКИ данное явление традиционно рассматривается через понятие диалога, которое даёт Г.Э. Азимов: «непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [Азимов, 2018: 60].

Оценка уровня владения РКИ предполагает выполнение ряда заданий на проверку умений диалогической речи. Эти умения оцениваются в первом и втором испытании субтеста «Говорение». Обучающиеся получают ситуацию, дополненную прямой речью, ответив на реплику, должны построить диалог [Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2007: 27], то есть принять участие в диалоге и ответить на вопросы собеседника (– Говорят, вы похожи на маму, это правда? – Вашего друга нет сегодня на

занятиях, вы знаете, что случилось?) либо познакомиться с ситуацией и начать диалог (Вы встретили симпатичного молодого человека (молодую девушку) на дискотеке. Познакомьтесь с ним (с ней). У вашего друга проблемы с математикой. Посоветуйте, что делать.) [Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень, 2007: 29].

Важную роль в успешном построении диалога играет правильный выбор речевой стратегии, то есть совокупности запланированных речевых действий, направленных на достижение цели высказывания. Н.Л. Федотова отмечает, что на выбор речевых стратегий влияют такие факторы, как: «стандарты, норма поведения, исторический опыт через личностное восприятие говорящего» [Федотова, 2025]. С позиции обучения иностранному языку важно сформировать у обучающегося понимание выбора верных речевых стратегий, приемлемых в русскоязычной языковой среде.

Е.Ю. Толмачёва в её исследовании «Проблемно-конструктивный диалог в обучении устным видам речевой деятельности иностранных студентов на занятиях по РКИ (уровень А1-В1)» анализирует проблему спонтанной речи при решении практических задач и отмечает важность этих навыков для ускорения социализации иностранного обучающегося, что является дополнительной целью обучения русскому языку как иностранному [Толмачёва, 2020].

Более активное использование диалога как средства обучения должно способствовать решению такой проблемы как «немой русский», когда обучающийся избегает использования русского языка для общения. Г. Цзини в своём исследовании «Методика развития русской устной монологической речи китайских студентов на основе видеоблогов социокультурной тематики (уровень В2)» рассматривает это явление среди китайских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды.

И.И. Бурлакова отмечает, что умение вести диалог является главным критерием успешности обучающегося в иноязычном обучении. В её исследовании «Эффективные технологии обучения студентов культуре диалога в цифровой образовательной среде языкового вуза» рассмотрено влияние

цифровой компетенции, определяемой как «готовность и способность человека эффективно, критически и безопасно использовать информационные и коммуникационные технологии в различных сферах» на коммуникативную компетенцию [Бурлакова, 2025].

Использование диалогов на занятиях по русскому языку позволяет снизить неуверенность обучающихся в собственных речевых возможностях, преодолеть психологические барьеры при вступлении в коммуникацию и уменьшить влияние культурных и социокультурных различий, осложняющих адаптацию обучающихся в русскоязычной среде.

Диалог необходим для понимания связи «языка и культуры как взаимодействующих разнородных и разносистемных явлений» [Шаклеин, 2019]. Только в диалоге создаётся возможность для обсуждения лингвокультурных явлений языка, которые необходимо анализировать обучающимся вне зависимости от их дальнейшего профиля обучения, как минимум на уровне лексики «в понимании описании концептов, заимствований и безэквивалентной лексики» [Шаклеин, 2019: 571].

В межкультурном языковом образовании диалог рассматривается как форма взаимодействия представителей различных культурно-языковых сообществ. Е.В. Тройникова связывает диалог с формированием обучающегося как субъекта межкультурного взаимодействия, способного участвовать в коммуникации с представителями различных лингвистических культур [Тройникова, 2022].

В социологии И. Гофман обращал внимание на то, что только при реализации ролей «я для себя», «другой для меня» возможно понимание самопознания личности и её реализация [Гофман, 2000: 177].

Для преподавания РКИ важно рассмотреть диалог как средство формирования новой языковой личности в условиях погружения в русскоязычную среду. М.С. Каган говорит о необходимости постижения культуры для гармоничного развития мирового общества: «Понимание,

принятие, взаимоуважение – единственная разумная стратегия, необходимая мировому сообществу» [Каган, 1988: 227].

Б.С. Гершунский полагал, что необходимо выстроить систему образования, формирующую новый тип личности, которая позволит прийти к «духовной интеграции социумов… на основе целенаправленной интеграции менталитетов» [Гершунский, 1998: 13]. Достижение этой цели становится возможным в диалоге, выступающем ядром педагогического взаимодействия – ключевой характеристики современного образовательного процесса.

Л.В. Яроцкая отмечает, что педагогическое взаимодействие будет способствовать сохранению роли преподавателя (в новой её интерпретации) в фокусе внимания обучающегося. При этом развитие цифровых технологий даёт студентам доступ к неограниченному объёму информации, а сам процесс общения характеризуется как «взаимодействие смыслов, значений, приписываемых фактам, событиям и явлениям нашей жизни» [Яроцкая, 2023: 78].

Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, рассматривая диалог как важный элемент педагогического поведения, определяют его как «обмен взаимообусловленными репликами при зрительном и слуховом контакте» [Ладыженская, Михальская, 1998: 45]. Преподавателю следует вести диалог с обучающимися для вовлечения их в процесс занятия, формирования у них умения вести дискуссию, обосновывать свою позицию и убеждать собеседника.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя развитие как коммуникативной, так и профессионально-коммуникативной компетенций, что является целью обучения при использовании диалога как средства развития умений диалогической речи.

В положениях ФГОС также отражена необходимость формирования у обучающихся умения задавать вопросы, сотрудничать как части универсальных учебных действий [Приказ Министерства просвещения от 18 июля 2022].

Е.А. Игумнова подробно рассматривает процесс включения диалога в образовательную модель на всех уровнях (начальная школа, средняя, старшая и высшие учебные заведения) [Игумнова, 2016].

Подобные тенденции в образовании меняют роль преподавателя на занятиях. П. Фрейне характеризует этот процесс так: «учитель перестаёт быть тем единственным, кто учит, а становится одним из тех, кто учится в процессе диалога с учениками, а те в свою очередь также учат, обучаясь при этом. Они получают общую ответственность за процесс, в котором растут все» [Фрейне, 2006: 14].

Сегодня роль диалога становится более значимой не только с позиции обучения иностранным языкам. В 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода, применение которого в обучении должно способствовать у обучающихся развитию компетенций и компетентности «прижизненно формируемое, этносоциокультурно-обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года].

Диалог как средство обучения также более эффективен во взаимодействии с современным поколением студентов. Теория поколений, которая была представлена американскими исследователями Нейлом Хоу и Уильямом Штраусом в 1991 году, рассматривает влияние среды, политической ситуации, где растёт человек, как важные факторы формирования его поведенческих и психологических особенностей, влияющих на его способность к обучению и работе [Strauss, Howe, 1997]. Исходя из этой теории, большинство студентов сегодня относятся к поколениям Y (миллениалы) и Z (зумеры).

Общим для этих поколений является самоактуализация личности – «стремление человека к полному раскрытию своего творческого и

интеллектуального потенциала» [Соловых, 2011: 27]. Для современного обучающегося важна самореализация, поиск творческих путей для раскрытия своих способностей в образовательной и профессиональной сферах.

В характеристиках поколения миллениалов отмечено, что им важно занимать высокую должность и быть высококвалифицированными сотрудниками, то есть они готовы к постоянному обучению, прохождению переподготовки.

Для зумеров же важнее всего новизна: творческая, учебная, профессиональная. Они нуждаются в постоянном «обновлении» своих возможностей, эмоций, ощущений.

Другой важной чертой этих поколений является смена восприятия роли преподавателя в их учебном процессе, так основными ценностями миллениалов являются «свобода и реализация»; как и зумеры, они «не воспринимают авторитет как должное». Теория поколений позволяет объяснить тот факт, что в результате влияния современных цифровых технологий на обучающихся для них становится характерно «облегчённое потребление информации, проявление технологической памяти» [Архангельский, 2013: 28].

Мотивация современных обучающихся к изучению иностранного языка связана с их участием в совместной деятельности, реализуемой благодаря общению на изучаемом языке. И.А. Зимняя подчёркивает: «характер взаимодействия между участниками образовательного процесса определяет его результативность» [Зимняя, 2009: 377]. Необходимо формировать у обучающихся не просто языковые знания, а умение ориентироваться в коммуникативной ситуации – понимать её контекст, интерпретировать реплики и выбирать стратегии, адекватные коммуникативной задаче [Волкова, Таяновская, 2024: 14]. Использование диалога как «проблемной ситуации, дающей стимул к размышлению и включению в учебный процесс», в рамках занятия может положительно сказываться на работе в аудитории, влияя на внешнюю и внутреннюю мотивацию обучающихся [Зимняя, 2009: 290].

И.А. Сотова и Цзинь Лин среди причин трудностей формирования навыков говорения у китайских студентов выделяют ограниченное количество аудиторных часов, низкую мотивацию к речевой деятельности и недостаточную связь учебных материалов с современной коммуникативной практикой [Сотова, Цзинь Лин, 2024]. Авторы рассматривают использование мультимодальных текстов как один из способов стимулирования речевой активности обучающихся за счёт привлечения различных каналов восприятия информации и актуального для них содержания.

Данные опроса, проведенного среди слушателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, показали, что мотивация обучающихся может снижаться под воздействием таких факторов как разница климата (30%), объёма учебной нагрузки и организации учебного процесса (20%). Значимым фактором мотивации является ощущение собственной успешности и возможности самореализации на занятиях, около 10% слушателей в варианте «Другое» указали следующее: «Я не могу понять свой уровень русского языка», «Когда я на уроке, я не понимаю, что мы делаем».

Диалог позволяет преподавателю выстроить такую стратегию обучения, в которой он сможет вызвать доверие у студентов с помощью своей личности, а не своего статуса.

К.В. Султанов, А.А. Воскресенский, описывая принципы работы с современными студентами, особо подчёркивают важность «создания высокопрофессиональной образовательной среды, с возможностью реализации творческого потенциала, который будет способствовать самораскрытию и самоактуализации личности» [Султанов, Воскресенский, 2015: 152].

Все эти факторы определяют важную роль диалога в обучении, так как с его помощью студент сможет делиться результатами самостоятельной работы, реализовывать себя и учиться взаимодействию с окружающими и будет способен воспринимать информацию преподавателя.

С позиции обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки диалогическая речь выступает не только целью, но и средством формирования коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшей социализации и адаптации слушателей. Выявленные трудности при формировании коммуникативных умений (языковой барьер, культурные различия) актуализируют необходимость поиска новых средств обучения. Существующие цифровые средства обучения не в полной мере реализуют лингвометодический потенциал диалога на этапе предвузовской подготовки, что требует разработки новых средств обучения, опирающихся на теоретико-методологическую базу современной методики. Обращение к коммуникативному подходу при обучении диалогической речи позволит определить принципы, на которых строится обучение сегодня, и выработать требования к разработке нового средства обучения.

С позиции обучения РКИ диалог можно рассмотреть как показатель сформированности коммуникативной компетенции (способности обучающегося вступать в диалог и быть его активным участником), и форму учебного задания, способствующую её развитию.

В. А. Артемов отмечал: «Теория коммуникации позволила понять изустное общение на иностранном языке вовсе не как почти механическое припоминание заранее и наизусть заученных языковых шаблонов, а как процесс реального общения людей» [Артемов, 1969: 12]. Говоря о процессе обучения диалогической речи, он особо подчёркивает, что современные подходы в данной области подразумевают не «заучивание отдельных фраз, а владение механизмом диалога», требуется выбор такого метода в обучении русскому языку, который будет рассматривать успешную речевую деятельность обучающегося как основную цель обучения [Артемов, 1969: 48].

Л.В. Щерба настаивал на важности «осознания собственных мыслей» обучающегося, что мысль оформляется в речь, и такие же процессы происходят в иностранных языках [Щерба, 1957].

С.Л. Рубинштейн также отмечал, что «осознанность сформированного навыка облегчает его формирование» [Рубинштейн, 2018]. Л.С. Выготский полагал, что «владение родным языком начинается со спонтанной речи, владение иностранным языком с осознанной, переходящей в свободную» [Выготский, 2024: 183].

И.А. Зимняя рассматривает потребность как мотив, инициирующий общение. Она считает, что задача преподавателя и учителя – нацелить обучающегося на осуществление деятельности, планирование, получение результата [Зимняя, 2010: 96]. Процесс формирования навыков владения языком И.А. Зимняя соотносит с навыками родного языка, предлагая создавать «речевой паспорт обучающегося», содержащий характеристику его речевых особенностей, что позволит выстроить педагогическую последовательность учебных действий, автоматизирующих синхронно внутренние операции речевого навыка (владение структурной частью языка: грамматикой, морфологией, синтаксисом) и внешние (произношение и интонация) [Зимняя, 1991: 110]. Сформированность речевого навыка определяется внешними критериями (скорость операции, соответствующая родному языку, отсутствие ошибок) и внутренними (отсутствие утомляемости, напряжения и направленности сознания на форму выполнения действия, выпадение промежуточных операций) [Зимняя, 1991: 145].

Е.Ю. Толмачёва подчёркивает: «Искусство преподавателя – удержать беседу в рамках изученного, обязывая студентов находить средства выражения их мысли, пользуясь средствами языка, которые они уже знают» [Толмачёва, 2020: 31]. Соблюдение педагогических принципов коммуникативного подхода в обучении предполагает регулярную практику общения на занятиях, что мотивирует студентов к осознанному изучению языка как средства взаимодействия с людьми в русскоязычной среде. Б.В. Беляев отмечает: «Тренировка учащихся в иноязычно-речевой деятельности, которой следует отводить ориентировочно не менее 85% учебного времени, должна быть беспереводной» [Беляев, 2000: 41].

Согласно определению А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова, суть коммуникативного подхода составляет «овладение языком как средством общения, или коммуникацией» [Азимов, 2018: 105]. Участие в диалоге требует от обучающегося использования языковых средств, соответствующих ситуации общения. При этом коммуникативная деятельность определяется не только владением соответствующими языковыми средствами, но и наличием мотивации к речевому взаимодействию. И.А. Зимняя акцентирует внимание на мотивационной основе общения, обращая внимание на то, «что заставляет человека начать речевое действие» [Зимняя, 1991].

При формировании умений диалогической речи наиболее важными являются следующие принципы коммуникативного подхода [Азимов, 2018: 105]:

1. Предпочтение аутентичному материалу, использующемуся в реальных ситуациях общения, при организации занятия – при обучении диалогу необходимо использование естественных образцов, с которыми обучающиеся встретятся в реальной ситуации общения.

2. Владение коммуникативной компетенцией возможно только при понимании своих намерений и намерений адресата высказывания – в диалогической речи у обучающегося должно быть чёткое понимание какую интенцию использует собеседник и какая должна быть использована для ответа.

3. Рассмотрение языка как средства общения во время занятия, а не только как предмет изучения – диалог должен служить решением коммуникативной ситуации.

4. Изучение различных лингвистических форм должно сочетаться с анализом их функций в общении – грамматические конструкции в рамках занятия рассматриваются исходя из их роли в обмене репликами диалога.

5. Возможность выбора речевых и языковых средств для выражения требуемой интенции участников коммуникации во время занятия – обучающийся должен уметь применять разные способы реализации интенции в зависимости от характера ситуации общения.

6. Формирование у участников занятия толерантности к ошибкам других и собственных, естественных в ходе общения, с особым вниманием к лексическим и грамматическим ошибкам, приводящим к коммуникативной неудаче, – при диалоге ошибки являются естественным этапом общения и необходимо их разграничить для обучающихся на те, что препятствуют взаимодействию, и допустимые.

7. Регулярная организация работы в малых группах или парах для достижения коммуникативных целей обучающихся – работа в парах является основой для обеспечения взаимодействия в группе на русском языке.

Все перечисленные принципы реализуются в учебном диалоге – одном из основных средств обучения при коммуникативном подходе, используемом для формирования диалогической речи на ранних этапах обучения РКИ. Такое задание требует от обучающихся решения конкретной коммуникативной задачи, установленной преподавателем при предъявлении диалога. Роли в диалоге также распределяются между обучающимися преподавателем перед выполнением задания. Оно будет эффективным для формирования коммуникативных умений, если будут использованы ситуации, задействующие разные типы задач (социальные, учебные и бытовые).

О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров подчёркивают «важность научения спонтанному конструированию диалога», так как каждый диалог имеет определённую структуру, которая меняется в зависимости от условий контекста ситуации [Митрофанова, Костомаров, 1990: 130].

Д.И. Изаренков, описывая процесс обучения диалогической речи, обращает внимание на важность вовлечения обучающихся в решение конкретной задачи, что остаётся одной из главных методических проблем – если ситуация, предлагаемая в учебном диалоге, не вызывает интереса у обучающихся и они не считают её важной – выполнение этого задания будет носить формальный характер, обучающиеся не используют все возможные стратегии ведения коммуникации, что затруднит оценку уровня владения

языком и выявление проблемных для обучающегося лексических и грамматических тем [Изаренков, 1986: 60].

А.Н. Щукин выделяет следующие этапы работы над диалогом в рамках учебного занятия: от введения в коммуникативную ситуацию и презентации диалога-образца с помощью усвоения лексического и грамматического материала, обеспечивающего связанность реплик, к самостоятельному конструированию диалогов на основе изученного образца с заменой отдельных компонентов [Щукин, 2017: 167]. Им рассмотрены пять стилевых разновидностей диалога, с которыми обучающиеся знакомятся на занятии [Щукин, 2017: 172]:

1) бытовой разговор – решение задач, связанных с жизнью обучающегося в русской языковой среде вне учебного заведения;

2) деловая беседа – решение задач, связанных с обучением и будущей профессиональной деятельностью обучающегося, оценка его умений использовать профессиональную лексику, дать экспертную оценку проблемы;

3) собеседование – решение задач, связанных с демонстрацией своих профессиональных навыков;

4) интервью – решение задач, связанных с умением дать основную информацию о себе или запросить её у собеседника;

5) переговоры – решение задач, связанных с принятием общего решения между всеми участниками дискуссии.

Для уровня А2 из пяти разновидностей диалога, рассматриваемых А.Н. Щукиным, в рамках занятия наиболее востребованы бытовой разговор и деловая беседа. Первый необходим для социализации слушателя в русскоязычной среде, вторая помогает сформировать основу учебно-профессионального общения.

Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская в работе с диалогической речью обучающихся используют понятие «диалог-шаблон», где представлены речевые формулы, требуемые для решения стереотипных ситуаций без деления на форматы диалогов и их коммуникативную ситуацию [Крючкова, Мощинская, 2017: 203].

О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров выделяют следующие типы учебных диалогов, которые могут быть использованы преподавателем в процессе формирования коммуникативных умений [Митрофанова, Костомаров, Верещагин, 1990: 215]:

– диалог-демонстрация используется для анализа изучаемой грамматической темы, формирования понимания особенностей структуры диалога и правил его построения;

– диалог для развития «спонтанной речи» (по У. Риверс) применяется для усвоения формул речевого этикета, служащих опорой при построении диалогов;

– контролируемый диалог осуществляется преподавателем для формирования у обучающихся умения выбора верной стратегии для решения своих коммуникативных задач.

Исходя из требований, предъявляемых к результатам обучения, и учитывая поведенческие особенности современных обучающихся, наиболее соответствующей задачам исследования является классификация А.Н. Щукина.

Диалог в обучении РКИ выступает не только в форме учебного задания (построения диалога по образцу, построения диалога по описанию коммуникативной ситуации), но и как принцип организации занятия, определяющий его коммуникативную направленность.

А.Д. Дейкина, Е.Ю. Толмачёва отмечают, что учебный диалог должен содержать в себе: «стимул, проблему, которые являются актуальными для обучающегося» [Дейкина, Толмачёва, 2019: 129].

Занятие, где применяется учебный диалог как основа, подразумевает решение проблемной ситуации, поставленной преподавателем. Во время занятия обучающиеся понимают, какие средства им нужны для построения диалогов, способствующих решению поставленной задачи.

Прослушивая построенные диалоги, преподаватель не даёт оценку действий обучающимся сразу, но привлекает всех членов группы в общение,

мотивируя их высказать своё мнение. Выстраивать занятия с подобной структурой допустимо при работе с обучающимися с уровнем владения русским языком А2.

В рамках коммуникативного подхода диалог выполняет две взаимосвязанные функции: служит средством отработки речевых образцов и выступает фактором, порождающим у обучающегося мотив к вступлению в коммуникацию.

В то же время диалоги позволяют выявить причины возникновения лингвистического барьера – невозможности построения высказывания из-за отсутствия понимания языка или отдельных его явлений как системы – и способствуют формированию у обучающегося мотивации к развитию коммуникативных умений. Мотив выступает значимым фактором преодоления психологического барьера, наличие которого у ряда обучающихся определяется их личностными характеристиками [Федотова, 2024: 75].

Требования к коммуникативным умениям иностранцев, в том числе и к владению диалогической речью, описаны в государственном стандарте по РКИ, который опирается на методическое понимание уровня владения языком, определяемого как «характеризующая степень достигнутого учащимися успеха во владении изучаемым языком за отведенный для этого отрезок учебного времени» [Азимов, 2018: 324].

Этим документом руководствуются при составлении рабочих программ дисциплины «Русский язык как иностранный» на подготовительных отделениях, где одна из ключевых задач – это формирование умения решать коммуникативные задачи в бытовой, деловой и научной сферах жизни.

Для данного исследования значение имеет базовый уровень стандарта, утверждённый Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации (заключение № 5 от 18.05.99), им определяется минимум диалогических интенций и ситуаций, необходимый для освоения слушателем на этапе предвузовской подготовки.

Данный уровень соотносится с общеевропейским уровнем А2, что закреплено в системе языкового тестирования ALTE.

Базовый уровень владения русским языком может быть рассмотрен с позиции требований к коммуникативным умениям как к ключевым факторам, определяющим отбор методического материала при создании диалоговых тренажёров.

Одно из положений общего стандарта образования выделяет следующие требования к владению языком: «личностные результаты его освоения должны отражать формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 22.01.2024) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644)].

Перечисленные умения диалогической речи, описанные исходя из требований к базовому уровню владения языком, служат основой для формирования дальнейших коммуникативных умений обучающихся.

В стандартах представлено чёткое разделение требований к навыкам и умениям диалогической и монологической речи. В диалогической речи описаны следующие требования (базовый уровень):

Иностранец должен уметь:

– понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения в пределах минимального набора речевых ситуаций;

– адекватно реагировать на реплики собеседника;

– инициировать диалог, выражать коммуникативные намерения в минимальном наборе речевых ситуаций [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень].

Высказывания обучающихся должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета.

Речевые ситуации выходят из следующих интенций, которые иностранец должен быть способен реализовывать:

– инициировать и включаться в общение, уметь представиться и представить другого человека, владеть основами речевого этикета (здороваться, прощаться, обращаться с просьбой, благодарить, задавать уточняющие вопросы);

– получать информацию (задавать вопросы), давать информацию о факте, событии, лице; принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;

– выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ;

– выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию;

– уметь говорить о цели своих действий или события;

– говорить о количестве предметов их наличии или отсутствии;

– выражать разрешение или запрещение, обещание, неуверенность [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень].

Развитие технологий меняет и способы общения. Часть коммуникативных ситуаций сегодня реализуются в ином виде (например, переписка в приложениях, чат-ботах), к ним относятся ситуации, представленные в государственном стандарте базового уровня:

– ситуации в деканате, в дирекции, в офисе и т. д. сегодня могут реализовываться как при общении с человеком лично или по телефону, и при переписке в чатах, в которые встроен искусственный интеллект, что не делает коммуникативные умения в этой ситуации менее важными для обучающихся,

напротив, они должны быть развиты так, чтобы обучающийся умел формулировать свои вопросы и ответы одинаково грамотно в устной и письменной речи;

– ситуации в магазине, киоске, кассе в наши дни реализуются не только при общении с человеком, но и в процессе использования различных сервисов доставки, когда обучающийся должен решать проблемы при неверном заказе или при обсуждениях деталей заказа с клиентской службой;

– ситуации на почте получили новую реализацию ввиду появления пунктов выдачи различных служб доставки;

– ситуации в банке, в пункте обмена валюты осуществляются как при общении с человеком лично или по телефону, так и при переписке в чатах, в которые встроен искусственный интеллект;

– ситуации в ресторане, буфете, кафе, столовой дополняются взаимодействием с сервисами служб общественного питания;

– ситуации в библиотеке трансформируются за счёт развития цифровых библиотечных ресурсов;

– ситуации на занятиях все чаще реализуются в условиях смешанного обучения;

– ситуации общения на улицах города и в транспорте меняются за счёт развития сервисов навигации;

– ситуации на экскурсии могут переноситься в онлайн-формат;

– ситуации в поликлинике, у врача, в аптеке трансформируются за счёт развития цифровых медицинских сервисов;

– ситуации общения по телефону сегодня частично перешли в письменную коммуникацию, так как обучающиеся чаще используют социальные сети и мессенджеры для переписки.

Ориентирование на государственный стандарт помогает объективно оценить сформированность коммуникативной компетенции обучающихся. Коммуникативные умения, включая диалогическую речь, оцениваются во всех

форматах тестирования. В работе Е.В. Пиневич «К вопросу об организации и проведении итогового контроля в дистанционной форме на подготовительном отделении» описывается проведение субтеста «Говорение» с заданием, предусматривающим общение обучающегося с педагогом в формате собеседования [Пиневич, 2024: 73].

Перед преподавателями подготовительных отделений стоит задача не только сформировать у обучающихся умения, предусмотренные стандартом и программой рабочей дисциплины, но и научить слушателей применять их на практике для успешной интеграции в обучающую среду российского вуза. Коммуникативная компетенция является базовой потребностью для современного человека [Толмачёва, 2020: 65]. Н.А. Боженкова обращает внимание на то, что обучение слушателей отделений предвузовской подготовки с нуля до уровня А2 включает в себя речевую адаптацию [Боженкова, 2019: 330]. Она предусматривает сформированность у иностранных обучающихся коммуникативной компетенции в области русского языка на таком уровне, чтобы они могли воспроизводить типовые ситуации, связанные с социально-бытовой и учебной сферами жизни. Овладение иностранным языком зависит от включения обучающегося в новую социокультурную среду. Н.В. Поморцева рассматривает лингвокультурную адаптацию иностранных студентов во взаимосвязи с культуроориентированным изучением русского языка, способствующим знакомству с новой культурой и дальнейшей образовательной деятельности на русском языке [Поморцева, 2009].

Многоаспектность диалога, рассматриваемого лингвистикой как единство реплик, реплик-стимулов и реакций, в психологии как средство самореализации и социализации, в педагогике как основа субъект-субъектного взаимодействия, обусловливает его лингвометодический потенциал. На этапе предвузовской подготовки в обучении РКИ он реализуется комплексно: через опору на психолингвистические механизмы диалогической речи, внедрение принципов коммуникативного подхода, учёт когнитивно-поведенческих особенностей обучающихся (с опорой на теорию поколений) и следование требованиям

государственного стандарта базового уровня. Условием эффективности становится интерпретация данных требований: представление стандартных речевых ситуаций с учётом цифровой трансформации коммуникативной среды, что позволяет адаптировать содержание обучения к новой практике диалогической речи.

Выявленные теоретические положения и нормативные требования составляют основу для разработки нового средства обучения для формирования умений диалогической речи иностранных слушателей подготовительных отделений предвузовской подготовки на базовом уровне.

1.2. Лингводидактический потенциал цифровой образовательной среды в аспекте формирования русскоязычной коммуникативной компетенции

Успешность коммуникации в учебных и реальных условиях, выступающая главным ориентиром обучения РКИ, определяется образовательными требованиями, социальным запросом и когнитивно-поведенческими особенностями обучающихся. Учёт этих факторов обусловливает необходимость формирования коммуникативной компетенции с использованием цифровых средств как одного из условий достижения планируемых результатов обучения.

Общение – это важнейший социальный навык, на котором построено обучение в целом и иностранным языкам в частности. Э.Г. Азимов выделяет три вида общения, задействованных в рамках учебного занятия [Азимов, 2018: 176]:

1. Интерактивный – взаимодействие с помощью учебного и внеучебного видов деятельности;
2. Перцептивный – взаимодействие на личностном уровне, а не только на уровне социальных ролей (преподаватель – студент);
3. Информационный – взаимодействие с целью обмена информацией и чувствами.

Н.И. Формановская отмечает влияние на общение таких факторов, как социальная дистанция между участниками, цель общения, роль участников общения, форма общения, количество участников общения, правила построения текстов, характер отношений участников общения, характер передаваемого сообщения [Формановская, 2002: 56].

Развитие информационной среды меняет и условия организации межкультурного взаимодействия. Е.Г. Тараева и Е.В. Тройникова рассматривают подготовку обучающегося к межкультурному диалогу с учётом особенностей современного информационного пространства, влияющего на содержание и организацию языкового образования [Тараева, Тройникова, 2025].

Виды общения, выделенные Г.Э. Азимовым (интерактивный, перцептивный, информационный), и факторы коммуникации, обозначенные Н.И. Формановской (социальные, целевые, ролевые), задают требования к организации учебного диалога, реализуемого как традиционными, так и цифровыми средствами обучения. Интеграция цифровых технологий в целостную систему реализуется в рамках «виртуальной языковой среды обучения иностранному языку» (далее ВЯСО) – понятия, введенного А.Н. Богомоловым, определяемого как структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение субъектов, контактирующих при очном обучении и разделённых при дистанционном, организованное с помощью цифровых технологий и обеспечивающее погружение в языковую среду для развития коммуникативных умений [Богомолов, 2008: 29]. Исследователем были выделены три элемента такой среды: содержательный (разработка методистами программ, учебных комплексов, онлайн-курсов), организационный (участие среды в учебном процессе) и технологический (программное обеспечение). Опора на данную трёхкомпонентную модель позволяет рассматривать любое цифровое средство обучения РКИ не изолированно, а с позиции его места в общей архитектуре учебного процесса.

Современные исследования цифровой трансформации обучения РКИ демонстрируют открытость ЦОС. ЦОС – это совокупность условий для

реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднеобщего образования с применением дистанционных образовательных технологий с учётом функционирования электронной информационно-образовательной среды [Постановление Правительства РФ «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды]. Говоря о высшем образовании, следует остановиться на таком понятии как «цифровая научно-образовательная среда – комплекс нормативных, правовых, организационных, методических и нормативно-технических документов, обеспечивающих разработку единого учебного цифрового пространства[2]».

В рамках данного исследования ЦОС рассматривается применительно к преподаванию дисциплины «Русский язык» в системе РКИ как совокупность цифровых средств, используемых в учебном процессе.

М.Ю. Лебедева, рассматривая цифровую трансформацию лингводидактики, обращает внимание на расширение функций преподавателя, включающих проектирование обучения, организацию учебного сообщества и управление деятельностью и взаимодействием обучающихся [Лебедева, 2023: 61]. Следовательно, ЦОС не заменяет преподавателя, а расширяет возможности организации самостоятельной практики обучающегося, в том числе практики коммуникативных умений.

Современные исследования цифровой трансформации обучения РКИ демонстрируют открытость ЦОС. А.Н. Богомолов и Л.А. Дунаева рассматривают отдельные цифровые средства как элементы общего дидактического пространства, к характеристикам которого относят гибкость, динамичность, интегрированность и кроссплатформенность [Богомолов, Дунаева, 2023: 6].

Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых

[2] ГОСТ Р 59871-2021. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Цифровая научно-образовательная среда. Общие положения: утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 24.11.2021 № 1560-ст. М., 2021. П. 3.28.

технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации студентов [Ваганова, 2020: 53]. Ранние цифровые образовательные технологии имели ряд ограничений в организации речевого взаимодействия обучающихся и работы с коммуникативными умениями.

Г.Э. Азимов, характеризуя первый этап создания новых средств обучения в конце XX века, отмечает «недоступность естественного языка общения, используемого людьми в коммуникации» [Азимов, 1989: 69].

На VII Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы 1990 года было представлено около 30 тренажёров, охватывающих почти все аспекты обучения РКИ «начиная с грамматики, пунктуации, лексики, заканчивая основами речевого этикета и фонетикой» [Средства массовой информации... 1990: 54]. Тренажёры представляли собой, как отдельные упражнения, так и полноценные обучающие игры. [Власов и др. 1990: 75]. Потенциал развития дистанционных технологий ограничивался прежде всего техническими возможностями персональных компьютеров. Формирование коммуникативных умений затруднялось невозможностью осуществлять аудиозапись собственной речи как способа имитации общения с тренажёрной системой, а также направлять аудиофайл на проверку для получения корректирующей обратной связи.

В это же время появились первые программы по обучению РКИ на базовом уровне «Русский алфавит в упражнениях», «Падежный детектив» [Руденко-Моргун, Васильева, 1991]; «Калинка» [Овсиенко, 1993].

Дальнейшее развитие цифровых средств обучения напрямую связано с развитием возможностей ЦОС, что снижает фактор влияния технических ограничений в реализации их потенциала при формировании коммуникативных умений. Возникают новые возможности в организации практики коммуникации с появлением различных сервисов конференцсвязи, приложений для обучения иностранным языкам и другие цифровые технологии. Основное средство обучения, реализуемое с помощью цифровых технологий сегодня, – онлайн-курс. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) получают широкое

распространение в практике преподавания РКИ, но их возможности в формировании диалогической речи остаются ограниченными: асинхронный формат большинства курсов не позволяет обеспечить обучающемуся полноценную речевую практику с партнёром или преподавателем, а задания с формируют преимущественно рецептивные навыки, но не спонтанное говорение. Анализ электронных образовательных ресурсов показывает неравномерность реализации потенциала ЦОС для формирования различных видов деятельности. Е.А. Железнякова и М.Л. Лаптева отмечают преимущественную ориентацию рассмотренных ресурсов на аудирование и чтение при меньше представленности заданий, направленных на развитие продуктивных видов речевой деятельности, в том числе говорения [Железнякова, Лаптева, 2021]. Цифровые технологии воспринимаются как дополнительное обучающее средство, так как задания для речевой практики, реализованные с их помощью, носят имитационный характер общения, что ограничивало их потенциал развития при формировании коммуникативных умений. Эта проблема стала особенно очевидной в период пандемии COVID-19, послужившей дополнительным мощным катализатором развития цифровых технологий в образовании и выявившей отсутствие системности применения данных технологий с позиции цифровой образовательной среды, так как цифровые технологии должны были стать основными средствами обучения на неопределённое время.

Наиболее активным периодом внедрения цифровых технологий в обучение РКИ считается время с 2020 по 2022 годы, которое характеризуется исследователями, как эпоха «тотального дистанта» – когда занятия полностью проходили с помощью сервисов видеоконференций: ZOOM, Microsoft Teams, Skype, позднее Mail.Call, Webinar.ru, MTS.Link. Анализ этого периода поможет определить какие проблемы в реализации коммуникативного подхода при использовании цифровых технологий в обучении РКИ необходимо решить.

Причины, делающие онлайн-занятия менее эффективными по сравнению с очными, делятся на три группы факторов: *внешние* – плохая скорость

интернета у обучающихся, разные технические характеристики цифровых устройств, разница часовых поясов; *внутренние* – отсутствие языковой среды вокруг обучающегося, чувство оторванности от группы, быстрое снижение концентрации из-за компьютера; отсутствие языковой среды является главной проблемой для успешного применения коммуникативного подхода, так как обучающиеся теряют возможность общения вне занятий; *технические* – не все платформы предусматривали функцию «залы», «комната» для организации работы учебной группы в формате микро-групп (разделить обучающихся для общения в количестве двух-трёх человек), чтобы они могли общаться, не слыша других участников.

В исследовании Т.А. Борзовой особое внимание уделено проблеме сопричастности студентов в онлайн-обучении: опросы показали, что преподавателям сложно проконтролировать участие обучающихся в занятии, и именно коммуникация как средство обучения была нарушена в ходе онлайн-обучения в наибольшей степени [Борзова, 2021: 134].

Похожая проблема выявлена М.Ю. Лебедевой и До при исследовании синхронных онлайн-занятий по РКИ в китайских группах уровней А2-В2. Авторы отмечают высокую активность преподавателя во время учебного процесса по сравнению с активностью студентов [Лебедева, До, 2023]. Следовательно, наличие технической возможности синхронного общения не обеспечивает объём коммуникативной практики обучающихся.

При оценке готовности российских высших учебных заведений к переходу на дистанционный режим работы были выделены такие преимущества как: *доступность интернета* (Россия занимает 6 место в мире по качеству и доступности интернета, что позволяет подключиться удалённо), *взаимопомощь высших учебных заведений* (ведущие университеты открывают доступ к своим образовательным онлайн-курсам), а также *организация методических консультаций* для преподавателей (например, «РВК вместе с МФТИ выпустили курс из четырех видео-лекций для преподавателей вузов о том, как вести

лекции/семинары онлайн и принимать домашнее задание») [Сапрыкин, 2020: 12].

Недостатки в организации обучения в дистанционном режиме были сформулированы на основании анализа настроений студентов, содержащего около 3 миллионов постов и комментариев из 9187 сообществ 679 высших учебных заведений России, включая филиалы [Богданова и др. 2023]. В качестве ключевых проблем дистанционного обучения исследователи выделили следующие: особенности взаимодействия с преподавателем – студенты не могли связываться с преподавателями для получения консультаций, не понимали порядок сдачи заданий для успешной аттестации, испытывали тревогу из-за сдачи экзаменов или защит дипломов, диссертаций в дистанционном режиме; 4,67% отмечали нежелание самого преподавателя работать в дистанционном режиме.

Кроме того, данные опроса, проведенного Сочинским государственным университетом (СГУ) совместно с Российским государственным социальным университетом (РГСУ) показали, что 18,1% студентов не могли получить доступ к материалам из-за технических ошибок, 6,2% оценили усвоение материала как «удовлетворительно, полностью не осваиваю материал», 2.7% – как «плохое, темы не понимаю» [Наумова, Стародуб, Стельма, 2021].

Период массового перехода к дистанционному обучению в условиях пандемии COVID-19 актуализировал проблему организации практики коммуникации в ЦОС и выявил недостаточную разработанность специализированных средств дистанционного обучения РКИ [Попова, 2021: 181].

Сегодня лингвометодический потенциал цифровой образовательной среды при формировании коммуникативных умений стал значительно выше благодаря развитию сети интернет и появлению новых средств обучения. Сервисы видеоконференций позволяют организовать занятия с реальной практикой общения; содержание ЦОС предоставляет обучающимся возможностью

самостоятельной практики навыков и умений, необходимых для успешного общения.

Таким образом, дальнейшее развитие ЦОС в аспекте формирования русскоязычной коммуникативной компетенции требует не только оценки технических возможностей новых средств обучения, но и методической разработки способов организации речевого взаимодействия обучающихся.

1.2.1 Формирование умений диалогической речи при обучении РКИ в цифровой образовательной среде

Е.И. Пассов определяет диалогические умения как способность обмениваться репликами в диалоге или полилоге, возможность проводить собственную стратегическую линию в общении и умение прогнозировать его поведение и развитие коммуникативной ситуации [Пассов, 1989: 93]. Т.В. Антонова рассматривает формирование умений диалогической речи через организацию коммуникативной деятельности, постановку речевых задач и постепенное сокращение внешних опор по мере становления самостоятельной продуктивной речи [Антонова, 2025: 140]. Она отмечает, что на начальном этапе опоры могут включать образцы микродиалогов, описание коммуникативной ситуации, цель общения, последовательность речевых действий и примерное лексико-грамматическое наполнение реплик. Приведённые опоры могут быть реализованы с помощью цифровых средств обучения, что делает их применение в обучении РКИ актуальным. Активное их использование при формировании умений диалогической речи предполагает внедрение ЦОС как элемента учебного процесса.

Организация ЦОС, направленной на формирование умений диалогической речи, требует: «взаимодействия между содержанием обучения, организацией обучения и технической базой обучения» [Богомолов, 2008]. Синхронные занятия с использованием видеоконференций (ЯндексТелемост, МТС Линк, VK звонки) позволяют организовать фронтальный и парный опрос, обсуждение, учебные диалоги и другие формы речевого взаимодействия обучающихся. Их применение создаёт условия для реализации коммуникативных интенций, предусмотренных Государственным стандартом базового уровня владения РКИ. Однако, такая практика предполагает непосредственное участие преподавателя и других обучающихся, а её ход определяется действия реальных собеседников. Это ограничивает возможности самостоятельного многократного воспроизведения одной и той же коммуникативной ситуации, и

последовательной отработки различных вариантов речевого поведения, в том числе из-за возможного снижения эффективности этих занятий из-за технических ограничений платформ и физиологических особенностей при работе за персональным компьютером.

Несмотря на широкое распространение онлайн-курсов как основного элемента такой среды, их дидактический потенциал для формирования умений диалогической речи остаётся ограниченным. Н.В. Гречушкиной разработана детальная классификация, насчитывающая 30 типов онлайн-курсов, однако среди них до сих пор отсутствуют специализированные форматы, направленные на развитие умений диалогической речи [Гречушкина, 2018]. Массовый онлайн-курс, наиболее часто используемый в обучении РКИ, имеет линейную структуру, включающую введение речевого образца, лексический и грамматический блоки, коммуникативный блок с автоматической проверкой и контрольное тестирование. Преобладающие в таких курсах задания – сопоставление вопроса и ответа, восстановление порядка реплик, построение фразы – активируют аналитико-синтаксическую и исполнительную фазы, но не обеспечивают ключевую для спонтанной речи мотивационную фазу [Зимняя, 1991]. Тем самым они формируют рецептивные и аналитические навыки, но не готовят обучающегося к реальному общению.

Помимо массовых онлайн курсов, в цифровой среде используется учебный логрид – формат, объединяющий в единой цифровой структуре вербальные материалы, изображения, аудио, видео, гиперссылки и интерактивные задания [Дьякова, Холодкова, Жеребцова, 2021]. В обучении РКИ он может применяться для последовательного представления коммуникативной ситуации, речевых образцов и лексико-грамматических опор, однако его потенциал в формировании диалогических умений остаётся ограниченным: линейная структура и отсутствие вариативности развития диалога не позволяют обучающемуся практиковать реагирование на реплики собеседника и изменения речевого поведения партнёра.

При формировании умений диалогической речи возможно использование в качестве цифрового средства обучения голосовых помощников. А.Н. Аль-Кайси, А.Л. Архангельской, О.И. Руденко-Моргун был описан эксперимент, в котором применялся голосовой помощник Алисы при работе со слушателями на уровне А1 [Аль-Кайси, Архангельская, Руденко-Моргун, 2019: 243]. Алиса имеет функцию «Поболтаем», то есть способность «слушать» собеседника и реагировать на его реплики, имитируя человеческое общение. Эксперимент показал высокую вовлечённость обучающихся во взаимодействии с голосовым помощником, в то время как преподаватели отметили, что «ответы помощника были слишком сложными», а сама Алиса «терпима к грубым грамматическим ошибкам» [Аль-Кайси, Архангельской, О.И. Руденко-Моргун, 2019: 244].

Также необходимо помнить о когнитивно-поведенческих особенностях современного поколения обучающихся для сохранения их вовлечённости. Современные цифровые средства обучения РКИ должны иметь яркое оформление, содержать различные типы заданий, представленные в разном порядке. И самое важное условие сохранения дидактической ценности современных средств обучения – обучающийся должен понимать практическую ценность выполняемых заданий, поэтому при формировании умений диалогической речи цифровое средство должно не только обеспечивать отработку языкового материала, но и показывать обучающемуся результат выбранного им речевого действия в рамках решения коммуникативной ситуации.

При работе над формированием отдельных речевых навыков сегодня активно используются мобильные приложения как дополнительное средство обучения. О.В. Рябоконева в своём исследовании «Обучение турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения (уровень А2)» представляет методику использования учебного приложения в работе для развития навыков аудирования [Рябоконева, 2024]. В исследовании О.Н. Калиты «Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений» представлено авторское мобильное

приложение, ориентированное на греческих студентов [Калита, 2016]. В.Б. Куриленко, Ю.Н. Бирюкова описывают использование нескольких приложений и платформ при обучении иностранцев профессиональной терминологии (медицинской): на этапе ознакомления используется инструмент Thinglink, который представляет лексику в виде электронного глоссария (интерактивные постеры, озвучка в мужском и женском голосе, переводы на несколько языков), приложение Learnings App на этапе формирования и автоматизации рецептивных и продуктивных навыков, а также Thinglink служит инструментом коммуникативной практики (самостоятельное построение диалогов с терминологией) [Куриленко, Бирюкова, 2022]. С позиции формирования коммуникативных умений представленные приложения обеспечивают образцы диалогов, но не обеспечивают возможностью самостоятельной практики решения коммуникативных задач.

Проведённый анализ показывает, что рассмотренные цифровые средства обучения создают отдельные условия для формирования умений диалогической речи, но возникает потребность в средстве, полностью сосредоточенном на них. Сервисы видеоконференций могут обеспечивать речевое взаимодействие, но требуют участия преподавателя и других обучающихся, мобильные приложения позволяют работать с отдельными речевыми навыками и умениями, но не дают практики взаимодействия с собеседником, голосовые помощники позволяют обучающемуся вести диалог, однако не обеспечивают необходимого методического контроля и содержания, языковой сложности и корректности речевых действий обучающегося.

Выявленные ограничения позволяют определить требования к цифровому средству, направленному на формирование умений диалогической речи:

– моделировать ситуацию с постановкой конкретной коммуникативной задачи;

– обеспечивать восприятие реплики собеседника и выбор ответного речевого действия в соответствии с интенцией;

– предусматривать вариативность развития диалога в зависимости от речевого решения обучающегося;

– содержать материал, соответствующий уровню владения РКИ;

– создавать комфортную языковую среду, способствующую вовлечению обучающегося в речевое взаимодействие.

Перечисленные условия могут быть реализованы в диалоговом тренажёре, поскольку его структура позволяет объединить предъявление коммуникативной ситуации, речевой стимул, выбор ответной реплики, изменение хода взаимодействия и непосредственную оценку принятого обучающегося коммуникативного решения.

Диалоговый тренажёр – это практическое средство обучения коммуникации, реализующее реальные коммуникативные ситуации, в которых обучающиеся ведут общение в роли персонажа с другим собеседником. В техническом плане он определяется как «автоматизированный аппаратно-программный функционально ориентированный комплекс для обучения человека и отработки определенных навыков и умений» [Трухин, 2008]. Тренажёр реализуется в формате SCORM-пакета – формата и стандарта электронного обучения, суть которого заключается в возможности получать статистику прохождения материала посредством отправки результатов в систему дистанционного обучения (СДО) [Ледовская, Морозов, Солынин, 2023]. В российских университетах идёт активная разработка и внедрение диалоговых тренажёров, используемых для оценивания формирующихся навыков. Исследование Т.В. Ледовской, А.С. Морозова, Н.Э. Солыпина позволяет успешно оценивать сформированность профессиональной коммуникации и в такой специфичной сфере, как педагогика. Они особо подчёркивают, что: «диалоговые тренажёры – эффективное средство формирующего оценивания, потому что являются интерактивными, содержат в себе обратную связь, а также элементы, мотивирующие студентов к дальнейшему профессиональному развитию» [Ледовская, Морозова, Солыпина 2023].

Кроме того, диалоговый тренажёр отвечает критерию методически эффективного и востребованного средства обучения за счёт его способности обеспечивать функции общения, выделенные Е.И. Пассовым [Пассов, 2010: 79]:

1. Обучающая. Коммуникативные задания должны быть реализованы так, чтобы развивать у обучающегося умения диалогической речи. В диалоговом тренажёре это достигается через задания на выбор реплики в ответ на стимул, что непосредственно формирует умения диалогического взаимодействия.

2. Развивающая. В ходе учебной коммуникации должны выявляться навыки, требующие дополнительной практики, мешающие успешному речевому взаимодействию, а само общение должно способствовать их развитию. В диалоговом тренажёре это реализуется через обратную связь: при неверном выборе варианта ответа обучающийся видит, какие навыки нуждаются в дополнительной практике, что позволяет целенаправленно их совершенствовать.

3. Воспитательная. Учебная коммуникация должна знакомить обучающихся с основами и нормами русского этикета, давая представление о русской культуре, формировать положительный образ России, воспитывать уважение к её ценностям. В диалоговом тренажёре это заложено в ситуациях общения, моделирующих типовые сценарии и дающих образцы поведения в различных коммуникативных ситуациях.

4. Познавательная. В ходе работы над коммуникативными умениями у обучающегося должно появляться желание самостоятельно заниматься, искать дополнительную информацию. В диалоговом тренажёре это стимулируется обратной связью и необходимостью самостоятельного выбора реплик, что побуждает обучающегося к рефлексии и активной познавательной деятельности.

В отличие от рассмотренных цифровых средств, диалоговый тренажёр позволяет организовать самостоятельную учебную коммуникацию как последовательность взаимосвязанных речевых действий. Обучающийся воспринимает реплику-стимул, соотносит её с коммуникативной задачей, выбирает вариант речевой реакции и получает ответ системы, зависящий от принятого решения. Таким образом, предметом тренировки становится не

изолированная языковая единица и не заранее составленный текст диалога, а процесс выбора и реализации речевого поведения в коммуникативной ситуации. Это определяет его место в ЦОС как одного из средств формирования диалогической речи в обучении РКИ.

Проведённый анализ показывает, что существующие средства цифровой образовательной среды обладают значительным потенциалом для обучения РКИ, но обеспечивают практикой отдельные виды речевой деятельности при участии преподавателя и других обучающихся. Недостаточно разработанным остаётся средство, позволяющее самостоятельно и многократно отрабатывать диалогические умения в методически управляемой коммуникативной ситуации.

Таким средством может выступать диалоговый тренажёр, функциональные возможности которого позволяют моделировать последовательность речевых действий обучающегося, обеспечивать вариативность развития коммуникации и непосредственную обратную связь. При этом применение диалоговых тренажёров в обучении РКИ требует разработки специальной лингвометодической модели, в которой содержания тренажёра соответствует формируемым коммуникативным интенциям, языковому материалу, нормам речевого этикета и требованиям конкретного уровня владения русским языком.

1.2.2. Использование VR-технологий в обучении РКИ при формировании умений диалогической речи

Новым этапом развития цифровых образовательных технологий в обучении РКИ стало внедрение VR-технологий. Virtual reality, VR, виртуальная реальность – это созданный с помощью технологий мир, который передаётся человеку через его органы чувств (зрение и слух). Возможность создавать виртуальные миры, где будут реализованы коммуникативные ситуации, необходимые для успешного овладения и комфортного существования обучающегося в русской языковой среде, – это дополнительная мотивация к

формированию коммуникативной компетенции. А.А. Алхазишвили подчёркивал: «…Формирование иноязычной речевой деятельности (в особенности овладение языковым материалом) может на том или ином этапе подчиняться другим видам мотивации – когнитивной, игровой, эстетической…» [Алхазишвили, 2004: 94]. Использование VR-технологий позволяет создавать средство обучения, которое будет воздействовать на все эти виды мотивации в равной степени.

Воздействуя на когнитивную мотивацию средствами виртуальной реальности, преподаватель создаёт на занятии учебную ситуацию, удовлетворяющую коммуникативно-познавательную потребность обучающихся. В этой ситуации предмет учебной деятельности, общение на русском языке, приобретает для них личностный смысл и эмоциональную вовлечённость [Зимняя, 1991: 89].

Игровая мотивация, возникающая в процессе использования VR-технологий, стимулирует студентов и слушателей. Взаимодействие со средствами обучения, созданными с помощью этих технологий, подталкивает обучающихся к самоанализу своих монологических и диалогических умений, а также помогает им понимать успешность выбранной ими коммуникативной стратегии. Д.Н. Узнадзе считает игру результатом тенденции уже созревших и не получивших ещё применения в реальной жизни функций действования [Узнадзе, 2004].

VR-технологии погружают обучающихся в ситуации, с которыми они ещё не сталкивались, что мотивирует их к обучению (см. рисунок 1):

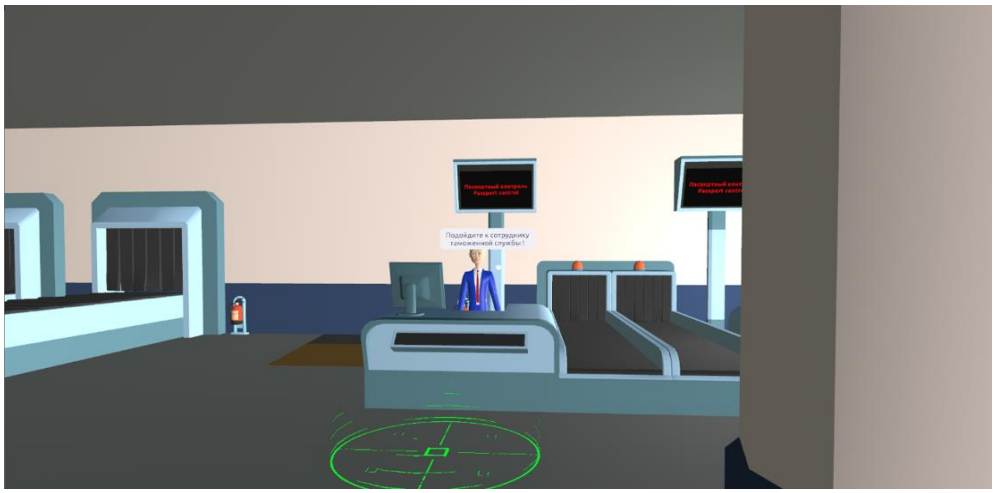


Рисунок 1. Игровая ситуация, воссоздающая реальную ситуацию общения

Цель эстетической мотивации в обучении иностранным языкам – создавать у обучающегося положительный образ иностранной культуры для формирования «поликультурной личности, которая способна жить в условиях межкультурного общения, объединять идентификацию себя как представителя определенного этноса и уважение к другим культурам, а также стремится познать новую культуру» [Шабдарова, 2019: 46]. На рисунке 2 представлена реализация ситуаций с помощью VR-технологий в диалоговом тренажёре, способствующих вовлечению обучающихся в творческую и учебную деятельности:



Рисунок 2. Здание аэропорта, созданное для диалогового тренажёра

Положительное влияние виртуальной среды на мотивацию обучающихся отмечается в исследовании Ю. Акылдыза на примере приложения GermanVR, разработанного для обучения немецкому языку как иностранному, показано повышение вовлечённости обучающихся при усвоении лексического материала с помощью VR. Он также отмечает возможности создания ситуаций, приближенных к реальному взаимодействию [Akyildiz, 2025: 157]. VR-технологии берут своё начало в технологическом институте Массачусетса в 1968 году, где в лаборатории была разработана технология “Sword of Damocles” (Дамоклов меч).

В 1980 появились первые очки дополненной реальности Eye Tap, но доступной это технология станет только в 2012 году, когда были представлены новые очки Oculus VR.

Возможности использования трёхмерной виртуальной среды в обучении РКИ рассматривались О.А. Великосельским, им была разработана методика применения трёхмерных виртуальных образовательных миров в дистанционном обучении РКИ на основе коммуникативно-деятельностного подхода [Великосельский, 2004]. Вопросы применения технологий виртуальной реальности в обучении русскому языку как иностранному также рассматриваются в исследовании Васько и Тихоновой [Васько, Тихонова, 2023]. Виртуальная среда используется не только для предъявления материала, но и для организации речевого взаимодействия обучающихся. Возможности применения VR-технологий в обучении иностранным языкам также рассматриваются зарубежными исследователями. Б. Чен, Ю. Ван и Л. Ван провели метаанализ 21 исследования с участием 1144 обучающихся, посвящённого использованию виртуальной реальности при изучении иностранных языков. Авторы отмечают положительное влияние VR-технологий на результаты обучения, а также на мотивацию и эмоциональное состояние обучающихся. Полученные данные показывают, что использование виртуальной реальности может способствовать более успешному овладению иностранным языком [Chen, Wang, Wang, 2022].

Н.К. Благодетелева в работе «Тенденции и перспективы использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России» подробно описывает этапы развития VR-технологий в российской образовательной среде [Благодетелева 2023].

В 2019 году было запущено несколько образовательных VR-программ:

1. Опубликована программа «Образование–2024»;
2. «Цифровая школа» как часть проекта «Цифровая образовательная среда»;
3. «Цифровые образовательные среды университетов»;
4. «Ключевые направления цифровой экономики России» [Благодетелева, 2023: 111].

В зарубежной методике преподавания иностранных языков VR-технологии используются и для организации практики устного общения. М. Лазович и Т. Алерс исследовали взаимодействие обучающихся немецкому языку как иностранному в приложении Hololingo!, предназначенном для совместного обучения в виртуальной реальности. Авторы рассматривают речевое взаимодействие обучающихся при выполнении заданий в виртуальной среде и отмечают перспективу использования игровых VR приложений для организации коммуникации [Lazovic, Ahlers, 2021]. В обучении РКИ сегодня выделяются три вида применения VR-технологий при формировании коммуникативной компетенции:

1. Занятие с просмотром видео формата 360 для отработки практики умений монологической и диалогической речи.

Занятия с видео 360 – это путешествия, которые не требуют дополнительных трат и организации, позволяют знакомить обучающихся с другими регионами России и музеями других городов (например, позволяет увидеть Эрмитаж в Санкт-Петербурге в трехмерном пространстве).

Как правило, обучающиеся смотрят видео, а после совместно с преподавателем или в группах проводят обсуждение на основании полученной информации, высказывают своё мнение, говоря, что им было интересно, что

запомнилось. Яркие впечатления подталкивают обучающихся к общению на русском языке, что развивает умения диалогической речи.

Это способствует развитию памяти, способности восприятия прослушиваемого текста, формированию коммуникативных умений.

Е.А. Стародубцева считает, что формированию и развитию навыков концентрации, рецепции и гнозиса, анализа и синтеза информации, рефлексии и самоконтроля, гибкости и адаптивности мышления способствует применение виртуальных сред в образовательном процессе [Стародубцева, 2022: 112]. В процессе обучения русскому языку особенно ценно положительное влияние виртуальных сред на развитие коммуникативных способностей. VR-технологии в подобных заданиях служат источником яркой эмоции, как стимула к высказыванию.

2. Занятие с использованием виртуальной образовательной среды для практики умений монологической речи.

Подобное занятие может быть организовано в форме квеста. Виртуальная среда наполняется различными источниками информации (видео, презентациями, текстами, фото, 3D объектами). В рамках предварительной работы преподаватель знакомит обучающихся со списком вопросов и заданий, которые можно выполнить при внимательном изучении данной виртуальной аудитории (изучение текстовых файлов, прослушивание аудио фрагментов, просмотр фрагментов видео, обнаружение необходимых 3D объектов). Обучающиеся должны запомнить информацию, которая служит ответом на поставленные вопросы преподавателя. Дополнительные задания способствуют организации дискуссии среди участников группы, что помогает в формировании умений диалогической речи. Другой вариант организации подобного занятия – проектная деятельность студентов. VR-технологии в этом случае применяются как источник информации.

Н.А. Козловцева описывает организацию проектной деятельности студентов с помощью VR-технологий в Финансовом университете: «Наполнение комнаты происходит в рамках самостоятельной работы студентов, которые

впоследствии на занятии погружаются в созданное пространство и взаимодействуют в нём, решая конкретные задачи» [Козловцева, 2024]. Исследователем описан методический потенциал применения данных технологий при социокультурной адаптации студентов, необходимой для их успешной коммуникации на русском языке.

Создание собственного виртуального пространства развивает у обучающихся навыки самостоятельной работы. При таком подходе VR-технология служит дополнительным средством представления своей информации аудитории, что способствует развитию навыков монологической речи.

3. Занятие с использованием диалоговых тренажёров для практики умений диалогической речи.

Диалоговый тренажёр погружает обучающегося в реальность, где ему предстоит решить ряд коммуникативных задач с применением интенций, соответствующих уровню владения языком. Во время взаимодействия с системой у обучающихся уходит страх вступления в коммуникацию, а подбор ситуаций, соответствующих их потребностям в русскоязычной среде, мотивирует их к самоанализу своих коммуникативных умений и стратегий. При грамотном построении сценария диалогового тренажёра обучаемые могут проверить сформированность аудитивных умений (необходимо на слух без текстового сопровождения понять реплики собеседника), а также развивать память, объём которой сильно снижен у современных обучающихся, обладающих клиповым мышлением (поместить в языковую задачу информацию, которую нужно использовать только в конце диалога или же построить диалог так, чтобы обучающийся запомнил важную для ситуации информацию (дату, время, место, имя или профессию человека)). VR-технологии в диалоговых тренажёрах выступают в роли ВЯСО, что является для обучающихся новым опытом при формировании умений диалогической речи, поддерживающим их мотивацию.

Н.А. Козловцева считает, что работа с VR-технологиями способствует развитию навыков межкультурного взаимодействия [Козловцева, 2024: 66]. В её исследовании «Методика применения VR при организации занятий по русскому языку как иностранному в поликультурных группах» описан опыт организации студентами уровня В1 проектов, представляющих свою страну в виртуальном пространстве, с помощью виртуальных аудиторий и видео. Проведенный ей эксперимент показал, что у студентов повысилась мотивация к общению с одногруппниками на русском языке, работе над своими речевыми навыками (до 15%) [Козловцева, 2024: 67].

VR-технологии как новый вид цифровых технологий позволяют преподавателям обращаться к новым средствам обучения, обогащающим виртуальную образовательную среду высшего учебного заведения, воздействуют на разные уровни мотивации обучающихся (когнитивную, игровую, эстетическую). Они помогают создавать виртуальные учебные языковые среды, позволяющие развивать умения монологической и диалогической речи. В настоящее время существует три основных способа организации занятия в виртуальной реальности: просмотр видео 360°, работа в виртуальной аудитории и взаимодействие с диалоговым тренажёром. Такие занятия эффективны при формировании всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, говорения. В дальнейшем будет уделено внимание развитию умений диалогической речи посредством диалоговых тренажёров, которые решают проблему мотивации и вовлечённости слушателей подготовительных факультетов в обучение РКИ. VR-технологии в диалоговом тренажёре создают ВЯСО, полностью погружая обучающегося в коммуникативную ситуацию, где происходит общение.

1.3. Диалоговые тренажёры как средство формирования умений русской диалогической речи у иностранцев

Значение цифровых технологий в образовательном процессе стало переосмысляться методистами после периода «глобального дистанта», когда им была передана доминирующая роль в средствах обучения РКИ. Данная тема освещается в работах таких исследователей, как А. Халема «Areas of academic research with the impact of COVID-19», С. Рашида «Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research», Е.Н. Стрельчук «Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ».

Поведенческие особенности современных обучающихся, которые ориентированы на быстрое и видимое получение результатов, испытывают потребность в реализации себя в учебной деятельности и ощущении своей сопричастности к образовательному процессу, описаны в исследовании К.В. Султанова, А.А. Воскресенского «Особенности и проблемы поколения у в образовательном пространстве современной России». Авторы отмечают, что технологии не являются для них новыми, а составляют часть повседневной жизни, и их использование в рамках занятия будет способствовать вовлечённости в учебный процесс [Султанов, Воскресенский, 2015: 153].

Диалоговый тренажёр представляет собой средство обучения, которое реализуется с помощью цифровых технологий, способно воссоздать виртуальную языковую среду, обеспечивать обучающегося практикой умений диалогической речи и способствовать их успешному формированию.

Такой тренажёр является разновидностью электронного тренажёра, который создан для имитации общения. Электронные тренажёры определяются как специальные программы, используемые с помощью персонального компьютера или смартфона, служащие для повышения знаний и умений по различным аспектам языка [Королёва, 2021: 31]. По мнению В.А. Жильцова, «Виртуальная языковая среда действует по тем же принципам, что и реальные участники настоящего общения» [Жильцов, 2019: 104].

Данное средство обучения организовано таким образом, чтобы обучающийся мог взаимодействовать с системой как при общении с реальным носителем русского языка, поэтому он и является примером ВЯСО:

- в его структуре используются коммуникативные ситуации, приближенные к реальным;
- реплики, которыми наполняются эти ситуации, максимально приближены к общению (усечённые формы высказываний, шаблоны, которые мы используем в той или иной ситуации);
- пространство в диалоговом тренажёре направлено на дополнительное погружение в ситуацию;
- в поведение аватара (персонажа, от имени которого действует система и с которым взаимодействует обучающийся) встроено невербальное поведение (имитация мимических реакций), которое является важной частью реального общения.

Необходимо уточнить определения «диалоговый тренажёр» и «диалоговый симулятор» для определения разницы между этими педагогическими инструментами. В отечественной литературе эти понятия выступают синонимами, что связано с англоязычными традициями: симуляторами именуются в англоязычной литературе системы тренажёрных комплексов в авиации, инженерии и медицине, а само обучение «обучение, основанное на симуляторах». [Ваганова, Холенкова, Гущин, 2020: 60]. Диалоговые тренажёры не имеют такой сложной системы тренажёрных комплексов, представляют собой программу, которая может быть реализована с применением VR-технологий, в данном исследовании будет использоваться это определение.

Анализ опыта внедрения тренажёров в обучение РКИ показывает, что методисты отмечают потребность в средстве обучения для обеспечения обучающегося практикой отдельных навыков и умений, связанных с владением РКИ. Со временем происходит уточнение терминологии, так, средство обучения, именуемое «лингвотренажёр En101», состоящее из курса (500 мультимедийных уроков) и «говорящего словаря» [Богданов, 2006: 198], сегодня его можно

отнести к электронным учебным пособиям, так как его уроки не предполагают коммуникативной практики с изученной лексикой.

В классификации А.Н. Богомолова данное средство обучения не выделено в отдельную категорию, а относится к электронным учебным пособиям, осуществляющим «поддержку учебного процесса с возможной интеграцией в электронный учебник и/или электронный учебно-методический комплекс» [Богомолов, 2006: 198]. Нам близка позиция Е.В. Булыгиной, которая отмечает, что цель электронных тренажёров «совершенствование тактики обучающегося в работе с конкретными навыками и умениями, но не замена учебного пособия».

Исследование Е.В. Булыгиной «Лингвометодическая модель электронного тренажёра для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ (уровень В1)» посвящено разработке тренажёра, предназначенного для подготовки к сертификационному экзамену «Первый сертификационный уровень». Задачи, решаемые в нём, направлены на подготовку к процедуре тестирования и определению аспектов владения языком, требующих дальнейшей тренировки [Булыгина, 2019]. Данное средство обучения – это пример успешной отработки заданий разных субтестов для улучшения тактики и стратегии выполнения теста.

С.А. Асанова в исследовании «Лингвометодические тренажеры в системе электронных средств обучения РКИ» рассматривает тренажёры как один из важных элементов в системе электронных средств обучения РКИ на примере Южной Кореи [Асанова, 2015].

Использование средства обучения, обеспечивающего обучающихся практикой общения путём создания виртуальной языковой среды, должно служить дополнительным стимулом для поддержания мотивации.

И.А. Зимняя подчёркивает, что мотивация является важнейшим фактором для обучения иностранному языку, так как создаёт у обучающегося «мотив» и «побуждение» для коммуникации [Семенова, 2021].

Коммуникация невозможна без мотивации, на что обращает внимание П.Н. Веселова, основывая своё суждение на работах И.А. Зимней, которая считает,

что обучение иностранным языкам занимает промежуточное особое место между теоретическими и практическими дисциплинами [Веселова, 2022: 75]. Роль мотивации в образовательном процессе активно исследуется методистами применительно к внутренней мотивации. Обращается внимание на средства обучения, вызывающие эмоциональный отклик у обучающиеся, методическое наполнение которых будет поддерживать мотивацию и способствовать осознанию ценности получаемых знаний. Это суждение основано на работах А.Н. Леонтьева[3], А.Г. Маслоу[4], С.Л. Рубинштейна[5], в которых раскрывается деятельностная и потребностная природа мотивации, а также закономерная связь эмоциональных переживаний с ценностно-смысловой оценкой личности.

Успешность диалогового тренажёра как средства формирования умений диалогической речи базируется на симуляционных технологиях.

Симуляционная технология – это практико-ориентированная технология, подразумевающая имитацию студентами профессиональной деятельности с помощью применения тренажёров для моделирования безопасных, контролируемых, близких к реальности ситуаций [Ваганова и др., 2020: 58].

С позиции обучения иностранным языкам симуляционные технологии – это погружение обучающегося в виртуальную языковую среду в рамках конкретной социальной роли для решения коммуникативной задачи.

Само понятие «симиляционная технология» часто выступает синонимичным понятию «симуляция» в вопросах преподавания иностранным языкам. Симуляция – это контролируемое представление реальности, погружение в контролируемую игровую ситуацию.

Исследователи применения симуляционных технологий в профессиональном образовании О.И. Ваганова, Л.А. Холенкова, А.В. Гущин определяют их как: «применение игровых методов, с использованием симуляционного оборудования (симуляторов, тренажёров и т.д.) для создания у

[3] Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
[4] Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 400с.
[5] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2018. – 713 с..

обучающихся реального опыта в условиях виртуальной среды» [Ваганова, Холенкова, Гущин, 2020: 57].

В исследовании И.В. Гаврютиной о применении симуляционной технологии в педиатрии рассмотрены виды симуляционного обучения, раскрывается определение симуляционного метода, даются практические рекомендации. Исследователем предложен вариант симуляционного обучения для формирования навыков реанимации маленьких детей [Гаврютина, 2013].

Т.И. Тихонович рассматривает симуляционные технологии в совокупности с игровыми технологиями в процессе обучения РКИ, отмечая, что они позволят: «практиковать различные речевые ситуации, используя метод проб и ошибок» [Тихонович, 2021].

Симуляционные технологии в обучении иностранным языкам были заложены глобальной симуляцией, описанной в 70-х годах XX века во Франции, преподавателем и исследователем Франсизом Дебизером [Debyser, 1974]. Позднее данная технология рассматривалась Франсизом Йешем и Жан-Марк Каром [Caré, 1997]. Проект назывался «Жилой дом» и был создан как ответ на традиционный грамматико-переводной метод, который считался устаревшим, так как не позволял обучающемуся перевести свои приобретенные лексическое и грамматические навыки в речь, и был ориентирован на работу с текстами, а не на коммуникацию. Ф. Дебизер определил симуляцию как: «сценарий, позволяющий группе до 30 человек создавать свой собственный театр, это может быть, например, многоквартирный дом, поселок, остров, цирк или гостиницу, участники могут поселить там людей, которые взаимодействуют друг с другом и симулируют все языковые функции, которые необходимы в этой среде, которая в свою очередь является одновременно и тематическим пространством, и коммуникативным театром» [Веселова, 2022: 76]. Другое определение симуляции принадлежит Кену Джонесу: «Глобальная симуляция – это реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [Jones,1972]. Симуляционные технологии в обучении языку – это погружение обучающегося в языковую среду в формате отведенной ему роли для решения

конкретной коммуникативной задачи. Преподаватель создаёт ситуацию, которая побуждает обучающегося к коммуникации, действиям и реакциям согласно его «роли». Сегодня уровень развития технологий позволяет создавать подобные симуляции не только на занятии, но и с помощью компьютера.

Симуляция в практических дисциплинах представляет собой моделирование рабочей ситуации, в которой должен действовать обучающийся. Но в этом случае простой «фантазии» недостаточно для погружения обучающегося в симуляцию, которая сможет дать оценку сформированности практических навыков. В профессиональном образовании под симуляционными технологиями следует понимать технологию, направленную на приобретение практического опыта и/или усовершенствование навыков обучаемого, которые создаются искусственно в интерактивной модели, аналогичной профессиональной [Ваганова, Холенкова, Гущин, 2020: 60].

Сегодня активно вводятся симуляторы, основанные на VR-технологиях, которые связаны с получением других практических навыков.

В контексте обучения РКИ, главное практическое умение, развиваемое учебным тренажёром или симулятором – это коммуникативное умение диалогической речи, способности обучающегося как отвечать на реплики, предлагаемые системой, так и инициировать общение в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией.

Диалоговые тренажёры разработаны на основе технологии глобальной симуляции, что позволяет раскрыть её методический потенциал. Сопоставление глобальной симуляции в учебном диалоге и имитационной модели, реализованной в тренажёре с позиций воздействия на обучающихся при погружении в ситуацию, можно представить в виде таблицы (см. таблицу 1):

Таблица 1. Сопоставление глобальной симуляции с имитационной моделью тренажёра

Глобальная симуляция при учебном диалоге на занятии	Имитационная модель тренажёра
Уровни воздействия	

В рамках занятия не всегда есть возможность воссоздать ситуацию общения с помощью внешних атрибутов.	Изображения, которые отражают локацию (например, интерьеры кафе, офиса или комнаты) оказывают влияние на визуальное восприятие ситуации, также возможно задействовать слуховое восприятие обучающегося (добавить звуки, характерные для обстановки, где происходит действие), позволяют сделать погружение в ситуацию наиболее полным.
Погружение в ситуацию	
Погружение в ситуацию исключительно интерактивное, зависит от развития воображения обучающегося, от полноты предлагаемой роли и учебной ситуации. Поведенческие особенности поколения Z показывают, что им не всегда комфортно взаимодействовать с другим человеком, кроме того они нуждаются в дополнительных элементах, погружающих их в ситуацию.	Погружение происходит при помощи VR технологий в мир, оказывающий более сильное воздействие на обучающегося, кроме того, взаимодействие с машиной для поколения Z – это естественный процесс, который способен задействовать дополнительные стимулы для мотивации обучающегося.
Обратная связь	
Количество и качество обратной связи зависит от преподавателя, не всегда может быть полным из-за нехватки времени, так как преподаватель не может одновременно отслеживать все диалоги обучающихся одинаково активно.	Когда обучающийся взаимодействует с машиной, она берёт на себя роль не только собеседника, но и преподавателя. При выборе неверного ответа система сразу реагирует, давая комментарий к ошибке, объём обратной связи определяется заданными преподавателем параметрами.
Развитие сценария	
Ограничено только коммуникативной задачей, каким способом прийти к результату решают сами обучающиеся.	Ограничено количеством вопросов и реакций на них, заданных системой, может не соответствовать поведению обучающегося в заданной ситуации.
Взаимодействие	

Происходит совместно с другим обучающимся, что иногда может иметь следующие минусы: если обучающиеся являются носителями одного языка, они могут перейти на него вместо решения задачи, кроме того, возможны трудности при взаимодействии обучающихся между собой (личные разногласия и неприязнь).	Взаимодействие происходит с симулятором-тренажёром, что снимает проблему субъективности.

Появление диалоговых тренажёров и симуляторов в обучении языку – это естественный процесс развития образования. В наши дни обучающимся важно получить дополнительный стимул при погружении в коммуникативную ситуацию в рамках учебного занятия. Активное внедрение VR-технологий помогает сделать процесс изучения языка разнообразным и более привлекательным для современного поколения обучающихся [Козловцева, 2024: 65].

В.А. Жильцов в своём исследовании «Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2-В1)» рассматривая моделирование цифровой языковой среды, представляет средства обучения, которые будут воссоздавать языковую среду обучающимся с помощью различных цифровых средств [Жильцов, 2019]. Диалоговый тренажёр, основанный на симуляционных технологиях, может быть примером средства обучения, которое успешно интегрируется в цифровую образовательную среду и воссоздаёт виртуальную языковую среду для работы над коммуникативными умениями.

Вышесказанное позволяет нам предположить, что диалоговые тренажёры в обучении РКИ будут осуществлять работу над коммуникативными умениями обучающихся, имитировать ситуации, максимально приближенные к языковой среде и побуждать обучающихся уделять больше внимания работе над развитием умений диалогической речи, а также самостоятельной работе с теми речевыми

навыками, которые требуют дополнительной практики для успешной коммуникации.

Создание симуляции в структуре и наполнении диалогового тренажёра требует погружения в ситуацию с чётко выстроенным сценарием.

При обучении РКИ диалоговые тренажёры могут стать эффективным средством обучения для формирования умений диалогической речи обучающихся, так как с их помощью возможно:

- создать любую коммуникативную ситуацию, задействующую разные ситуации общения (социальную, бытовую, учебную и др.), а также разные роли говорящего (адресанта и адресата);
- сформировать у обучающихся мотив к построению высказывания и вступление в общение;
- снять психологическую зажатость, проявляющуюся у обучающихся в боязни совершить ошибку;
- осуществить практику применения усвоенного лексического и грамматического материала в заданной ситуации общения;
- воссоздать языковую среду для погружения, обучающегося в культуру изучаемого языка;
- задействовать большинство способов восприятия информации (визуальный и аудиальный);
- разнообразить процесс обучения;
- проверить сформированность умений диалогической речи;
- создать у обучающегося мотивацию к проведению самоанализа допущенных им ошибок;
- активизировать потребность обучающегося к осознанному участию в процесс своего обучения;
- развить память;
- развить аудитивные умения обучающихся;

– подготовить обучающихся к оценке сформированности умений диалогической речи в рамках тестирования или прохождения экзамена в высшем учебном заведении.

Исходя из анализа существующих определений педагогического инструмента «диалоговый тренажёр», а также на основании исследования педагогической технологии «глобальная симуляция», которая является ключевой для разработки данного средства обучения, можно дать следующее определение: ***диалоговый тренажёр*** – это организованная на основе симуляционной технологии цифровая обучающая среда, предназначенная для формирования коммуникативных умений на иностранном языке. Её ядро составляет сюжет, имитирующий реальные ситуации общения в звуковой и графических формах, реализованный средствами виртуальной языковой среды; контент тренажёра выстраивается в соответствии с требованиями к уровню владения языком и лексико-грамматическим минимумом данного этапа обучения.

Выводы по главе I

Теоретический анализ позволил установить двойственную функцию диалога в обучении РКИ: он выступает целью обучения как важный элемент коммуникативной компетенции в процессе развития умений диалогической речи и средством обучения. Особое значение данная двойственная функция приобретает на этапе предвузовской подготовки, поскольку сформированность умений диалогической речи необходима иностранным обучающимся не только для решения коммуникативных задач, но и для дальнейшего обучения в высшей школе. Требования Государственного стандарта базового уровня (А2) конкретизируют содержание обучения диалогической речи через перечень коммуникативных интенций и типовых ситуаций общения бытовой, учебной и социокультурной деятельности.

Обзор существующих цифровых технологий в обучении РКИ установил их методическую ценность и одновременно выявил их ограничения в применении для формирования умений диалогической речи. Массовые онлайн-курсы позволяют работать с отдельными речевыми умениями и с умениями монологической речи, но не обеспечивают практику диалогической речи. Использование сервисов видеоконференций также связано с рядом внешних, внутренних и технических факторов, препятствующих организации коммуникативной практики обучающихся. Существующие цифровые средства не полностью реализуют возможности ЦОС для формирования умений диалогической речи, что определяет потребность в специализированном средстве обучения, ориентированном на моделирование диалогического взаимодействия.

Сопоставление симуляционных и VR-технологий выявило их методический потенциал для формирования умений диалогической речи. Симуляционные технологии обеспечивают моделирование коммуникативных ситуаций, а применение VR-технологий расширяет возможности погружения обучающегося в ВЯСО и взаимодействия в ней. Сочетание данных технологий позволяет организовать практику диалогической речи в среде, приближенной к реальной, что определяет целесообразность их использования при разработке диалогового тренажёра.

На основе проведённого анализа уточнено понятие «диалоговый тренажёр». Под диалоговым тренажёром понимается организованная на основе симуляционной технологии цифровая обучающая среда, предназначенная для формирования коммуникативных умений на иностранном языке. Её ядро составляет сюжет, имитирующий реальные ситуации общения в звуковой и графической формах, реализованный средствами виртуальной языковой среды; контент тренажёра выстраивается в соответствии с требованиями к уровню владения языком и лексико-грамматическим минимумом данного этапа обучения. Методические возможности диалогового тренажёра связаны с

моделированием ситуаций общения и организацией практики диалогической речи в условиях ВЯСО.

Таким образом, теоретический анализ диалога как междисциплинарного явления, коммуникативного подхода и нормативных требований государственного стандарта базового уровня в сочетании с выявленными ограничениями существующих цифровых средств обучения обосновывает необходимость проектирования диалогового тренажёра, ориентированного на уровень А2 и учитывающего специфику работы с обучающимися на этапе предвузовской подготовки.

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2)

2.1. Сценарный подход как основа проектирования диалогового тренажёра

В высшей школе диалог выступает не только средством обучения РКИ, но и эффективным инструментом развития профессиональных компетенций. В связи с этим перед преподавателями подготовительных отделений предвузовской подготовки стоит задача сформировать у слушателей коммуникативные умения, позволяющие им овладевать русским и адаптироваться к образовательной среде.

Одним из способов работы с умениями диалогической речи является сценарный подход, отвечающий ключевым принципам коммуникативной методики. В.И. Шляхов определяет сценарии в обучении иностранным языкам как «структуры, вбирающие в себя несколько речевых действий, связанных между собой отношениями зависимости и подчинения» [Шляхов, 2010]. Сценарный подход основывается на занятии, воссоздающем ситуацию, требующую от обучающихся понимания того, какие коммуникативные умения должны быть использованы для её решения и каких знаний (определённой грамматической или лексической темы, знания шаблонов для письменной речи) им не хватает для выполнения задачи. Применение данного подхода позволяет делать обучающихся более активными в обучении, так как они анализируют свои действия и задачи и осознанно подходят к освоению русского языка.

Я.Г. Насилевич рассматривает сценарий как центральный элемент формирования профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции для воспитания высококлассных специалистов [Насилевич, 2013]. В работе на подготовительных факультетах сценарии используются как реализация коммуникативного подхода для формирования у обучающихся понимания того, как они могут применять полученные знания в коммуникации, создают основу

для их профессиональных навыков (коммуникация входит в перечень обязательных компетенций вне зависимости от сферы обучения).

При рассмотрении сценарного подхода в обучении иностранным языкам встречается термин «метод сценария», применявшийся в США и Германии в 80-ые годы XX века. Р. Ди Пьетро применял его как систему обучения, основанную на спонтанном взаимодействии [Di Pietro, 1987]. Х.Э. Пифо разработал систему работы в сценариях на основе типологии учебно-речевых ситуаций [Piepho, 1979].

В отечественной литературе обнаруживаются элементы сценарного подхода при использовании метода активизации резервных возможностей личности при обучении иностранному языку. В работах Г. Лозанова описана идея ролевого вовлечения обучающихся, что является предпосылкой для применения сценарного подхода [Лозанов, 1988: 70]. Эти принципы были развиты и методически оформлены Г. А. Китайгородской, в авторской методике которой учебный сценарий-полилог выступает центральным компонентом метода активизации [Китайгородская, 1986: 82].

Сценарный подход в обучении иностранным языкам – это подход, основанный на моделировании коммуникативных ситуаций с чётким распределением ролей и этапов её реализации (сценарий), требующий от обучающихся задействования иноязычных знаний, умений и социокультурных представлений для успешной коммуникации. Близким к данному подходу является сценарно-стратегический, применяемый Просвиркиной И.И. и А.М. Фроловой при разработке модели обучения иностранных студентов профессиональному диалогу. Авторы связывают ситуацию общения с необходимостью выстраивания стратегии диалога и выбора средств реализации [Просвиркина, Фролова, 2024]. Данный подход доказывает эффективность моделируемой ситуации общения как основы для организации практики диалогической речи.

Рост роли цифровых технологий в организации и наполнении учебного процесса является естественным отражением технологического развития

общества. Изменение когнитивных особенностей современных обучающихся объясняется влиянием ряда внешних факторов (например, прошедшая эпидемия COVID-19). Диалоговые тренажёры, реализованные с применением VR-технологий, являются средством обучения, способствующим повышению мотивации обучающихся, за счёт влияния на их эмоции, создания мотива-стимула для развития речи на русском языке [Вертоградская, 1972].

VR-технологии способствуют созданию виртуальной языковой среды и полному погружению в ситуацию, воздействуя на зрение и слух обучающегося. В данном параграфе также будет рассмотрено наполнение диалогового тренажёра как привлекательного для слушателей подготовительных отделений средства обучения, способствующее поддержанию их мотивации.

Решение задачи по созданию ВЯСО диалогового тренажёра предполагает обращение к сценарному подходу, представляемым наиболее эффективным методическим инструментом. Он задаёт структуру обучения, обеспечивающую практику диалогической речи, и требует от обучающегося принимать решения, опираясь на понимание коммуникативной ситуации. В рамках данного подхода сценарий понимается как двуединая сущность, представляет собой как свёрнутую когнитивную модель речевого поведения, хранящуюся в долговременной памяти, так и её словесную реализацию в дискурсе [Шляхов, 2008: 15]. Сценарий является не статичным языковым явлением, а обобщённой структурой, воспроизводящейся в типовых речевых ситуациях и допускающей вариативность в зависимости от коммуникативных намерений говорящих и выбранных для их реализации стратегий. Именно умение понимать коммуникативную ситуацию, осуществлять выбор нужной стратегии и формируется у обучающихся при работе с диалоговыми тренажёрами, реализуемыми на основе сценарного подхода.

Вопросы практического применения и реализации сценарного подхода рассмотрены в работах многих исследователей. Н.Д. Пашковская отмечает, что сценарный подход применяется в практическом обучении таких направлений подготовки, как медицина, экономика, политика, определяя сами сценарии как:

«предполагаемая картина вариантов развития событий, позволяющая проанализировать ситуацию для поиска решений» [Пашковская, 2019: 226].

Сценарный подход способствует закреплению ранее изученного материала, отработке грамматических тем, применению на практике пройденных лексических единиц. В работе со слушателями подготовительных факультетов важно смоделировать ситуации, связанные с их дальнейшим обучением. Одним из проявлений сценарного подхода в работе с иностранными языками можно считать кейс-технологию.

И.И. Бурлакова в своём исследовании «Использование кейс-технологий в преподавании предметов гуманитарного цикла: на примере преподавания иностранных языков» отмечает, что использование кейса в рамках учебного занятия (ситуации, которую обучающиеся должны проанализировать и решить) активирует у них коллективную, аналитическую и творческую работу [Бурлакова, 2022].

Важно понимать, что разница между сценарным подходом и кейс-технологией заключается в том, что в рамках одного кейса может быть проанализирована и разобрана только одна коммуникативная ситуация, а в сценарии может быть создана ситуация, которая может требовать решения нескольких кейсов.

Использование диалогового тренажёра, организованного с помощью сценарного подхода в обучении РКИ на этапе предвузовской подготовки, даёт следующие преимущества:

– формирование коммуникативной компетенции;

– повышение мотивации к учебной деятельности;

– интеграцию теоретических знаний в практику, в том числе связанную с будущей профессией;

– учёт многообразия речевых ситуаций, актуальных для современного человека;

– моделирование ситуаций, требующих разных коммуникативных тактик;

– развитие навыков самоанализа речевого поведения и уровня владения языком;

– развитие умения планировать речевое поведение, определять коммуникативную цель, стратегию и роль собеседника;

– организацию дискуссий по итогам тренажёра как формы совместного поиска решений.

Э.Г. Азимов определяет сценарий как «сценарий речевого взаимодействия», используемый для моделирования речевого поведения [Азимов, 2018: 300]. Создаётся модель речевого взаимодействия обучающихся, которые выполняют разные роли для реализации коммуникативных тактик в рамках заданной ситуации общения. В рамках диалогового тренажёра может быть создана любая ситуация, где будут реализованы:

1) парное взаимодействие (система играет роль партнёра обучающегося), где обучающийся должен действовать исходя из заданной роли.
2) разнообразие персонажей (ролей), с которыми обучающийся будет взаимодействовать в ходе прохождения тренажёра.
3) проблема, требующая решения, что требует от обучающегося понимания линии поведения в игре.
4) необходимость в поиске решения проблемы, так как обучающийся владеет только частью информации и правильное взаимодействие с системой позволит получить информацию для решения своей коммуникативной задачи.

В диалоговом тренажёре используются сценарии речевого взаимодействия, которые можно отнести к сценариям, ориентирующим обучающегося на практику конкретных навыков и умений (в нашем случае практика умений диалогической речи).

Сценарий погружает обучающегося в ситуацию, которая максимально приближена к реальной, что также способствует развитию межкультурной компетенции. Важно учитывать, что эффективность речевого взаимодействия

зависит не только от владения языком, но и от понимания культурных особенностей собеседника.

Н. Слэй рассматривает сценарии в обучении иностранному языку как дополнительный способ формирования у обучающегося понимания того, как культурные особенности проявляются в языке и речи: «Знание особенности культуры собеседника позволит понимать специфику мышления собеседника для поиска решения» [Слэй, 2018]. Использование сценарного подхода способствует формированию «совокупности знаний языковых, профессиональных и межкультурных особенностей для когнитивной базы коммуникации» [Чекун, 2023: 80].

Следует отметить универсальность сценарного подхода в проектировании диалогового тренажёра: он применим в работе со слушателями, относящимися как к когнитивно-лингвистическому, так и коммуникативно-речевому типам владения языком [Кабардов, 2013]. Несмотря на то что большинство обучающихся демонстрируют смешанные типы владения языком, сценарный подход позволяет результативно работать и с ярко выраженными индивидуальными характеристиками. Возможности подхода для каждой из таких характеристик, выделяемых М.К. Кабардовым, систематизированы в таблице 2:

Таблица 2.

Учёт индивидуальных особенностей обучающихся при реализации сценарного подхода в диалоговом тренажёре

Характеристика типа обучающегося (по М.К. Кабардову)	Возможность, реализуемая с помощью сценарного подхода в диалоговом тренажёре
Невыразительность коммуникативных действий (когнитивно-лингвистический)	Эмоционально нейтральная среда взаимодействия, отсутствие временных рамок и негативных реакций системы, что создаёт комфортные условия для ответа.
Коммуникативная активность (коммуникативно-речевой)	Интенсивная коммуникативная практика, позволяющая проследить, как грамматическая ошибка приводит к коммуникативной неудаче.

Произвольная деятельность, длительные ориентировочные действия, самоконтроль (когнитивно-лингвистический)	Отсутствие ограничений по времени даёт возможность анализировать каждый свой выбор и определять причину ошибочной реплики.
Импульсивная деятельность, высокая скорость решений (коммуникативно-речевой)	Включение в сценарии деталей, легко упускаемых при быстром чтении, провоцирует ошибки и формирует навык самоконтроля.
Преобладание негативной мотивации (когнитивно-лингвистический)	Яркая визуальная реакция персонажей на неверный ответ способствует концентрации внимания.
Преобладание позитивной мотивации (коммуникативно-речевой)	Положительная мимика персонажей и одобрительная обратная связь стимулируют учебную активность.
Преобладание способности описания и анализа (когнитивно-лингвистический)	Возможность проанализировать предложенную ситуацию с позиции системы языка, вычленить нужные грамматические темы и лексические группы.
Преобладание способности зрительного узнавания (коммуникативно-речевой)	Использование знакомых бытовых ситуаций и устойчивых выражений, опирающихся на реальный опыт обучающегося.
Высокий уровень зрительной памяти (когнитивно-лингвистический)	Постепенное снятие текстового сопровождения реплик при переходе от одного диалога к похожему, что развивает слуховую память.
Высокий уровень слуховой памяти (коммуникативно-речевой)	Успешное прохождение этих диалогов служит мощным положительным подкреплением.

Важно учитывать, что ситуации в диалоговом тренажёре не могут быть реализованы только при помощи сценарного подхода. Общение с системой не заменяет общения с человеком, так как реакции персонажей лишь имитируют реального человека. Кроме того, реплики персонажа системы и персонажа, от лица которого действует обучающийся, ограничены объёмом текста комфортным для восприятия и также носят искусственный характер.

Сценарный подход в структуре диалогового тренажёра реализуется следующим образом:

– Создание мира – обучающийся действует в локациях, приближенных к реальным и создающих виртуальную языковую среду. Одна из локаций представлена на рисунке 3:



Рисунок 3. Локация форума в диалоговом тренажёре

– Ролевая идентичность – каждый сценарий строится вокруг фиксированной роли (студентка из Китая), что задаёт социальный контекст общения, определяет мотивацию и уместное речевое поведение.

– Задачи и достижения – каждый диалог имеет свою задачу (на более высоком уровне несколько), решение которой имеет конкретное достижение. На рисунке 4 показано, как успешное коммуникативных задач становится достижением персонажа, он получает бланк заявления и доступ к расписанию:



Рисунок 4. Получение результата и материального объекта (документа) в диалоговом тренажёре

– Вариативность сценария – сценарий диалогов имеет ветвление: выбор реплики влияет на дальнейшее развитие сюжета, будет ли достигнута

коммуникативная задача. Если обучающийся допускает грубые ошибки, диалог останавливается до выбора верного ответа. При грубом нарушении норм этикета или выборе ответа, противоречащего задаче, диалог останавливается полностью.

– Эмоциональная обратная связь – виртуальные собеседники реагируют на реплики обучающегося не только ответом, но и мимикой, восклицаниями, создавая иллюзию живого общения и эмоционально подкрепляя успешность либо неуспешность речевых действий.

Использование сценарного подхода для создания ситуаций, максимально приближенных к реальному общению и связанных с учебной и частично с профессиональной деятельностью обучающихся (воссоздаются ситуации, связанные с их будущей профессией, например работа волонтёром на форумах соответствующей тематики, организация работы над проектом), способствует созданию чёткой структуры «сюжетов», помогает в отборе лексико-грамматических тем, которые позволяют наиболее точно оценить умение обучающегося реализовать коммуникативные интенции соответствующего уровня владения русским языком. Таким образом, сценарный подход выступает теоретической основой для проектирования диалогового тренажёра и его виртуальной языковой среды, обеспечивая моделирование ситуаций общения и позволяя обучающимся получить дополнительную практику коммуникативных умений.

2.2. Формирование коммуникативной компетенции через педагогический сценарий диалогового тренажёра

Педагогический сценарий является одним из ключевых этапов в создании цифровых средств обучения: онлайн-курсов, обучающих приложений и диалоговых тренажёров.

Под педагогическим сценарием понимается фиксированная последовательность предполагаемых событий, которые направлены на обучение [Anderson, 1986: 140].

В контексте данного исследования необходимо разграничить понятия «сценарный подход» и «педагогический сценарий». Сценарный подход, рассмотренный в предыдущем параграфе, выступает теоретической основой модели речевого взаимодействия, определяя вариативность и выбор стратегии общения. Педагогический сценарий является инструментом проектирования, задающим последовательность событий, описывающим методы и принципы реализации диалогового тренажёра, а также его компоненты. Применение сценарного подхода позволяет объяснить обучающимся, как устроено речевое взаимодействие, формируя у них осознанные действия в коммуникативной ситуации и обеспечивая их перенос из виртуальной языковой среды в реальную; при этом педагогический сценарий проецирует взаимодействие в рамки цифрового средства обучения.

Понятие «педагогический сценарий» трактуется исследователями неоднозначно. Некоторые из них отмечают наличие двух сценариев (педагогического и технического) у цифровых средств обучения (онлайн-курсы, диалоговые тренажёры и симуляторы) [Демкин, Можаева, 2003: 97].

Педагогический сценарий цифрового средства обучения – это модель, фиксирующая логическую последовательность, содержание и вариативность учебных событий, а также способы взаимодействия обучающегося с виртуальной средой. Данная модель строится на основе выбранных методов и технологий обучения с учётом целей образовательного процесса и личностных особенностей.

Технический сценарий даёт полное описание информационных и цифровых технологий и средств, которые были использованы для реализации данного средства обучения.

Согласно другому подходу, к педагогическому сценарию относятся необходимые указания для программистов по расположению информации, перечень параметров, которые позволят фиксировать статистические данные [Власов, Юдина, Авраменко, 1990].

В.И. Токтарова и А.А. Коробейникова определяют педагогический сценарий как описанную форму модели обучения [Токтарова, Коробейникова, 2014]. Это определение важно, когда мы говорим о цифровой образовательной среде. В ней соотношение теоретического, контрольного и справочного контента отличается от традиционной образовательной среды и требует дополнительных способов управления обучением, с сохранением традиционных целей и результатов обучения.

Исследователями выделено несколько компонентов педагогического сценария [Белицин, 2003, цит. по Токтарова, Коробейникова, 2014]:

- компонент, фиксирующий цели, задачи и характер учебного материала (*установочный*);
- компонент, задающий структуру учебного материала и перечень заданий (*предметный*);
- компонент, описывающий процесс решения заданий (*обучающий*);
- компонент, определяющий параметры контроля и оценки результатов (*контролирующий*);
- компонент, содержащий правила управления и коррекции на основе статистических данных о результатах работы обучающихся (*корректирующий*);
- компонент, включающий справочную информацию и инструкции для работы в условиях компьютерной среды, систему помощи обучающимся (*инструктивный*).

Э.Г. Скибицкий выделяет только 3 компонента педагогического сценария:

- компонент, включающий в себя дидактическую модель, создаваемую с помощью учебной информации об изучаемых объектах, явлениях и процессах (*содержательный);*
- компонент, описывающий модели субъектов обучения, результаты обучения, методическое обеспечение участников процесса обучения,

включая организационно-методические указания для педагога и инструкции для обучающихся (*операциональный*);

- компонент, направленный на формирование устойчивого познавательного интереса обучающихся (*мотивационный*) [Скибицкий, 2006].

Специфика диалогового тренажёра как средства формирования коммуникативной компетенции требует, чтобы его педагогический сценарий обеспечивал реализацию следующих функций: постановку коммуникативной задачи и описание ситуации общения, предъявление структурированного учебного материала, управление процессом решения коммуникативных задач с обратной связью, контроль и оценку речевых действий обучающегося; коррекцию на основе анализа ошибок, а также инструктивную поддержку на любом этапе взаимодействия.

Соотнесение данных требований с рассмотренными классификациями компонентов педагогического сценария показывает следующее: структура Э.Г. Скибицкого задаёт общие рамки проектирования, однако не отображает внутриоперационного компонента функции контроля, коррекции и инструктивной поддержки.

Исходя из этого, в качестве структурной основы для проектирования модели диалогового тренажёра нами выбрана классификация И.В. Белицина[6] как соответствующая специфике данного цифрового средства обучения. Опираясь на данную классификацию как на структурную основу, рассматривается каждый из выделенных компонентов – установочный, предметный, обучающий, контролирующий, корректирующий и инструктивный – в качестве элементов лингвометодической модели диалогового тренажёра, ориентированного на формирование коммуникативной компетенции. Это позволяет вписать педагогический сценарий в модель, где содержание и логика взаимодействия обучающегося с виртуальной языковой средой направлены на развитие умений диалогической речи.

[6] Белицин И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – Барнаул, 2003. – 159 с.

Центральным элементом в педагогическом сценарии диалогового тренажёра должно быть решение ключевой задачи обучения РКИ – формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. Коммуникативная компетенция реализуется в способности обучающегося вести речевую деятельность в продуктивных и рецептивных её видах. Уровень владения коммуникативной компетенцией определяется этапом и целью обучения.

В модели диалогового тренажёра эти шесть компонентов реализуются следующим образом:

- Установочный – коммуникативная задача и ситуация: кто говорит, какова его социальная роль в этом диалоге, какая ситуация общения и цель;
- Предметный – лексические и грамматические темы исходя из требований Государственного стандарта требуемого уровня;
- Обучающий – как устроен диалог и взаимосвязь его реплик;
- Контролирующий – критерии оценивания успешности решения коммуникативной задачи;
- Корректирующий – типы ошибок (лексические, грамматические, стилистические) и реакция системы на их допущение;
- Инструктивный – помощь и навигация по тренажёру.

Г.Э. Азимов отмечает, что сформированная коммуникативная компетенция – это способность реализовать языковую компетенцию, а именно способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [Азимов, 2018].

Диалоговый тренажёр помогает обучающемуся оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции диалогической речи с помощью цифровых средств обучения, так как его структура максимально приближена к имитации реальной речевой ситуации. Обучающийся взаимодействует с персонажем, от имени которого действует система

диалогового тренажёра, который изображает конкретного собеседника, выступая как в роли адресата общения, так и адресанта.

Первый этап прохождения диалога – это получение задачи. Например, «Познакомьтесь со студентом, с которым вы хотите работать над проектом, договоритесь о совместной работе». В этом диалоге перед обучающимся стоят две основные коммуникативные задачи: «познакомиться», «договориться».

Оценивается способность обучающегося анализировать коммуникативную ситуацию, в данном случае общение является формальным, проверяются знания речевого этикета. Если обучающийся выбирает реплики, содержащие устоявшиеся формулы речевого этикета (например, при обращении к сотруднику деканата за помощью): *«Здравствуйте, можно с вами поговорить?»*, *«Добрый день, можно с вами поговорить?»*, «Простите, можно поговорить с вами?» – это верный ответ.

Неформальные реплики приветствия воспринимаются системой как частично верный ответ, так как они решают задачу начала общения, но нарушают нормы речевого этикета.

Следующий этап – ведение диалога с целью решения коммуникативных задач.

Неверными считаются ответы, которые содержат коммуникативно значимые ошибки, так как неверно выбранная стратегия будет вести к коммуникативной неудаче, а значит общение закончится. В некоторых шагах выбор неверной реплики приведёт к остановке диалога, так как в реальной жизни после таких слов собеседника человек не захочет продолжать общение.

Частично верными считаются ответы, содержащие коммуникативно незначимые ошибки, так как они показывают, что обучающийся понимает, какие стратегии реализовывать для решения задачи. Эти реплики должны проверить владение лексикой и грамматикой у обучающегося, помочь выявить проблемные темы.

Для градации ошибок и определения их влияния на оценку использовалась классификация ошибок Т.М. Балыхиной и О.П. Игнатьевой [Балыхина, Игнатьева, 2006].

Например, в ситуации в магазине: «Что вы ещё хотите?», когда стоит задача: «Купите торт и кофе», обучающийся выберет вариант: «Ничего», диалог будет остановлен, так как задача не будет решена, в реальной ситуации продавец просто оформит покупателю покупку.

Оценка прохождения диалога напрямую зависит от количества решённых обучающимся задач. Определение принципов, дополняющих сценарий диалогового тренажёра, выступает следующим этапом проектирования сценария и направлено на решение центральной задачи – формирование умений диалогической речи как составляющей коммуникативной компетенции.

2.2.1. Принципы обучения как основа построения педагогического сценария диалогового тренажёра по РКИ

Разработка педагогического сценария диалогового тренажёра требует определения принципов обучения, которые будут составлять основу построения каждого из компонентов тренажёра.

Основные педагогические принципы, отобранные для проектирования диалогового тренажёра, делятся на следующие группы:

- общедидактические принципы обучения;
- принципы обучения иностранным языкам;
- принципы проблемного обучения;
- психолого-педагогические принципы обучения.

Каждая из выделенных групп принципов находит отражение в компонентах педагогического сценария (установочном, предметном, обучающем, контролирующем, инструктивном). Педагогический сценарий диалогового тренажёра реализован в виде системы модулей. Модуль является

целевым функциональным элементом, в котором учебное содержание и технология овладевания объединены в целостную систему [Юцявичене, 1989: 203]. В диалоговом тренажёре каждый модуль включает в себя три диалога разного уровня сложности исходя из коммуникативных задач, количества шагов в диалоге, грамматических и лексических тем: первый диалог самый простой и короткий, следующий сложнее и финальный имеет наибольшее количество шагов и требует решения нескольких задач и дополнительной работы с памятью (коммуникативная задача требует от обучающегося воспроизведения главной информации) или аудитивными умениями (диалог реализуется без текстового сопровождения реплик персонажа системы). Увеличение уровня сложности от диалога к диалогу внутри модуля и к следующему модулю соответствует теории «спиральной учебной программы» [Брунер, 1977: 203]. В сценарии диалогового тренажёра используются интенции, определяемые требуемым уровнем владения языком, реализуемые в коммуникативных задачах, решение которых усложняется.

Ниже описываются десять принципов обучения, положенных в основу разработки диалогового тренажёра. В таблице 3, представленной после описания принципов, показано, как эти принципы реализуются в конкретных компонентах педагогического сценария.

1. *Принцип наглядности.*

Данный принцип относится к числу основополагающих принципов обучения. Он основывается на переходе от аудиовизуального восприятия к процессу познания. Базируется на подходе Я.А. Коменского к отбору материала и способу его предъявления таким образом, чтобы обучающийся мог их воспринимать «всё, что только можно почувствовать» [Коменский, 1982: 257]. В рамках педагогического сценария диалогового тренажёра данный принцип реализуется через переход от аудиовизуального восприятия коммуникативной ситуации к процессу её анализа и речевого реагирования. В обучении иностранным языкам А.Э. Азимов и А.Н. Щукин отмечают два направления реализации принципа наглядности: использование материалов, помогающих

получить представление о языке (грамматические схемы, речевые образцы и т.д.), и обращение к источникам, обеспечивающим восприятие связи русского языка и культуры [Азимов, 2009: 212].

А.В. Осин подчёркивает, что мультимедийные образовательные ресурсы позволяют не только объединять текстовую и аудиовизуальную информацию, но и обеспечивать интерактивное взаимодействие обучающегося с представленными объектами и процессами [Осин, 2004].

С.В. Матюшенко, О.О. Князева выделяют 4 этапа развития этого принципа в дидактике [Матюшенко, Князева, 2022: 59]:

- классический;
- визуальный;
- когнитивно-визуальный;
- инфографический.

В структуре диалогового тренажёра особое значение приобретает когнитивно-визуальный принцип, базирующийся на идее В.А. Далингер о когнитивно-визуальном подходе в обучении, задействующий все возможности визуального мышления, которое является наиболее развитым у современных обучающихся [Далингер, 2011: 300]. Тренажёр создаёт у обучающегося запоминающийся образ ситуации, реализуемой им в общении, погружает в неё с помощью продуманного учебного дизайна, а также даёт реакцию на выбор реплики таким образом, чтобы он мог запомнить, насколько корректным или неверным тот был в выбранной ситуации.

Этот принцип реализуется в установочном и предметном компонентах педагогического сценария диалогового тренажёра, сами задания и их формулировки оформляются таким образом, чтобы обучающиеся могли чётко понимать задачу, которую они должны решить в общении. Также этот принцип реализуется в создании «обстановки» ситуации: диалог во время занятия оформлен в учебной аудитории, диалог, который происходит на улице, выполнен

на фоне улиц, у персонажей тренажёров проработана мимика, что позволяет увидеть реакцию на правильный и неправильный выбор реплики.

2. *Принцип доступности.*

Относится к одним из ключевых дидактических принципов организации учебного процесса, который характеризуется «учётом возрастных и личностных особенностей, обучающихся при отборе материала, чтобы он был по силам» [Азимов, 2018: 213]. А.Я. Коменский в «Великой дидактике» писал о необходимости «приспособления средств обучения к враждебным способностям, чтобы применить их было легко и приятно» [Коменский, 1982: 290].

Данный принцип является определяющим для предметного компонента педагогического сценария тренажёра: только чётко понимая свою задачу, обучающийся сможет найти пути её решения. В диалоговый тренажёр могут быть включены только те речевые ситуации, которые иностранные обучающиеся могут реализовать на соответствующем уровне владения русским языком (А2), а также представляют ценность для них частотностью проявления в реальном общении.

3. *Принцип системности и последовательности.*

Г.Э. Азимов определяет этот принцип как формирующий обучение иностранному языку во взаимосвязи всех видов речевой деятельности, осознании связи между фактами изучаемого языка [Азимов, 2018: 212]. Системность в обучении иностранному языку связана с тем, что в рамках учебного занятия язык рассматривается как взаимосвязанная система без изолированного обучения грамматике, фонетике, лексике. Представление о языке как системе соотносится с лингвистической теорией Н. Хомского, в которой разграничиваются языковая компетенция как знание языковой системы и речевое употребление языка [Chomsky, 2000]. Также Г.Э. Азимов обращает внимание не только на взаимосвязь всех аспектов языка, но и «последовательность формирования умений и навыков, которая выражается и в содержательной, и в формальной (языковой) стороне речи» [Азимов, 2018: 76].

Н.Ф. Талызина, рассматривая поэтапное формирование умственных действий, подчёркивает необходимость последовательного прохождения этапов их формирования [Талызина, 2013].

М.В. Ядровская выделяла принцип системности и последовательности как один из ключевых при организации образовательного процесса и при создании модели средств обучения [Ядровская, 2014: 33]. Он реализуется в установочном, предметном и обучающем компонентах педагогического сценария диалогового тренажёра. Содержание предметного и обучающего компонентов зависит от пройденного содержания программы обучения перед началом использования диалогового тренажёра.

Решая коммуникативную задачу отдельного диалога, обучающийся фиксируется не только на нём, но и на информации о персонаже, получаемой при чтении «установки» диалога.

4. Принцип градации трудностей.

Является одним из основополагающих принципов педагогики, выделенных Я.А. Коменским. Он считал, что обучение должно основываться на реальных возможностях обучающихся, чтобы не создавать у них моральных, физических и психологических перегрузок [Коменский, 1972: 187].

Г.Э. Азимов отмечает необходимость организации учебного процесса таким образом, чтобы создать благоприятные условия для преодоления трудностей, непосредственно связанных с изучением русского языка, а также для снятия трудностей, вызванных адаптацией обучающихся к учебному процессу, культуре и климату в России [Азимов, 2018: 214].

Э.Г. Скибицкий, описывая инновационное обучение, особо акцентирует внимание на том, что необходимо уметь прогнозировать трудности, с которыми может столкнуться обучающийся в ходе обучения [Скибицкий, 2003: 93].

Принцип градации трудностей реализован в обучающем компоненте – диалоговые ситуации усложняются от одного модуля к другому. В первых модулях диалоги имеют одну коммуникативную задачу и роль. В последующих, помимо основной задачи, обучающийся должен решить несколько

коммуникативных задач: «узнать какие есть клубы, рассказать о прошлых интересах, выбрать новый для себя», «познакомиться с русским студентом, договориться о совместной работе». В отдельных диалогах ситуации становятся из формальных неформальными, а также обучающийся должен удерживать внимание на получаемой информации вначале диалога, чтобы продублировать её в конце диалога.

Кроме того, данный принцип учитывался в установочном компоненте сценария. Продолжительность работы с диалоговым тренажёром, реализованным с помощью VR-технологий, учитывает физические возможности обучающихся работать в VR-очках в комфортном для них времени.

5. Принцип преобладания внутренней мотивации и личностной значимости учебных задач.

П.Я. Гальперин считал внутреннюю мотивацию ключом к организации обучения по тому типу, когда обучающийся выступает в роли исследователя и основная цель для педагога – это создать «установку на изучение объекта … помещает основную цель деятельности в самый процесс познания, процесс раскрытия предмета, возбуждает собственно познавательный интерес к нему и побуждает к использованию тех возможностей, которые открывает метод исследования» [Гальперин, 1999: 36]. При наличии сильной внутренней мотивации обучающийся воспринимает решение учебных задач не как свою обязанность, а как важный этап формирования своих профессиональных навыков, что является залогом успешной самореализации.

Данный принцип базируется на работе с мотивацией, влияние которой на учебный процесс активно исследуется методистами. А.Н. Леонтьев считал, что мотивация направляет обучающегося на действия, которые приводят его к достижению целей [Леонтьев, 1975: 205]. В.С. Мерлин полагал, что невозможно управлять действиями человека без влияния на его мотивы [Мерлин, 1996: 145]. А.К. Макарова считала, что изучение мотивации и влияние на неё является единым процессом [Макарова, 1990: 76]. Л.Б. Гнездилова и М.А. Гнездилов подчёркивают крепкую взаимосвязь внешней и внутренней мотивации, а также

«невозможность качественного обучения без изучения мотивационной сферы» [Гнездилова, Гнездилов, 2017: 9].

Когнитивно-поведенческие особенности обучающихся нового поколения могут, с одной стороны, проявляться в сильной внутренней мотивации, обусловленной стремлением к успешной самореализации, а с другой приводить к отсутствию заинтересованности в обучении, если те находятся в состоянии «поиска» и не осознают ценности приобретаемых навыков.

Л.А. Саенко отмечает, что первостепенная задача педагога сегодня – «создание условий для развития познавательной активности и инициативы у студентов» [Саенко, 2020: 273].

При обучении иностранному языку внутреннюю мотивацию усиливают те учебные задачи, которые показывают обучающемуся его способность общаться на изучаемом языке. Так, И.А. Сотова и Цзинь Лин предлагают использовать для развития речевых умений аутентичный материал, содержание которого связано с интересами обучающихся [Сотова, Цзинь Лин, 2024].

Этот принцип является основополагающим для предметного компонента диалогового тренажёра: отбираются те коммуникативные задачи, решение которых является неотъемлемой частью учебной жизни обучающегося и его дальнейшей профессиональной деятельности. К таким задачам относятся ответы на вопросы о себе в ситуациях прохождения границы, знакомства с одногруппником или коллегой, регистрации на форумах, а также выражение своей оценки или мнения о предмете, например, при взаимодействии с партнёром по проекту.

6. Принцип развивающего обучения.

Развивающее обучение подразумевает организацию обучения с учётом возможностей человека и их реализацию. Принципы развивающего обучения основываются на работах И.Г. Песталоцци, впервые описавшего теорию образования, базирующегося на простейших элементах [Песталоции, 1981]. А. Дистервег формулирует дидактику развивающего обучения, систематизирует его основные законы [Дистервег, 1971: 400].

В России К.Д. Ушинский основывает единство развивающего и воспитывающего обучения, что оно должно развивать навыки и умения обучающегося с учётом воспитательной функции обучения [Ушинский, 2020].

Л.С. Выготский рассматривает ведущую роль обучения в развитии личности обучающегося [Выготский, 2024]. Л.В. Занковым создаётся система общего психического развития [Занков, 1990]. В.В. Давыдов рассматривает связь теоретического мышления и учебной деятельности [Давыдов, 1986].

Развивающее обучение предполагает актуализацию полученных знаний, формирует у обучающихся специальные навыки, которые те используют для поиска новых решений поставленных перед ними учебных задач.

Э.Г. Скрибицкий отмечает, что развивающее обучение способствует у обучающихся: «осознанности целей обучения и способов их достижения и увеличению степени самостоятельности студентов» [Скрибицкий, 2006: 118].

И.П. Павлова в своём исследовании «Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация» описывает как психические процессы (речевой слух, аналитическое и творческое мышление, вербальная память и др.) и свойства личности (умение работать в команде, ответственность, коммуникабельность, осознанность в обучении и др.) влияют на успешность обучения иностранному языку [Павлова, 2014: 24]. Позиция автора заключается в том, что необходимо развивать в обучающихся эти стороны личности для успешного владения иноязычной коммуникацией.

При формировании коммуникативной компетенции на иностранном языке педагоги развивают у обучающихся уникальные навыки и умения с помощью специальных упражнений: речевой слух для восприятия языковых единиц на иностранном языке, вербальную память (слуховую, зрительную и моторную) путём её расширения, мышление с позиции анализа новой информации, готовность воспринимать культуру, отличную от их родной.

Диалоговый тренажёр позволяет развивать память, так как обучающиеся должны запоминать информацию, полученную в диалоге, для дальнейшего его прохождения, а также речевой слух, поскольку на продвинутом этапе они

должны будут слушать реплики без текстового сопровождения. Решение учебных диалогов развивает коммуникабельность и осознанность обучающихся.

7. *Принцип коммуникативной направленности.*

Е.И. Пассов определяет этот принцип как основной в обучении иностранному языку – выстроить процесс так, чтобы он был максимально приближен к реальной коммуникации, формировать у обучающихся реальную потребность в коммуникации на изучаемом языке [Пассов, 2010: 301]. Также им отмечалось, что принцип коммуникативной направленности возможен при осознанном обучении иностранному языку. На сегодняшний день этот принцип считается основным в современной организации обучения РКИ. Помимо концепции Е.И. Пассова о развитии индивидуальности в диалоге культур, этот принцип опирается на работы И.А. Зимней с позиции психологии обучения иностранным языкам [Зимняя, 1991]. У. Литтлвуд подчёркивает необходимость сочетания работы над языковыми средствами с их практическим использованием в процессе общения [Littlewood, 1992]. Методика интенсивного обучения Г.А. Китайгородской дополняет данный принцип и делает говорение в рамках занятия процессом, опирающимся на эмоциональный опыт и скрытые резервы личности [Китайгородская, 1986].

Занятие строится таким образом, чтобы удовлетворить коммуникативную потребность обучающихся. Г. Уиддоусон подчёркивает значение контекста при использовании языка в процессе общения [Widdowson, 2020]. В связи с этим при обучении диалогической речи важно формировать умение не только правильно строить высказывания, но и понимать намерения собеседника, выбирая ответную реплику в соответствии с ситуацией общения.

Г.Э. Азимов отмечает, что для сохранения мотивации активно используются «коллективные формы обучения, творческие виды занятий, активное вовлечение обучающихся в общую деятельность, уделяется внимание к проблемным ситуациям, что способствует параллельному усвоению грамматики и её функции в речи, лексике и её использованию в ситуациях общения» [Азимов, 2019: 148]. Т.М. Воителева и Ч. Цао также связывают

реализацию коммуникативного подхода с отбором речевых тем, интенций и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности обучающихся [Воителева, Цао, 2022: 95]. При этом диалог рассматривается авторами как один из способов реализации речевой направленности данного подхода.

Этот принцип является определяющим для всех компонентов педагогического сценария диалогового тренажёра: ситуации, вошедшие в модули, приближены к реальным, которые должен решать обучающийся, живя, учась и коммуницируя на русском языке.

8. Принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре.

Основывается на понятии межкультурной коммуникации, введённом Э.Т. Холлом «общение между представителями различных человеческих культур (личные контакты между людьми, реже – опосредованные формы коммуникации (такие, как письмо) и массовая коммуникация)» в 1950-х годах [Савушкина, 2012: 87]. К. Кнапп даёт более расширенную модель межкультурной компетенции, им выделены следующие компоненты [Knapp, 1997: 178]:

- умение реализовывать коммуникативные действия в изучаемом языке, основанное на собственной и изучаемой культуре;
- понимание взаимосвязи культуры и коммуникации и различий между культурами, в том числе умение учитывать особенности образа мысли конкретной культуры, особенностей мышления представителей данной культуры;
- владение стратегиями взаимодействия с представителями других культур, умение решать проблемы и разрешать трения в коммуникации.

В.В. Красных рассматривает лингвокультуру как систему, включающую когнитивную, метафорическую, эталонную и символьную подсистемы [Красных, 2013]. Это позволяет учитывать при обучении РКИ не только языковые нормы, но и культурные представления, определяющие выбор речевого поведения в конкретной ситуации общения. Обучение строится таким

образом, чтобы учитывать культурные особенности изучаемого языка, сопоставляя с их родной культурой.

В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин внесли значительный вклад в развитие методики преподавания иностранных языков, обосновав необходимость включения в содержание обучения культуроведческого компонента и формирования у обучающихся фоновых знаний, необходимых для успешной межкультурной коммуникации [Костомаров, Верещагин, 1990].

Г.Э. Азимов отмечает, что данный принцип необходим для воспитательного процесса в обучении, так как педагог учитывает культурные особенности обучающихся и способствует межкультурному их взаимодействию [Азимов, 2009: 303]. Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы обучающиеся могли эффективно и уважительно взаимодействовать друг с другом на русском языке как языке-посреднике и с носителями русского языка. В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина и Е.Г. Чернышева отмечают необходимость учёта лингвокультурных особенностей этикетных формул и реализуют данный подход при обучении этикетным фразам диалога [Янченко, Левушкина, Чернышева, 2024].

Следование этому принципу проявляется в отборе материалов обучающего компонента сценария.

9. *Личностно-деятельностный принцип обучения.*

Личностно-деятельностный принцип обучения опирается на идеи Л.С. Выготского, что личность обучающегося рассматривается как основной субъект деятельности преподавателя, которая развивается с помощью общения и осознанной деятельности [Выготский, 2024: 204]. Обучающиеся приобретают необходимые профессиональные навыки через решение задач, приближенных к реальным ситуациям, а эти задачи создаются с учётом личностных особенностей обучающихся.

Э.Г. Скибицкий считает личностно-деятельностный принцип одним из ключевых в организации педагогического сценария занятия, а также

способствующим внедрению инновационных методик и технологий в образовательный процесс [Скибицкий, 2006: 118].

Таким образом, реализация личностно-деятельностного принципа не ограничивается учётом индивидуальных особенностей и проектированием сценария – она также требует применения проблемного обучения, поскольку именно в ситуации поиска обучающийся наиболее полно проявляет себя как субъект деятельности, а его учебно-познавательная активность получает естественный стимул для развития.

Обучение иностранному языку сегодня носит коммуникативный характер: от преподавателя требуется выстраивать взаимодействие с обучающимся и мотивировать его использовать изучаемый язык для решения своих социальных и учебных задач, а также для последующего формирования профессиональных навыков: работа в команде, ведение переговоров, умение убеждать, умение слушать, что в свою очередь делает учёт этого принципа необходимым.

В диалоговом тренажёре воссоздаются те ситуации, с которыми обучающийся сталкивается в ходе своей учебной жизни в России на протяжении получения высшего образования. Коммуникативные задачи, описанные в установочном и учебных компонентах, универсальны для всех направлений обучения и максимально близки к имитации реального общения. Также в ходе работы с диалоговым тренажёром обучающийся выявляет, какие темы в изучении иностранного языка для него являются проблемными и нуждаются в дополнительной работе.

10.Принцип игровой учебной деятельности.

Игровая деятельность в обучении иностранным языкам является одним из эффективных способов смены деятельности на учебном занятии для поддержания мотивации обучающихся, создания ситуаций, приближенных к реальному общению.

Т.И. Краснова рассматривает геймификацию как средство повышения вовлечённости студентов в учебный процесс, подчёркивая её значение для поддержания интереса к обучению [Краснова, 2024].

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала. На занятиях по языку она повышает эффективность обучения [Азимов, 2009: 74]. Она побуждает обучающихся к восприятию коммуникации как «целенаправленному, мотивированному процессу приёма и выдачи сообщения» [Зимняя, 2009: 65]. Чёткое распределение ролей (реализация сценарного подхода с помощью игровых технологий) помогает обучающимся использовать изучаемый язык «организованно социально отработанными средствами» и строить свою речь исходя из «формирования и формулирования мысли в общении друг с другом» [Зимняя, 2009: 65].

Э.Г. Скибицкий отмечает, что одно из ключевых достоинств игры – это отсутствие принуждения при вовлечении обучающихся в данный процесс [Скибицкий, 2006: 104]. Игра имитирует перед обучающимся реальные задачи, которые возникнут в ходе его обучения или жизни в новой стране.

Р.Н. Ландерс и Р.К. Каллан отмечают, что выбор игровых средств обучения должен определяться прежде всего учебными целями [Landers, Callan, 2011]. При разработке диалогового тренажёра это положение учитывается при построении педагогического сценария: игровые ситуации и задания подбираются в соответствии с коммуникативными задачами, которые должен решить обучающийся.

И.А. Маев и В.А. Жильцов в своей работе «К вопросу об использовании учебно-игровых мобильных приложений как вида тренажёра в обучении русскому языку» отмечают, что цифровые средства обучения, выполненные на основе геймификации, процесса интеграции игровых элементов в решение неигровых учебных задач, имеют высокий методический потенциал не только с позиции вовлечения обучающихся в обучение. Авторы подчёркивают, что игровые приложения могут «создать виртуальную образовательную среду, служащую инструментом контроля и способствующей освоению части программы самостоятельно» [Маев, Жильцов, 2021: 296].

Игровой принцип определяет установочный и предметный компоненты педагогического сценария. Диалоговый тренажёр с элементами соревнования, постепенным увеличением сложности выставляемых задач в ходе его прохождения служит средством поддержания внутренней мотивации обучающихся при обучении иностранному языку, учитывает психологические особенности нового поколения обучающихся, способствует созданию коммуникативной, проблемной, поисковой деятельности во время обучения, развитию навыков, а также активации скрытых психологических резервов личности и мотивирует обучающегося к дальнейшему изучению языка и культуры.

Выбранные педагогические принципы позволяют выделить структурные компоненты педагогического сценария и обозначить пути их реализации в структуре диалогового тренажёра (см. таблицу 3).

Таблица 3. Компоненты педагогического сценария диалогового тренажёра

Компонент	Реализация
Установочный	Общая цель всех модулей: вступить в коммуникацию в формальной и бытовой ситуациях общения, инициировать общение. Задача отдельного диалога: решение коммуникативной задачи: «Пройдите паспортный контроль в аэропорту», «Договоритесь с другом о встрече».
Предметный	Модули содержат три диалога, с разными ролями для обучающегося (адресат общения, адресант общения) и в разных локациях (университет, аэропорт, кафе, магазин). В один модуль объединяются несколько диалогов, различающихся по уровню сложности и игровому сюжету.
Контролирующий	Критерии начисления «баллов» за прохождение диалогов (общее количество баллов за один диалог), количество снимаемых баллов за коммуникативно значимую и незначимую ошибку, необходимое количество баллов для прохождения на следующий этап.

Корректирующий	Сбор данных о результатах прохождения обучающихся для последующего анализа преподавателем результатов прохождения группы и саморегуляции обучающегося, выявления тем, которые нуждаются в повторном изучении.
Инструктивный	Инструкции к прохождению диалогов для обучающихся, инструкции к управлению программой, методические рекомендации для преподавателей по работе с диалоговым тренажёром.

Далее в таблице 4 представлена конкретизация содержания компонентов педагогического сценария диалогового тренажёра для базового владения РКИ:

Таблица 4. Содержание компонентов педагогического сценария диалогового тренажёра для базового уровня

Компонент педагогического сценария	Содержание компонентов на уровне А2
Установочный	Установки определяются интенциями, которые описаны в требованиях к уровню владения, формируемом у обучающихся.
Предметный	Уровень владения языком должен учитываться при выборе лексики, которая войдёт в реплики диалога, при выборе грамматических тем, которые могут быть задействованы при построении реплик. Так как диалоговый тренажёр приближен к реальной коммуникации, в репликах допустимо использование лексических единиц и грамматических форм, входящих в более высокий уровень владения языком. Но их количество должно быть ограничено, значение интуитивно понятным или быть максимально проиллюстрированным для облегчения понимания значения данных лексических единиц. Также они должны быть связаны с темой, владение которой проверяется в диалоге.
Контролирующий	Критерии начисления «баллов» за прохождение диалогов (общее количество баллов за один диалог), количество снимаемых баллов за коммуникативно значимую и незначимую ошибку в зависимости от уровня сложности диалога, необходимое количество баллов для прохождения на следующий этап.

Корректирующий	При сборе данных о результатах прохождения обучающихся важно установить, возникают ли ошибки из-за недостаточной сформированности коммуникативных умений для данного уровня или интенция, заложенная в задаче тренажёра, выходит за уровень владения, для которого тренажёр разрабатывается.
Инструктивный	Инструкции к прохождению диалогов составляются с помощью лексики, входящей в проверяемый уровень владения языком. Для базового уровня инструкции должны быть интуитивно понятными (могут содержать видеоинструкцию с примером прохождения). Использование перевода для инструкций допустимо, но это будет противоречить коммуникативному подходу к обучению РКИ. Для разрабатываемого тренажёра более целесообразно отказаться от перевода, чтобы соблюсти базовые принципы коммуникативного подхода.

Представленные принципы обучения – общедидактические, обучения иностранным языкам, принципы проблемного и психолого-педагогического обучения – составляют методическую основу проектирования педагогического сценария диалогового тренажёра. Их реализация находит отражение в каждом из выделенных компонентов сценария (установочном, предметном, контролирующем, корректирующем и инструктивном), обеспечивая целостность, системность и коммуникативную направленность учебного процесса. При этом уровень владения языком выступает системообразующим фактором, конкретизирующим содержание каждого компонента и определяющим границы доступности предлагаемых обучающемуся задач.

2.2.2. Взаимосвязь педагогического и учебного дизайнов в педагогическом сценарии диалогового тренажёра

Согласно концепции Л. Бриггса и Р. Ганье, педагогический дизайн представляет собой способ организации образовательного процесса, в котором

на передний план выводится личность ученика [Gagne, Briggs, 1974]. Преподавателю необходимо определить значимую для него цель обучения, прежде чем выбирать методы, подходы и стратегии [Вайндорф-Сысоева, Воробчикова, 2023].

М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова в определении этого понятия ссылаются на С. Смыслову [Смыслова, 2022], рассматривающую другой важный элемент – учебный дизайн. Учебный дизайн является процессом проектирования учебных материалов с целью обеспечения их доступности для усвоения с позиции оформления, определения правильной последовательности внедрения в учебный процесс и формата предъявления обучающемуся [Вайндорф-Сысоева, Воробчикова, 2023]. Преподаватель определяет наиболее важную для студента цель обучения и, исходя из неё, подбирает учебные материалы и подходы по их внедрению с учётом индивидуальных особенностей восприятия обучающегося.

Н.А. Исаева, М.А. Леонова рассматривают педагогический дизайн как новый инструмент, способствующий оптимизации образовательного пространства университета [Исаева, Леонова, 2023]. Наиболее ценно в его применении в организации учебного процесса то, что педагогический дизайн способствует активации деятельности обучающегося и его саморегуляции во время работы.

Педагогический дизайн реализуется в сценарии диалогового тренажёра следующим образом: устанавливаются основные цели изучения слушателем русского языка – жизнь в России и последующее обучение в российских университетах. Жизнь в России подразумевает способность обучающегося вступать в коммуникацию на русском языке для решения бытовых, социальных и учебных задач. Эти задачи помогают подобрать коммуникативные ситуации, наполнение которых определяется государственным стандартом.

Реализация педагогического дизайна в диалоговом тренажёре требует дифференциации целевых установок. Большинство обучающихся подготовительных отделений являются представителями поколения Z, ориентированными на личностную ценность приобретаемых знаний

[Пономарёв, Клименко, Рафлюк, 2024: 13]. Преподаватель не может знать точно, являлось ли желание обучающегося выбрать ту или иную программу подготовки самостоятельным или сформированным под внешним влиянием. Если сразу сделать акцент на учебных задачах в диалоговом тренажёре уровня А1, у обучающегося может возникнуть неприятие данного инструмента и представленных коммуникативных ситуаций, в то время как чрезмерное использование бытовых ситуаций в тренажёре для уровня А2 вызовет у обучающихся потерю интереса к прохождению и содержанию тренажёра, так как эти ситуации для них хорошо знакомы. Кроме того, нельзя забывать о национальных особенностях представителей носителей языка: во многих культурах понятие времени воспринимается и ощущается иначе: будущее для них не является ценностью, так как оно может наступить, а может остаться будущим [Минь, Москвитина, 2023: 403]. Задачи, которые будут важными через год, не воспринимаются как те, что касаются лично обучающегося. То же самое характерно для отношения к прошлому в культурах, ориентированных на текущий момент, пройденный опыт более не ценен, так как утратил актуальность.

Проектирование средств обучения должно осуществляться с учётом их места и функции в образовательном процессе. В.М. Шаклеин и С.С. Микова рассматривают системный подход как основу комплексного владения РКИ обучающимися [Шаклеин, Микова, 2019]. Содержание и функциональные возможности тренажёра должны определяться учебными задачами его использования. Другим важным критерием эффективности средства обучения является взаимосвязь его формы и содержания, что описывается М.Н. Шутовой и С. Гун при исследовании учебника «Восток» [Шутова, Гун, 2023]. Авторы отмечают прямую связь организации системы упражнений данного пособия с методами и принципами обучения РКИ.

Если разрабатывается педагогический инструмент для подготовки к тестированию на уровень владения языком или подготовки к экзамену, его

коммуникативные ситуации будут основываться на типичных заданиях субтеста «Говорения» и его функционал будет направлен на самостоятельную работу.

Если же диалоговый тренажёр должен помогать обучающемуся видеть свои промежуточные результаты, служить тем средством обучения, которое разнообразит учебный процесс и повысит мотивацию обучающегося, то ситуации будут подбираться исходя из коммуникативно значимых для обучающегося тем в соответствии с уровнем обучения, а функционал будет предусматривать как совместную, так и индивидуальную работу.

Учебный дизайн является инструментальным воплощением педагогического замысла, организовывая визуальную и структурную организацию тренажёра, создавая в нём аутентичную виртуальную языковую среду, которая «способствует более глубокому эффекту погружения в происходящее и позволяет обучающимся познакомиться с лингвокультурной составляющей языковой среды» [Азимов, 2024]. Он проектируется не произвольно, а в связке с педагогическим дизайном: коммуникативные ситуации, определенные им исходя из личности студента, влияют на организацию учебного дизайна в трёх его компонентах:

- Элементы, погружающие в ситуацию: интерьеры, соответствующие коммуникативной ситуации, где бы мог происходить данный диалог, располагающий внешний вид собеседника, с которым идёт общение для снятия барьера в общении, а также его близость к реальному человеку.
- Маркеры, учитывающие контролирующую функцию тренажёра, каким образом обучающийся будет видеть правильный или неправильный ответ.
- Маркеры, реализующие обучающую функцию тренажёра: при максимальной нейтральности ситуаций обучающийся должен понимать, как правильно, с учётом культурных норм русского языка, строить общение с носителями.

В учебном дизайне также необходимо учитывать принципы визуализации, используемые в анимации. Персонажи должны иметь привлекательный облик,

интерьеры быть привлекающими внимание, в то же время акцентировать внимание обучающихся на основных элементах (тексты заданий, реплики, возможные пояснения ошибок). Как отмечает Н.А. Исаева: «Компьютерная анимация влияет на позитивную мотивацию и успеваемость детей и подростков, служит средством воспитания и развития эмоциональной и художественно-творческой сферы личности обучающегося» [Исаева, 2023: 28]. Исследования мультимедийного обучения показывают, что анимация и визуализация не только повышают привлекательность учебного материала, но и способны снижать когнитивную нагрузку при обучении иностранным языкам в работе со взрослыми обучающимися [Mayer, 2009]. Применительно к диалоговому тренажёру это означает, что привлекательный облик персонажей и интерьеров служит методическим целям: моделирует аутентичную среду общения и одновременно фокусирует внимание на значимых элементах – текстах задания, репликах персонажей. Учебный дизайн в диалоговом тренажёре реализует педагогический сценарий: цели, определённые педагогическим дизайном, определяют отбор визуальных средств, а те обеспечивают доступность и привлекательность коммуникативной практики обучающихся.

Ключевой задачей педагогического дизайна в диалоговом тренажёре выступает формирование и проверка коммуникативных умений – способности обучающегося осуществлять общение на русском языке в рамках заявленного уровня, определяя логику реализации педагогического сценария: от требований стандарта – к отбору интенций и ситуаций, затем к грамматическому и лексическому наполнению и визуальному воплощению ВЯСО в учебном дизайне.

Значение моделирования коммуникативных ситуаций при обучении диалогической речи отмечается П.В. Шишкановой, Е.С. Лапшовой и другими исследователями, которые связывают успешность решения коммуникативной задачи как с использованием обучающимися изученного языкового материала, так и стратегий, позволяющих поддерживать взаимодействие при их недостатке [Шишканова, Лапшова и др., 2023].

В настоящем исследовании проектирование педагогического сценария осуществляется на основе Государственного стандарта базового уровня владения РКИ (А2), в котором отражены требуемые коммуникативные ситуации. Анализ ситуаций позволяет выявить совокупность интенций, необходимых для успешного решения каждой из них. Педагогический дизайн отвечает на вопрос: «Что проверять?», а учебный дизайн: «Как организовать проверку?»; грамматические и лексические темы отбираются так, чтобы диагностировать уровень сформированности компетенции и не перегружать диалог избыточными репликами для сохранения комфортного для обучающегося темпа взаимодействия с тренажёром.

Исходя из ситуаций, описанных в стандарте, идёт подбор интенций, используемых для решения коммуникативной задачи и реализуемых в данной ситуации общения. Работа с тренажёром позволяет установить, насколько успешно обучающийся овладел грамматическими и лексическими темами, необходимыми для решения коммуникативной задачи. Следует учитывать, какие темы преподаватель считает наиболее значимыми для проверки, чтобы диалог не был перегружен репликами и его прохождение было комфортным для обучающихся.

Таким образом, педагогический сценарий диалогового тренажёра является системообразующим компонентом его проектирования, обеспечивающим взаимосвязь педагогического и учебного дизайна. Педагогический дизайн определяет целевую направленность сценария, характеристики и потребности обучающегося, а также планируемый результат обучения. Учебный дизайн определяет способы структурирования, отбора и предъявления содержания, обеспечивающие его доступность и последовательное освоение. Педагогический сценарий объединяет данные решения в последовательность учебных действий обучающегося, задавая логику взаимодействия с учебной ситуацией, речевым материалом, заданиями, результатами выбора, обратной связью, мотивируя обучающегося к содержательной рефлексии – анализу собственных действий и результата, выявлению способов лучшего решения задачи [Давыдов, 1996: 103].

Взаимосвязь компонентов в лингвометодической модели представлена на рисунке 5:



Рисунок 5. Взаимосвязь педагогического сценария с педагогическим и учебным дизайном

Представленная взаимосвязь педагогического и учебного дизайна в педагогическом сценарии позволяет рассмотреть диалоговый тренажёр как целостную систему, в которой содержательное и визуальное наполнение направлены на формирование коммуникативной компетенции с учётом когнитивно-поведенческих особенностей обучающихся. Реализация модели предполагает, что каждый компонент проектирования – от отбора интенций до визуального воплощения ВЯСО – получает своё обоснование в логике сценария, что обеспечивает не только методическую целостность, но и практическую ценность тренажёра как средства обучения РКИ.

2.3. Симуляция речевого взаимодействия в структуре диалогового тренажёра по РКИ

Диалоговый тренажёр – это средство обучения, направленное на организацию практики умений диалогической речи на русском языке с использованием цифровых технологий.

Основой создания диалоговых тренажёров является симуляция [Sharma M, 2015]. Симуляция – это имитация реального процесса или системы в искусственной среде, действия в которой позволяют реализовать большое количество реальных коммуникативных ситуаций с минимальным риском.

Структура типовых учебных тренажёров представлена в исследовании Ф. Ф. Дудырева, О. В. Максименковой (см. **рисунок 6**):

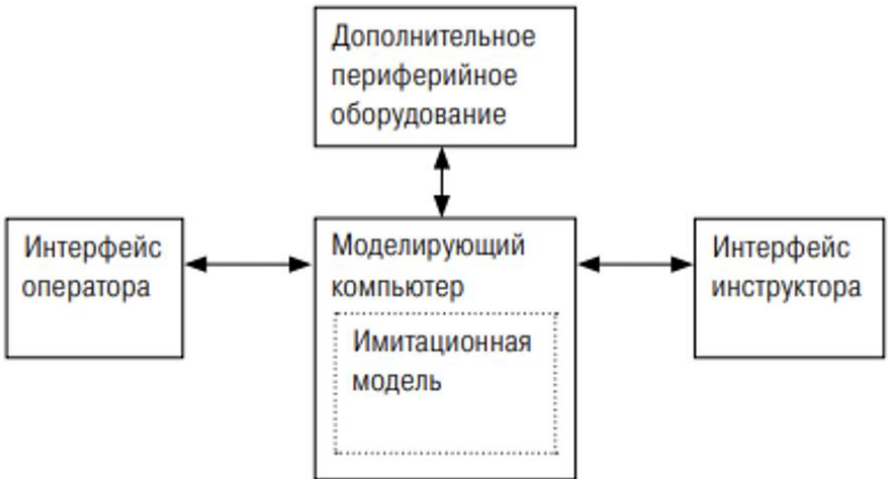


Рисунок 6. Структура учебного тренажёра

[Ф.Ф. Дудырев, О. В. Максименкова, 2020]

Основное отличие диалогового тренажёра от учебного состоит в том, что для данного типа тренажёров не требуется интерфейс инструктора, так как обучающийся должен взаимодействовать с системой самостоятельно; дополнительное оборудование требуется только в случае, если диалоговый тренажёр реализуется с помощью VR-технологий (см. **рисунки 7-8**):

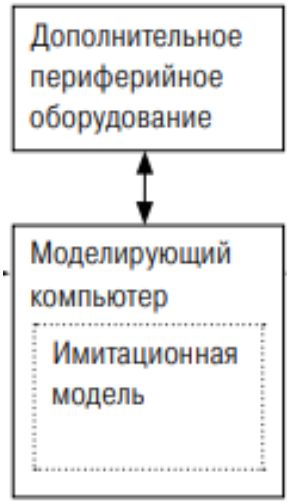


Рисунок 7. Структура диалогового тренажёра с использованием VR-технологий

[Ф.Ф. Дудырев, О. В. Максименкова, 2020]



Рисунок 8. Структура диалогового тренажёра без VR-технологий

[Ф.Ф. Дудырев, О. В. Максименкова, 2020]

Диалоговый тренажёр по обучению РКИ, базирующийся на игровом принципе, будет иметь следующую структуру:

Персонажи

Необходимо уделить внимание тому, с какими персонажами обучающийся будет взаимодействовать в зависимости от той или иной коммуникативной ситуации, будут ли они повторяться в ходе прохождения диалога или же это должны быть уникальные герои для каждой коммуникативной ситуации.

Особого внимания требует разработка главного героя, от лица которого будет действовать обучающийся.

Важно добиться близости обучающегося со своим героем, чтобы они были если не в одинаковых социальных ролях, то в близких. Интересный для обучающегося персонаж способствует его вовлечению в прохождение диалогового тренажёра.

Сюжет

История должна быть близкой к реальным коммуникативным ситуациям, с которыми сталкивается обучающийся во время жизни и обучения в России. Она должна быть понятной, чтобы её передача не требовала языковых средств, выходящих за уровень языка. Если обучающийся, проходя следующий модуль или диалог, будет сталкиваться с ситуацией или информацией, которая была получена в предыдущей части, у него будет ощущение целостности и мотивация увидеть продолжение истории.

Методическая составляющая

Диалоговый тренажёр остаётся средством обучения, а значит, должен выполнять основные функции: обучающую, развивающую, воспитательную и познавательную. Его прохождение должно способствовать развитию коммуникативной компетенции обучающегося, формировать у него уважение к русской культуре. Интенции, грамматические и лексические темы подбираются исходя из уровня владения русским языком (в данном случае А2).

В исследовании предлагается следующая структура диалогового тренажёра: серия из нескольких диалогов, реализующих проверяемые коммуникативные интенции и объединённых в рамках одной локации.

Эти диалоги объединяются в модули, меняющиеся по ходу сюжета. Далее на рисунках 9-10 представлены структуры построения диалогов в рамках отдельного модуля:

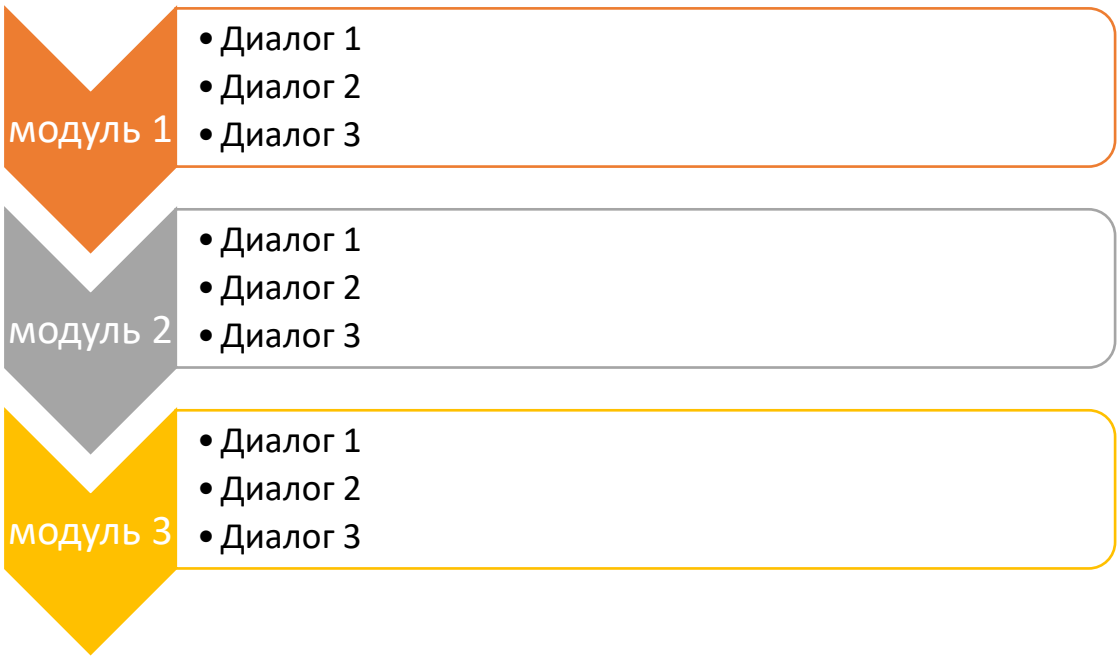


Рисунок 9. Структура сюжета диалогового тренажёра

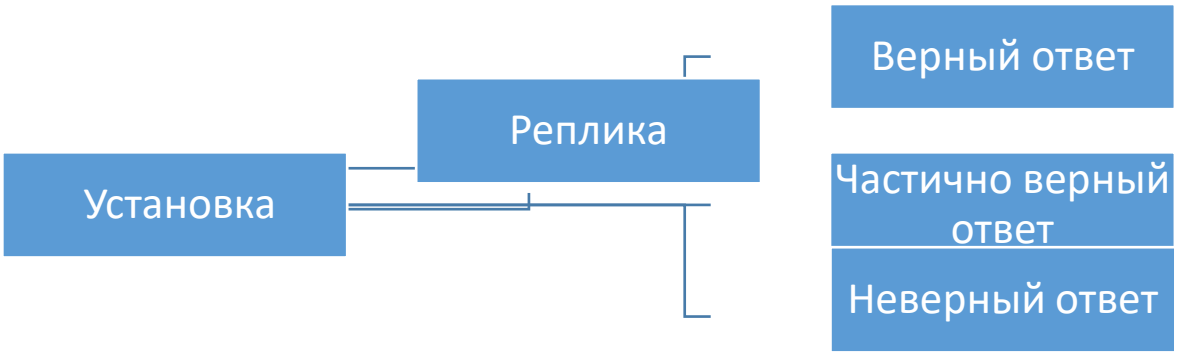


Рисунок 10. Структура диалога в тренажёре

Рассмотрим данную структуру подробнее.

1. Получение коммуникативной задачи – обучающийся видит текст установки, где описана коммуникативная ситуация, которую он должен решить, например, «Познакомьтесь с вашим соседом по комнате». Важно, чтобы задача была сформулирована так, чтобы не требовался перевод.

Если в установке находятся лексические единицы, которые не входят в словарный запас обучающегося, можно использовать иллюстрации или описания.

2. Определение стратегии – в зависимости от задачи обучающийся может выступать в роли инициатора общения или, напротив, в роли того, кто получает информацию. Во взаимодействии с диалоговым тренажёром обучающийся не может выбрать роль, она прописана в диалоге ещё на фазе создания сценария.
3. Выбор ответа – перед обучающимся представлено три реплики, из которых он должен выбрать наиболее подходящую в рамках заданной ситуации.
4. Обратная реакция – диалоговый тренажёр предусматривает три типа реакции на выбор: если обучающийся выбрал правильный ответ, система должна дать положительную реакцию, если же ответ частично верный (в нём заложена грамматическая ошибка или ошибка, незначительно нарушающая нормы этикета), обучающийся должен понимать, что его выбор был не совсем правильным. Реакция системы на неправильную реплику может быть следующей: диалог встаёт на паузу, так как у «собеседника» нет понимания ответа или вопроса обучающегося, и не может быть продолжен, пока ошибка не будет исправлена; диалог прерывается, так как допущенная ошибка не позволяет продолжить общение.

Таким образом, диалоговый тренажёр – это инновационное средство обучения, использование которого на занятиях может быть эффективным, если его структура представляет собой целостную систему, учитывающую как личностные потребности обучающихся (поддержание их мотивации, работа с коммуникативными умениями), так и базовые методические принципы обучения. Тренажёр должен быть организован таким образом, чтобы обучающийся сразу мог понимать, насколько успешно он осуществил коммуникацию и где была допущена ошибка.

Выводы по главе II

Сценарный подход формирует логику построения диалогового тренажёра и организации ВЯСО. Он позволяет моделировать вариативность ситуаций общения, выбирать речевую стратегию и выстраивать взаимодействие обучающегося с виртуальными персонажами.

Последовательность учебных действий обучающегося при работе с диалоговым тренажёром определяется педагогическим сценарием, структуру которого составляют шесть взаимосвязанных компонентов: установочный задаёт коммуникативные интенции в соответствии с уровнем владения языком, предметный устанавливает содержание реплик с учётом лексико-грамматического наполнения, обучающий определяет организацию процесса решения заданий, контролирующий определяет критерии оценки, корректирующий обеспечивает сбор данных для анализа результатов, а инструктивный предоставляет необходимые методические указания. Выделенные компоненты составляют основу проектирования содержания тренажёра.

Проектирование педагогического сценария диалогового тренажёра должно осуществляться с опорой на принципы обучения, которые определяют организацию и последовательность обучения, отбор ситуаций общения и речевого материала, градацию трудностей и особенности деятельности обучающегося в цифровой среде.

Педагогический сценарий диалогового тренажёра включает в себя два взаимосвязанных компонента: педагогический и учебный дизайн. Педагогический дизайн определяет направленность сценария, характеристики и потребности обучающегося, а также планируемый результат обучения. Учебный дизайн устанавливает способы структурирования, отбора и предъявления содержания, обеспечивающие его доступность и последовательное усвоение. Педагогический сценарий объединяет данные решения в последовательность учебных действий обучающегося, задавая логику взаимодействия с учебной

ситуацией, речевым материалом, заданиями, результатами выбора и обратной связью.

Конкретная реализация этих компонентов определяется особенностями диалогового тренажёра как цифрового средства обучения и спецификой организуемого в нём речевого взаимодействия. Эффективность тренажёра обеспечивается сочетанием игровых и методических компонентов: персонажей, сюжета, коммуникативных задач и системы обратной связи.

ГЛАВА III. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИАЛОГОВОГО ТРЕНАЖЁРА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА (УРОВЕНЬ А2)

3.1. Цифровая образовательная среда вуза в обучении русскому языку на этапе предвузовской подготовки

Интеграция цифровых технологий в процесс обучения РКИ расширяет возможности организации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. На этапе предвузовской подготовки онлайн-курсы и интерактивные учебные материалы используются для развития речевых умений, закрепления лексико-грамматического материала и контроля результатов обучения. Их использование в обучении иностранным языкам позволяет учитывать когнитивно-поведенческие особенности обучающихся.

Наряду с организацией самостоятельной работы использование цифровых технологий позволяет создать интерактивный компонент занятия для смены деятельности и сохранения мотивации обучающихся. А.А. Атабекова рассматривает цифровые технологии в связи с развитием восприятия, памяти, мышления и внимания обучающихся [Атабекова, 2014]. Для этих целей используются различные игровые платформы, такие как LearningApps, Genially, Ispring и многие другие. Использование этих платформ позволяет преподавателям разрабатывать задания для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

Применительно к настоящему исследованию цифровая образовательная среда вуза будет рассмотрена на примере Подготовительного факультета Финансового университета. Анализ существующих компонентов ЦОС Подготовительного факультета послужил основой для разработки диалогового тренажёра, предназначенного для интеграции в данную среду. Обучение иностранных граждан не относится к основному профилю университета,

поэтому ЦОС Подготовительного факультета формировалась одновременно с развитием самого подразделения. В настоящее время в ней используются онлайн-курсы, разработанные на базе Moodle и охватывающие обучение РКИ от элементарного до первого сертификационного уровня. Так как исследование посвящено формированию умений диалогической речи на базовом уровне (А2), далее рассматриваются цифровые ресурсы, используемые на элементарном и базовых уровнях. Выбор данного этапа обусловлен тем, что приобретаемые в начале обучения речевые навыки и умения составляют основу дальнейшего развития коммуникативной компетенции. Анализ указанных ресурсов позволяет установить, какие задачи обучения РКИ решаются с помощью применяемых цифровых средств и насколько они обеспечивают работу с умениями диалогической речи.

Онлайн-курс «Элементарно.РУ», размещённый на платформе online-fa.ru и предназначенный для формирования навыков и умений, соответствующих элементарному уровню владения РКИ (А1) [URL https://online.fa.ru/local/course/index.php?id=92 (дата обращения: 25.08.2026)] был разработан Н.А. Козловцевой, Н.Н. Толстовой, Е.В. Воробьевой и Е.С. Овсий в 2018-2019 гг. [Козловцева, Овсий, Воробьева, Толстова, 2020]. Курс основан на коммуникативном подходе, состоит из семи уроков и восьмого контрольного. Он является первым разработанным элементом цифровой образовательной среды Подготовительного факультета Финансового университета при правительстве Российской Федерации. Педагогический дизайн онлайн-курса ориентирован как на самостоятельную работу обучающихся (в ситуации, когда обучающийся не может включиться в учебный процесс из-за нахождения в своей среде), так и на применение в качестве цифрового пособия на занятии (для введения нового материала и самостоятельной работы обучающихся). Создатели онлайн-курса ставили перед собой следующие цели: во-первых, сформировать коммуникативные умения на самом начальном этапе обучения РКИ; во-вторых, разработать такое средство обучения, отдельные модули которого имитируют

общение в реальных условиях, когда организация и проведение очных занятий невозможны.

Представленный онлайн-курс имеет следующую структуру обучения:

- Фонетике русского языка (вводно-фонетический курс);
- Двум методикам письма: прописное и курсив;
- Следующим лексическим темам: семья, профессия, город, еда, университет, хобби, одежда, погода;
- Следующим грамматическим темам: понятие рода существительных, местоимения (личные и притяжательные), глаголы первой группы несовершенного настоящего времени, числительные, предложный падеж в значении места, прилагательные.

Каждый урок имеет следующую структуру:

- Речевой образец (в формате видео с учебным диалогом);
- Введение новой лексики;
- Введение и объяснение новой грамматической темы;
- Вывод в коммуникацию изученных лексических и грамматических единиц;
- Контроль, представленный на **рисунке 12:**

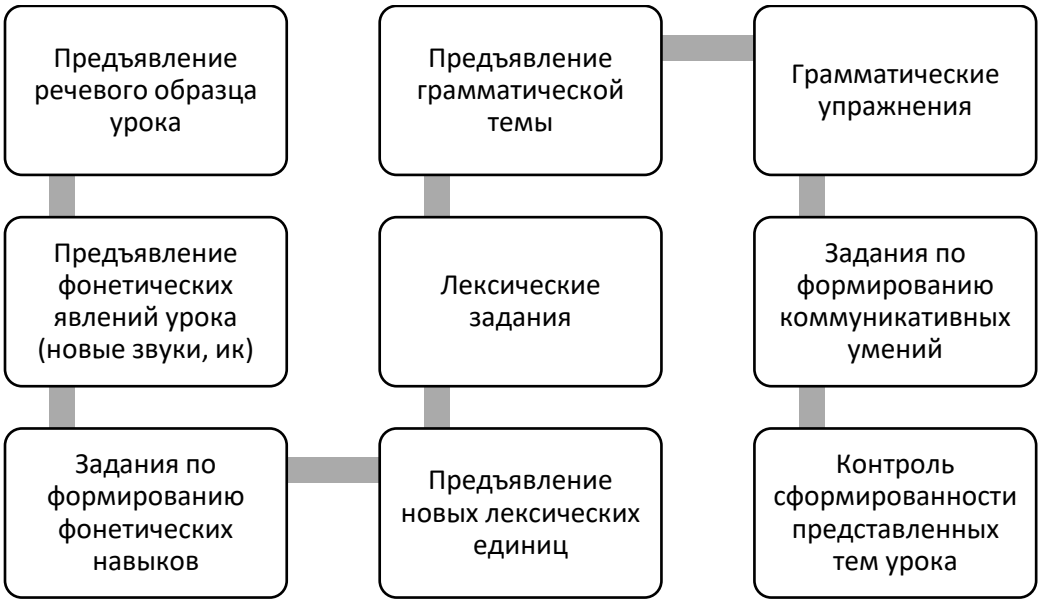


Рисунок 12. Структура типового урока «Элементарно.РУ»

Проанализируем представленную структуру урока онлайн-курса «Элементарно.РУ» с позиции формирования умений диалогической речи.

Первый этап – представление речевого образца в формате видеофрагмента. Каждый урок и отдельный его модуль начинается с фрагмента, где представлен речевой образец, который должен освоить обучающийся. Они реализуются как в учебных диалогах (персонажи данного курса вступают в коммуникацию между собой), так и с помощью монологической речи (центральный персонаж курса в формате своего «видеоблога» дублирует речевые образцы из начала урока). Данные учебные видео обеспечивают связь пользователя с главным персонажем курса (Том – иностранный слушатель Подготовительного факультета), который должен иметь ту же социальную роль, что и слушатели, чтобы они ассоциировали себя с ним и его «успехи» воспринимали как свои, что помогает онлайн-курсу вовлекать обучающихся в процесс обучения.

При предъявлении речевого образца обучающийся может:

- оценить ситуацию, в которой он применяется;
- наблюдать фонетическое оформление образца;
- познакомиться с лексикой, используемой в образце;
- познакомиться с грамматикой, используемой в образце;

Первый модуль урока включает в себя работу над формированием фонетических навыков.

Разделы первых трёх уроков знакомят с соотношением звуков и букв в русской фонетической и графической системах. Далее будут представлены задания, способствующие формированию аудитивных навыков.

Задание 1. Смотрите, слушайте, повторяйте – ознакомление с правилом написания печатной буквы и прослушивание образца произношения соответствующего звука.

Задание 2. Сопоставление печатной буквы и рукописной буквы – данное задание направлено на формирование навыков письма.

Задание 3. Слушайте, повторяйте, читайте – задание на формирование навыков чтения. Графическое предъявление отражает изучаемый фонетический процесс, что проиллюстрировано на **рисунке 13**:

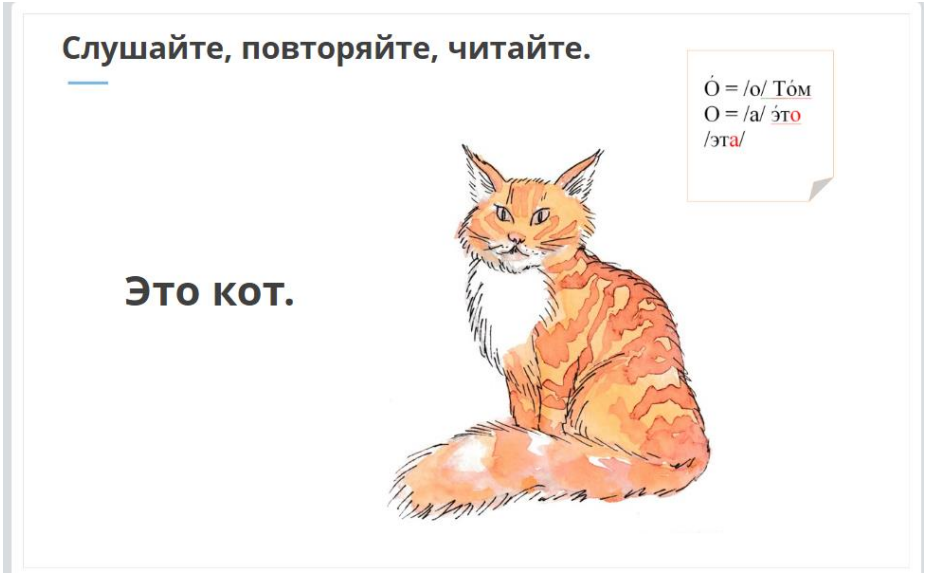


Рисунок 13. Формирование навыков чтения. Урок 1. Изучение интонационной конструкции 1. Онлайн-курс «Элментарно.РУ»

Работа с интонационными конструкциями идёт по такому же сценарию: от предъявления новой конструкции к формированию навыков чтения с использованием новой лексики, что также способствует формированию аудитивных навыков. Сформированность навыков оценивается с помощью заданий промежуточного контроля в конце каждого урока и заданий итогового контроля в финальном уроке. Задания на овладение навыком на распознавание соответствующей заданной интонационной конструкции имеют следующую формулировку: «Прослушайте фразы и выберите (?) или (.)». Выбор верного знака показывает, есть ли у пользователя восприятие и понимание взаимосвязи движения тона и интенции.

Кроме того, при изучении лексики демонстрируются такие фонетические процессы, как редукция, смягчение и оглушение. Пример упражнения: «Послушайте слово и выберите правильный звук», «Какой звук вы слышите? /а/ и /о/».

Уделяется внимание ритмическим моделям. Пользователь прослушивает запись и распределяет слова по моделям. Он не ограничен в количестве прослушивания аудиодорожки (см. **рисунок 14**):

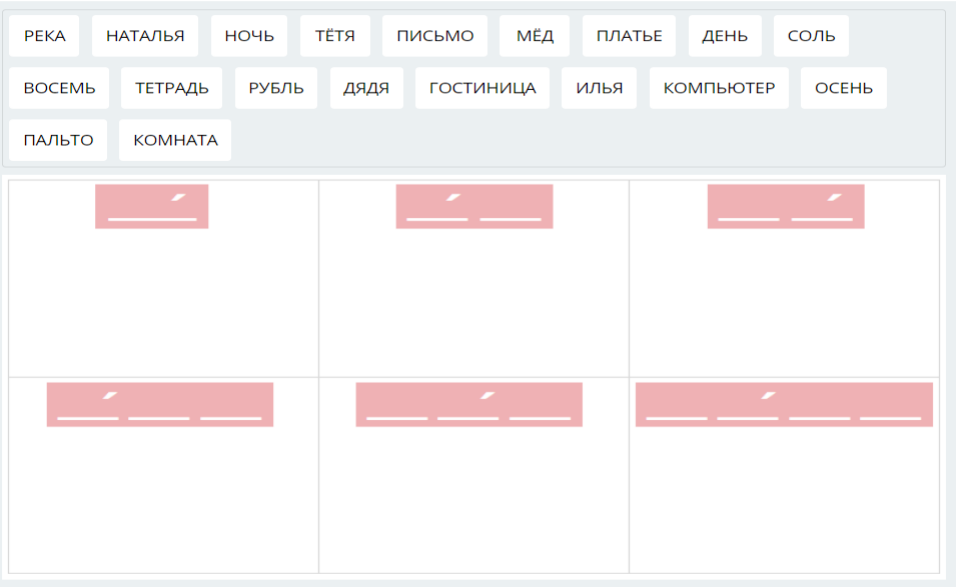


Рисунок 14. Промежуточный контроль по усвоению фонетических навыков. Урок 2. Задание на определение ритмической модели слова. Онлайн-курс «Элментарно.РУ»

Сформированность аудитивных навыков на элементарном уровне – это необходимая основа для успешной коммуникации на последующих уровнях владения русским языком, в том числе базовом. Следующим этапом становится работа с лексикой. Основная цель этого блока не только представить ряд лексических единиц, а сформировать навыки использования слов в коммуникации. Все лексические единицы объединены определённой тематикой (семья, профессии, город), а упражнения направлены на их быстрое запоминание и использование в речи. При предъявлении лексических единиц активно используются диалоги для закрепления речевого образца, который должен быть выведен в речь обучающегося в конце урока онлайн-курса.

Изучение лексики в онлайн-курсе имеет следующую последовательность:

Задание 1. Слушайте, читайте, повторяйте.

Слова представлены с иллюстрациями, которые объясняют их значение, и аудиозаписью. Это помогает пользователю усваивать лексику с помощью

нескольких каналов восприятия информации, также обеспечивает практику чтения.

Задание 2. Соединение печатного слова и слова, написанного курсивом.

Подобные задания помогают запомнить несколько способов написания слов, так как восприятие курсива затруднительно для обучающихся из стран Азии и Ближнего Востока, для слушателей, не имеющих проблем с распознаванием курсива, это задание помогает запоминанию новых слов.

Задание 3. Задания, направленные на запоминание слова.

Эти задания всегда заключительные в лексическом блоке урока, они направлены на запоминание слова и его значения. Всего в курсе мы можем видеть три варианта упражнений: первое – сопоставьте аудиозапись и текст (в первых уроках, когда пользователь ещё не знает всех букв русского языка, сопоставьте аудиозапись и картинку), второе – сопоставьте текст и картинку, третий вид – соберите слово (буквы выведены на экран в неверном порядке и обучающийся должен в специальном поле собрать это слово). Подобные задания служат дополнительной практикой при усвоении правильного написания лексических единиц, где присутствует редукция, так как обучающийся может ещё раз посмотреть, как должно быть написано данное слово.

Количество упражнений варьируется в зависимости от количества слов. Также упражнения часто идут в разной последовательности, чтобы у пользователя было разнообразие в видах деятельности и не снижался уровень мотивации.

Работа с грамматикой начинается с изучения схемы, где представлена изучаемая тема. Перевод отсутствует, но учитываются особенности восприятия представителей отдельных национальностей, что мы можем видеть в следующем примере учебного дизайна грамматической схемы, объясняющей понятие рода существительных (см. **рисунок 15**):

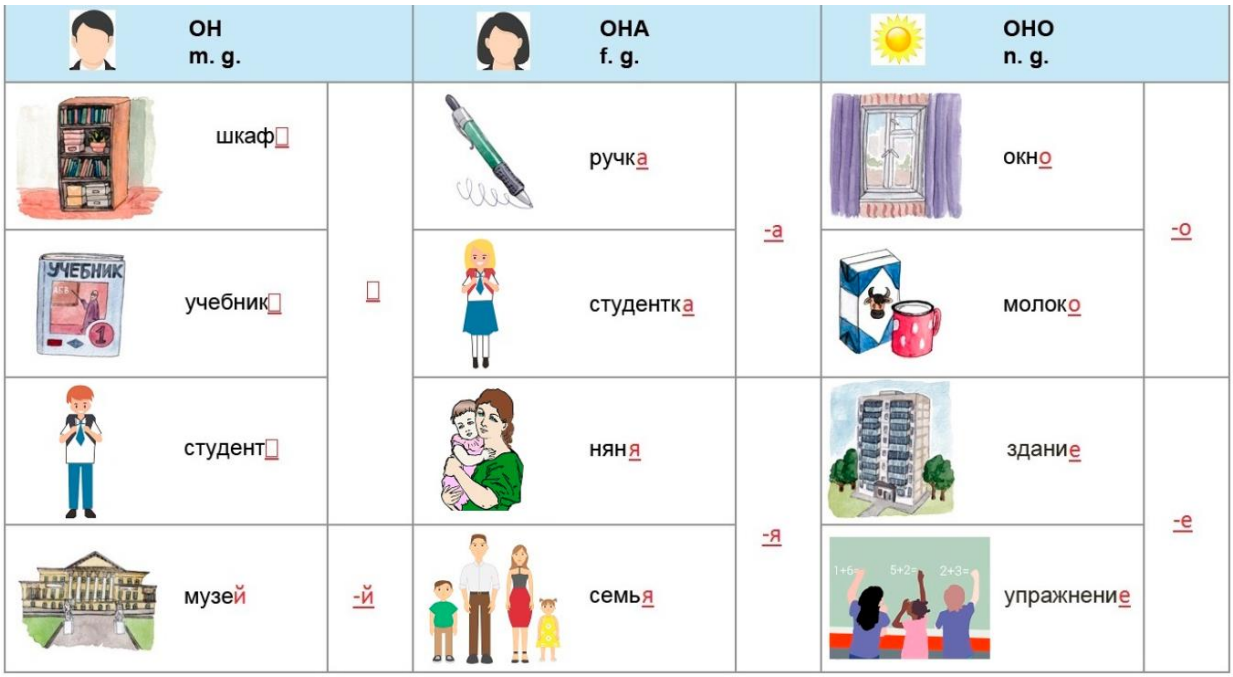


Рисунок 15. Изучение грамматической темы «Род существительных» в уроке 3 онлайн-курса «Элментарно.РУ»

В данной таблице приведён учебный дизайн, ориентированный на обучающихся тех стран, наиболее широко представленных в Финансовом университете. Для представителей стран Африки выделены окончания, чтобы пользователь мог видеть закономерности, которые указывают на то, как определить род существительного, а также они вынесены в отдельную графу, что учитывает потребности представителей стран Азии: видеть букву как отдельный символ, чтобы они могли установить нужную закономерность и запомнить, как определять род существительного.

Следующий этап – закрепление и отработка – направлен на формирование навыка использования изучаемой грамматики с изученной лексикой в коммуникации.

Задания онлайн-курса представлены в следующих форматах:

– установление соответствий (если речь идёт о спряжении глаголов, то пользователю необходимо соединить местоимение с нужной формой глагола; при изучении темы «прилагательные» обучающиеся должны

соединить прилагательное мужского рода с подходящим существительным);

- распределение по группам (вводное задание при изучении понятия рода местоимений): «Распределите слова по группам «он», «она», «оно»;
- дополнение предложения корректной формой слова (например, при изучении спряжений глаголов, предложного падежа в значении места);
- преобразование слова в требуемую грамматическую форму (при изучении множественного числа существительных слушатель должен заменить слово единственного числа на множественное, при изучении предложного падежа в значении места, обучающийся должен поменять именительный падеж существительного на предложный).

Важно отметить, что работа с каждым из упомянутых аспектов языка ведётся не изолировано, а во взаимосвязи, с постоянным возвращением к исходному речевому образцу, что соответствует принципам коммуникативного подхода к изучению иностранных языков.

Цикличность в работе с модулями уроков онлайн-курса является важной составляющей организации работы онлайн-обучения, позволяющей сделать процесс обучения слушателя более эффективным и комфортным для него, так как она формирует у него понимание языка как единой системы (см. **рисунок 16**):



Рисунок 16. Цикличность структуры типового урока онлайн-курса «Элементарно.РУ»

Параллельно с работой по формированию фонетических навыков идёт освоение лексики. Для изучения ряда фонетических явлений используются некоторые лексические единицы, которые могут не выйти в коммуникацию у обучающегося. Однако отметим, что количество таких лексических единиц невелико и приоритет отдан словам, которые входят в элементарный уровень и могут быть использованы обучающимся в коммуникации. При изучении грамматики задействовано аудирование, как дополнительный канал восприятия информации. Для предъявления использована лексика, которая изучалась ранее. Задания на закрепление носят коммуникативный характер.

В качестве примера рассмотрим введение вопросов существительного «кто?» / «что?».

При первом предъявлении вопросов пользователь слушает аудиозапись диалогов («Кто это? – Это Том», «Что это? – Это стол»), таким образом идёт повторение ИК-2 и ИК-1, читает диалоги с изучаемой грамматической конструкцией, и тем самым повторяет ранее изученную лексику (см. **рисунок 17**):

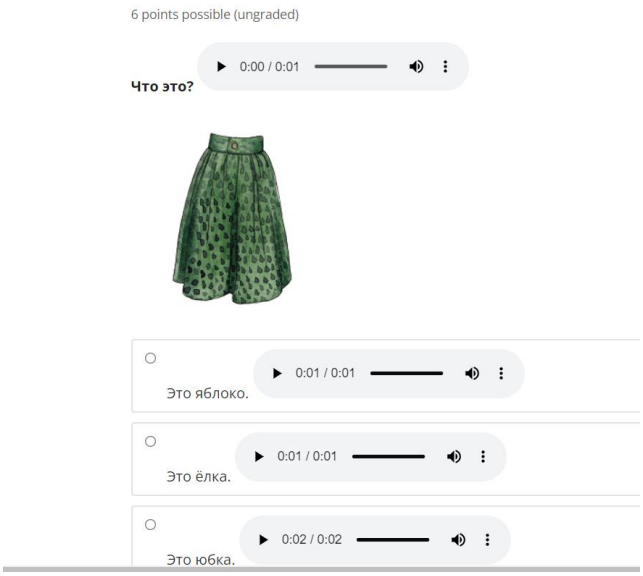


Рисунок 17. Задание на закрепление изученной лексики совместно с закреплением ИК-3 и ИК-1 в уроке 1 онлайн-курса «Элементарно.РУ»

Следующий модуль урока направлен на вывод речевого образца в коммуникацию. Он позволяет пользователю проанализировать сформированность его коммуникативных умений, прежде чем он перейдёт к итоговому контрольному блоку.

Онлайн-курсы на платформе edu.fa.ru представлены курсами «Падежи. Уровень А1», «Падежи. Уровень А2». «Русский язык. Общее владение. Родительный падеж А2». Доступ к ним осуществляется через корпоративную систему дистанционного обучения Финансового университета.

Данные онлайн-курсы имеют менее сложную архитектуру, поскольку перед ними стоят другие задачи: они обеспечивают дополнительную практику для формирования грамматических навыков при самостоятельной работе слушателей после изучения тем на традиционном занятии. В то же время в данных курсах соблюдается коммуникативный подход, поскольку в них представлено большое количество заданий, направленных на использование изученной темы в коммуникации.

Так в курсах «Падежи. Уровень А1» (создатели А.С. Лепкова, Н.А. Емельянова), «Падежи. Уровень А2» (Е.С. Овсий, Е.В. Воробьева) отсутствуют речевые образцы в начале урока, так как они разрабатывались для закрепления грамматических навыков. Коммуникации уделяется внимание в объяснениях значений падежей (даны примеры использования значения в речи) и в заданиях, предшествующих контрольному тесту, когда обучающиеся должны использовать изучаемый падеж для коммуникации. Подобные задания обучающиеся должны предоставлять или в виде фото с написанными ответами на вопрос или в виде аудио файла, на котором записаны их ответы (см. рисунки 18-19):



Рисунок 18. Задание коммуникативной направленности в уроке, посвященном предложному падежу «Дайте ответы на вопросы о себе». Уровень А1

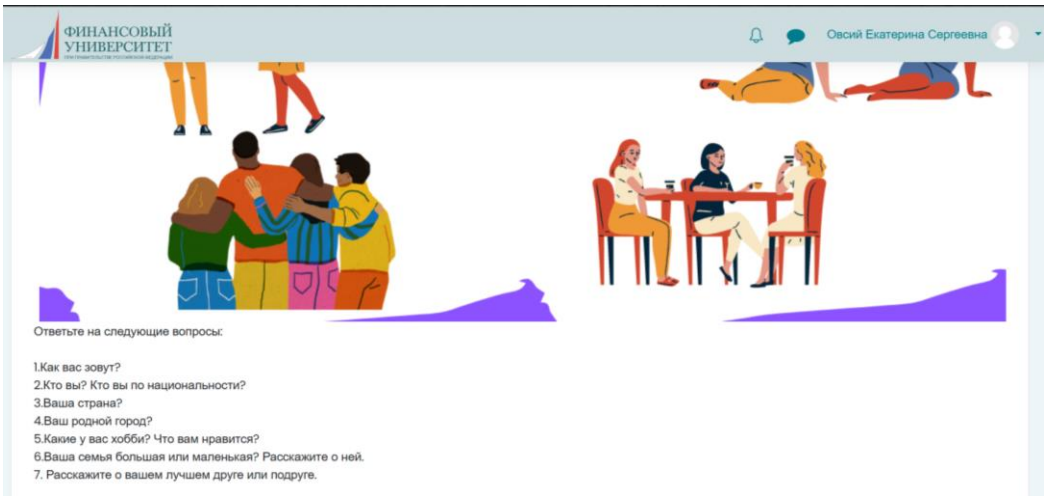


Рисунок 19. Задание коммуникативной направленности при работе с именительным падежом. Расскажите о себе (запись голосового сообщения). Уровень А2

Третий онлайн-курс «Русский язык. Общее владение. Родительный падеж» (автор Е.С. Овсий) имеет учебный дизайн схожий с курсом «Элементарно.РУ». Уроки начинаются с речевых образцов в виде учебных диалогов (в формате аудио и текстового сопровождения), где представлено использование отдельного значения родительного падежа в речи.

У онлайн-курсов, размещенных на сайтах Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, есть общая проблема – ограниченность

системы MOODLE, что не даёт возможность создать задания, которые бы были максимально близки к реальной коммуникации. При этом их наличие в образовательном процессе Подготовительного факультета способствует поддержанию мотивации обучающихся, позволяет разнообразить учебные занятия.

Как элемент онлайн-курса «Элементарно.РУ» в Финансовом университете в 2018 году авторским коллективом в состав которого вошли Козловцева, Н.Н. Толстова, Е.В. Воробьева и Е.С. Овсий был разработан первый диалоговый тренажёр для обеспечения обучающихся практикой умений диалогической речи с помощью цифровых средств «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» [URL:https://www.fa.ru/upload/constructor/a6e/8p006pqd74ufwq9bma1ulyfgrajud0qw/Otchyet-o-samoobsledovanii-za-2024-god.pdf (дата обращения: 25.08.2026)]. В ходе использования в учебном процессе он показал себя как самостоятельное средство обучения на уровне А1. Позднее в 2024 году уже с участием VR лаборатории вуза был разработан авторский диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» для уровня А2.

Диалоговый тренажёр погружает обучающегося в виртуальную языковую среду, наделяя его конкретной ролью, следуя этой роли в ходе прохождения, обучающийся погружается в глобальную симуляцию, которую Кен Джонс определял следующим образом: «Реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [Веселова, 2022].

Определим общее у этих тренажёров:

- Направлены на практику умений диалогической речи;
- Выполнены в виде игры, имеют целостный сюжет, аватаров, от имени которых действуют обучающиеся;
- Представлены формальные и бытовые ситуации общения;
- Все инструкции, введение ситуаций даны без языка-посредника;

– Уделено внимание не только проверке знаний грамматики, лексики, но и знанию этикета и культуры.

Далее будут рассмотрены различия этих тренажёров для понимания того, насколько меняется методическое наполнение цифрового средства обучения, формирующего базовый уровень в сравнении с элементарным.

Тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» рассчитан на коммуникативную практику обучающихся с элементарным уровнем (А1) владения РКИ. Важно отметить, что в тренажёр включены отдельные лексические и грамматические элементы, превышающие уровень А1. Это сделано намеренно – для максимальной аутентичности коммуникативных ситуаций, при этом такие элементы не являются объектом контроля и не препятствуют выполнению задания. Все лексические единицы, которые не включены в текущий уровень, а относятся к следующему, были проиллюстрированы, а также в установке дано графическое дополнение задачи для большей наглядности и облегчения понимания ситуации (см. рисунок 20):

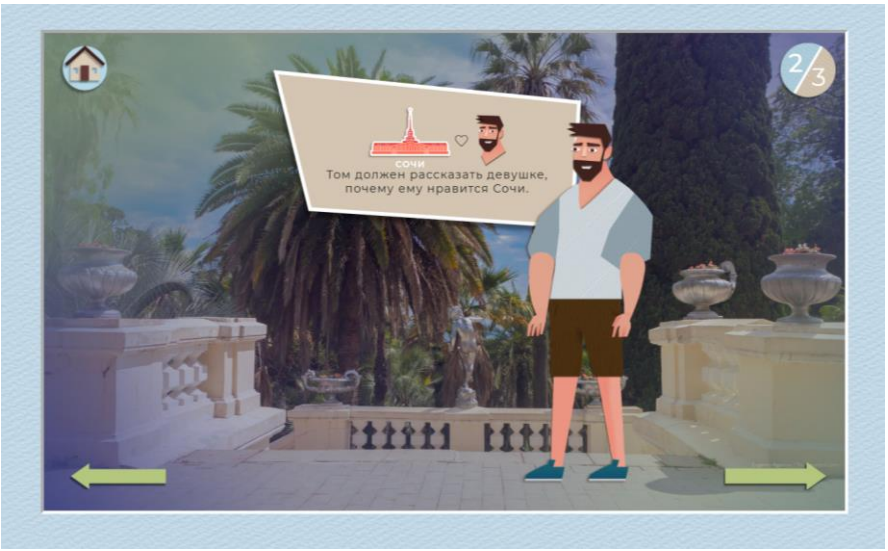


Рисунок 20. Введение в ситуацию. Модуль «Город Сочи» Диалог 2. Иллюстрация коммуникативной установки.

Здесь обучающийся действует от лица персонажа Тома, путешествующего по России, вступая в формальные и бытовые ситуации общения. Каждый диалог-задание в этом тренажёре является отдельным коммуникативным актом, который обучающийся должен пройти от начала до конца.

Всего в тренажёре 6 модулей городов России, которые являются популярными у туристов: Калининград, Сочи, Ярославль, Казань, Иркутск, Петропавловск-Камчатский. Каждый модуль содержит в себе 3 диалога. В диалоговом тренажёре представлены социальные и бытовые задачи, решение которых не связано с учебным процессом:

Социальные задачи:

- познакомиться с соседом по комнате;
- познакомиться с семьёй соседа;
- купить билет на автобус, узнать порядок отправления и место отправления;
- купить билет в музей и экскурсию;
- купить в кофейне кофе и десерт;
- узнать время и место матча;
- спросить дорогу до стадиона;
- помочь брату заселиться в гостиницу;
- купить кольцо в подарок;
- поездка на Байкал по указаниям навигатора.

Бытовые задачи:

- помочь другу выбрать одежду для прогулки;
- рассказать почему нравится город;
- рассказать о городе, где отдыхает;
- рассказать подруге о своём хобби, узнать у подруги о её хобби;
- рассказать о любимом футболисте;
- узнать у подруги дорогу до её дома;
- вежливо отказаться от прогулки вечером;
- пригласить друзей в гости на каникулы.

Видно, что в тренажёре представлено больше формальных, чем неформальных ситуаций.

Развитие диалогов в тренажёре было выполнено таким образом, чтобы быть максимально близкими к реальным ситуациям.

Например, диалог в модуле Ярославль «сувенирный магазин музея». В коммуникативной установке обучающемуся поставлена задача: «Купить валенки», на этапе диалога, где Том должен оплатить покупку, обучающийся выбирает один из трёх вариантов на вопрос системы: «Валенки стоят 5000 рублей. Берёте?» (см. таблицу 5):

Таблица 5

Выбор реплик от лица Тома. Диалог в модуле «Ярославль». Тренажёр «Русский как иностранный. Приключения Тома в России»

Вот, пожалуйста	Нет, спасибо.	Дорого

При выборе второго и последнего варианта ответа диалог будет окончен, так как обучающийся неверно понял задачу, что Том готов купить этот сувенир. Таким же был бы финал диалога в реальном общении.

Оценка сформированности умений диалогической речи реализована в предметном компоненте тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома» следующим образом (см. таблицу 6).

Таблица 6

Предметный компонент диалогового тренажёра «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России»

Диалог	Ситуация	Интенции	Грамматические и лексические темы
Диалог 1.1 (город Москва)	Познакомитьс я с соседом по комнате	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, представиться, сообщать о факте, о лице (себе)	Основы речевого этикета (разница вы/ты). Глагол. Логичный субъект при глаголе звать (винительный падеж)
Диалог 1.2 (город Калининград)	Познакомитьс я с семьёй соседа	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, представиться,	Основы речевого этикета (разница вы/ты, правила обращения). Глагол.

		сообщать о факте, о лице (себе)	Логичный субъект при глаголе звать (винительный падеж) Слова категории «Профессия».
Диалог 1.3 (город Калининград)	Помочь соседу выбрать одежду для прогулки	Инициировать общение (вступить в коммуникацию) Выразить намерение, совет, предложение Выражать своё отношение: дать оценку предмету.	Числительные (количественные); Наречия образа действия; Предложный падеж Место действия.
Диалог 2.1 (город Сочи)	Рассказать о своём хобби	Инициировать общение (вступить в коммуникацию) Задать вопрос, выразить согласие. Выражать своё отношение: дать оценку предмету.	Дательный падеж с глаголом «нравится». Наречия образа действия. Слова «Хобби».
Диалог 2.2 (город Сочи)	Рассказать, почему нравится город Сочи	Вступить в коммуникацию. Ответить на вопросы. Выражать своё отношение: дать оценку предмету.	Прилагательные. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе Наречия образа действия; Дательный падеж с глаголом «нравится». Наречия образа действия. Слова категории «Хобби».

Диалог 2.3 (город Сочи)	Рассказать о своём любимом футболисте (продолжение диалога о хобби)	Вступить в коммуникацию. Ответить на вопросы, сообщить о факте, событии. Дать согласие Выражать своё отношение: дать оценку лицу, предмету.	Прилагательные. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе Наречия образа действия; Дательный падеж с глаголом «нравится». Предложный падеж: место действия. Наречия образа действия. Слова категории «Хобби».
Диалог 3.1 (город Ярославль)	Купить билет на автобус, уточнить место отправления	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Выразить желание. Задать вопрос	Наречие образа действия. Основы этикета (разница ты/вы). Вопросы «Когда?», «Сколько?». Числительные (количественные). Винительный падеж. Объект. Время.
Диалог 3.2 (город Ярославль)	Купить билет на выставку, узнать начало экскурсии, купить сувенир (валенки)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Выразить желание, намерение, просьбу, согласие. Задать вопрос. Выразить своё отношение: дать оценку предмету	Наречие образа действия. Основы этикета (разница ты/вы). Вопросы «Когда?», «Сколько?». Числительные (количественные). Дательный падеж с глаголом нравится. Винительный падеж. Объект. Время.

Диалог 3.3 (город Ярославль)	Рассказать подруге о городе Ярославль (разговор по телефону)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить о факте и событии. Выражать своё отношение: дать оценку предмету, факту.	Прилагательные: полные прилагательные, согласование прилагательных с существительными в роде и числе. Наречия образа действия; Именительный падеж: наличие предмета Предложный падеж: Место Дательный падеж с глаголом «нравится». Слова категории «Город»
Диалог 4.1 (город Казань)	Сделать заказ в кафе (приобрести кофе и десерт)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, попрощаться. Поблагодарить. Задать вопрос. Выразить намерение, просьбу.	Краткие прилагательные (готов). Слова категории «Еда».
Диалог 4.2 (город Казань)	Узнать дату и начало футбольного матча (Кафе. Продолжение)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, попрощаться. Поблагодарить. Задать вопрос. Выразить просьбу.	Предложный падеж: Место. Время. Слова категории «Город».
Диалог 4.3 (город Казань)	Узнать, где находится стадион (на улице)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, попрощаться. Поблагодарить. Задать вопрос. Выразить просьбу.	Наречие место (слева-справа) Именительный падеж: Идентификация предмета Слова категории «Город».

Диалог 5.1 (город Иркутск)	Зарегистрировать семью брата в гостинице (в административной службе)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, представить другого человека. Сообщать о лице. Попрощаться.	Винительный падеж: логический падеж при глаголе звать. Местоимение: падежные формы употребления личных местоимений. Слова категорий «Семья», «Профессия».
Диалог 5.2 (город Иркутск)	Купить ювелирное кольцо (в магазине)	Вступить в коммуникацию. Поздороваться, попрощаться. Поблагодарить. Задать вопрос. Выразить намерение, просьбу.	Прилагательные: полные прилагательные, согласование прилагательных с существительными в роде и числе.
Диалог 5.3 (город Иркутск)	Найти дорогу к Байкалу (вариация ситуации на улицах города)	Вступить в коммуникацию. Высказать просьбу.	Наречие в значении место. Числительные (количественные)
Диалог 6.1 (город Петропавловск-Камчатский)	Найти дом подруги (вариация ситуаций: разговор по телефону и на улицах города)	Вступить в коммуникацию. Выразить намерение. Высказать просьбу.	Наречие в значении место. Предложный падеж: место. Прилагательные: полные прилагательные, согласование прилагательных с существительными в роде и числе.

Диалог 6.2 (город Петропавловск-Камчатский)	Объяснить причину отказа от прогулки	Вступить в коммуникацию. Выразить намерение. Сообщить о факте и событии. Высказать несогласие, отказ.	Винительный падеж: объект. Наречие в значении категории. Дательный падеж с глаголом «нравится» Глагол «хотеть»
Диалог 6.3 (город Петропавловск-Камчатский)	Пригласить подруг в гости	Вступить в коммуникацию. Выразить намерение. Сообщить о факте и событии. Высказать приглашение.	Наречие в значении категории. Дательный падеж с глаголом «нравится» Именительный падеж: предмет обладания Прилагательные. полные прилагательные, согласование прилагательных с существительными в роде и числе.

Диалоговый тренажёр: «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» разработан как ещё один элемент виртуальной языковой среды обучения РКИ Подготовительного факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации Е.С. Овсий. От первого тренажёра он отличается применением технологии VR для большего погружения в ситуацию, также усложнились коммуникативные ситуации, которые предполагают решение нескольких коммуникативных задач. Этот тренажёр ориентирован на базовый уровень владения (А2) РКИ. Лексика, выходящая за этот уровень, отобрана по принципу интернациональности (с опорой на английский, испанский и французский языки) или понимания значения из контекста ситуации.

Сюжет также претерпел изменение, персонаж Том знакомился с Россией как турист, персонаж Ван Ли знакомится с Россией как иностранка, которая должна успешно интегрироваться в русскую культуру и общество. Ван Ли –

студентка первого курса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Диалоговый тренажёр содержит меньшее количество модулей: Москва, Университет, Санкт-Петербург, Форум, но коммуникативные задачи теперь затрагивают больше сфер общения, в зависимости от заданной социальной роли.

Учебные задачи:

- узнать своё расписание, количество дисциплин;
- подготовить проект;
- организовать совместную работу;
- зарегистрироваться как волонтёр на форуме;
- оказать помощь в качестве волонтёра на форуме.

Бытовые задачи:

- познакомиться с соседкой;
- выбрать клуб для внеаудиторной работы по интересам;
- организовать праздник для подруги;
- выбрать подарок.

Социальные задачи:

- пройти таможенный контроль в аэропорту;
- узнать маршрут по территории университета;
- купить билет на поезд;
- забронировать отель для проживания.

Такой сценарий и история выбраны для того, чтобы показать обучающимся какая жизнь их ждёт в университете по окончании Подготовительного факультета, чтобы сформировать лучшее представление о цели обучения сегодня.

Оценка сформированности умений диалогической речи реализована в предметном компоненте тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в России» следующим образом (см. таблицу 7):

Таблица 7

Наполнение предметного компонента с позиции требований к базовому уровню владения русским языком как иностранным (уровень А2)

Диалог	Ситуация	Интенции	Грамматические темы и лексические темы
Диалог 1.1 (Аэропорт)	Пройти паспортный контроль	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Попрощаться.	Именительный падеж: идентификация лица Родительный падеж: отсутствие Предложный падеж: место Глагол. Инфинитив Слова категории «Информация о себе»
Диалог 1.2 (Общежитие)	Познакомиться с соседкой.	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить просьбу. Поблагодарить. Попрощаться.	Основы этикета (разница ты/вы). Глагол: инфинитив. Настоящее время. Будущее время. Предложный падеж: место Винительный падеж: направление движения. Местоимения (указательные)
Диалог 1.3 (Деканат)	Получить информацию о расписании, получении стипендии и карте-пропуске в здание университета	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить просьбу, неуверенность. Поблагодарить. Попрощаться.	Глагол Настоящее время. Прилагательные. Краткие отдельные формы (нужен) Дательный падеж: лицо, испытывающее потребность. Числительные (порядковые) согласование прилагательных и числительных с существительными в роде и падеже.
Диалог 2.1 (Общежитие)	Узнать про клубы	Вступить в коммуникацию.	Предложный падеж: Объект мысли

	Финансового университета	Инициировать общение Поздороваться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить желание, намерение. Поблагодарить.	Родительный падеж: определение предмета Творительный падеж с глаголами заниматься, интересоваться. Глагол: настоящее время, прошедшее время
Диалог 2.2 (Университет)	Узнать дорогу в аудиторию	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Задать вопрос. Выразить просьбу. Переспросить. Поблагодарить	Предложный падеж: место Винительный падеж: направление движения Глаголы-движения с приставками
Диалог 2.3 (Коворкинг университета)	Договориться о работе над проектом. Обменяться телеграмм-аккаунтами	Вступить в коммуникацию. Инициировать общение Поздороваться. Представиться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить желание, намерение. Поблагодарить.	Основы этикета (разница ты/вы). Глагол: инфинитив. Настоящее время. Будущее время. Предложный падеж: предмет мысли Винительный падеж: время действия, объект Местоимения (личные)
Диалог 3.1 (Общежитие)	Организовать праздник для Алёны	Инициировать общение Поздороваться. Сообщить о факте, предмете, действии, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос.	Глагол: прошедшее время. Вид глагола. Инфинитив. Родительный падеж: обозначение количества в сочетании со словом «сколько». Винительный падеж: направление движения, время

		Выразить желание, намерение.	Именительный падеж: предмет необходимости.
Диалог 3.2 (Центр Волонтёров)	Пройти собеседование на работу волонтёра на форуме. Выбрать группу для поездки в Санкт-Петербург	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить о лице, факте, предмете, о наличии или отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить желание, просьбу. Поблагодарить. Попрощаться.	Предложный падеж: место, средство передвижения. Числительные (порядковые). Сочетание порядковых числительных с существительными в роде и падеже. Глагол: настоящее время, прошедшее время.
Диалог 3.3 (Центр Волонтёров)	Получить информацию о поездке в Санкт-Петербург	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Сообщить об отсутствии предмета. Задать вопрос Выразить просьбу, желание Поблагодарить. Попрощаться.	Винительный падеж: направление движения, время. Родительный падеж: отсутствие предмета, исходный пункт движения. Глаголы-движения. Слова категории «Город».
Диалог 4.1 (Форум)	Получить задание у организатора	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Задать вопрос. Переспросить. Поблагодарить. Попрощаться	Глагол. Совершенный и несовершенный вид. Настоящее время. Инфинитив. Именительный падеж. Предмет необходимости.
Диалог 4.2 (Форум)	Помочь найти стенд «Бизнес Казахстана» (вариация ситуации «на улицах города»)	Вступить в коммуникацию. Сообщить о месте, предмете. Переспросить. Выразить согласие, обещание.	Основы этикета (разница ты/вы). Глаголы-движения с приставками. Наречия в значении место. Прилагательные. Полные прилагательные. Сочетание

			прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.
Диалог 4.3 (Магазин сувениров)	Купить сувениры друзьям	Вступить в коммуникацию. Поздороваться. Задать вопрос о предмете. Переспросить. Выразить согласие.	Прилагательные. Краткие прилагательные отдельные формы (нужен). Дательный падеж: лицо, испытывающее необходимость в чём-либо. Именительный падеж: предмет обладания. Полные прилагательные. Сочетание прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.

Рассмотрим диалог, который частично перекликается с диалогом тренажёра «Приключения Тома в России». Преемственность между диалогами обеспечивает узнаваемость.

Первый элемент диалога является коммуникативной задачей. Успешность выполнения задания зависит от решения коммуникативной задачи. Задача в данном диалоге следующая: «Ван Ли должна узнать, где находится Экоклуб (клуб экологии).» В этом диалоге инициировать общение должен сам обучающийся, взяв на себя роль Ван Ли, которая спрашивает дорогу у незнакомца. Обучающийся должен выбрать одну из трёх реплик (см. таблицу 8):

Таблица 8

Выбор реплик от лица Ван Ли. Модуль «Университет»

Извините, помогите мне пожалуйста!	Извини, помоги мне, пожалуйста.	Помогай! Сейчас!

Вводная реплика проверяет понимание обучающимся в какой сфере происходит общение и как он должен обратиться к собеседнику. Первый вариант

является верным, даёт наибольшее число баллов. Второй вариант частично верный, так как при его выборе коммуникация может быть продолжена, но она не полностью соответствует характеру ситуации. Третий вариант полностью не соответствует характеру ситуации, нормам русского этикета. При его выборе диалог дальше не будет продолжен, выражение лица персонажа, с которым идёт общение, приобретёт негативную окраску, чтобы показать обучающемуся, что им допущена ошибка.

В рамках представленного выше диалога тренажёра можно проверить не только понимание норм этикета русского языка, но и знание грамматики, которая часто оказывает сильное влияние на успешность коммуникации. В представленных репликах идёт проверка понимания обучающимся разницы между вопросами: «Где?», «Куда?», «Откуда?» (см. таблицу 9):

Таблица 9

Выбор реплик от лица Ван Ли. Модуль «Университет»

А как мне прийти в дом 51?	А как мне прийти в доме 51?	А как мне уйти из дома 51?

Правильной репликой здесь является первый вариант, так как исходя из предыдущей реплики обучающийся узнаёт, что ему нужно попасть в дом 51, поэтому третий вариант поставит диалог на паузу, пока слушатель не поймёт, что им допущена ошибка. Второй вариант предлагает меньше баллов, так как это грамматическая ошибка, предложный падеж не употребляется с глаголами движения, первый вариант является верным.

Помимо формирования коммуникативного умения, тренажёр способствует развитию таких навыков, как память и речевой слух. Задача данного диалога: «Узнайте, где собрание Экоклуба Финансового университета», требует от обучающегося внимательно следить за ходом беседы и запоминать информацию, которая содержит навигацию по университету. На финальном этапе диалога, обучающийся должен продублировать информацию, которую получил из беседы (см. таблицу 10):

Таблица 10

Выбор правильного ответа фрагмент сценария. Модуль «Университет»

Сейчас я иду на третий этаж, потом прямо и поднимаюсь на пятый этаж.	Сейчас я иду в третий этаж, потом прямо и поднимаюсь в пятый этаж.	Сейчас я иду на пятый этаж, а потом иду на третий этаж.

Выбор третьего варианта является неверным, так как он содержит неточную информацию, противоречащую той, что была получена в ходе диалога. Если обучающийся сделает этот выбор, то система с помощью звукового сопровождения сообщит, что диалог пройден неверно. Выбор второго варианта содержит грамматическую ошибку: предлог «в» со словом этаж, но данная ошибка не является коммуникативно значимой, поэтому он будет засчитан как частично верный, но мимика собеседника покажет, что выбор не совсем верен и будет дано меньшее количество баллов. Первый вариант является абсолютно верным.

Тренировка навыков аудирования осуществляется с помощью ряда диалогов, где реплики собеседника только озвучиваются и не имеют текстового сопровождения.

Реплики персонажа Ван Ли, от лица которого действует обучающийся, не озвучиваются, за исключением неправильного ответа. После того, как диалог встал на паузу из-за нарушения в коммуникации, обучающийся может прослушать свой неверный ответ ещё раз. Это напоминает психологическую особенность человека повторять про себя ситуации, в которых его коммуникативный акт претерпел неудачу.

Диалоговые тренажёры, организованные по игровому принципу, служат примером виртуальной языковой среды, которая знакомит обучающегося с русской языковой средой, её культурными особенностями, повышают его мотивацию к обучению, предложив ему вступить в коммуникативные ситуации, которые максимально приближены к реальным, а также основаны на реальных

ситуациях общения, с включением интенций, владение которыми проверяется на уровнях А1 и А2. Дополнительно они способствуют работе с навыками запоминания и аудирования.

Диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» выполнен для тренировки обучающимися коммуникации уровня А1. Общее количество диалогов – 18. Особый акцент в сюжете сделан на знакомстве с обширной географией России и её историей. Ситуации нейтральны, что делает его универсальным, подходящим для работы слушателей подготовительных факультетов, студентов и людей, которые изучают русский язык самостоятельно. Яркая анимация фона, проработанная мимика персонажей как маркеры реакции на выбор ответа, делает ситуации реалистичными. Принцип наглядности соблюдён в иллюстрации слов и фраз, выходящих за уровень. Верные ответы окрашиваются в зеленый цвет, частично верные в оранжевый, неверные в красный.

Диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» содержит меньшее количество диалогов, но в нём задействовано больше сфер общения, в которых должен действовать обучающийся, в зависимости от того, с чем связаны задачи диалога: учёба, социальная жизнь, решение задач, связанных с удовлетворением потребностей. Он направлен в том числе и на развитие аудитивных навыков обучающихся – ряд диалогов выполнены только с озвучиванием реплик собеседника без текстового сопровождения.

На сегодняшний день элементы ЦОС Финансового университета размещены на сайтах online.fa.ru и edu.fa.ru. В ней представлены следующие цифровые средства обучения РКИ:

– массовый онлайн-курс открытого доступа Элементарно.РУ;

– пробные варианты для подготовки к тестированию (уровень А1), промежуточной аттестации (уровень А1, А2, В1) и итоговой аттестации (В1);

– массовые онлайн-курсы, доступные только для слушателей Финансового университета (онлайн-курс о падежах А1, А2; курс о родительном падеже (А2), о виде глагола (А1);

– диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России»;

– диалоговый тренажёр с применением VR-технологий «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» (выполнен с помощью российского программного обеспечения Varwin XRMS).

Использование онлайн-курсов и диалоговых тренажёров в ЦОС Подготовительного факультета позволяет организовать последовательную работу от закрепления лексико-грамматического материала и отдельных речевых умений к их применению в общении на русском языке. При этом диалоговые тренажёры дополняют онлайн-курсы, обеспечивая практику выбора и построения ответной реплики в соответствии с коммуникативной задачей. На элементарном и базовом уровнях постепенно расширяются сферы коммуникации: к социально-бытовой добавляется учебная, что соответствует изменяющимся коммуникативным потребностям иностранных обучающихся. Таким образом, включение данного средства в ЦОС создаёт дополнительные условия для формирования умений диалогической речи на этапе предвузовской подготовки.

3.2. Лингвометодическая модель диалогового тренажёра по русскому языку «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Лингвометодическая модель диалогового тренажёра по русскому языку определяет наполнение, организацию подачи материала, характер взаимодействия обучающегося с программой. Её реализация предполагает разработку архитектуры тренажёра, включающую как методическую, так и техническую составляющие. Для определения места модели в архитектуре тренажёра необходимо уточнить содержание данных понятий.

В международном стандарте IEEE 1516 архитектура определяется как «общая структура, в рамках которой разработчики симуляций структурируют и описывают свои симуляционные приложения» [IEEE Std 1516-2010]. Применительно к диалоговым тренажёрам архитектура рассматривается Л.Е. Мистровым как «совокупность выполняемых предметно-ориентированных действий, исходя из функционального назначения интеллектуальной системы, при решении расширяющегося множества учебно-тренажёрных задач различным уровнем пользователей, типа и состава структурных элементов, их функционального, информационного, исполнительского и временного взаимодействия» [Мистров, Исаев, Поляков, 2025: 32].

Модель, в свою очередь, является «совокупностью взаимосвязанных компонентов: инонационального (формулировка целей и мотивов обучения), содержательного (отбор и организация учебного материала) и операционного (выбор методов, приёмов и форм обучения); функционирование, которых направлено на формирование компетенций обучающихся (в данном случае коммуникативной» [Булыгина, 2009: 87].

Лингвометодическая модель диалогового тренажёра – это совокупность лингвистических и дидактических принципов, правил и структур, которая задаёт содержание, последовательность и способы оценки пройденного диалога. Она определяет типы речевых ситуаций, лексико-грамматический материал, уровни сложности, сценарии ошибок и стратегии обратной связи, а также правила перехода между этапами диалога.

Архитектура диалогового тренажёра – это способ организации программных компонентов и управления, который обеспечивает реализацию лингвометодической модели в виде работающего интерактивного диалога.

Исходя из представленного анализа можно заключить, что понятия модель и архитектура взаимосвязаны, так как центральным элементом для них является *диалог.* Архитектура описывает ведение диалога с технической точки зрения: как происходит разветвление внутри самого диалога, как система должна реагировать на правильный выбор и неправильный, какие должны быть условия

для перехода в следующий модуль. Лингвометодическая модель формирует его методическую ценность и его наполнение, а также обусловливает построение архитектуры тренажёра.

На рисунке 21 представлена лингвометодическая модель диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию», определяющая его архитектуру.





Рисунок 21. Лингвометодическая модель диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Центральным элементом модели является педагогический сценарий, базирующийся на взаимосвязи педагогического и учебного дизайна.

Педагогический сценарий предусматривает определение цели обучения, которая важна для студента и подбор подходящих практик и средств обучения РКИ. В этом диалоговом тренажёре применяется практика, основанная на принципе игрового обучения для вовлечения обучающихся в процесс изучения РКИ. Для доступа организации наполнения и выстраивания сюжета на основе развивающего обучения и принципа градации трудностей диалоги разделены на три уровня сложности: от самого низкого к самому высокому и объединены в модули. Сложность диалогов меняется при переходе от одного к другому. Кроме того, в модели тренажёра предусмотрено развитие аудитивных навыков, необходимых для успешной коммуникации – часть диалогов идёт без текстового сопровождения реплик системы, а также развития памяти – обучающимся

необходимо помнить ключевую информацию диалога для успешного его решения в диалогах самого высокого уровня сложности.

Педагогический дизайн определяет организацию наполнения диалогового тренажёра с позиции личности обучающегося:

- его цель обучения языку – владение русским языком для решения бытовых задач (осознаваемая обучающимся цель), общение на русском языке как на языке посреднике, адаптация в российском высшем учебном заведении (неосознаваемая);
- его когнитивно-поведенческие особенности – быстрая потеря мотивации (ориентирование на диалоги, которые показывают обучающемуся реальный результат обучения).

Так как цифровые технологии во многом основаны на визуальном восприятии информации, учёт принципов учебного дизайна в их методической эффективности занимает одну из ключевых ролей. Влияние рассматриваемого понятия на содержание диалогового тренажёра проявляется в визуальной организации материала и в выборе педагогической стратегии, определяющей структуру диалогов (их размер, количество реплик, особенности реализации ВЯСО).

Началом диалога является коммуникативная задача, выполнение которой потребует использования интенций, отобранных на основе государственного стандарта требуемого уровня (в данном случае базового (А2)). Она помогает обучающемуся определить его роль в этом диалоге (адресат, адресант общения), а также какое речевое намерение ему необходимо реализовать: спросить или попросить о чём-то, уточнить, дать оценку и др. Локация, реализованная с помощью учебного дизайна, помогает обучающемуся определить, какая ситуация представлена в этом диалоге, если он находится в общежитии она бытовая, если в деканате или аудитории, то учебная. Личность собеседника от чьего лица с ним общается система также помогает обучающемуся понять какие реплики необходимо выбирать: формальные или не формальные.

Государственный стандарт также определяет, какая лексика, грамматика может быть использована для речевых образцов в репликах и какие формулы речевого этикета должны быть известны обучающимся.

В диалоговом тренажёре речевое действие обучающегося осуществляется с помощью выбора реплики из трёх вариантов ответа на основе реплики-стимула, служащей началом диалога. В ситуациях, когда обучающийся выступает адресантом общения, функцию реплики-стимула как языковой опоры понимания ситуации берёт на себя описание коммуникативной задачи, на основании которой он определит ситуацию и выберет стратегию.

После выбора обучающимся реплики система анализирует ответ по следующим критериями:

- лексическая и грамматическая корректность, соответствие речевому образцу;
- достижение цели, определённой коммуникативной ситуацией, будет ли понятна данная реплика собеседнику;
- соблюдение норм речевого этикета.

Если выбранный вариант ответа отвечает всем трём критериям, то он является верным. Обучающийся получает максимальное количество баллов и двигается по сюжету диалога. Если выбранный вариант содержал в себе коммуникативно незначимые ошибки, то диалог продолжается с потерей баллов. Неверный вариант ответа останавливает диалог для корректировки. Обучающийся должен проанализировать ситуацию и выбрать верный ответ или ответ, содержащий коммуникативно незначимую ошибку. Этот этап диалога не даёт обучающемуся баллов, кроме того, если неверный вариант диалога содержит реплику, грубо нарушающую нормы этикета, или информация в ней противоречит коммуникативной задаче или полученной ранее информации диалога – диалог останавливается полностью и обучающийся должен пройти его заново.

Основой модели служат 10 педагогических принципов, регулирующих сценарий, наполнение компонентов диалогового тренажёра.

Результатом обучения с использованием диалогового тренажёра должно стать успешное формирование:

1. Языковой компетенции – точность использования лексики и грамматики в коммуникации;
2. Речевой компетенции – использование речевых образцов в знакомых и незнакомых коммуникативных ситуациях;
3. Коммуникативной компетенции – достижение целей общения в любой роли и ситуациях.

Итоговым результатом использования диалогового тренажёра в дополнение к учебному процессу станет способность обучающегося самостоятельно строить высказывания в реальном общении.

3.2.1. Педагогический и учебный дизайны диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Педагогический дизайн диалогового тренажёра предусматривает создание его сюжета, персонажа (Ван Ли, студентка первого курса), наполнение диалогов с учётом учебных потребностей и целей обучения слушателей подготовительных отделений на этапе формирования базового уровня владения русским языком. Первоначальной целью является использование русского языка для решения своих бытовых вопросов в русскоязычной среде. В дальнейшем ключевыми целями становится возможность общаться на русском языке с одногруппниками и успешное обучение по своей специальности. То есть диалоговый тренажёр должен быть структурирован и методически наполнен таким образом, чтобы обучающийся видел насколько его уровень знаний позволит ему достичь своих целей в дальнейшем.

Диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» является учебным средством, помогающим обучающимся в коммуникативной практике

как при подготовке к промежуточной аттестации на уровень А2, так и в учебном процессе обучения для его разнообразия и поддержания мотивации у обучающихся.

Тренажёр имеет следующую структуру:

– Первый модуль «Москва».

Ван Ли приезжает в Россию, чтобы начать своё обучение в Финансовом университете. В рамках первого диалога: «Прохождение таможенного контроля» Ван Ли отвечает на вопросы о себе, обязательные для прибывших иностранцев, что проверяет базовую коммуникативную интенцию: «дать информацию о себе». Этот вводный диалог даёт обучающемуся информацию о герое, от лица которого он будет действовать. Второй диалог: «Знакомство с Алёной, соседкой по комнате», расширяет вводную интенцию, так как обучающийся должен и спросить информацию о своём собеседнике. Третий диалог: «Начало обучения» связан с учебным процессом, проверяет умение обучающегося получать нужную информацию.

– Второй модуль «Университет».

Теперь обучающийся действует в рамках университета. Первый диалог «Выбери клуб». Ван Ли выбирает себе клуб для начала внеаудиторной работы. Её желание выбрать Экоклуб предусматривает реализацию воспитательной функции обучения через решение проблемы, которая одинаково важна для всех культур и не вызовет противоречий у разных культур – забота об окружающем мире. Второй диалог «Узнайте, где встреча» направлен на работу с умением фиксировать и запоминать нужную информацию. Третий диалог «Договоритесь о совместном проекте» проверяет умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, которая задействует несколько сфер общения.

– Третий модуль «Санкт-Петербург».

Ван Ли едет на работу на форуме в качестве волонтёра от Финансового университета. Вводный диалог «Праздник Алёны» помогает обучающемуся в реализации такой интенции как предоставление информации о времени, месте и

характере события. Второй диалог в этом модуле «Собеседование», он напоминает первый диалог, но здесь идёт усложнение интенции, так как обучающийся должен предоставить информацию о своём опыте, показать своё желание участия и готовности к работе. Заключительный диалог «Покупка билетов» осуществляет работу с навыками аудирования и памятью обучающихся. Они должны помнить, какие билеты им нужны, понимать, подходит им гостиница или нет.

– Четвёртый модуль «Форум»

Ван Ли выступает в качестве волонтёра на форуме, первый диалог «Организация работы» обучающийся должен запоминать ту информацию, которую ему предоставляют. «Встреча спикера» во многом напоминает вводные ситуации третьего и первого модулей, с той разницей, что теперь обучающийся должен получить нужную ему информацию. В третьем диалоге «Выбор подарка» обучающийся даёт оценку предмету, который должен купить, дать его полную характеристику.

Педагогический сценарий диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» предусматривает расширение сфер общения, делает упор на будущую роль слушателей подготовительного факультета – студента. Продолжается работа над пониманием этикета и культуры России, также у обучающихся, которые имели опыт работы с Томом, создаётся ощущение преемственности. Возможность использования VR-технологий в работе с тренажёром, делает его более привлекательным для обучающихся и способствует повышению уровня их мотивации.

Учебный дизайн организует материал и пространство с учётом когнитивно-поведенческих особенностей обучающихся, чтобы учебный процесс был для них комфортным, а формирование умений диалогической речи было успешным.

Диалоговый тренажёр «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» выполнен для обучающихся с уровнем владения русским языком А2. На данном уровне

представлено больше тем, на которые обучающиеся должны уметь общаться, а также начинается формирование навыков общения, связанных с их учебной деятельностью. Данный тренажёр выполнен с использованием технологии VR, что делает погружение в ситуацию ещё более глубоким. Обучающийся действует от первого лица, что усиливает эффект сопричастности. Диалоговый тренажёр выполнен с учётом принципа игровой учебной деятельности, что требует предусмотреть в учебном дизайне наличие шкал прогресса, начисления баллов и призов (материальные объекты ВЯС, подтверждающие успешность решения коммуникативной задачи диалога).

В то же время работа с такой сложной технологией требует учёта физиологических особенностей человека в работе в VR шлеме:

– Нейтральные цвета – данный тренажёр менее яркий в сравнении со своим предшественником, чтобы не перегружать зрение обучающегося.

Пример оформления стартового меню представлен на **рисунке 22**:

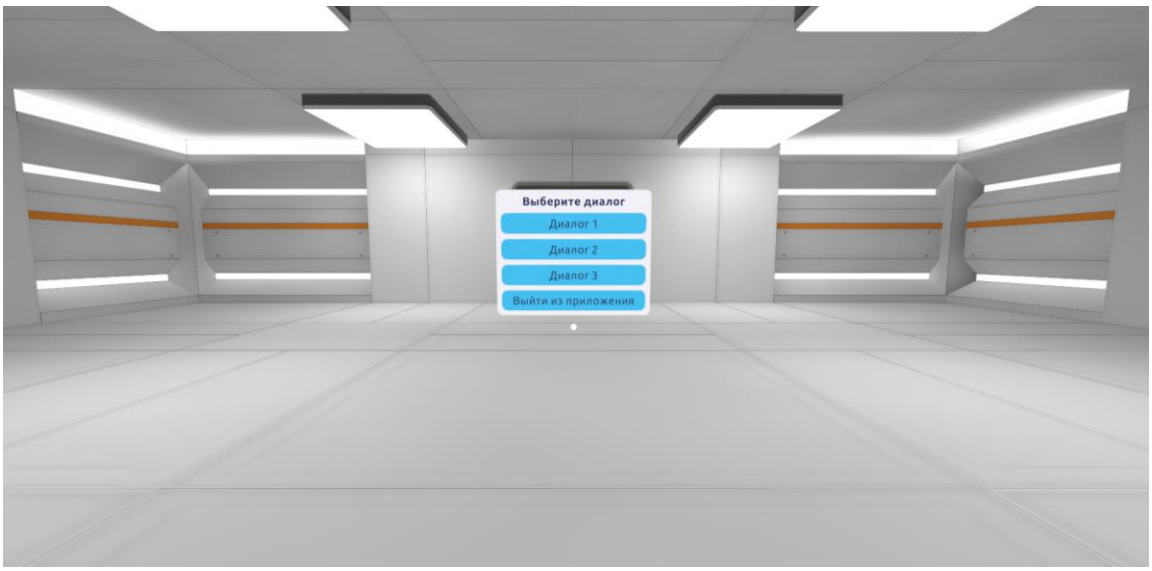


Рисунок 22. Стартовое меню для выбора диалога в тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию».

– Размеры реплик – с одной стороны, они должны оставаться близкими к реальному общению, с другой могут требовать сокращения размера (в качестве

компенсации может быть увеличено количество шагов), чтобы обучающемуся было удобно их читать (см. рисунок 23):



Рисунок 23. **Предъявление коммуникативной задачи в установке диалога тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию». Модуль «Университет»**

– Шрифт – должен быть комфортного для чтения размера.

В то же время дизайн позволяет оставлять общение с собеседником близким к естественному, их лица имеют мимическую реакцию. Мимика служит визуальным индикатором оценки выбора обучающегося: улыбки на лицах – это реакция на правильный ответ, грустное, потерянное лицо показывает обучающемуся, что его ответ был неправильным. Также теперь персонажи могут двигаться более естественно (см. рисунки 24-25):



Рисунок 24. Анимация персонажей в диалоговом тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»



Рисунок 25. Анимация персонажей в диалоговом тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Таким образом, педагогический и учебный дизайн диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» представляют собой неразрывно связанные компоненты единого педагогического сценария. Педагогический дизайн определяет содержательную сторону обучения: формирование умений диалогической речи, поэтапное расширение сфер общения (от бытовой к учебной и профессиональной). Учебный дизайн создаёт эффективную ВЯС диалогового тренажёра для реализации этой задачи. Адаптация материала и

пространства для использования VR-технологий: нейтральная цветовая гамма, скорректированный размер реплик и шрифта, а также анимации персонажей в обратной связи позволяет снизить когнитивную и физиологическую нагрузку на обучающегося. Внедрение элементов игровой деятельности поддерживает высокий уровень мотивации. Взаимосвязь педагогического и учебного дизайнов обеспечивает эффективную реализацию педагогического сценария диалогового тренажёра и эффективность его использования как современного цифрового средства обучения.

3.2.2. Реализация принципов обучения при построении сценария и контента диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Во второй главе были определены основные методические принципы построения структуры и наполнения диалогового тренажёра.

В данном тренажёре они были реализованы следующим образом:

1. Принцип наглядности – в размере реплик, чтобы обучающимся было удобно читать текст в VR-очках, в описании ситуаций, в создании среды вокруг игрока. Если локация диалога «Университет», то интерьеры подобраны так, чтобы визуально напоминать Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. При диалоге в коворкинге (зона для работы и отдыха в университете) создавалась соответствующая комната.
2. Принцип доступности – коммуникативные задачи, интенции, лексическое и грамматическое наполнение тренажёра подобраны исходя из уровня владения русским языком иностранных обучающихся.
3. Принцип системности и последовательности – обучающиеся регулярно получают новую информацию о персонаже, к которой возвращаются в ходе диалога. Это способствует вовлечённости обучающихся в сюжет, активирует процессы, которые отвечают за память, что способствует развитию коммуникативного умения.

4. АПринцип градации трудностей – коммуникативные задачи, интенции, которые при этом реализуются, вводятся с постепенным усложнением. Если диалог осуществлялся без текстового сопровождения реплик персонажа, с которым ведётся диалог, то коммуникативная ситуация в диалоге использовалась простая, чтобы не создавать дополнительного напряжения для обучающегося, что нежелательно при работе в VR-шлеме.
5. Принцип преобладания внутренней мотивации и личностной значимости учебных задач – коммуникативные задачи подбираются таким образом, чтобы быть связанными с учебным процессом, но акцентированными на личности студента, чтобы в ходе прохождения диалогов им решались такие задачи, которые будут важны для него как для человека. Это также служит для обучающегося показателем успешного владения русским языком.
6. Принцип развивающего обучения – ряд диалогов направлен на работу с аудитивными умениями, в них отсутствует текстовое сопровождение реплик, все диалоги в том или ином объёме развивают память. Ряд диалогов считается успешно пройденным, если обучающийся может повторить полученную информацию путём выбора соответствующей реплики.
7. Принцип коммуникативной направленности – реализован в каждом диалоге, так как сама цель данного тренажёра – работа обучающихся над их коммуникативными умениями. В каждом диалоге они решают коммуникативную задачу, которая требует реализации ряда коммуникативных интенций.
8. Принцип обучения языку и культуре – отдельные этапы диалогов осуществляют проверку знаний обучающихся о речевом этикете русского языка. Проверяется способность правильно оценивать ситуацию, определять, какой характер она носит, умение выбрать правильную форму обращения к собеседнику.

9. Личностно-деятельностный принцип – действие в зависимости от социальной роли в общении (студент, друг, клиент) на протяжении прохождения сюжета тренажёра показывает обучающемуся его успехи в общении. Решение задач, которые близки к его реальным потребностям, помогает ему увидеть ошибки, которые мешают общению, что мотивирует обучающегося к осознанному обучению языку.
10. Принцип игровой учебной деятельности – диалоговый тренажёр выполнен как игра, а не учебное задание. Подобное методическое решение снимает у обучающегося психологическое напряжение, если тому трудно участвовать в коммуникации на занятии с другими слушателями и вне стен университета, учитывает поведенческие особенности современных обучающихся, испытывающих проблемы с концентрацией на долгий промежуток времени и нуждающихся в новом опыте и эмоциях, способствует вовлечению обучающихся в обучение языку, помогает поддерживать учебную мотивацию на высоком уровне, а также способствует более осознанному участию обучающихся в учебном процессе. В педагогическом сценарии диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию», при создании сюжета особое внимание уделено следующему этапу обучения слушателей подготовительного факультета, чтобы сделать их основную цель изучения русского языка «поступление в российский университет» осязаемой и значимой для них. В ходе прохождения данного диалога происходит расширение сфер общения: учебная, социальная и бытовая.

Педагогический дизайн диалоговых тренажёров акцентирует внимание обучающихся на их личностных целях обучения на подготовительных отделениях: подготовка к дальнейшему обучению в России, понимание российской культуры для успешного общения с носителями языка.

Диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» делает упор на формирование лингвокультурологической компетенции слушателей, для их адаптации к русскоязычной среде благодаря их

погружению в культуру [Дьякова, Фейзер, Холодкова, 2024]. Для достижения этой задачи в содержании тренажёра представлены культурно-маркированные единицы, знакомство с которыми осуществляется с помощью визуальных образов (призов за успешное прохождение модуля) [Веселовская, Лапошина, 2025]. Благодаря им обучающийся знакомится с географией России (в курсе задействованы все регионы и намеренно не используется Москва и Санкт-Петербург, так как эти города обширно представлены в пособиях): Калининград (самый западный город России) – янтарь, Ярославль (один из древнейших городов России) – валенки, Сочи (столица Олимпиады 2014) – Чебурашка, Казань (универсиада 2013, матчи ФИФА 2018) – настойка из местных трав, Иркутск (самый крупный город около Байкала) – кольцо с брильянтом, Петропавлск-Камчатский (восточная часть России) – красная икра.

В диалоговом тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» уделено внимание будущему процессу обучения в высшем учебном заведении для комфортной адаптации слушателей подготовительных отделений предвузовской подготовки к российской академической среде.

В учебном дизайне учитываются особенности технологий, с помощью которых создавались диалоговые тренажёры для успешной интеграции в учебный процесс. В диалоговом тренажёре «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» его игровые компоненты подчёркиваются с помощью яркой, красочной анимации персонажей и коммуникативных пространств на основе реальных локаций для погружения обучающихся в русскую языковую среду. В диалоговом тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» анимация персонажей и коммуникативных пространств выполнена менее насыщенной анимацией для комфортной работы при использовании VR-технологий. В большей степени используется звуковое сопровождение диалогового тренажёра для усиления погружения обучающихся в коммуникативную ситуацию.

При создании диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» были учтены все десять принципов, которые считаются ключевыми при

создании цифрового средства обучения в установочном, предметном, контролирующем, корректирующем и инструктивном компонентах.

Диалоговый тренажёр – это средство обучения, которое сочетает в себе как симуляционные технологии, создавая для обучающихся имитацию общения в рамках коммуникативной ситуации, так и игровые, сохраняя элементы соревнования и условности, так как обучающийся действует от лица персонажа. Особо ценным кажется то, что среди этих принципов большую роль играют общедидактические и принципы обучения иностранным языкам. Это позволяет интегрировать диалоговые тренажёры как новое цифровое средство обучения, успешно дополняющее традиционные.

Далее будут представлены содержание и результаты опытного обучения с использованием диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию».

3.3. Экспериментально-опытное обучение русскому языку слушателей подготовительного факультета с использованием диалогового тренажёра

На этапах формирования коммуникативных умений преподавателю важно оценить эффективность выбранной методики, подходов и методов обучения и вовремя скорректировать педагогическую траекторию в работе с обучающимися, а обучающийся должен видеть уровень своих знаний и умений для понимания успешности своего обучения. Для достижения этих целей применяются различные формы контроля.

Контроль необходим преподавателю «для определения, достигнутого учащимися уровня владения языком и диагностирования возникающих у них проблем в процессе изучения языка и овладения языком» [Щукин, 2012: 275]. Согласно пособию Н.Л. Федотовой, выделяются такие функции контроля, как функция обратной связи, управляющая, оценочная и мотивирующая [Федотова, 2019]. В работе И.А. Горшеневой особо отмечается воспитательная функция контроля и самоконтроля с позиции личности обучающегося [Горшенева, 2023].

Оценка коммуникативных умений является крайне сложной методической задачей, так как речь идёт об умении реализовать коммуникативные интенции в рамках коммуникативной задачи, успешное осуществление которых зависит от сформированности грамматических и фонетических умений.

Для проведения экспериментально-опытного обучения были сформированы экспериментальные и контрольные группы из иностранных слушателей Подготовительного факультета Финансового университета и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. При формировании групп учитывались: исходный уровень владения языком, сроки начала обучения и наличие опыта изучения русского языка. В экспериментальных группах обучение проводилось с использованием диалогового тренажёра, в контрольных без его использования. В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в экспериментально-опытном обучении приняли участие следующие группы:

- четыре группы, приступившие к занятиям в начале учебного года и не изучавшие русский язык раньше:
  12 человек (экспериментальная группа);
  13 человек (контрольная группа);
  14 человек (экспериментальная группа);
  16 человек (контрольная группа)
- две группы, приступившие к занятиям позже начала учебного года и занимавшиеся интенсивно:
  13 человек (экспериментальная группа);
  13 человек (контрольная группа);
- две группы, приступившие к началу обучения на Подготовительном факультете, уже имевшие опыт изучения РКИ:
  11 человек (экспериментальная группа);
  11 человек (контрольная группа).

Для проведения экспериментального обучения в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы были отобраны:

– две группы, которые начали обучение позже начала учебного года и занималась интенсивно:

23 человека (экспериментальная группа);

22 человека (контрольная группа);

Общее количество слушателей, принявших участие в эксперименте: 148 человек. При обучении слушателей Финансового университета при Правительстве Российской Федерации применялась версия тренажёра с использованием VR-технологий, слушатели Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы обучались с помощью диалогового тренажёра на персональных и портативных компьютерах.

Участники экспериментальных и контрольных групп имеют следующие характеристики:

1. Уровень владения РКИ к началу эксперимента: у экспериментальных групп уровень владения РКИ составлял конец элементарного уровня (А1) начало базового уровня (А2), одна группа уже имела базовый уровень (А2).
2. Цель изучения РКИ – владение русским языком как средством общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения, а также в учебной сфере для дальнейшего обучения в российских высших учебных заведениях. Обучающиеся проходят подготовку по следующим направлениям: экономическое, инженерное, гуманитарное и медицинское.

Экспериментально-опытное обучение проводилось в течение четырёх учебных недель и составило 16 академических часов. Оно состояло из трёх этапов:

1. Констатирующий этап – определение исходного уровня сформированности умений диалогической речи у слушателей экспериментальных и контрольных групп и обеспечение сопоставления их результатов;

2. Обучающий этап – включение в процесс формирования умений диалогической речи разработанного диалогового тренажёра;
3. Контрольный – оценка сформированности коммуникативных умений после завершения обучающего этапа и выявление динамики результатов между экспериментальными и контрольными группами.

На констатирующем этапе слушатели выполняли задания «учебный диалог» на занятиях (см. таблицу 12):

Таблица 12

Пример диалога, который предполагает обращение на «ты»

1А – вы начинаете диалог

1Б – вы продолжаете диалог

1А	**1Б**
Познакомьтесь с новым студентом в вашей группе. Узнайте основную информацию о нём (страна, возраст, хобби).	Познакомьтесь с новым студентом в вашей группе. Ответьте на его вопросы. Узнайте, почему он хочет учить русский язык.

Для оценки сформированности умений диалогической речи и выявления типичных ошибок, выбирались те коммуникативные ситуации, предусматривающие реализацию бытовых и учебных социальных ролей для использования русского речевого этикета (см. таблицу 13):

Таблица 13

Пример диалога, который предполагает обращение на «Вы»

1А – вы начинаете диалог

1Б – вы продолжаете диалог

1А	**1Б**
Вы новый студент. Вы пришли в деканат узнать своё расписание, номер группы и имя вашего преподавателя. Ответьте на вопросы сотрудника	Вы сотрудник деканата. К вам пришёл новый студент. Ответьте на его вопросы и узнайте у него: имя, дату приезда в Россию и учил ли он русский язык раньше.

В ходе выполнения заданий слушатели должны были инициировать общение и реагировать на реплики партнёра. Каждый диалог оценивался в 20 баллов. Далее в таблице представлены критерии оценивания диалога представлены, основанные на требованиях к владению коммуникативной компетенцией:

Таблица 14

Критерии оценивания задания

Оценивание навыков	Количество баллов за позицию	Количество баллов за задание
Способность понимать коммуникативную задачу Способность инициировать общение в формальной и неформальной ситуации. Способность вступить в коммуникацию в формальной и неформальной ситуации Способность реагировать на реплики партнера.	5 баллов за позицию: 1. Вступление в коммуникацию. 2. Решение коммуникативных задач (развитие диалога исходя из пунктов задач. Не менее двух) 3. Соблюдение норм этикета 4. Соблюдение речевых норм (соблюдение правил грамматики)	20 баллов
Итого		40 баллов

Успешным считался ответ, в котором была реализована интенция, то есть произнесённая реплика диалога была успешной для коммуникации. Слушатель терял один балл за коммуникативно-значимую ошибку и половину балла за коммуникативно-незначимую ошибку. За повторяющиеся ошибки баллы не снимались, так как они рассматривались как проявление одного неусвоенного языкового явления.

В ноль баллов оценивался неполный ответ, который не обеспечивал реализацию коммуникативной интенции и приводил к коммуникативной неудаче.

Большинство слушателей (65%) понимало свою коммуникативную задачу и могло выбрать правильную стратегию для её решения. У тех слушателей, кто имел проблемы в понимании коммуникативной ситуации, были выявлены следующие ошибки:

- Невнимательность при ознакомлении с заданием;
- Незнание отдельных лексических единиц;

Это приводило к неверному выбору коммуникативной стратегии, выбору неподходящих лексических единиц и грамматических форм и к коммуникативной неудаче. При указании на ошибку часть слушателей, имеющих затруднения, (70%), смогли исправить её и реализовать задачу. 30% обучающихся не смогли понять свою ошибку.

Наиболее часто встречались следующие коммуникативно-значимые ошибки:

- Неполные высказывания;
- Высказывания с нарушением структуры предложения;
- Неверное использование лексических единиц и грамматических форм.

К коммуникативно-незначимым ошибкам можно отнести:

- Неверные формы глагола (ошибка в выборе категории рода в прошедшем времени, использование инфинитивов);
- Смещение значения падежей (например, винительного и предложного, при условии, что эта ошибка не затрудняет понимание реплики).

Отнесение лексико-грамматической ошибки к коммуникативно-значимой или коммуникативно-незначимой определялось её влиянием на реализацию коммуникативной интенции и решение коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения.

На обучающем этапе работа была организована следующим образом: чередование занятий с использованием диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» и занятий, направленных на закрепление отрабатываемого

материала. В тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» предусмотрена реализация тех интенций, которые наиболее часто встречаются в экзаменационном тестировании субтеста «Говорение»:

– Рассказать о своём хобби (задание 1 в вариантах 1, 4, 7. Монологическое высказывание);

– Дать основную информацию о себе (задание 1 в варианте 3. Монологическое высказывание, задание 2, диалог 2 в вариантах 2, 7, 9, 12);

– Получить предмет необходимости (задание 2, диалог 1 в вариантах 3, 5, 8, 14);

– Спросить дорогу в университете (задание 2, диалог 1, в вариантах 3, 5, 6);

– Подсказать дорогу (задание 2, диалог 2 в вариантах 4, 8, 10, 11);

– Договориться о совместной работе (задание 2, диалог 1 варианты 1, 4, 6, 13).

В каждом модуле тренажёра был диалог, требующий от слушателей запоминать установочную информацию, чтобы решение коммуникативной задачи было верным (например, в части 4, диалог 3 обучающийся должен купить сувениры для друзей и помнить, какие вещи ему нужно купить, в части 3 в диалоге 2 Ван Ли должна сказать, что она хочет поехать на поезде). Один из диалогов также осуществлял практику аудитивных умений. Порядок, в котором диалоги были представлены в каждой части, был произвольным, чтобы поддерживать у обучающихся один уровень концентрации.

Усложнение диалогов в модуле осуществлялось за счёт увеличения количества шагов, необходимости удерживать установочную информацию

Правильный ответ в диалогах оценивался в 3 балла. Частично верный в 1,5 балла, неверный ответ 0 баллов и остановка диалога до выбора правильного ответа.

Среднее количество шагов в диалоге – 12.

Общее количество обучающихся, которые работали с диалоговым тренажёром – 73 человека.

Средним результатом при прохождении диалогов было 33 балла.

Занятие с использованием диалогового тренажёра с VR-технологиями имело следующий порядок:

1. Инструктаж по работе с VR-оборудованием. Особое внимание уделялось организации взаимодействия с преподавателем, если они столкнулись с проблемой или не могли продолжать работу с тренажёром (слушатели, которые не могли использовать VR получили возможность пройти тренажёр в версии для персонального компьютера).
2. Самостоятельное прохождение диалога. После его завершения слушатели фиксировали в индивидуальном бланке полученное количество баллов.
3. Групповое обсуждение диалога. Совместно с преподавателем разбирались этапы прохождения и ошибки, допущенные слушателями при решении коммуникативной задачи.
4. Прохождение следующих диалогов с дальнейшим обсуждением результатов и возникших затруднений.
5. Повторное прохождение модуля без промежуточного обсуждения для самостоятельной работы слушателей и закрепления результатов разбора с группой.
6. Фиксация и обсуждение итоговых результатов, анкетирование обучающихся.
7. Получение заданий для самостоятельной работы. С учётом результатов прохождения модуля и выявленных ошибок слушатели получали задание по повторению отдельных лексико-грамматических блоков.

Занятия с диалоговым тренажёром на персональном компьютере отличались только в характере инструктажа, слушателям объяснялась система запуска программы и управления персонажем.

Для занятия без тренажёра учебные диалоги были сопоставлены с коммуникативными ситуациями, представленными в модуле. Обучающиеся

практиковали сходные ситуации с вариацией условий общения (например, одни пары должны были в рамках диалога получить информацию о расписании, другие о своей новой учебной группе, узнать порядок получения справки или стипендии). Занятие имело следующий порядок:

1. Повторение темы, вызывающей затруднение у большинства обучающихся.

2. Выполнение учебного диалога с похожей коммуникативной задачей на диалог тренажёра. Пара слушателей проходила диалог перед группой, остальные члены группы должны были выступить в роли преподавателей и фиксировать ошибки, которые услышали.

3. Групповое обсуждение диалога. Совместно с преподавателем разбирались ошибки, допущенные слушателями при решении коммуникативной задачи. Особое внимание со стороны преподавателя должно уделяться ошибкам, которые не были выявлены группой.

4. Прохождение в парах диалогов всей группой с обсуждением.

5. Повторное обсуждение с преподавателем с целью зафиксировать ошибки и обсудить вариативные способы реализации коммуникативных интенций. Слушатели должны были подобрать реплики, позволяющие решить сходную коммуникативную задачу.

6. Самостоятельное прохождение диалогов в парах всеми слушателями группы. В ходе работы преподаватель осуществлял выборочный контроль, уделяя особое внимание парам слушателей, у которых возникли проблемы в понимании коммуникативных задач диалога.

7. Получение заданий для самостоятельной работы. С учётом выявленных ошибок слушатели получали задание по повторению отдельных лексико-грамматических блоков.

Контрольным этапом обучения стало выполнение аналогичного содержанию констатирующего этапа задания «учебный диалог». Оценивание проводилось по тем же критериями: способность понимать коммуникативную

задачу, соблюдать нормы речевого этикета в формальных и не формальных ситуациях, реагировать на реплики партнера.

Для определения динамики результатов использовался показатель относительного прироста, рассчитываемый по формуле:

$$P = \frac{R_к - R_н}{R_к} \text{ x } 100\%$$

где:

P – доля прироста результата %

Rк – среднее значение показателя на контрольном этапе;

Rн – среднее значение показателя на констатирующем этапе.

Результаты групп отражены в таблицах 15-16:

Таблица 15

Сравнение результатов слушателей ФинУ в начале и в конце прохождения курса

Показатели студентов	Понимание речевой ситуации (максимальное количество баллов – 5)	Реализация речевых интенций (полнота высказывания) (максимальное количество баллов – 5)	Соблюдение норм этикета (максимальное число баллов – 5)	Соблюдение речевых норм (максимальное число баллов – 5)	Общий результат (максимальный балл – 20)
Средний показатель студентов в начале курса	3.3	2.9	4.5	3.8	14.5
Средний показатель студентов в конце курса	4.7	4.4	4.8	4.8	18.7
Доля прироста от конечного	**29,8%**	**34,1%**	**6,3%**	**20,8%**	**22,5%**

Таблица 16

Сравнение результатов слушателей РУДН в начале и в конце прохождения курса

Показатели студентов	Понимание речевой ситуации (максимальное количество баллов – 5)	Реализация речевых интенций (полнота высказывания) (максимальное количество баллов –5)	Соблюдение норм этикета (максимальное число баллов – 5)	Соблюдение речевых норм (максимальное число баллов – 5)	Общий результат (максимальный балл – 20)
Средний показатель студентов в начале курса	3	2.7	4	3.5	13.2
Средний показатель студентов в конце курса	4.5	4.7	4.6	4.5	18.3
Доля прироста от конечного	**33,3%**	**42,6%**	**13,0%**	**22,2%**	**27,9%**

Общий прирост в контрольных группах составил 12% (Финансовый университет) и 13% (Российский университет дружбы народов) против 22,5% и 27,9% у экспериментальных групп. Это подтверждает эффективность включения диалогового тренажёра в процесс формирования умений диалогической речи иностранных слушателей. Полные результаты контрольных групп представлены в таблицах 17-18.

Таблица 17

Сравнение результатов слушателей ФинУ в начале и в конце прохождения курса

Показатели студентов	Понимание речевой ситуации (максимальное количество баллов – 5)	Реализация речевых интенций (полнота высказывания) (максимальное количество баллов – 5)	Соблюдение норм этикета (максимальное число баллов – 5)	Соблюдение речевых норм (максимальное число баллов – 5)	Общий результат (максимальный балл – 20)
Средний показатель студентов в начале курса	3.2	3.1	4.3	3.6	14.3
Средний показатель студентов в конце курса	3.6	3.9	4.6	4.4	16.2
Доля прироста от конечного	**10%**	**20%**	**6%**	**17%**	**12%**

Таблица 18

Сравнение результатов слушателей РУДН в начале и в конце прохождения курса

Показатели студентов	Понимание речевой ситуации (максимальное количество баллов – 5)	Реализация речевых интенций (полнота высказывания) (максимальное количество баллов – 5)	Соблюдение норм этикета (максимальное число баллов – 5)	Соблюдение речевых норм (максимальное число баллов – 5)	Общий результат (максимальный балл – 20)
Средний показатель студентов в начале курса	3.1	2.8	4.1	3.2	13.6
Средний показатель студентов в конце курса	3.6	3.6	4.7	3.9	15.6
Доля прироста от конечного	**13,6%**	**24%**	**12,7%**	**18%**	**13%**

Результаты экспериментально-опытного обучения продемонстрировали положительную динамику формирования умений диалогической речи иностранных слушателей. Наиболее выраженный прирост в экспериментальных группах наблюдался в понимании речевой ситуации (29,8% у слушателей Финансового университета и 33,3% у слушателей РУДН) и реализации речевых интенций (34,1% и 42,6%).

Значимой разницы в результатах групп не обнаружено. VR-тренажёр показал себя как средство обучения, положительно влияющее на мотивацию слушателей. Согласно данным опроса, обучение с использованием VR-тренажёра вызвало больший эмоциональный отклик у обучающихся (88,3%) и интерес к данному средству обучения. Они отмечали его пользу для практики говорения и возможность увидеть собственные ошибки.

Полученные результаты подтверждают эффективность применения разработанного диалогового тренажёра при формировании умений диалогической речи у иностранных слушателей уровня А2.

3.4. Методические рекомендации по применению диалоговых тренажёров в образовательном процессе на этапе предвузовской подготовки

Диалоговые тренажёры являются эффективным инструментом для развития коммуникативных и аудитивных умений РКИ у иностранных обучающихся. VR-технологии позволяют сделать коммуникативную ситуацию более правдоподобной, что делает диалоговые тренажёры близкими к симуляторам.

Перед началом использования данного цифрового средства преподаватель должен определить цели и задачи применения его в образовательном процессе.

Диалоговые тренажёры – одна из современных форм реализации сценарного подхода обучения. Они могут использоваться на занятиях, для имитаций ситуаций речевого общения, которые сложно реализовать в учебных

условиях. Также допустимо их применение в конце пройденной темы при обобщении материала, чтобы сформировать у слушателей понимание того, как материал по изученной теме реализуется при общении. Они создают условия для многократного прослушивания звучащей речи персонажей, способствуя тем самым формированию произносительных навыков. Также возможна прицельная работа по улучшению аудитивных умений обучающихся с помощью диалогов, где отсутствует текстовое сопровождение реплик, на которые должен отреагировать обучающийся. Особую ценность здесь представляются диалоги, которые предполагают, что обучающийся не просто следит за ходом беседы, но и обобщает полученную информацию. Например, диалоги, где обучающийся спрашивает дорогу, а в конце должен озвучить свой путь собеседнику, как подтверждение понимания полученной информации.

Использование диалогов способствует обогащению словарного запаса иностранных слушателей, развитию у них навыка «лингвистической догадки», так как в тексте диалогов могут присутствовать слова, выходящие за пределы соответствующего уровня, однако наглядно семантизируются через иллюстрацию ситуации общения, что помогает обучающемуся понять значение слова, мотивирует запомнить его и уточнить с помощью словаря или преподавателя его значение.

Применение диалоговых тренажёров в рамках учебного процесса можно организовать как в рамках учебного занятия, так и в рамках самостоятельной работы обучающихся.

Первый вариант – использование тренажёра как средства самоконтроля. Обучающийся самостоятельно проходит тренажёр для оценки сформированности коммуникативной компетенции. Результаты диалогов показывают какие темы были усвоены успешно, какие нуждаются повторении или совместной работе с преподавателем. При таком формате сюжет тренажёра обучающийся проходит полностью самостоятельно.

Второй вариант – смена деятельности на занятии. Отдельный диалог или «локация» проходятся как повторение или закрепление. При таком формате

работы допустима как индивидуальная самостоятельная работа слушателей на каждом устройстве, так и совместная работа в паре с одного устройства.

Можно выделить три формы работы с диалоговыми тренажёрами в зависимости от целей учебного занятия.

1. Самостоятельная – каждый обучающийся в группе проходит диалоговый тренажёр самостоятельно, записывая шаги, где допустил ошибку для дальнейшего обсуждения в группе.
2. Групповая – два обучающихся совместно проходят тренажёр, принимая решения о том, какая из реплик является верной.
3. Совместная – преподаватель выводит тренажёр на экран и обучающиеся вместе принимают решения, какой вариант верен, а также вместе с группой проговаривается почему вариант неверен, если обучающиеся выбрали его.

Важно отметить, что групповая форма невозможна, если обучающиеся проходят диалоговый тренажёр, реализованный с помощью VR-технологий.

Также в работе с диалоговым тренажёром важна предварительная работа и установочный этап. В рамках установочного этапа допустимо совместное прохождение первого диалога с преподавателем для облегчения понимания управления тренажёром. Обучающиеся могут увидеть меню, посмотреть, как выполнить повтор, если функционал диалогового тренажёра позволяет это сделать.

При работе с VR-шлемами важно объяснить обучающимся как им пользоваться, осуществлять выбор диалога, запуск и выбор реплики.

Крайне важен учёт физиологического аспекта в работе с VR-шлемами:

1. Погружение в виртуальную реальность должно быть не более чем на 30 минут. Далее необходим перерыв, в который можно организовать обсуждение пройденного диалога.
2. Важно объяснить обучающимся как показать, что им некомфортно в шлеме (возможны случаи головокружения, головной боли из-за проблем с вестибулярным аппаратом). При инструктаже следует договориться с

обучающимися о том, как они сообщают о своём желании выйти из программы.

Закрепление результатов работы по формированию умений диалогической речи необходимо подкреплять на последующих занятиях с помощью учебных диалогов, чтобы обучающиеся получили практику общения с человеком в различных ситуациях и социальных ролях. Темы для учебных диалогов необходимо подбирать так, чтобы воспроизводить ситуации, отработанные в тренажёре при выполнении задания (см. таблицу 19):

Таблица 19

Пример учебного диалога по ситуации: «Спросите дорогу в «Экоклуб»

1А – Вы начинаете диалог

1 Б – Вы продолжаете диалог

1А	**1Б**
Вам нужно найти дорогу в визовый отдел. Спросите дорогу у незнакомого студента. Вы в доме 49.	Вас просит о помощи незнакомый вам студент. Объясните, как дойти до визового отдела из дома 49.

Важно включать в это задание диалоги разных сфер общения и социальных ролях для проработки правил речевого этикета и соответствующих грамматических тем, например, разница в употреблении местоимений «Ты» / «Вы» (см. Таблицу 20):

Таблица 20

Пример учебного диалога по ситуации: «Выберите клуб по вашим интересам»

1А – Вы начинаете диалог

1 Б – Вы продолжаете диалог

1А	**1Б**
Вы активный студент. Вам нужно выбрать клуб, который вам нравится (назовите другу три хобби и один	Ваш друг просит вас помочь вам. Ему нужно выбрать клуб для свободного времени. Вы знаете, что есть клубы по

вид спорта, который вам нравится). Выберите один вариант.	науке, по книгам и много спортивных команд. Расскажите другу о трёх вариантах

Для эффективности данного упражнения важно дать обучающимся возможность выполнить эту задачу первый раз без контроля преподавателя. Также необходимо объяснить, что они не должны пользоваться тетрадью или телефоном. После тренировки слушатели выполняют эту задачу по очереди для оценки преподавателем, также можно поручить оценку диалогов сильным слушателям.

Учёт физиологических ограничений, вариативность форм работы (самостоятельная, групповая, совместная) и обязательное последующее закрепление материала в учебных диалогах создают целостную методическую систему, где виртуальная симуляция способствует развитию умений реальной коммуникации.

Выводы по главе III

В ЦОС Финансового университета при Правительстве Российской Федерации диалоговые тренажёры используются как цифровое средство обучения, ориентированное на формирование умений диалогической речи в моделируемых ситуациях общения, задача которого не в полной мере решалась с помощью других инструментов. Первым опытом внедрения диалогового тренажёра в ЦОС вуза стал диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» уровня А1. Его применение позволило организовать практику в моделируемых ситуациях общения, однако его содержание ориентировано на ситуации общего характера, знакомство с культурой России без учёта будущей социальной роли обучающегося – студента высшего учебного заведения. Это было учтено при создании лингвометодической модели диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в

Россию», воплощённой в авторском диалоговом тренажёре, где главным героем является китайская студентка первого курса Ван Ли.

Тренажёр состоит из 12 диалогов, объединённых в четыре модуля сквозным сюжетом. Языковой материал отобран в соответствии с лексическим и грамматическим минимумами уровня А2.

Контроль сформированности умений диалогической речи осуществляется по трём критериям: лексико-грамматическая корректность, достижение коммуникативной цели, соответствие речевому этикету. При выборе варианта ответа, отвечающего всем трём критериям, обучающийся получает максимальный балл (3 балла) и движется по сюжету диалога; при коммуникативно незначимых ошибках диалог продолжается с потерей баллов (начисляется 1,5 балла); неверный ответ, грубо нарушающий этикет или противоречащий задаче, останавливает диалог до выбора верного ответа, а в отдельных случаях приводит к его прекращению и необходимости пройти его заново. Итоговым результатом использования диалогового тренажёра является способность обучающегося самостоятельно строить высказывания при реальном общении.

Для проверки эффективности лингвометодической модели было проведено экспериментально-опытное обучение на базе Подготовительного факультета Финансового университета при правительстве Российской Федерации и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Наибольшие показатели прироста у экспериментальных групп отмечены в понимании речевой ситуации (29,8% у слушателей Финансового университета и 33,3% у слушателей РУДН) и реализации речевых интенций (34,1% и 42,6%). Средняя доля прироста общего результата составила 25,2% в экспериментальных группах и 12,5% в контрольных. Результаты свидетельствуют об эффективности диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи иностранных слушателей уровня А2.

На основании экспериментально-опытного обучения разработаны методические рекомендации по применению диалоговых тренажёров на этапе

предвузовской подготовки. Тренажёр целесообразно использовать после изучения лексико-грамматической темы, работу с ним сочетать с последующим закреплением материала в учебных диалогах. Возможны самостоятельная, групповая и совместная с преподавателем формы работы. При использовании VR-технологий необходимо проводить предварительный инструктаж, учитывать особенности оборудования и физиологические ограничения его использования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило решить задачи, связанные с разработкой лингвометодической модели диалогового тренажёра по русскому языку как иностранному для уровня А2. Поиск цифровых средств обучения, позволяющих моделировать речевое взаимодействие в процессе обучения РКИ в соответствии с потребностями современных обучаемых, привёл к выводу о необходимости определения теоретических оснований, принципов и методических условий разработки диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи иностранных слушателей уровня А2.

Значимость сформированности умений диалогической речи на этапе предвузовской подготовки обусловлена их ролью в успешной интеграции иностранных обучающихся в российскую социокультурную и образовательную среду.

Диалоговый тренажёр позволяет моделировать речевое взаимодействие в заданных коммуникативных ситуациях. Его лингвометодический потенциал связан с возможностью организации практики в рамках развивающегося сюжета, лексическое и грамматическое наполнение которого соответствует уровню владения языком. Это обеспечивает возможность целенаправленного формирования коммуникативных умений в виртуальной языковой среде и определяет место диалогового тренажёра как дополнительного цифрового средства обучения РКИ. При этом диалоговый тренажёр не заменяет взаимодействие с преподавателем, а дополняет его, расширяя возможности формирования умений диалогической речи средствами цифровой образовательной среды.

В основу проектирования диалогового тренажёра положен сценарный подход, определяющий логику организации виртуальной языковой среды, где моделируются речевые ситуации, в которых задача обучающегося состоит не только в выборе реплики с соответствующим лексико-грамматическим материалом, но и в выборе верной стратегии для успешной коммуникации

Разработанная в ходе исследования лингвометодическая модель диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи у иностранных слушателей уровня А2 включает педагогический сценарий, педагогический и учебный дизайн. Взаимосвязь данных компонентов определяет последовательность учебных действий, направленных на решение коммуникативной задачи.

Содержание диалогового тренажёра определяется требованиями к уровню владения языком, а ситуации общения отбираются с учётом потребностей иностранных обучающихся и практической значимости приобретаемых умений. Педагогический сценарий включает коммуникативные задачи, позволяющие обучающемуся применять получаемые навыки и умения в ситуациях общения, максимально приближенных к реальным.

При создании диалогового тренажёра по РКИ учитываются принципы наглядности, системности и последовательности, градации трудностей, доступности, коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения языку и культуре, преобладания внутренней мотивации и личностной значимости учебных задач, развивающего обучения, личностно-деятельностного, игровой учебной деятельности.

Данные положения нашли своё отражение в разработанном на основе предложенной лингвометодической модели диалоговом тренажёре «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» для уровня А2 (4 модуля, 12 диалогов).

Экспериментально доказано, что использование тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию» способствует значимому повышению уровня сформированности умений диалогической речи (средняя доля прироста общего результата составила 25,2% в экспериментальных и 12,5% в контрольных). Полученные результаты свидетельствуют об эффективности диалогового тренажёра для формирования умений диалогической речи иностранных слушателей уровня А2.

Предложены два способа использования диалогового тренажёра: 1) без VR-технологий – как смена видов деятельности на занятии, как средство

самоконтроля для самостоятельной работы и как инструмент для подготовки к промежуточной аттестации; 2) с применением VR-технологий – с выделением этапа предварительной работы с оборудованием и организацией погружения в виртуальную среду на 15-20 минут с последующим обсуждением в группе. Интеграция VR-технологии в работу с диалоговым тренажёром позволяет усиливать эффект сопричастности обучающегося, подчеркнуть практическую значимость приобретаемых знаний, учитывать когнитивно-поведенческие особенности современных слушателей.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке диалоговых тренажёров по РКИ для других уровней владения русским языком и их интеграции в ЦОС вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авторское свидетельство № 227501. Авторское право. Учебный материал. Элементарно.РУ: № 227501: заявл. 14.12.2020 / Н. А. Козловцева, Е. С. Овсий, Е. В. Воробьева, Н. Н. Толстова; заявитель Финансовый университет при Правительстве РФ. – EDN CIPYLT.
2. Азимов Э.Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2014. №4. – С.124-129.
3. Азимов Э.Г. Новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному: (социальные сети, массовые открытые онлайн-курсы) / Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – Т. 10. – С.26-30.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения яз.). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В. Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 2. – С.133-147
6. Азимов Э.Г. Жильцов В.А., Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал языковых сред в метавселенных при обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 3. – С. 433-450.
7. Азимов Э. Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 350 с.
8. Алексинская А.Ю., Железнякова Е.А. Предметно-языковое интегративное обучение русскому языку как иностранному в среднем профессиональном

образовании (по направлению «Легкая промышленность»). Непрерывное образование: XXI век. –2025. – Т. 13, № 4. – С. 48-59.

9. Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.; Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 77-87.
10. Аль-Кайси А.Н., Архангельская, А.Л., Руденко-Моргун, О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С.239-244.
11. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 113-116.
12. Антонова Т. В. Использование речевых опор при организации учебной коммуникативной деятельности студентов вуза // ЦИТИСЭ. 2025. № 1 (43). С. 139-152.
13. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.
14. Архангельский А.Н., Дубровский В.Н., Лебедева М.Ю., Микляева А.В., Муранов А.А., Фиофанова О.А. Личность, расширенная цифровыми средствами. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований, издательство РФФИ (М.), том 1 № 113, – 2022 – С.38-51
15. Асанова С.А. Лингвометодические тренажеры в системе электронных средств обучения РКИ. – Москва, 2015 г. –215 с.
16. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
17. Балтаева В.Т. Роль мотивации в изучении русского языка // Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей: материалы международной заочной научно-практической конференции / под ред. Л.

И. Фидаевой, А. Г. Евдокимовой, Е. Г. Кузнецовой. – Казань: КГМУ, 2011. – С. 124-127.

18. Балыхина Т.М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. №3. 2010. С. 33-39.
19. Балыхина Т. М., Игнатьева О. П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. – М.: РУДН, 2006. –195 с.
20. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов. 1992. №3, С.84-93
21. Башмаков И.А., Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информ. издат. дом «Филинъ», 2003. – 616 с.
22. Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. Т.5: Работы 1940-1960 гг. М.: Русские словари, 1997. – 752 с.
23. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества – М.: Изд-во: «ЁЁ Медиа», 2013 – 444 с.
24. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского – М.: Советский писатель, 1963. – 363 с.
25. Белицин И.В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Барнаул, 2003. – 159 с.
26. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.; Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 37-50.
27. Билетова Т.Г., Лапшова Е. С., Милохова И. Д. Педагогическая технология обучения взрослых иностранным языкам (английский, немецкий) в системе дополнительного образования // Бизнес. Образование. Право. – 2022. –№ 4 (61). – С. 476-480.

28. Благодетелева Н.К. Тенденции и перспективы использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3. С. 109-113.
29. Богданов А.В. Лингвотренажер – ТСО нового поколения и важное звено в организации массового обучения разговорным иностранным языкам / А. В. Богданов // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы II Междунар. науч. практ. конф. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2006. – С. 195-200.
30. Богданова А.В., Александрова, Ю.К., Гойко, В.Л., Орлова, В.В. Онлайн-образование после пандемии: исследование проблем и возможностей студентов инструментами больших данных // Высшее образование в России.2023. Т. 32. № 10. С. 133-150.
31. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультуролог. аспект. М.: МАКС Пресс, 2008. – 319 с.
32. Богомолов А.Н. Модели виртуальной среды обучения иностранному языку // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 57-61.
33. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: автореф. дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 / Богомолов Андрей Николаевич. – М., 2008. – 45 с.
34. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 4 (299). – С. 4-9.
35. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Шульгина Н.П. Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации // Русистика. – 2019. – Т. 17. – №3. – С. 326-365.
36. Болух О.В., Герасимова Р.Э. Роль электронных образовательных ресурсов в современном образовании / Новые образовательные стратегии

в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во Лема, 2014. – С. 14-19.

37. Бондарева О.В. Лингвометодические основы дистанционного обучения РКИ на начальном этапе: фонетический аспект: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Бондарева Ольга Викторовна. – Москва, 2010. – 26 с.
38. Бондарева О.В., Исмаилова Х.Э. Использование цифровых технологий при обучении диалогической речи студентов-иностранцев // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2020. – № 4. – С. 182-189.
39. Босова Л.Л., Сарафанова, Е.В., Тарасова Н.В. Электронные образовательные ресурсы: оценка качества. – М.: Фед. ин-т развития образования, 2015. – 80 с.
40. Бояркина Л.А., Ледак Л.П. Технологии электронного обучения как средство обеспечения доступного качественного образования // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов XXVI Всерос. науч. практ. конф. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 45-50.
41. Брунер, Дж. К теории обучения; пер. с англ. – М.: Педагогика, 1977. – 320 с.
42. Булыгина Е.В. Воспитательный аспект использования электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ в контексте электронной педагогики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2015. – № 10. Ч.2. – С.45-47
43. Булыгина Е.В. Особенности жанра электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVI Кирилло-Мефодиевские чтения». М., Ярославль: Ремдер, 2015. – С.344-347

44. Булыгина Е.В. Использование электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т.10. СПб: МАПРЯЛ, 2015. – С.175-178
45. Булыгина Е.В. Развивающий потенциал электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ в контексте инновационного характера современного процесса иноязычного образования // Материалы Международной научно-практической конференции "Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения": сборник статей / отв. ред. И.А. Лешутина. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. – С.545-549
46. Булыгина Е.В. Лингвометодическая модель электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ (уровень В1), 2019 – 307 с.
47. Бурлакова И.И., Глухова Е.В., Головяшкина М.А. Эффективные технологии обучения студентов культуре диалога в цифровой образовательной среде языкового вуза // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2025. – № 1(65). – С. 27-38.
48. Бурлакова И.И. Использование кейс-технологий в преподавании предметов гуманитарного цикла: на примере преподавания иностранных языков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 6(84). – С. 69-74.
49. Бурлакова И.И., Акбилек Е.А., Хорохорина Г.А. Интеграция интернет-технологий в изучение иностранного языка // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3(81). – С. 63-67.
50. Быстрых М.В. Интерактивный лингводидактический тренажер как средство закрепления фонетических навыков // Русский язык и культура в пространстве русского мира: материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. – СПб.: Издат. дом «МИРС», 2010. – Т.1. – С. 673-674.

51. Ваганова О.И., Хохленкова, Л.А., Воронина, И.Р., Гущин, А.В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 56-60.
52. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1(42). С.3-24.
53. Васильева Т.В. О возможных путях интеграции компьютерных дидактических материалов в систему занятий по русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: монография. – М.: Рос. ун-т дружбы народов. – 2002. – С. 311-320.
54. Васько А.О. Тихонова И.И. Иммерсивная виртуальная реальность как инструмент для изучения русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 493. – С. 179-191.
55. Великосельский О.А. Использование технологии трехмерных виртуальных многопользовательских миров при обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 24 с.
56. Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации обучения // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / под ред. А.А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М.: Русский язык, 1972. – С.70-78.
57. Веселова П.Н. Технология глобальных симуляций как способ повышения мотивации учащихся на занятиях по РКИ // Известия ВГПУ. 2022. № 2 (165). С. 92–96.
58. Веселовская Т. С., Лапошина А. Н. Культурно-маркированные единицы в учебниках РКИ: частотный сравнительный анализ // Русский язык за рубежом. – 2025. – № 1 (308). – С. 67-76.
59. Власов И.В. Разработка электронных курсов преподавателями и педагогический дизайн: сб. докл. и тез. Форума «Преподаватель в среде е-

learning» // Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – М., 2014. – С. 38-42.

60. Воителева, Т.М., Цао Ч. К вопросу о теории и практике коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному // Язык и текст. – 2022. – Т. 9, № 1. – С. 92-99.
61. Волкова Е.И., Таяновская И.В. Особенности развития метапредметных компетенций учащихся на уроках русского языка на основе коммуникативно-деятельностного подхода // Веснік адукацыі. –2024. – № 3. – С. 5-14.
62. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажеров в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 3. С. 319-325.
63. Выготский Л.В., Мышление и речь. Психологические исследования / Изд-во: Национальное образование, М. 2024 – 368 с.
64. Гаврютина, И. В. Симуляционные технологии как инструмент оптимизации оказания неотложной медицинской помощи детям: дис. … канд. мед. наук: 14.01.08 / Гаврютина Ирина Валерьевна. – Москва, 2013. –137 с.
65. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд-во Институт практической психологи, Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 480 с.
66. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 1999. – 332 с.
67. Гапонова Г.И. Образовательная среда как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: монография. – Краснодар: КСЭИ. – 2014. – 91 с.
68. Гарцов А.Д. Информационно-образовательная среда в системе электронных дисциплин // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2014. – № 4. – С.153-158.
69. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог: монография. – М.: РУДН, 2009. – 295 с.

70. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. … д-ра пед. наук Гарцова Александра Дмитриевича. – М., 2009. – 398 с.
71. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
72. Глебенко Л.Ю. Роль гибридных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2021. № 3 (44). С. 133–142.
73. Глухов Г.В., Громова Т.В. Личностно-ориентированный подход как доминирующая парадигма современного профессионального образования (на примере обучения аудированию) // Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2006. – 140 с.
74. Гнездилова Л.Б., Гнездилов М.А. Мотивация обучения студентов как основа эффективной учебной деятельности в вузе: монография. – М.: Спутник+, 2017 – 77 с.
75. Горбатых Е.В. Принципы обучения по Л.В. Занкову // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-1. С. 47-51.
76. Горшенева И.А., Самсонова А.В. Контроль и самоконтроль с точки зрения субъектов образовательного процесса // ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРИЗВАНИЕ – 2023: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 22 марта 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2023. – С.119-123.
77. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. – 304 с.
78. Гундрова Н.Г., Порошина А.А. Роль дистанционного обучения в процессе обучения иностранным языкам // Информационные и коммуникационные технологии в образовании (ИКТО-Екатеринбург-2013): материалы VII Междунар. науч. практ. конф. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2013. – С.250-252.

79. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. – Т. 27. №6. 2018. – С.125-134
80. Гречушкина Н.В. Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования // Сибирский педагогический журнал. – №4. 2018. – С.68-73
81. Гужеля Д.Ю. Дистанционное методическое сопровождение обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере арабских стран) / Д.Ю. Гужеля: дисс. …канд. пед. наук. М., 2019. 289 с.
82. Гусев А.И., Иванов А.В., Киреев В. С. Методы и средства дистанционного обучения в системе повышения квалификации: учеб. метод. Пособие. – М.: НИЯУ МИФИ, 2010. – 424 с.
83. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Академия педагогических наук СССР. – Москва: Педагогика, 1986. – 239 с.
84. Далингер В. А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Брянского государственного университета: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 297-303.
85. Дейкина А.Д., Толмачева, Е.Ю. Специфика учебного диалога в процессе овладения русским языком как иностранным // Наука и школа. 2019. № 2. С. 159-164.
86. Демкин В. П., Можаева Г.В. Технологии дистанционного обучения. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2003. – 106 с.
87. Дерябина С.А. Фонетическая видеонаглядность как новый инструмент формирования слухопроизносительных навыков при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 111-121.
88. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – С. 385-444.

89. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255-276.
90. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5. – С. 4-9.
91. Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. Разработка электронного учебно-методического комплекса по РКИ как коллективный педагогический проект // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2006. – № 6. – С.62-66.
92. Дунаева Л.А. Преподавание русского языка как иностранного в контексте новой модели образования // Вестник Московского университета. Серия 9, Филология. – 2005. – № 2. – С.47-60
93. Дьякова Т.А., Фейзер Ж.И., Холодкова М.В. Цифровой лингвострановедческий справочник как средство формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. – 2024. – Т. 1. – № 2. – С. 159-178.
94. Дюзгюн Фатих. Усвоение заимствованной лексики русского языка тюркоязычными учащимися: на материале дистанционного курса «Русский язык в сфере бизнеса»: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Дюзгюн Фатих. – Москва, 2017. – 276 с
95. Ефанова Л.Д. Сущность самостоятельной работы студентов в вузе // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе в современной образовательной парадигме. – М.: ГУУ, 2014. – С. 30-33.
96. Ефремов А. С., Тарасов Н. А. Электронные образовательные ресурсы: за и против // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. – СПб: Изд-во Лема, 2014. – С. 24-27.

97. Железнякова Е.А., Лаптева М.Л. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе // Русистика. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 21-33.
98. Жильцов В.А. Лингвометодическая модель электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ (уровень В1), 2019 – 279 с.
99. Жиркова З.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. – М.: Издат. дом Академии Естествознания, 2014. – 130 с.
100. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – Москва: Просвещение, 1968. – 176 с.
101. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – Москва: Педагогика, 1990. – 424 с.
102. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 224 с.
103. Зеленин В.М. Электронные тренажеры. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
104. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М., 1985 – 160 с.
105. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991 – 221 с.
106. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 2009. – 382 с.
107. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 189 с.
108. Игумнова Е.А., Радецкая И.В., Сорока И.Ю. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2016. Т. 11. № 5. С. 17–27.

109. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1981. – 136с.
110. Ильина О.А., Е.В. Пиневич. Элементы CLIL при обучении русскому языку как иностранному на подготовительном факультете технического университета // Международный научный журнал. – 2025. – № 2(102). – С. 89-100.
111. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием: дис … канд. пед. наук. Ильченко Ольги Александровны. – М., 2002. – 193 с.
112. Ильясова Э.Н. Развивающая информационная образовательная среда: от моделирования к проектированию: монография // Стерлитамак: СГПА им. Зейнаб Биишевой, 2012. – 326 с.
113. Исаева Н.А. Способы преодоления трудностей в обучении иностранных студентов-медиков основам профессиональной коммуникации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2025. – № 1(76). – С. 118-134.
114. Исаева Н.А. Теоретические основы педагогического дизайна как инструмента оптимизации образовательного пространства университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2023. – № 4(71). – С. 159-171.
115. Исаева Н.А. Педагогический потенциал компьютерной анимации в системе дополнительного образования детей // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2023. – Т. 6, № 3(20). – С. 26-34.
116. Кабанова О. Я. Деятельностная теория – основа создания общей методики // Российская дидактическая школа и преподавание второго языка (памяти П. Я. Гальперина): материалы междунар. науч. практ. конф. – Новосибирск: Новосиб. ун-т. – 2001. – С. 18-24.
117. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013. – 400 с.

118. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъективных отношений. М.: Издательство политической литературы, 1988. – 319 с.
119. Калита О. Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений (этноориентированная модель курсового обучения для греческой аудитории, уровни А2-В1): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Калита Оксана Николаевна. – Москва, 2016. – 190 с.
120. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк. 1986. – 103 с.
121. Козловцева Н.А. Методика применения VR при организации занятий по русскому языку как иностранному в поликультурных группах // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 65-67.
122. Козловцева Н.А. Потенциал применения VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному // МНКО. 2024. №1 (104). – С. 65-67
123. Козловцева Н.А., Овсий Е.С. Методика применения диалогового тренажёра по русскому языку для начинающих в дистанционном обучении в период пандемии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2(35). – С. 182-185.
124. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. А. Красновского. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–476.
125. Королёва Н.В. Электронные тренажеры как инновационная форма обучения английскому языку в вузе // Российская наука: актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции. 2021. С. 29–32.
126. Крапивник Л.Ф., Пучкова Е.В. Обучение иностранных студентов языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 2. С. 211-221.

127. Красильникова В.А. Методика автоматизированного обучения (на примере курса «Программирование и применение ЭВМ»): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Красильникова Вера Андреевна; научный руководитель И. А. Румянцев; МВ и ССО РСФСР, Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1989. – 17 с.
128. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 292 с.
129. Краснова Т.И. Геймификация как катализатор вовлеченности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 158-161.
130. Красных В.В. Лингвокультура как объект когнитивных исследований // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2013. № 2. С. 7-18.
131. Криницкая М.Ю., Борзова Т.А. Потенциал оценочного средства для определения уровня сформированности компетенций в вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 33-43.
132. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 480 с.
133. Кузнецова В.И. Кросс-культурный контекст в обучении РКИ посредством интернет-платформ: дис. ... канд. пед. наук. – Б. м., 2025. – 180 с.
134. Кулик А.Д., Текучева И.В., Черкашина Е.Л. Дидактический потенциал VR-технологий в обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе // Информатика и образование. – 2026. – Т. 41. – № 2. – С. 100-107.
135. Куриленко В.Б., Бирюкова Ю.Н., Марьянович Д. Дистанционное методическое сопровождение иностранных специалистов в изучении русского языка в условиях пандемии. Современное педагогическое образование. Компания КноРус. 2020. С. 156-160.

136. Куриленко В.Б., Бирюкова Ю.Н. Электронные образовательные ресурсы в обучении иностранцев русской медицинской терминологии // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1326-1331.
137. Куриленко В.Б., Бирюкова Ю. Н., Щербакова О. М., Макарова М. А. Обучение иностранных студентов фармакологических специальностей учебно-профессиональному общению // Современное педагогическое образование. 2019. № 3. С. 137-140.
138. Куриленко В.Б., Просвиркина И.И., Бирюкова Ю.Н., Сапожников В.П. Структура и содержание информационной культуры преподавателя русского языка как иностранного // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 8. – С. 683-695.
139. Кутепова Л.И., Попкова А.А., Жидков А.А., Гордеев К.С. Цифровая образовательная среда в профессиональной подготовке дизайнеров // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11. – С. 229-232.
140. Лабзина П.Г., Гуреев М.В., Жабин М.Е., Новалов Е.И. Принципы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в виртуальной реальности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 4 (36). – С. 79-89.
141. Лапшова Е.С., Дудович Д.Л. Формирование навыков англоязычной диалогической речи магистрантов в условиях электронного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 77, ч. 4. – С. 166-170.
142. Лебедева М.Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1(296). – С. 55-64.
143. Лебедева М.Ю. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах / М. Ю. Лебедева, У До // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 2. – С. 148-162.
144. Левинас Э. Путь к другому. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – 240 с.

145. Ледовская Т.В., Морозов А.С., Солынин Н.Э. Диалоговый тренажер как средство формирующего оценивания // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2023. – Вып. 4 (50). – С. 141-152.
146. Ле Лоан Тхи Минь, Москвитина, О.А. Изучение особенностей субъективноговосприятия времени студентами Вьетнама и России // Перспективы науки иобразования. 2023. № 1 (61). –С.401-416
147. Леонова О.А. Организационно-педагогические условия применения технологий электронного обучения при подготовке бакалавров технического вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Леонова Ольга Алексеевна. – Москва, 2016. – 192 с.
148. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
149. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683с.
150. Лозанов Г.К., Суггестология и суггестопедия: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. 1970 – 88 с.
151. Малышев В.А. Проблемные вопросы создания интеллектуальных тренажеров // Интеллектуальные компьютерные обучающие системы: материалы Междунар. школы-семинара. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2011. – С. 64-67.
152. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлова А.Б. Формирование мотивации учения – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
153. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 400 с.
154. Матюшенко С.В., Князева О.О. Новый формат принципа «наглядность в обучении» // Вестник СИБИТа. 2022. № 4. – С.59-65.
155. Махаева Р. С. Культуроведение России в организации образовательного процесса по русскому языку как иностранному с использованием дистанционных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – 2024. – 195 с.

156. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / под ред. Е. А. Климова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
157. Мистров Л.Е., В.В. Исаев, О.В. Поляков Оптимизация архитектуры интеллектуальных тренажных систем // Информационные технологии. – 2018. – Т. 24, № 6. – С. 394-401.
158. Милюшенко Т.В. Коммуникативный тренинг как средство совершенствования иноязычных устно-речевых умений студентов неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Б. м., 2006. – 210 с.
159. Митрофанова О.Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 271 с.
160. Михайлов С.Н. Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения РКИ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2006. – 310 с.
161. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М. Ю. Интернет в образовании: спец. учеб. курс. – М.: Обучение-Сервис, 2006. – 248 с.
162. Насилевич Я.Г. Технология диалогово-профессиональных сценариев как условие формирования иноязычных компетенций у студентов бакалавриата: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Насилевич Яна Геннадьевна; [Место защиты: Калуж. гос. ун-т им. К.Э. Циолковского]. – Ростов-на-Дону, 2013. – 395 с.
163. Наумова, А.Г., Стародуб К.А., Стельма С.Г. Дистанционное обучение в вузе впериод пандемии COVID-19: проблемы и возможные пути решения // Образование иправо. 2021. № 9. – С.202-206
164. Нгуен Тхи Ханг. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы по русскому языку (в условиях вьетнамского языкового вуза): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Нгуен Тхи Ханг; [Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2012. – 24 с.

165. Низамутдинова Г.С. Методика формирования невербальной коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как иностранному (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. – Б. м., 2025. – 175 с.
166. Носкова Т.Н. Электронные образовательные ресурсы: к вопросу типологии // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во Лема, 2014. – С. 40-46.
167. Овсий Е.С. Лингводидактический Потенциал VR-технологий на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень А2) / Е. С. Овсий // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: Сборник статей XX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием, Москва, 19 апреля 2024 года. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2024. – С. 90-96.
168. Овсий Е.С. Симуляционные технологии при реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку как иностранному (уровень А1-А2) // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 276-279.
169. Овсий Е.С., Дерябина С.А. Основы создания урока в рамках онлайн-курса «Элементарно.Ру» // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 3. – С. 81-94.
170. Овсий Е.С. Репрезентация заданий по формированию аудитивных навыков в онлайн-курсах // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием, Москва, 13 апреля 2023 года. – Москва: Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 2023. – С. 283-286.
171. Овсий Е.С. Формирование коммуникативной компетенции при обучении РКИ на начальном этапе в онлайн и смешанном форматах:

проблемы и перспективы // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2023. – № 3. – С. 25-32.

172. Овсий Е.С. Реализация коммуникативной компетенции в онлайн-курсе по русскому языку как иностранному «Элементарно.РУ» // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сборник статей XIX Всероссийской научно-практической конференций молодых ученых с международным участием, Москва, 15 апреля 2022 года / Российский университет дружбы народов. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. – С. 118-122.
173. Овсий Е.С. Особенности организации гибридного занятия слушателей подготовительного факультета // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник материалов V Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17–20 ноября 2021 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022 – С. 353-355.
174. Орлов Е.А., Скорикова Т.П., Романова Н.Н. Основные параметры интегративной модели обучения русскому академическому дискурсу на базе современных цифровых технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 815–834.
175. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Издат. сервис, 2004. – 320 с.
176. Павлова И. П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 22-28.
177. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М: Рус. яз., 1989. – 276 с.

178. Пассов Е. И., Кузовлева, Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
179. Перепелкина Ж.В. Формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – Б. м., 2001. – 320 с.
180. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. – в 2-х т. Т 1/ под ред. В.А.Ротенберга, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
181. Петрова Г.М., Пиневич Е.В. Цифровая коммуникация: проблемы тестирования иностранных абитуриентов по русскому языку в новых условиях // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 7, № 3. – С.113-117.
182. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже; [сост., коммент., ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 526 с.
183. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 282 с.
184. Пиневич Е.В., Соляник О.Е. Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному при подготовке будущих инженеров // Социально-гуманитарные знания. – 2024. – № 12. – С. 76-78.
185. Пиневич Е.В., Н. А. Ионова, Э. В. Давыдова, Т. В. Лапутина / К вопросу об организации и проведении итогового контроля в дистанционной форме на подготовительном отделении // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов(отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 14–16 октября 2020 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 657-660.

186. Пинигина О.Н. Развитие речевой деятельности младших школьников в процессе обучения иностранному языку с использованием интернет-технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Б. м., 2015. – 190 с.
187. Погожина И.Н., Подольский А.И., Идобаева О.А., Подольская Т.А. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 60-94.
188. Пономарев М.В., Клименко, А.В. Рафалюк С.Ю. Когнитивная культура поколения Z как фактор развития современных педагогических систем //Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 9-27.
189. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 368 с.
190. Поляков С.М. Сложное диалогическое единство с односторонней организацией (на материале современного английского языка): дис. канд. филол. наук. М., 1985. – 183 с.
191. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов в поликультурной образовательной среде // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 1. С. 120-126.
192. Просвиркина И.И., Фролова А.М. Модель обучения иностранных студентов профессиональному диалогу с использованием технологии студенческого мобильного видео // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 12. – С. 4667-4674.
193. Рогозин А.А. Методика использования социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Б. м., 2015. – 200 с.
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2018. – 713 с.

195. Рублева Е.В. Новые технические средства обучения как системообразующий фактор современного образовательного пространства // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т.10. СПб: МАПРЯЛ, 2015. – С.883-886.
196. Рубцов Г.И., Панич Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5 (32). С.102-108
197. Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. – М.: РУДН, 2009. – 331 с.
198. Руденко-Моргун О. И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.
199. Русский язык: цель и результат: тестовый практикум / Е. Л. Корчагина, С. И. Романчук, Н. И. Самуйлова, Е. М. Степанова. – М.: – Рус. путь, 2003. – 192 с.
200. Рябоконева О.В. Обучение турецких учащихся аудированию русской речи с использованием мобильного приложения (уровень А2): диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.2 / Рябоконева Оксана Владимировна; [место защиты: Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы]. – Москва, 2024. – 251 с.
201. Саенко Л.А., Корольков К.В. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов // Мир науки, культуры, образования.2022. № 3 (94). – 90-92 с.
202. Сапрыкина Д. И., Волохович А. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. – 200 экз. – (Факты образования № 4 (29)).
203. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. Введение в электронное обучение: монография. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с.

204. Сентищева Е.А. Применение электронного тренажёра в профессиональном иноязычном образовании будущих государственных и муниципальных служащих: дис. ... канд. пед. наук. – Б. м., 2020. – 185 с.
205. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.2016. № 4 (17). – 213-216 с.
206. Святогор И.П. Типы диалогических реплик в современном русском языке: дис. … канд. филол. наук. – М., 1967. – 254 с.
207. Скатова С.Б. Моделирование дидактической системы учителя как средство повышения эффективности процесса обучения в инновационном общеобразовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук. Скатовой Светланы Борисовны. – Нижний Новгород, 2006. – 225 с.
208. Скибицкая И.Ю. Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1(55): в 2-х ч. Ч. 1. С. 208-210.
209. Скибицкий Э.Г. Технология разработки компьютерной поддержки дистанционного обучения // Образование и наука. – 2003. – № 4 (22). – С. 61-71.
210. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – С. 177-184.
211. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку // Cross Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). 2018. № 3. С. 177–182. [Slej N. Scenario as a means of teaching a foreign language. Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). 2018. № 3. С. 177–182. (In Rus.)]
212. Словарь-справочник / Сост. А. А. Князьков; Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Флинта: Наука, 1998. – 310 с.

213. Смыслова С. Проектирование образовательного опыта. – Москва: АНО ДПО «Универсальный Университет», 2022. – 320 с.
214. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27-35.
215. Сотова И.А. Использование мультимодальных текстов для развития навыков говорения на русском языке у китайских студентов / И.А. Сотова, Л. Цзинь // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – Т. 13, № 5.
216. И.А., Цзинь Л. Кулинарный рецепт как мультимодальный дидактический материал для развития навыков говорения у китайских студентов // Русский язык за рубежом. – 2024. – № 4(305). – С. 114-125.
217. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022; № S1: С.110-113.
218. Степаненко В.А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Степаненко Вера Александровна. – Москва, 2009. – 336 с.
219. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 37-41
220. Стрельчук Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 10-19.
221. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102-115.

222. Султанов К.В., Воскресенский А.А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. – 2015, № 3. – С. 150-153.
223. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 3. – С. 2-12.
224. Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 2-11.
225. Тарасов С.В. Инновационная образовательная среда и мировосприятие школьников: монография. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2015. – 179 с.
226. Тарева Е.Г., Тройникова Е.В. Межкультурный диалог в информационном мире: концептуальная основа иноязычной подготовки студентов // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2025. – № 4 (60). – С. 158-174.
227. Тихонович Т.И. Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания РКИ // Kant. 2021. № 1 (38). С. 344-348.
228. Токтарова В.А., Коробейникова А.А. Проектирование и реализация педагогических сценариев обучения в условиях информационно-образовательной среды вуза // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. «Педагогические науки и психологические науки». – 2014. – № 7. – С. 194-203.
229. Толмачева Е.Ю. Проблемно-конструктивный диалог в обучении устным видам речевой деятельности иностранных студентов на занятиях по РКИ (уровень А1-В1), 2020 – 305 с.
230. Тройникова Е.В. Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 298-319.

231. Тройникова Е.В. Информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному взаимодействию: лингводидактические приоритеты // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 288-293.
232. Трухин А.В. Анализ существующих в РФ тренажерно-обучающих систем // Открытое и дистанционное образование. № 1., 2008 – С. 32-36
233. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ: (методологический аспект). – М.: Информ. учеб. центр Гос. ин-та рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2014. – 78 с.
234. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Академический проект, 2020. – 895 с.
235. Федотова Н.Л. Контроль фонетических навыков обучающихся. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. – 96 с.
236. Федотова Н.Л., Нерсисян К.А. Проблемы развития устно-речевых умений при обучении русскому языку как иностранному // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 72-84.
237. Федотова Н.Л., Сизых Л.С. Речевые стратегии и тактики самооценки (на материале выступлений Н. Нарочницкой в ток-шоу «Большая игра») // Медиалингвистика. – 2025. – Т. 12, № 2. – С. 226-244.
238. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. – М.: Рус. яз., 2002. – 160с.
239. Фрейре П. Образование как практика освобождения. – М.: Просвещение, 2006. – 253с.
240. Хромов С.С., Трунович А.С. Перспективы применения технологий электронного обучения в процессе формирования коммуникативных компетенций иностранных учащихся // Русский язык и культура в пространстве русского мира: материалы II Конгресса Рос. об-ва преподавателей рус. яз. и лит. – СПб.: Издат. дом «МИРС», 2010. – Т. 1. – С. 688-689.

241. Цибизова Т.Ю., Романова Н.Н., Песоцкий Ю.С. Модель управления воспитательным процессом в условиях развития электронной информационно-образовательной среды // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании, и профессиональном самоопределении: Коллективная монография. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2023. – С.525-549.
242. Шабдарова Н.Г. Организация воспитательного процесса на занятиях по-русскому языку как иностранному // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2019. № 2. – С.44-47.
243. Шаклеин В. М. О проблемах в современной лингвокультурологии // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 03 2019 года / Редколлегия: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушина [и др.]. – Нур-Султан, Казахстан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы "МАПРЯЛ", 2019. – С. 569-574
244. Шаклеин В.М., Микова С.С. Теоретическая и практическая аспектология преподавания русского языка как иностранного // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах. – Москва: РУДН, 2019. – С. 144-165.
245. Шишканова П.В., Петрова Я.О, Петров М.С., Лапшова Е.С. Формирование компенсаторной компетенции студентов исторического факультета в процессе обучения иноязычной диалогической речи // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 8. – С. 112-117.
246. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Академия наук СССР. –М., 1960. – 377 с.
247. Шляхов В.И. Сценарная основа речевого общения. Технология обучения. М.: Красанд, 2010. 136 с.
248. Штофф В.А. Роль моделей в познании. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.

249. Шутова М.Н., Хромов С.С. Методика обучения русской интонации иностранных учащихся из стран АТР // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5. – С. 122-127.
250. Шутова М.Н. Проблемы обучения говорению на русском языке и система упражнений в китайских вузах / М. Н. Шутова, С. Гун // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2024. – № 1. – С. 15-21.
251. Шутова М.Н. Проблемы обучения развитию речи на русском языке и система упражнений в китайских учебниках «Восток» / М. Н. Шутова, С. Гун // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 16-20.
252. Чекун О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. № 3 – 2023. – С.75-88.
253. Черкашина Т. Т. Диалогический вектор современного образования. – Москва: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2019. – 177 с.
254. Черкашина Е.Л., Пиневич Е.В., Сычева И.Н., Цибизова О.В. Инновационные и цифровые подходы при обучении магистрантов сельскохозяйственного профиля // Аграрная наука. – № 8. 2024.– С. 32-33.
255. Чуксина И.Г. Педагогические основы обучения студентов РКИ средствами компьютерных технологий: дис. ... д-ра пед. наук. – Б. м., [б. г.]. – 290 с.
256. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык // Избр. работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – С. 113-129.
257. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба; под редакцией М. И. Матусевич. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 192 с.
258. Щукин А.Н. – 4-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 509 с.
259. Эльконин,Д. Б. Избранные психологические труды / под редакцией В. В. Давыдова, В. В. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с.

260. Эльконин Д. Б. Психология игры. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.
261. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса,. 1989. – 272 с.
262. Ядровская М.В. Модели и моделирование в педагогике: монография. – Ростов-на-Дону, 2014. – 359 с.
263. Янченко В.Д., Левушкина О.Н., Сарапас М.В., Устинов А.Ю. Использование поликодовых текстов в обучении иранских студентов нефилологического профиля русскому языку // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2025. №. 5. С. 52-59.
264. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
265. Ярцкова Л.В. Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, Вып. 4(849) – 2023. – С.75-80.
266. Ярцкова Л.В. Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной личности: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, Вып. 2 (843) – 2022. – С.111-115.
267. Abri B. A. Virtual Reality in ESL Teaching and Learning in a Hybrid Learning Environment in the United Arab Emirates: PhD dissertation / United Arab Emirates University. – Al Ain, 2025. – Electronic resource. – URL: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_dissertations/377/ (дата обращения 10.01.2026)
268. Ahlers T., Lazović M., Senkbeil K., Krämer N. C. Tandemlernen in Social Virtual Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. – Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, 2020. URL:https://www.researchgate.net/publication/349847284_Tandemlernen_in_Social-Virtual-Reality_Immersiv-spielebasierter_DaF-Erwerb_von_mundlichen_Sprachkompetenzen

269. Akyildiz Y. The Impact of Virtual Reality on Vocabulary Learning and Cognitive Efficiency // Journal of Educational Technology and Online Learning. – 2025. – Vol. 8, No. 2. – P. 152-163.
270. Akyıldız Y. Der Einsatz von Virtueller Realität zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutsch als Fremdsprachenunterricht : Doktorarbeit / Bursa Uludağ Üniversitesi, Institute für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutsch als Fremdsprache ; Betreuer: Prof. Dr. Yunus Alyaz. – Bursa, 2025. – XVII, 144 S. – Electronic resource. – URL: https://www.researchgate.net/publication/400387464 (дата обращения 10.01.2026)
271. Al-Nasser M. Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen : Dissertation. – Bayreuth: Universität Bayreuth, 2011. – 341 S.
272. Anderson John, R. The Architecture of Cognition. – Harvard University Press. Cambridge, MA, USA, 1986. – 345 p.
273. Atabekova, A. A. Cognitive Technologies to Integrate Open Educational Resources into Formal Foreign Language Learning: Using SpeakApps / A. A. Atabekova // ICERI2014 Proceedings: 7th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain, 17–19 November 2014. – IATED, 2014. – P. 2014-2019.
274. Caré Jean-Marc. Inventer pour apprendre: les simulations globales // Lidil. – 1997. – N° 16. – P. 107-126.
275. Chen B., Wang Y., Wang L. The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning: A Meta-analysis // Sustainability. – 2022. – Vol. 14.
276. Chomsky N. New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge, 2000. – 252 p.
277. Chomsky N. Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures / N. Chomsky. – N. Y.: The MIT Press, 1988. – 205 p.
278. Chomsky N. The Minimalist Program. Cambridge, 1995 – 368 p.
279. Chomsky N. Rules and Representations. NY, 2005. – 428 p.

280. Debyser F. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes // Le Français dans le Monde. – Paris: Hachette, Larousse, 1974. – P.16-19
281. Di Pietro, R. J. Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios / Robert J. Di Pietro. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – ix, 155 p.
282. Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. – München: Goethe-Institut ; Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 S.
283. Heinemann B. Exploring Teaching and Learning in Virtual Reality: Challenges and Opportunities with Multimodal Learning Analytic: PhD thesis / RWTH Aachen University. – Aachen, 2025. – URL: https://publications.rwth-aachen.de/record/1015570 (дата обращения 10.01.2026)
284. Isaeva T.E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence – Based Approach to its Structure 2003. P.89-94.
285. Jones K. Simulations in Language Teaching. Cambridge, 1982. – vi, 112p.
286. Katharine Nielson, MA; Marta Gonzalez-Lloret, Ph.D.; Kim Pinckney, MALearning Foreign Languages at a Distance. https://www.academia.edu/9323865/Learning_foreign_languages_at_a_distance_Characteristics_of_effective_online_courses2009
287. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in Knapp, K. (1998): "Cultural, Organisational or Linguistic Causes of Intercultural Conflicts? A Case Study". In: J. Beneke (ed.): Thriving on Diversity. Bonn: Dümmler, 173-190.
288. Landers R.N., Callan R.C. Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. Serious games and edutainment applications. 2011: 399–423
289. Lazović, M. DaF im Tandemlernen mit der Hololingo!-App. Eine Analyse der Tandemkommunikation in Game-based Social Virtual Reality / M. Lazović, T. Ahlers // Speech Technologies (Речевые технологии). – 2021. – № 3–4. – S. 113–134

290. Littlewood W. Teaching oral communication: a methodological framework / W. Littlewood. –Oxford: Blackwell, 1992 – 125 p.
291. Mayer R.E. Multimedia learning. – 2nd ed – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 318 p.
292. Moore M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 22-38). New York: Routledge
293. Montag C., Diefenbach S. (2018) Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society. Sustainability, vol. 10, no 2, Article 415.
294. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. – Berlin; München: Langenscheidt, 1993. – 184 S.
295. Nunan D. Teaching English to speakers of other languages: an introduction / D. Nunan. – New York: Routledge, 2015. – 204 p
296. Piepho H.-E. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts / Hans-Eberhard Piepho. – Limburg: Frankonius Verlag, 1979. – 253 S
297. Rashid S. Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research / S. Rashid, S.S. Yadav // Indian Journal of Human Development. 2020. P.340-343.
298. Reima Al-Jarf. Online Vocabulary Tasks for Engaging and Motivating EFL College Students in Distance Learning During the Pandemic and Post-pandemic. International Journal of English Language Studies. Vol. 4, № 1. P. 14-24.
299. Robert O'Dowd (2018) Innovations and Challenges in Using Online Communication Technologies in CLIL, Theory Into Practice, 57:3, P. 232-240.
300. Roche J. Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 3., überarb. Aufl. – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020. – 420 S.
301. Saidah U. H. Effects of Intercultural Interactions in 3D Virtual World on EFL Students' Intercultural Communicative Competence, Foreign Language

Anxiety, and Motivation: PhD dissertation / University of South Florida. – Tampa, FL, 2023. – Electronic resource. – URL: https://digitalcommons.usf.edu (дата обращения 10.01.2026)

302. Sanchez R.A., Hueros A.D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM // Computersin Human. Behavior. 2010. Vol. 26(6). P. 1632-1640.

303. Schuler R. Virtual Reality und Professionalisierung: Transformative Impulse für die Professionalisierung von angehenden DaFZ-Lehrpersonen im Bereich sprachliche Bildung // KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Zweitsprache. – 2024. – Bd. 2. – S. 108-124.

304. Sharma M., Simulation Models for Teacher Training: Perspectives and Prospects // Journal of Education and Practice. 2015. Vol.6, no. 4

305. Strauss W., Howe, N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. – N. Y.: Broadway Books, 1997 – 382 p.

Учебники и учебные пособия

306. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы, 2012. – 352 с.

307. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз. Курсы,2002. – 256 с.

308. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

309. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.

310. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение: учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 271 с.

311. Московкин Л.В., Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург: "Златоуст", 2006. – 271 с.
312. Онлайн-курс «Элементарно.РУ» [Электронный ресурс]. URL: https://online.fa.ru/local/course/index.php?id=92 (дата обращения 25.08.2025)
313. Скибицкий Э. Г. Теория и практика проектирования дидактических систем: учеб. пособие / Э. Г. Скибицкий. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. – 212с.
314. Скибицкий Э. Г. Дидактика: учебное пособие.– Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – 256 с.
315. Скибицкий Э. Г. Инновационное обучение: учебное пособие // Новосибирский государственный технический университет. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 184 с.
316. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г. [и др.]. Привет, Россия! Русский язык как иностранный. Базовый уровень (А2): учебник. – Москва: Русский язык. Курсы, 2021. – 320 с.
317. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 264 с.
318. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. обр. – 9-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2013. – 288 с.

Нормативно-правовые документы

319. ГОСТ Р 59871-2021. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Цифровая научно-образовательная среда. Общие положения: утв. и введен

в действие Приказом Росстандарта от 24.11.2021 № 1560-ст. М., 2021. П. 3.28.

320. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] URL: https://docs.cntd.ru/document/901816019

321. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды: Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 // Собрание законодательства РФ. – 2020. – № 50 (часть V), ст. 8240.

322. Приказ Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс] URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/3326

323. Отчет о самообследовании федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» за 2024 год [Электронный ресурс].URL: https://www.fa.ru/upload/constructor/a6e/8p006pqd74ufwq9bma1ulyfgrajud0qw/Otchyet-o-samoobsledovanii-za-2024-god.pdf (дата обращения: 25.08.2026).

324. Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды». – [Электронный ресурс] URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 26.04.2025).

325. Приказ Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс] URL: https://docs.edu.gov.ru/document/id/3326

326. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (с изменениями на 15 марта 2021 года). [Электронный ресурс] Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257 (дата обращения 25.03.2024)
327. Требования по русскому языку для граждан зарубежных стран. Базовый уровень/ М.М. Нахабина [и др.]. – М., СПб.: Златоуст, 2002. – 23с.
328. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения: 07.08.2022).
329. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (изменениями на 30 мая 2021 года) [Электронный ресурс] Available at: https://docs.cntd.ru/document/560308913
330. ECSS-E-ST-40-08C: Space engineering – Simulation modelling platform / ECSS. – Noordwijk: ESA-ESTEC, 2025. – 166 p.
331. IEEE Standard for Modeling and Simulation (M&S) High Level Architecture (HLA) – Framework and Rules / IEEE. – New York: IEEE, 2010. – 294 p. – DOI: 10.1109/IEEESTD.2010.5554421.

Приложение 1.

Опросник для преподавателей

Анкета преподавателей подготовительных факультетов о роли технологий и преподавателя в поддержании мотивации обучающихся

1. Ваш педагогический стаж
- Без стажа
- Год
- От двух до пяти лет
- От пяти до десяти лет
- Более десяти лет
- Более пятнадцати лет

2. Может ли преподаватель влиять на мотивацию обучающихся?
- Да
- Нет
- Другое

3. Должен ли преподаватель влиять на мотивацию обучающихся?
- Да
- Нет
- Другое

4. С помощью чего вы поддерживаете мотивацию у обучающихся?
- Смена деятельности на занятии
- Внеаудиторная работа
- Другое

5. Как вы оцениваете влияние игровых методик на обучающихся?
- I – негативно
- II – скорее негативно
- III – нейтрально
- IV – скорее положительно
- V – положительно

6. Часто ли вы используете игровые технологии на занятиях?
- Редко
- Время от времени

- Регулярно
- На каждом занятии

7. В работе с какими навыками и умениями вы наиболее часто применяете игровые технологии и какие именно?

8. Как вы оцениваете влияние цифровых технологий на обучающихся?
- I – негативно
- II – скорее негативно
- III – нейтрально
- IV – скорее положительно
- V – положительно

9. Часто ли вы используете игровые технологии на занятиях?
- Редко
- Время от времени
- Регулярно
- На каждом занятии

10. Расскажите, какие цифровые технологии вы применяете и для работы с какими навыками?

11. Позволяют ли условия вашего места работы использовать игровые и цифровые технологии на занятиях?
- Да
- Нет

12. Было ли вам интересно попробовать использовать диалоговый тренажёр с игровым сюжетом в рамках занятия?
    - Да
    - Нет

Приложение 2.

Опросник для определения мотивации обучающихся

1. Откуда вы?

2. Сколько вам лет?

3. Сколько вы учите русский язык?

- Месяц
- 2-3 месяца
- 4-5 месяцев
- Более 6 месяцев
- Более года

4. Вам нравится учить русский язык?

- Очень нравится
- Нравится
- Не нравится
- Совсем не нравится

5. Если вы выбрали не нравится и совсем не нравится, расскажите почему?

6. Что вам нравится делать на занятиях? (можно выбрать несколько вариантов)

- Изучать слова
- Учиться писать по-русски
- Учить грамматику
- Учиться слушать
- Учиться работать с текстами
- Говорить

7. Что вам делать очень легко на занятии? Расскажите, пожалуйста.

8. Что вам не нравится делать? Расскажите, пожалуйста.

9. Ваши любимые задания

- обычные (традиционные): работа с упражнениями, текстами, аудирование
- необычные (игры, работа в команде)

10. Как вы оцениваете свой уровень мотивации?
- I – очень низкий
- II – низкий
- III – средний
- IV – высокий
- V – очень высокий

11. Что влияет на вашу мотивацию?
- Климат
- Занятия (очень много или очень мало)
- Группа
- Преподаватель
- Понимание цели (зачем я учусь)
- Понимание уровни (я не понимаю какие у меня результаты)
- Другое

12. Расскажите, почему у вас такой уровень мотивации?

13. Чего вам не хватает для поднятия мотивации?

Приложение 3.

Опросник для обучающихся по работе с диалоговым тренажёром

Анкета для обучающихся экспериментальной группы по оценке эффективности диалогового симулятора «Приключения Ван Ли в России»

1. Поставьте оценку от 0 до 5.
2. Пожалуйста, отвечайте исходя из вашего опыта использования симулятора
3. Поставьте галочку у той оценки, которую вы считаете правильным

0	Абсолютно не согласен
1	Не согласен
2	Затрудняюсь ответить
3	3 Скорее согласен
4	4 Согласен
5	Абсолютно согласен

	0	1	2	3	4	5
1. Я думаю, что я чувствую себя увереннее в общении на русском языке после использования симулятора. I think I feel more confident in communicating in Russian after using the simulator.						
2. Диалоговый симулятор «Приключения Ван Ли в России» - хорошо помогает готовится к экзамену на уровень А2. The interactive simulator "Wang Li's Adventures in Russia" is a good way to prepare for the A2 exam.						
3. Диалоговый симулятор «Приключения Ван Ли в России» дополнением к традиционным методам обучения. The interactive simulator "Wang Li's Adventures in Russia" is an addition to traditional teaching methods.						

4. Задания в симуляторе в ходе обучения были полезными и эффективными The tasks in the simulator were useful and effective during the training						
5. Использование симулятора помогает мне в обучении русскому языку как иностранному Using the simulator helps me in learning Russian as a foreign language						
6. Использование диалогового симулятора «Приключения Ван Ли в России» было комфортным и удобным Using the interactive simulator "Wang Li's Adventures in Russia" was comfortable and convenient						
7. Обучение с помощью диалогового симулятора оставило приятные впечатления и положительные эмоции Learning with the help of an interactive simulator left pleasant impressions and positive emotions.						
8. Я намерен(а) активно развивать свои навыки коммуникации на русском языке в будущем. I intend to actively develop my communication skills in Russian in the future						
9. Я готов(а) тратить дополнительное время на коммуникативную практику даже если это выходит за рамки учебных заданий. I am willing to spend additional time on communication practice, even if it goes beyond the scope of academic assignments.						
10. По окончании обучающего эксперимента я стал лучше понимать, как строить коммуникацию на русском языке. After completing the training experiment, I began						

to understand better how to communicate in Russian.						
11. По окончании обучающего эксперимента я стал понимать каким темам в обучении мне стоит уделить больше внимания. At the end of the training experiment, I began to understand which topics in the training I should pay more attention to						
12. Я был(а) бы крайне огорчен(а), если бы мне пришлось прекратить изучение русского языка по каким-либо причинам. I would be extremely disappointed if I had to stop learning Russian for any reason.						
13. Использование диалогового симулятора «Приключения Ван Ли в России» помогает мне сохранять интерес к процессу изучения русского языка. Using the interactive simulator "Wang Li's Adventures in Russia" helps me to keep interested in the process of learning Russian.						
14. Обучающий эксперимент способствовал моему желанию больше использовать русский язык в коммуникации. The learning experiment contributed to my desire to use Russian more in communication.						

Приложение 4.

Педагогический сценарий диалога тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

Модуль «Университет» Диалог 2: «Где клуб Экологии?»

Верный ответ	Частично верный	Неверный ответ

Ван Ли – ответы пользователя

Незнакомец – Реплики системы

Примечание для технического специалиста: Реплики незнакомца идут без текстового сопровождения. Только озвучивание.

Коммуникативная задача: «Ван Ли должна узнать, где находится Экоклуб». (Диалог инициируется пользователем)

(экоклуб – клуб любителей Экологии Финансового университета)

1. Ван Ли	Извините, помогите мне пожалуйста. Извини, помоги мне. Помогай! Сейчас!	2. Незнакомец	Что вы хотите?
3. Ван Ли	Где Экоклуб? Вы знаете? Куда Экоклуб? Вы знаете? Откуда Экоклуб? Вы знаете?	4. Незнакомец	Да, знаю Экоклуб находится в аудитории 0512, дом 51
5. Ван Ли	А это дом 55, правильно? Это дом 55. Это Финансовый университет?	6. Незнакомец.	Нет, это дом 49. Вам надо сделать переход на третьем этаже.
7. Ван Ли	А как мне прийти в дом 51? А как мне прийти в доме 51?	8. Незнакомец.	Это легко. Потом вы идёте прямо и придёте в дом 51.

	А как мне уйти из дома 51?		
9. Ван Ли	Какой этаж мне нужен?	10. Незнакомец	Вам нужен пятый этаж.
	Какой этаж я должна?		
	Как этаж мне нужен?		
11. Ван Ли	Сейчас я иду на третий этаж, потом прямо и поднимаюсь на пятый этаж.	12. Незнакомец	Да, всё верно.
	Сейчас я иду в третий этаж, потом прямо и поднимаюсь в пятый этаж.		
	Сейчас я иду на пятый этаж, а потом иду на третий этаж.		
13. Ван Ли	Спасибо, до свидания.	14. Незнакомец	Пожалуйста, До свидания.
	Спасибо, пока.		
	Пока!		

Комментарии для технического специалиста:

Шаг семь. Если пользователь выбрал вариант: «А как мне уйти из дома 51?», диалог останавливается до выбора верного или частично верного ответа.

Шаг одиннадцать. Если обучающийся выбрал вариант: «Сейчас я иду на пятый этаж, а потом иду на третий этаж», диалог оканчивается и обучающийся возвращается в стартовое меню.

Приложение 5.

Сюжет диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию

Модуль 1 «Москва»		
Диалог 1. Аэропорт	Диалог 2. Общежитие	Диалог 3. Деканат
Адресат диалога. Бытовая роль	Адресант диалога. Социальная роль	Адресат диалога. Социальная роль
Модуль 2 «Университет»		
Диалог 1. Общежитие	Диалог 2. Университет	Диалог 3. Коворкинг
Адресат диалога Социальная роль	Адресант диалога Бытовая роль	Адресант диалога Социальная роль
Модуль 3 «Санкт-Петербург»		
Диалог 1. Праздник Алёны	Диалог 2. Собеседование	Диалог 3. Бронь билета
Адресант диалога. Социальная роль	Адресат диалога. Социальная роль	Адресант диалога. Социальная роль
Модуль 4 «Форум»		
Диалог 1. Форум	Диалог 2. Форум	Диалог 3. Магазин
Адресат диалога. Социальная роль	Адресант диалога Социальная роль	Адресат диалога. Бытовая роль

Приложение 6.

Контент диалогового тренажёра с позиции требований государственного стандарта (базовый уровень (А2))

Ситуация	Интенции	Грамматические темы	Лексические темы	Учебный дизайн пространства в тренажёре	Педагогический сценарий ситуации
В административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе)	Вступить в коммуникацию, поздороваться, попрощаться обратиться к кому-либо, Задать вопрос, сообщать о факте или событии, лице, предмете и количестве предметов, о действии, времени, месте, причине и цели действия или события, выразить просьбу, согласие, отказ.	**Именительный падеж:** Лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факта, события, наличие предмета, предмет обладания, идентификация лица, временной период, число месяца. **Родительный падеж:** а) без предлога: отсутствие лица (предмета), обозначение количества, меры в сочетании с	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия Лексика по теме «Университет», «Город», «Профессия» «Время года», «Месяцы». Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	Аэропорт – воссоздание зоны таможенного контроля. В деканате, в дирекции, в офисе – воссоздание кабинета (с опорой на визуальный образ реального кабинета деканата). Материальные объекты – имитация паспорта, требуемой справки	Роль адресата в общении: ответить на приветствие, предоставить информацию о лице (себе), причине и цели. Задать вопрос. Переспросить. Попрощаться.

		числительными и словами, месяц и год в дате, время действия или события (точная дата); б) с предлогами: лицо, которому принадлежит что-либо (у) **Дательный падеж:** а) без предлога адресат действия лицо, испытывающее необходимость, лицо. о возрасте которого идёт речь б) с предлогами: лицо как цель движения (к), определение (по). **Винительный падеж:** а) без предлога предмет как объект действия,			

		логический субъект при глаголе звать время действия (продолжительность, повторяемость) **Творительный падеж:** а) без предлога характеристика лица, предмета (при глаголах быть, стать, работать) б) с предлогами совместимость (с) **Предложный падеж:** Объект речи, мысли Место, время **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:**			

		Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными.			
В магазине	Вступить в коммуникацию, поздороваться, попрощаться	**Именительный падеж:** Предмет необходимости,	Лексические темы «Продукты», «Одежда»,	В дизайне магазина должно прослеживаться	Роль адресанта диалога: Вступить в коммуникацию,

	обращаться к кому-либо, выразить просьбу, согласие, отказ. Выразить отношение: дать оценку предмету.	лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета, месяц и год в дате (Какое число?) время действия или события (точная дата). **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по»	Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	соответствие теме (если лексическая тема «Продуты», то на полках должны быть отображены продукты питания). Материальный объект – требуемая вещь в руках персонажа, от лица которого происходит диалог.	выразить просьбу, дать оценку требуемому предмету. Выразить согласие или отказ. Попрощаться

		Творительный падеж: Характеристика лица, предмета **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, степень сравнения прилагательных (отдельные формы). **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие			

		и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
На почте	Вступить в коммуникацию, поздороваться, попрощаться обращаться к кому-либо, выразить просьбу, согласие, отказ. Выразить отношение: дать оценку предмету.	**Именительный падеж:** Предмет необходимости, лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в	Лексические темы «Город», Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	Воспроизвести отделение почты. Более современный вариант воплощение: пункт выдачи службы доставки.	Роль адресанта диалога: Вступить в коммуникацию, выразить просьбу, дать оценку требуемому предмету. Выразить согласие или отказ. Попрощаться

		сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по» **Творительный падеж:** Характеристика лица, предмета **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с			

		существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
В библиотеке	Вступить в коммуникацию, поздороваться, попрощаться обращаться к кому-либо, выразить просьбу, согласие, отказ.	**Именительный падеж:** Предмет необходимости, лицо активного действия, обращения, характеристика	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия Лексика по теме «Университет», «Профессия».	Дизайн, повторяющий визуальный образ библиотеки университета	Роль адресанта диалога: Вступить в коммуникацию, выразить просьбу, дать оценку требуемому предмету.

	Выразить отношение: дать оценку предмету.	лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по» **Творительный падеж:** Характеристика лица, предмета **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных,			Выразить согласие или отказ. Попрощаться

		притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			

В банке, в пункте обмена валюты	Поздороваться, попрощаться обращаться к кому-либо, выразить просьбу, согласие, отказ. Выразить отношение: дать оценку предмету, факту.	**Именительный падеж:** Предмет необходимости, лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета, месяц и год в дате (Какое число?), время действия или события (точная дата) б) с предлогом:	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Город», «Банк», «Деньги». Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.		

		место нахождения (у), время действия (после, во время, до) лицо, которому принадлежит что-либо (у) **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по» **Творительный падеж:** Характеристика лица, предмета **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные.			

		Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
В ресторане	Поздороваться, попрощаться обращаться к кому-либо,	**Именительный падеж:** Предмет необходимости, лицо активного действия,	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия.	Образ ресторана. Аватар, которым общается обучающийся в	Роль адресанта диалога: Вступить в коммуникацию, выразить просьбу, дать

	выразить просьбу, согласие, отказ. Выразить отношение: дать оценку предмету.	обращения, характеристика лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по» **Творительный падеж:** Характеристика лица, предмета **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных,	Лексика по теме «Еда». Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	образе официанта.	оценку требуемому предмету. Выразить согласие или отказ. Попрощаться

		вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, степень сравнения прилагательных (отдельные формы). **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление			

		числительных в сочетании с существительными			
На занятиях	Вступить в коммуникацию, здороваться, попрощаться, обращаться к кому-либо, просить повторить, переспросить, выражать пожелание; Задать вопросы и сообщать о факте или событии, лице, предмете (об их наличии или отсутствии, о количестве предметов), о действии, времени, месте, причине и цели	**Именительный падеж:** Предмет необходимости, лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факты, события, **Родительный падеж:** а) без предлога: обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько, отсутствие предмета **Дательный падеж:** б) с предлогом определение предлог «по»	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Город», «Университет», «Профессия», «Хобби». Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	Образ аудитории должен быть похожим на аудитории в университете. Материальные объекты: доска, учебники, другие студенты.	Роль адресата в общении: ответить на приветствие, предоставить информацию о лице (себе), причине, цели, предмете. Выразить согласие или отказ Задать вопрос. Переспросить. Поблагодарить. Попрощаться.

	действия или события, выражать намерение, желание, просьбу, согласие и/или несогласие, отказ, обещание, неуверенность, выражать своё отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию, событию.	**Творительный падеж:** Характеристика лица, предмета **Предложный падеж:** Объект речи, мысли, место, время **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид,			

		настоящее, будущие и прошедшее время глагола, глагольное управление, инфинитив, императив. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
На улицах города, в транспорте	Вступать в коммуникацию, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, просить повторить, переспросить, Выразить просьбу, совет,	**Именительный падеж:** Лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факта, события. **Родительный падеж:** с предлогами:	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Город», Выражение вопросов, благодарности.	Оформление знаковых улиц больших городов (Москва – Тверская, Никольская, Арбат, Малая Бронная и т.д., Санкт-Петербург – Невский	Роль в диалоге адресант: Вступить в коммуникацию, Задать вопрос об интересующем месте, переспросить, повторить озвученный маршрут.

	согласие и/или несогласие.	конечный пункт (до) исходный пункт (из, с, от) местонахождение (у) **Дательный падеж:** а) без предлога лицо, испытывающее необходимость в чём-либо б) с предлогами: лицо как цель движения (к), определение (по). **Винительный падеж:** с предлогами: направление движения (в, на), время **Творительный падеж:** с предлогами: местоположение (рядом с, над, под, между)		проспект, Лиговский проспект, Большая Конюшенная и т.д.)	Поблагодарить. Попрощаться

		Предложный падеж: Место (в), средство передвижения (на) **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола, глаголы движения.			

		Имя числительное: Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
На экскурсии	Вступить в коммуникацию, обращаться к кому-либо, попросить повторить, переспросить, задать вопрос и сообщать о факте или событии, лице и предмете, о действии, времени месте, причине и цели действия или события,	**Именительный падеж:** Лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факта, события. **Родительный падеж:** с предлогами: конечный пункт (до) исходный пункт (из, с, от) местонахождение (у) **Дательный падеж:** а) без предлога	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Город», Выражение вопросов, благодарности.	Формат виртуальной экскурсии на основе существующего известного музея (во избежание вопроса авторского права возможно использовать образ музея университета)	Роль в диалоге адресанта: Получить информацию о факте, месте или предмете, Задать вопрос об интересующем месте, переспросить. Поблагодарить. Попрощаться

	Выразить своё отношение дать оценку предмету, факту, действию, событию.	лицо, испытывающее необходимость в чём-либо б) с предлогами: лицо как цель движения (к), определение (по). **Винительный падеж:** с предлогами: направление движения (в, на), время **Творительный падеж:** а) без предлога: с глаголами заниматься, интересоваться, характеристика предмета б) с предлогами: местоположение (рядом с, над, под, между)			

		Предложный падеж: Место (в), средство передвижения (на) **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:** Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола, глаголы движения.			

		Имя числительное: Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными			
В поликлинике, у врача, в аптеке	Вступить в коммуникацию, представляться, поздороваться, попрощаться, обратиться к кому-либо, поблагодарить, переспросить, попросить повторить; выразить намерение, желание, просьбу, согласие и/или	**Именительный падеж:** Лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факта, события. **Родительный падеж:** а) без предлога: лицо, которому принадлежит что-нибудь, обозначение части целого,	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Тело», «Болезни», «Медицина». Выражение приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	В аптеке – воспроизвести образ аптеки, прилавок, лекарства (на русском языке), В поликлинике – повторить образ регистратуры. У врача – кабинет должен соответствовать специальности того врача, который	Роль в диалоге Адресант. Регистратура: Поздороваться. Задать вопросы. Предоставить информацию о лице (себе). Переспросить. Поблагодарить. Попрощаться. В аптеке. Роль в диалоге: адресант.

	несогласие, отказ, разрешение или запрет, выразить своё отношение: дать оценку предмету, факту, действию, событию.	отсутствие предмета, обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько. б) с предлогами: время действия (после, во время, до) лицо, которому принадлежит что-то (у) **Дательный падеж:** без предлога: адресат действия, лицо о возрасте которого идёт речь, лицо, испытывающее необходимость в чём-либо, лицо, испытывающее какое-либо состояние. **Винительный падеж:**		используется в диалоге. Материальные объекты: листы с рецептами	Поздороваться. Задать вопрос о наличии предмета. Выразить отношение к предмету. Выразить согласие или отказ. Попрощаться. У врача Роль в диалоге: адресат. Поздороваться. Ответить на вопросы. Дать информацию о лице (себе), факте, времени и месте. Выразить просьбу. Переспросить. Попрощаться

		с предлогами: направление движения (в, на), время **Творительный падеж:** а) без предлога: с глаголами заниматься, интересоваться, характеристика предмета, лица б) с предлогами: совместимость. **Предложный падеж:** Объект речи, мысли **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных. **Прилагательное:**			

		Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола, инфинитив, императив. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными, краткие прилагательные			

		(готов, должен, болен)			
В ситуации общения по телефону	Вступить в коммуникацию, поздороваться, попрощаться, обратиться к кому-либо, попросить повторить, переспросить, выразить пожелание, поблагодарить, ответить на благодарность или извинения; Задать вопросы и сообщать о факте или событии, лице, предмете (об их наличии или отсутствии, о количестве предметов), о	**Именительный падеж:** Лицо активного действия, обращения, характеристика лица, факта, события. **Родительный падеж:** а) без предлога: лицо, которому принадлежит что-нибудь, обозначение части целого, отсутствие предмета, обозначение количества, меры в сочетании с числительными и словами много, мало, несколько,	Наречие в значении «место», меры и степени вопросительные наречия. Лексика по теме «Город», «Одежда», «Продукты», «Семья», «Университет», «Профессия», «Хобби». Выражения приветствия, прощания, вопросов, благодарности.	Варианты интерпретации: общение в мессенджере. Повторить дизайн. Варианты интерпретации: Общение в комнате, в кафе. Создание дизайна исходя из отрабатываемой ситуации и роли (бытовая роль – комната в общежитии, кафе, социальная роль – общение в коворкинге, библиотеке университета).	Роль в диалоге: Адресант/адресат. Вступить в коммуникацию. Ответить на вопросы. / Задать вопросы. Дать информацию / Получить информацию.

	действии, времени, месте, причине и цели действия или события, выразить намерение, желание, просьбу, согласие и/или несогласие, отказ, обещание, совет, приглашение, согласие и/или несогласие, неуверенность, выразить своё отношение: дать оценку лицу, предмету, факту, действию, событию.	месяц и год в дате (Какое число?) время действия или события (точная дата). б) с предлогами: место нахождения (у), лицо, которому принадлежит что-то (у), исходный пункт движения (из, с, от) конечный пункт движения (до), время действия (после, вовремя, до) **Дательный падеж:** а) без предлога: адресат действия, лицо о возрасте которого идёт речь, лицо, испытывающее необходимость в чём-либо, лицо, испытывающее			

		какое-либо состояние. б) с предлогами лицо как цель движения, место движения (предмета), средство связи (по), определение (по) **Винительный падеж:** а) без предлога: лицо (предмет) как объект действия, логический субъект при глаголе звать, время действия (продолжительность, повторяемость). б)с предлогами: направление движения (в, на), время **Творительный падеж:** а) без предлога:			

		с глаголами заниматься, интересоваться, характеристика предмета, лица б) с предлогами: совместимость, местонахождение **Предложный падеж:** Объект речи, мысли, место (в/на) время (в/на), средство передвижения (на). **Местоимение:** Падежные формы изменения и употребления личных, вопросительных, притяжательных, определительных, отрицательные местоимения. **Прилагательное:**			

		Полные прилагательные. Согласование полных прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. **Глагол:** Несовершенный и совершенный вид, настоящее, будущие и прошедшее время глагола, инфинитив, императив, глаголы-движения. **Имя числительное:** Количественные числительные, порядковые числительные и их склонение, употребление числительных в сочетании с существительными, краткие прилагательные			

		(готов, должен, болен, занят), сравнительная степень прилагательных (отдельные формы)			

Приложение 7.

Видеодемонстрация работы диалогового тренажёра «Диалоги. Ван Ли. Путь в Россию»

