

Тартуский университет
Факультет социальных наук
Нарвский колледж
Международная магистерская программа
«Преподавание русского языка как иностранного»

Мария Ковацenco

ПРИМЕНЕНИЕ ИНДУКТИВНОГО ВВОДА ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В КУРСЕ РКИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ: РАЗРАБОТКА АЛГОРИТМА ЗАДАНИЙ
ДЛЯ РУМЫНСКИХ СТУДЕНТОВ

Магистерская работа

Научный руководитель: доцент Ольга Бурдакова (PhD)

Нарва 2023

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks Tegemiseks

Mina, Mariia Kovatsenko (sünnikuupäev: 27.12.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
«Применение индуктивного ввода грамматического материала в курсе РКИ для
начинающих: разработка алгоритма заданий для румынских студентов»,
mille juhendaja on Olga Burdakova

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas

14.05.2023

SUMMARY

The master's thesis on "Using the inductive grammar input in an elementary RFL course: developing a task algorithm for Romanian students" explores the possibilities of applying inductive grammar input in Russian language teaching at the elementary level. The work consists of three chapters and four appendices. The aims of this work were to develop task algorithms for Romanian students aimed at mastering new RFL grammar through inductive input, as well as to present sample lessons built on the proposed algorithms.

The first chapter of the paper gives a brief overview of the existing methods of presenting new language material and describes the history of inductive method development in Western and Soviet pedagogy. An important part of the theoretical part is a description of the notion of inductivity in foreign language teaching as well as the identification of the criteria of inductivity in presenting grammar. The classification of information input methods proposed by W. Decoo is taken as the basis. It was decided to create lesson algorithms using different types of inductive input and to present sample lessons for each algorithm.

The work analyzed cases of inductive grammar input in entry-level RFL textbooks and identified grammatical topics in need of inductive-type methodological development. As the analysis of the textbooks has shown, inductive input is rarely used. Existing methodological systems only sometimes offer lexical input, which can be transformed by the teacher into inductive input. For such cases, a special term was used: "conditionally inductive input".

In addition, the paper describes the specifics of teaching Russian to Romanian students based on an observation of Russian language classes at Alexander Ioan Cusa University (Iași, Romania) in terms of use of the inductive grammar input. The observation revealed a lack of attempts to use induction in Russian language lessons.

When preparing to create algorithms for the RFL lessons, the criteria for selecting grammatical topics suitable for inductive input were developed: integrity, a limited range of grammatical form meanings, a limited number of exceptions to the basic rule, a limited number of morphological or lexical features, and the ease of semantization of the grammatical form. One of the grammatical topics (the imperative mood of verbs) was analyzed in order to meet the criteria.

The possibilities of using the achievements of contrastive linguistics in the development of methodological materials for Romanian students were also described. It

was found that comparison with the Romanian language facilitates the process of semantization of grammatical forms, which is also facilitated by the use of vocabulary of Slavic origin.

The practical part of the work is devoted to the creation of algorithms for lessons containing inductive grammar input based on the learners' native language. This part presents the algorithms of work in the lessons and provides sample tasks with detailed methodological recommendations for teachers. Each lesson is a set of materials, including a methodological comment for teachers and a worksheet for students. Examples of such elementary-level grammatical topics as "The Imperative Mood", "The first conjugation of verbs", "The Accusative Case of Nouns", "The Dative Case of Nouns,", "The Agreement of Adjectives and Nouns in the Nominative Case," and "The Prepositional Case of Nouns with the Preposition на as a Means of Transport" are presented as lessons.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	8
ГЛАВА 1. СПОСОБЫ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА: КРАТКИЙ ОБЗОР	11
1.1. Смена парадигм в истории преподавания иностранных языков.	11
1.2. Понятие индуктивности и дедуктивности в сфере подачи нового материала.	14
1.3. Выводы.	18
ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДУКТИВНОГО ВВОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	19
2.1. Представленность индуктивного ввода грамматического материала в учебных пособиях РКИ элементарного уровня.	19
2.2. Индуктивный ввод в практике преподавания РКИ в Румынии. Результаты наблюдения за практикой.	22
2.3. Критерии отбора грамматических тем элементарного уровня, нуждающихся в методических разработках индуктивного типа.	24
2.4. Опора на родной язык обучающихся как элемент индуктивной подачи нового материала.	34
2.5. Выводы.	37
ГЛАВА 3. ИНДУКТИВНЫЙ ВВОД ГРАММАТИКИ В ЭЛЕМЕНТАРНОМ КУРСЕ РКИ ДЛЯ РУМЫНСКИХ СТУДЕНТОВ	38
3.1. Общие принципы индуктивной подачи материала.	38
3.2. Алгоритм создания урока РКИ по принципу «управляемого открытия».	39
3.2.1. Образец урока 1. Повелительное наклонение глаголов.	41
3.2.2. Образец урока 2. Первое спряжение глаголов.	45
3.3. Алгоритм создания урока РКИ по принципу перехода от тренинга готовых структур к развернутому выводу.	49
3.3.1. Образец урока 3. Винительный падеж одушевленных существительных.	52
3.3.2. Образец урока 4. Дательный падеж личных местоимений.	58
3.4. Алгоритм создания урока РКИ по принципу подсознательной индукции структурированного материала.	64

3.4.1. Образец урока 5. Согласование существительных и прилагательных в роде и числе в именительном падеже	65
3.4.2. Образец урока 6. Предложный падеж существительных с предлогом <i>на</i> в значении средства передвижения.....	72
3.5. Выводы	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
ЛИТЕРАТУРА	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Анализ использования индуктивного ввода грамматического материала в учебниках РКИ элементарного уровня.	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Примеры индуктивного и условно-индуктивного ввода в учебниках РКИ для элементарного уровня.	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Протоколы наблюдения за уроками РКИ в аудитории румынских студентов.	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Учебные материалы.	106
4.1. Краткое описание обучающего материала.	106
4.2. Навигация по рубрикам уроков.	109
4.3. Рабочие листы для студентов.	110

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос выбора способа предъявления грамматического материала стоит перед каждым преподавателем русского языка как иностранного. Сделать урок не только эффективным, но и более активным, стимулировать самостоятельную работу учащихся уже на начальном этапе обучения РКИ — заветная цель многих педагогов. Большинство методических систем, предлагаемых авторами современных пособий по русскому языку для иностранцев, основаны на дедуктивной подаче нового материала. Вместе с тем самостоятельную исследовательскую деятельность студента, установление логических цепочек и связей между неизвестными ему элементами языковой системы помогает развить именно индуктивный способ подачи материала. По мнению некоторых исследователей (Tammenga-Helmantel et al., 2014), он также положительно влияет на мотивацию учащихся при освоении новых грамматических структур. В то же время индуктивная подача грамматики занимает больше времени и требует от преподавателя специальной подготовки и поэтому, как полагают некоторые исследователи, больше подходит для продвинутых уровней обучения (Zingan, Bivol, 2018: 16). При введении новой грамматики с помощью индукции преподаватель может опираться на уже изученный материал, а сами учащиеся могут прибегать к языковой догадке (антиципации). Однако в какой мере возможно использование индуктивной подачи грамматики на элементарном уровне РКИ? По каким правилам строится индуктивный урок русского языка, и может ли родной язык обучающихся стать подспорьем для учителя? Эти вопросы мы постарались осветить в рамках данной работы.

Идея разработки алгоритма уроков с индуктивным вводом для румынской аудитории появилась так же в связи с тем, что национально ориентированных учебных пособий, в которых был бы реализован индуктивный ввод, крайне мало. Между тем румыны традиционно проявляют большой интерес к изучению русского языка, что указывает на **актуальность темы** настоящей работы. Создаваемые в ходе работы материалы могут служить подспорьем для практикующих учителей, помочь им мотивировать студентов и повысить их интерес к урокам РКИ, в чем состоит **практическая значимость** работы. Не исключаем, что разработка алгоритмов индуктивного ввода грамматики может лечь в основу мобильного приложения или чат-бота для обучения РКИ, что указывает на **перспективы дальнейших исследований** в этой области.

Целями работы являются разработка алгоритмов заданий, направленных на освоение носителями румынского языка нового грамматического материала РКИ уровня А1 посредством индуктивного введения темы, а также представление примеров уроков, построенных по предложенным алгоритмам.

Задачи работы:

- 1) дать краткий обзор методик подачи нового языкового материала;
- 2) сделать краткий исторический обзор развития индуктивного метода в западной и советской педагогике;
- 3) описать понятие индуктивности в сфере подачи нового материала в обучении РКИ;
- 4) установить критерии индуктивности в методах подачи нового языкового материала;
- 5) проанализировать случаи индуктивного ввода грамматического материала в учебниках РКИ элементарного уровня;
- 6) выявить грамматические темы элементарного уровня, нуждающиеся в методических разработках индуктивного типа;
- 7) изучить специфику преподавания РКИ румынским студентам на основе имеющихся работ по сопоставительной грамматике румынского и русского языков;
- 8) проанализировать практику преподавания РКИ в румыноязычной аудитории в течение 4 недель в октябре-ноябре 2022 года в Университете Александра Йоана Кузы (г. Яссы) с точки зрения применения индуктивного ввода грамматического материала;
- 9) разработать критерии отбора грамматических тем, подходящих для индуктивного ввода;
- 10) разработать алгоритм создания учебных заданий, содержащих индуктивный ввод грамматического материала на начальном этапе освоения русского языка с опорой на родной язык обучающихся;
- 11) представить образцы уроков с использованием индуктивного ввода грамматики для румынских учащихся.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения и четырех приложений. В первой главе мы даем обзор существующих способов предъявления нового грамматического материала, а также кратко описываем смену парадигм в истории преподавания иностранных языков. Эта глава дает общее представление об

актуальности настоящего исследования и о его связи с существующими тенденциями в области лингводидактики.

Во второй главе настоящей работы мы обращаемся к сложившейся практике преподавания русского языка, анализируя учебные комплекты для элементарного уровня РКИ с точки зрения представленности в них индуктивного ввода. Кроме того, мы анализируем наблюдение за уроками РКИ в румынской аудитории. На основе наблюдений мы делаем вывод о том, что в учебниках и в практике преподавания РКИ индуктивный ввод представлен слабо. Для выявления грамматических тем, подходящих для индуктивной подачи, мы предлагаем критерии отбора и проверяем одну из грамматических тем (повелительное наклонение глаголов) на соответствие этим критериям. В рамках этой главы мы также анализируем возможность опоры на родной язык обучающихся при работе с румынскими студентами.

Третья глава работы посвящена практическому применению индуктивного ввода грамматики на уроках РКИ элементарного уровня. Мы выделяем общие принципы индуктивного ввода, а затем, опираясь на типологию индукции, предложенную У. Деку (Desco, 1996), представляем алгоритмы уроков для каждого из способов введения материала. Разработанные алгоритмы сопровождаются образцами уроков.

В Приложении 1 мы представляем таблицу соответствия способа ввода грамматических тем в учебниках РКИ элементарного уровня критериям индуктивности. Во втором приложении содержатся примеры обнаруженных в учебниках РКИ случаев индуктивного и условно-индуктивного ввода грамматики. Приложение 3 содержит протоколы наблюдения за уроками РКИ в аудитории румынских студентов. В Приложении 4 мы представляем рабочие листы для учащихся.

ГЛАВА 1. СПОСОБЫ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА: КРАТКИЙ ОБЗОР

1.1. Смена парадигм в истории преподавания иностранных языков.

Смена эпох и экономических реалий на протяжении всей истории человечества приводила к перемене тенденций в области обучения. Дидактические методы последовательно отражают социальные тренды и приверженность различным философским воззрениям. Сегодня в мировой лингводидактике доминирует тренд на вовлекающее обучение, в основе которого коммуникативный подход, ориентированный на общение. Важной частью процесса обучения является максимальная вовлеченность учащихся в процесс познания, которая достигается в том числе при помощи индуктивной подачи нового материала. Очевидно, что вовлекающее обучение важно и для уроков русского языка как иностранного. На этом фоне для методистов и практикующих учителей особую актуальность приобретает использование методики индуктивного ввода грамматического материала, а также разработки соответствующих заданий. Для того, чтобы понять, в каких случаях целесообразна индуктивная подача и как именно должны выглядеть вовлекающие упражнения, обратимся к истории методов обучения и уточним некоторые понятия.

Со времен расцвета Римской империи самым востребованным языком в Европе был, без сомнения, латинский. Именно он доминировал в образовании, использовался в торговле и государственном управлении (Захарова, 2017: 177). С течением веков более молодые языки вытеснили латынь из повседневной жизни, однако в средние века латинский оставался ключом к пониманию научных трактатов, поэтому его как язык науки учили в первую очередь для чтения и понимания текстов, что обуславливало подход к освоению этого языка (Захарова, 2017: 177; Яковлева, Агаджанян, 2013: 14). Учебники по классической латыни состояли из формулировок грамматических правил, списков лексики и предложений на перевод с родного языка на латинский и наоборот. Такой метод впоследствии был назван «грамматико-переводным». Основоположники этого метода, немецкие методисты Йоханн Зайденштюкер, Карл Плотц, Йоханн Мейдингер, стремились к тому, чтобы при изучении языка обучающийся детально анализировал его грамматическую структуру, а затем мог применить эти знания для перевода текстов с изучаемого языка на

родной и обратно. Грамматику преподавали дедуктивно: сначала учитель объяснял правило, а затем предлагал ученикам закрепить его в упражнениях на перевод (Celce-Murcia, 2001: 3). Последователи этого метода на примере текстов «подробно разбирали встречавшиеся в них грамматические явления, часто вне связи с семантическим наполнением и коммуникативной стратегией этих единиц» (Яковлева, Агаджанян, 2013: 14).

Начиная с XVI в. в европейских университетах стали изучать и другие иностранные языки, однако методика переключалась из классов классической латыни. Уже тогда «продвинутые» лингвисты стали задаваться вопросом, нужно ли учить живым языкам по имеющимся лекалам мертвого языка. В этот период впервые проявился конфликт между двумя подходами в обучении, формальным и активным, первый из которых характеризуется пассивным освоением языковой системы, а второй — активным использованием языка, в том числе в устной речи (Stern, 1983: 79).

В XIX в. благодаря укреплению экономических связей в Европе спрос на овладение устной речью на иностранных языках стал увеличиваться. В 1880-х гг. европейские лингвисты Генри Суит, Вильгельм Фиетор и Поль Пасси отстаивали мнение о том, что устная речь в освоении иностранных языков не менее важна, чем навык перевода (Захарова, 2017: 180). Практико-ориентированные лингвисты утверждали, что грамматические правила должны изучаться только после знакомства с языковыми явлениями в контексте, то есть в живой речи. В это время конфликт между прямыми и косвенными методами проявился в оппозиции индукции и дедукции — элементов обучения, отражающих «естественный» («натуральный») подход и «грамматико-переводной» (Захарова, 2017: 180).

Важным этапом в мировой лингвистике стали 1930-е гг. В Великобритании начало развиваться новое лингвистическое учение, получившее название «структурализм». На его основе возник метод так называемого ситуативного обучения языку, связанный с именами британских ученых Гарольда Палмера и Альберта Хорнби. В рамках этого подхода основой овладения иностранным языком стала речевая деятельность. Этот же принцип лег в основу американского аудиолингвального метода, основоположниками которого были Чарльз Фриз и Роберт Ладло (Richards, Rodgers, 2001: 58).

Специалисты в области теории и методики преподавания, разработавшие аудиолингвальный метод, были вооружены не только теорией структурализма,

изложенной в работах Фердинанда де Соссюра, Романа Jakobсона, Ролана Барта, но также испытывали влияние психологии бихевиоризма, связанной с именем американского исследователя Бруно Скиннера. Под влиянием положений этой теории было разработано несколько предположений о законах изучения и преподавания иностранного языка. Изучение языка рассматривалось как процесс формирования навыков, а показатель успешности его освоения заключался в способности запоминания изученного материала и проявлении устойчивых реакций на соответствующие стимулы (Яковлева, Агаджанян, 2013: 15).

Однако в середине XX в. новые бихевиористские методы подверглись критике. Американский лингвист Ноам Хомский (Хомский, 1972) предложил рассматривать обучение иностранному языку как активное порождение знаний на основе когнитивных процессов. В этот период появились инновационные когнитивные методы обучения иностранным языкам — например, суггестопедический подход, разработанный болгарским ученым Георгием Лозановым (Лозанов, 1973).

Позже интерес методистов сместился с когнитивно-конструктивистского подхода, представленного Хомским, на социокогнитивный подход, направленный на развитие коммуникативной компетенции. В 80-х гг. прошлого века изучение языка стало неотделимо от коммуникации. Целью обучения стало умение использовать язык в общении. Учащийся стал субъектом учебной деятельности. «Это значит, что именно он (учащийся), перспективы его личностного и языкового развития становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения неродному языку» (Гальскова, 2012: 4).

Параллельно с европейскими и американскими учеными поисками оптимальных подходов к обучению иностранным языкам в XX в. занимались и советские лингвисты, психологи и методисты. Так, в конце 40-х гг. прошлого столетия в СССР в советской педагогике разрабатывался сознательно-сопоставительный метод обучения, ориентированный на осознанное усвоение языковых явлений с опорой на родной язык обучающихся. «Психологическое обоснование метода было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), согласно которым оптимальным был признан путь сознательного усвоения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения. Основными методическими принципами метода считаются: параллельное (взаимосвязанное)

овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения; организация обучения в последовательности от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; разграничение учебного материала на активный и пассивный» (Гусевская, 2013: 170).

Концепция сознательно-сопоставительного метода была реализована в большом числе советских учебников иностранных языков, в то время как для обучения детей в средней школе широко применялся коммуникативный метод, описанный Е. И. Пассовым (Пассов, 2000). Особенность его подхода проявлялась в попытке приблизить процесс обучения языку к реальной коммуникации. Одним из основных методических принципов подхода является активное вовлечение учащихся в общение. Еще одним важным условием развития коммуникативного метода стала «проблемность» в организации обучения, отвечающая принципам личностно-деятельного подхода, предложенного И. А. Зимней (Зимняя, 2004). На занятиях по иностранному языку идеи проблемного обучения реализуются, например, при использовании ролевых игр, имитирующих различные жизненные ситуации. В 90-е гг. прошлого века в российской практике стали использоваться и зарубежные варианты проблемного обучения, такие, как модульное и модельное обучение, игровые методы, программированное и компьютерное обучение, диалоговые формы проведения занятий и прочие (Педагогический энциклопедический словарь, 2003).

1.2. Понятие индуктивности и дедуктивности в сфере подачи нового материала.

Проблемность в обучении иностранным языкам проявляется в том числе в индуктивной подаче языкового материала. Напомним, что индукция — это процесс, идущий от частного к общему. В методике преподавания этот принцип предполагает сначала языковой тренинг (или наблюдение за речью), а затем формулирование обобщений и выводов. Под дедукцией традиционно понимается процесс, идущий от общего к частному, то есть от сознательно сформулированных правил к их применению в языке.

Вопрос в том, какое именно предъявление нового материала можно считать индуктивным. Очевидно, что традиционной дихотомии «дедукция — индукция» недостаточно для отражения многогранного процесса обучения грамматике. Одну из наиболее удачных (на наш взгляд) попыток классифицировать различные виды предъявления грамматического материала предпринял фламандский лингвист

Уилфрид Деку в середине 90-х годов XX в. Он предложил пользоваться следующей классификацией методов:

- 1) тип А — собственно дедукция: грамматическое правило или образец эксплицитно представлены в начале процесса обучения, после чего обучающиеся переходят к применению этого инструмента (Decoo, 1996: 97);
- 2) тип В — сознательная индукция как управляемое открытие («guided discovery»): сначала учащиеся сталкиваются с различными примерами, часто предложениями, иногда встроенными в текст; затем учитель проводит их по цепочке «сознательного открытия» грамматического правила: на основе примеров он обычно задает несколько ключевых вопросов, подталкивая учащихся к формулировке правила (Decoo, 1996: 97);
- 3) тип С — индукция, ведущая от использования готовых структур к развернутому выводу: сначала учащийся интенсивно практикует определенную грамматическую структуру; благодаря этой практике правило усваивается «само собой»; в конце обучающего сегмента учитель развернуто формулирует правило (Decoo, 1996: 97);
- 4) тип D — подсознательная индукция структурированного материала: учащиеся знакомятся с языковым материалом, который заранее был структурирован таким образом, чтобы помочь процессу понимания, однако правило и вывод не формулируются учителем, а усваиваются учащимся на подсознательном уровне; путем систематического повторения одного и того же паттерна через упражнения и практику учащийся овладевает грамматической структурой без сознательного анализа (этот метод лежал в основе аудиолингвистического подхода, разрабатывавшегося в 1960-х гг. во Франции) (Decoo, 1996: 97);
- 5) тип E — подсознательная индукция неструктурированного материала. Этот подход максимально приближен к естественному освоению речи: учащийся получает только интенсивную языковую практику на основе аутентичного ввода, без какой-либо структуризации, все выводы и обобщения учащийся волен делать самостоятельно, что можно сравнить с тем, как дети учат родной язык (Decoo, 1996: 97).

Рассуждая о реальном применении индукции и дедукции в преподавании иностранного языка, Деку отмечает, что иногда эти подходы смешиваются, причем, чаще всего происходит смешение типов А и В (Decoo, 1996: 106). Простое грамматическое правило может оказаться настолько очевидным в примерах, что

обучающийся сделает вывод в считанные секунды после ознакомления с ним. В своей работе автор приводит пример с использованием вымышленного языка. Учитель показывает студентам примеры:

de vlop = the child ('ребенок')

dei vlopi = the children ('дети')

aksilan = to be tired ('уставать')

De vlop aksila. = The child is tired. ('Ребенок устал.')

Dei vlopi aksilai. = The children are tired. ('Дети устали.')

Показав и прочитав эти примеры студентам, учитель спрашивает: «Как изменяется глагол *aksilan*?». Путем сознательной индукции обучающиеся приходят к открытию:

→ *-a* для 3-го лица единственного числа (*aksila*);

→ *-ai* для 3-го лица множественного числа (*aksilai*) (Decoo, 1996: 106).

Сознательная индукция (типа В), как отмечает Деку, в этом случае является очень быстрым процессом, происходящим одновременно с демонстрацией примеров. С такой же скоростью обучающиеся могут усвоить правило, если учитель использует дедукцию (А). Например, скажет:

«Третье лицо единственного числа глагола оканчивается на *-a*. → *De vlop aksila*. Для третьего лица множественного числа мы добавляем *-i*. → *Dei vlopi aksilai*»¹ (Decoo, 1996: 106).

На таком небольшом примере разница между индукцией и дедукцией для процесса обучения может показаться незначительной. Однако в реальной педагогической практике она заметна: учащиеся могут не понимать (или не полностью понимать) объяснения учителя, но как только преподаватель приводит примеры, запускается цепочка сознательной индукции и студенты быстро схватывают суть грамматического явления.

Между тем было бы ошибкой утверждать, что дедуктивный метод более подходит для предъявления сложных грамматических тем. В качестве иллюстрации Деку предлагает представить, как учитель объясняет классу новую грамматическую структуру французского языка классическим дедуктивным способом. Он говорит: «Во французском языке изъявительное наклонение используется для выражения реальности, тогда как сослагательное наклонение используется для выражения

¹ Здесь и далее перевод мой — М. К.

субъективного видения реальности. Оно появляется в придаточных предложениях после выражения волеизъявления, какой-либо эмоции, сомнения, вероятности, после некоторых устойчивых оборотов». Затем учитель записывает на доске примеры, то есть позволяет учащимся увидеть новую грамматическую структуру (появляется элемент индукции). Скорее всего, считает Деку, большинство учащихся придут к пониманию правила только после того, как увидят примеры, то есть с помощью сознательной индукции (Decoo, 1996: 107). Впрочем вопрос об эффективности индуктивного и дедуктивного ввода в зависимости от сложности языкового материала, как и само понятие «сложности», являются дискуссионными, и при попытке проведения экспериментов по выявлению эффективности того или иного способа представления грамматики, нуждается в уточнении (Tammenga-Helmantel et al., 2014). Факторы, которые необходимо учитывать при оценивании сложности грамматических структур, а также связь сложности структур со способом их предъявления, будут представлены в следующей главе этой работы.

Очевидно, что дедукция и сознательная индукция в педагогической практике дополняют друг друга. Учитель, например, может начать с теоретического положения, за которым сразу следует пример и пояснение. Несомненно, истинное мастерство учителя заключается в том, чтобы использовать минимальное количество объяснений и предложить студентам максимально наглядные примеры. В этом случае обучающихся посещает озарение, а учитель не превращает занятие в грамматический квест. «Быстрая и эффективная сознательная индукция требует (от учителя — *примечание и перевод мои, М. К.*) дидактического мастерства и тщательной подготовки с использованием эффективных примеров» (Decoo, 1996: 111).

Типы индуктивного ввода грамматики D, E максимально приближены к естественному усвоению языка. Они предполагают освоение новых правил зачастую без их четкого формулирования, что делает их удобными для использования на продвинутых уровнях обучения, когда учащийся обладает достаточными знаниями и языковой интуицией, помогающими ему безошибочно использовать новые структуры в готовых речевых конструкциях, либо при работе с детьми (Decoo, 1996: 110). При условии такого предъявления грамматического материала автоматизация использований конструкций в итоге приводит к интуитивному формированию правил (Decoo, 1996: 110).

При этом, на наш взгляд, типы ввода В, С применимы в равной степени для обучающихся с разными целевыми уровнями владения языком, и, требуя сознательности в освоении грамматики, особенно подходят для подростков и взрослых людей, склонных к логическим умозаключениям.

1.3. Выводы.

На протяжении всей истории преподавания иностранных языков менялись подходы к обучению и предъявлению языкового материала. На смену переводному методу, ориентированному на развитие навыков чтения, в XX в. пришла коммуникативная методика, которая ставит целью развитие навыков общения с упором на устную коммуникацию. При этом в центре процесса обучения находится личность учащегося, его потребности и интересы, вот почему при разработке современных методических пособий авторы стремятся максимально вовлечь учащихся в процесс понимания грамматических структур, сделать их активными участниками процесса познания. Одним из способов достижения этих целей является использование индуктивного способа предъявления грамматики, который, в отличие от дедуктивного, предполагает сначала языковой тренинг (или наблюдение за речью), а затем формулирование обобщений и выводов. В рамках данной работы мы опираемся на классификацию типов индуктивной подачи материала, предложенную фламандским лингвистом У. Деку, который выделил четыре типа индуктивного ввода: сознательная индукция как управляемое открытие (тип В); индукция, ведущая от использования готовых структур к развернутому выводу (тип С); подсознательная индукция структурированного материала (тип D); подсознательная индукция неструктурированного материала (тип E).

Опираясь на предложенную Деку типологию, в рамках данной работы мы предложим алгоритмы создания уроков РКИ с применением типов подачи грамматики В, С, D. Мы также создадим по две модели урока для каждого типа индукции, одна из которых будет представлять парадигматическую грамматическую структуру (например, спряжение глаголов, изменение существительных и прилагательных по падежам и др.), а другая — знакомить студентов с грамматическим значением форм и их функциями. Таким образом, у преподавателя, желающего применить индуктивный способ введения грамматики, будет образец, наглядно демонстрирующий, как можно представлять студентам ту или иную тему в зависимости от ее свойств.

ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДУКТИВНОГО ВВОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

2.1. Представленность индуктивного ввода грамматического материала в учебных пособиях РКИ элементарного уровня.

Исходя из изложенного в первой главе, можно сделать вывод, что способ предъявления грамматического материала, а также его целесообразность на разных этапах обучения и применительно к разным грамматическим темам — это вопросы, которые еще только предстоит разработать методистам. Особый интерес представляет использование индуктивного ввода грамматики на начальных этапах изучения русского языка. Для того, чтобы оценить, какие типы предъявления грамматического материала используются в преподавании, мы провели анализ пособий РКИ для элементарного уровня. Отбор основного материала для анализа проводился по следующим критериям:

- 1) учебники и рабочие тетради предназначены для элементарного уровня РКИ (A0→A1);
- 2) пособия представлены в линейках учебников с возможностью продолжения обучения на более высоких уровнях;
- 3) пособия издавались в России и предназначены для иностранных студентов;
- 4) пособия выдержали несколько изданий.

Кроме того, в подборку пособий для анализа были включены доступные учебники РКИ для румыноязычных студентов, поскольку автор работы имеет опыт преподавания румынского языка и конечной целью ставит разработку материалов для румынской аудитории. Таким образом, анализу подверглись следующие пособия:

1. Dolmatova Olia, Novacas Ekaterina. (2017). *Tochka Ru: Russian Course A1*. Москва: Перо;
2. Volcovskaia Maria, Gorbaciova Nina. (2015). *Русская речь*. Manual de limba rusă, clasa a V-a, anul I de studii. Chișinău: Editura Prut Internațional;
3. Wildemann Victoria. (2019) *Rusa pentru începători & CD audio*. București: editura Niculescu;
4. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. (2010). *Дорога в Россию*. Учебник русского языка. Элементарный уровень. Санкт-Петербург: Златоуст;

5. Корчагина Е. Л., Степанова Е. М. (2010). *Приглашение в Россию*. Элементарный практический курс русского языка. Учебник. 6-е издание. Москва: Русский язык. Курсы;
6. Корчагина Е. Л., Степанова Е. М. (2010). *Приглашение в Россию*. Элементарный практический курс русского языка. Рабочая тетрадь. 6-е издание. Москва: Русский язык. Курсы;
7. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. (2000). *Жили-Были*. 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 2-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
8. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. (2000). *Жили-Были*. 28 уроков русского языка для начинающих. Рабочая тетрадь. 2-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
9. Овсиенко Ю. Г. (2008). *Русский язык для начинающих (для говорящих на английском языке)*. 15-е издание, исправленное. Москва: Русский язык. Курсы;
10. Чернышов С. (2009). *Поехали! Русский язык для взрослых*. Начальный курс, часть 1. 7-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
11. Эсманова Т. (2005). *Русский язык: 5 элементов*. Учебник. Уровень А1 (элементарный). Санкт-Петербург: Златоуст.

Мы проанализировали способ предъявления грамматических тем элементарного уровня в этих учебниках и учебных комплектах. Отправной точкой для анализа послужил список грамматических тем, описанных в государственном стандарте по русскому как иностранному (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2022). Методом сплошной выборки из имеющихся учебных пособий был составлен реестр грамматических тем морфологического уровня, в которых используется индуктивный (В, С, D, E) или дедуктивный тип ввода грамматики.

Как показал анализ, на уровне учебников, рабочих тетрадей для начального уровня и методических рекомендаций к ним индуктивный метод применяется нечасто. Грамматические темы, предъявляемые с применением метода индукции в некоторых пособиях, — это родительный падеж личных местоимений, дательный падеж личных местоимений, особенности употребления глаголов *нравиться* и *стоять*, глаголы первого спряжения в изъявительном наклонении (см. Рис. 1). Таблица случаев индуктивного и условно-индуктивного ввода в учебниках представлена в Приложении 1. Все обнаруженные примеры индуктивного ввода тем приведены в Приложении 2.

Обрати внимание

Я хорошо читаю и пишу по-русски.
Что ты читаешь и пишешь?
Фёдор читает и пишет на уроке.
Мы читаем письмо и пишем ответ.
Что вы читаете и пишете?
Семён и Алёна читают и пишут правильно.

4. Допиши окончания (Completează în scris terminațiile).

- I. 1) Люда читает... интересную книгу. 2) Что ты делаешь... на уроке русского языка? 3) Я изучаю... географию. 4) Мы считаем... на уроке математики. 5) Что вы слушаете... по радио? 6) Дети бегают... и прыгают...

II.1) Школьники идут... на урок. 2) Я пишу... диктант. 3) Ученики пишут... письмо учителю. 4) Мой друг живёт... в России.

5. Дополни предложения (Completează propozițiile).

- 1) Я ... музыку. 2) На уроке румынского языка мы ... диктант. 3) Какие предметы ты ... в школе? 4) Корнелия очень хорошо ... по-русски. 5) Что вы ... в воскресенье? 6) Они ... на дискотеку.

Слова для справок: слушать, изучать, писать, идти, читать, делать.

(Русская речь, 2015, стр. 28)

Рисунок 1. Пример ввода грамматической темы с помощью индукции

С одной стороны, подобные задания предоставляют учителю простор для творческого представления материала и позволяют трансформировать их в индуктивные (типы В или С). С другой стороны, если учитель будет строго следовать предложенному в учебнике ходу предъявления материала, то, согласно классификации Деку, этот способ введения материала необходимо отнести к дедуктивному (А). Подобные типы заданий, встречающиеся в пособиях по РКИ, предлагаем называть условно-индуктивными.

На рисунке 2 показано отношение грамматических тем, предлагаемых с помощью индукции (или условной индукции) к общему числу грамматических тем, раскрываемых в учебниках РКИ элементарного уровня. Из 61 грамматической темы индуктивный или условно-индуктивный способ ввода был применен к восьми, что составляет около 15% всех тем.



Рисунок 2. Предъявление грамматического материала в учебниках РКИ элементарного уровня.

На рисунке 3 показано распределение случаев индуктивного/условно-индуктивного ввода грамматических тем среди учебных пособий элементарного уровня, в которых такие случаи были зафиксированы. Нами были обнаружены 8 случаев использования индуктивного или условно-индуктивного ввода, 3 из которых представлены в учебнике «Дорога в Россию», 3 — в учебнике «Русская речь», один — в учебнике «Поехали!», один — в учебнике «Точка ру».

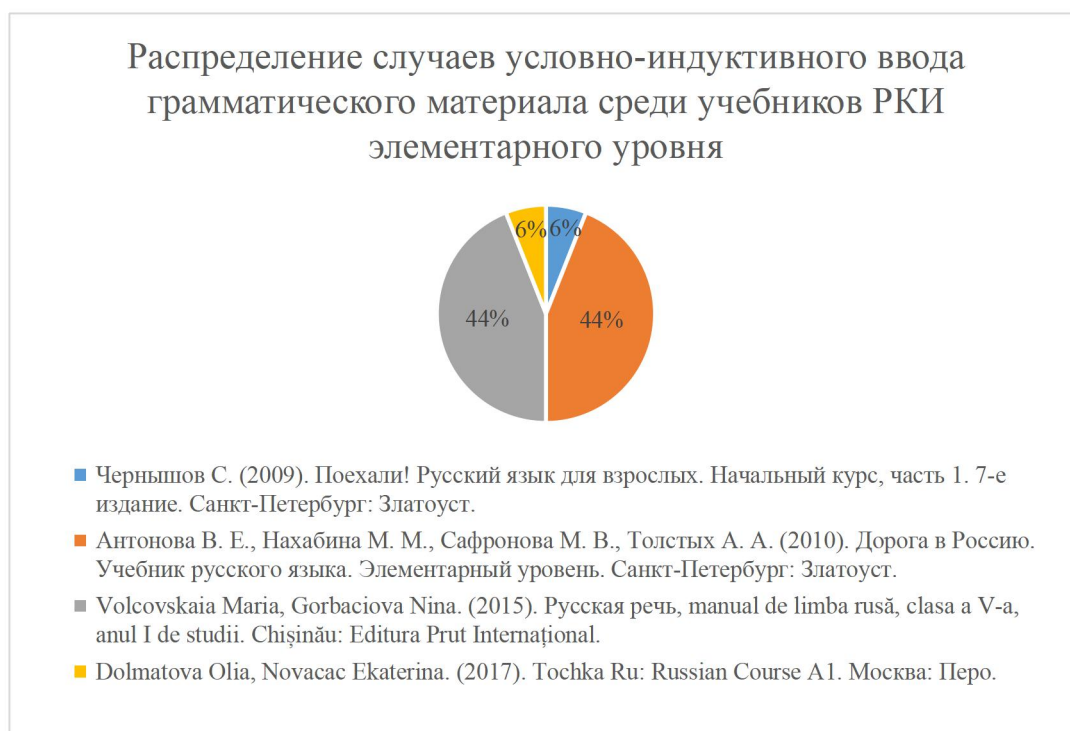


Рисунок 3. Распределение случаев условно-индуктивного ввода грамматического материала среди учебников РКИ элементарного уровня.

2.2. Индуктивный ввод в практике преподавания РКИ в Румынии. Результаты наблюдения за практикой.

Для того, чтобы оценить, какие способы предъявления нового грамматического материала используются в практике преподавания РКИ румынским студентам, нами было проведено наблюдение за 12 уроками русского языка в аудитории студентов филологического факультета Университета им. А. Кузы (г. Яссы, Румыния) в октябре-ноябре 2022 года, а также в онлайн-аудитории «Русского дома в Бухаресте» в феврале-марте 2023 года. Для наблюдения за уроками использовался протокол, в котором мы отразили основные элементы урока, важные для данного исследования, а именно: уровень подготовки учащихся (целевой уровень РКИ),

длительность занятия, количество участников, формат занятия, грамматическая тема урока, соотношение использования румынского и русского языков на занятиях, способ введения грамматики по классификации Деку, сложности при семантизации грамматического материала (см. Приложение 3). Выводы, сделанные по итогам наблюдения за уроками РКИ, не претендуют на обобщение (в силу ограниченности числа наблюдаемых уроков), однако дают общее представление о сложившейся практике преподавания русского языка румынским учащимся в различных форматах (онлайн и офлайн) и указывают на направление методических разработок, которые могут быть полезны для преподавателей. Коротко опишем особенности наблюдаемых уроков и сделаем некоторые выводы.

Всего было запротоколировано 12 академических часов аудиторной работы, проведенных тремя преподавателями. Целевой уровень РКИ учащихся, принимавших участие в онлайн-уроках «Русского дома в Бухаресте», — А1. Целевой уровень РКИ для студентов Университета им. А. Кузы идентифицировать затруднительно, поскольку эти учащиеся не сдают уровневые экзамены, а проходят оценивание по внутренней системе университета. Однако можно предположить, что языковые навыки студентов первого семестра первого курса соответствует целевому уровню РКИ А1 (что прямо подтверждается выбранным преподавателем учебным пособием), в то время как студенты первого семестра второго курса могут претендовать на соответствие целевому уровню А2–В1.

В ходе наблюдаемых уроков учащиеся знакомились с такими грамматическими темами, как: глаголы первого спряжения в настоящем времени изъявительного наклонения, дательный падеж существительных, родительный падеж множественного числа существительных, предлог *из* в сочетании с существительными в винительном, родительном и предложном падежах. Во время аудиторной работы преподаватели использовали учебники «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс» (С. Чернышов), «Gramatica aplicată a limbii ruse. Flexiunea nominală» (Gabriel-Andrei Stan).

По итогам наблюдения за уроками констатируем:

- 1) преподаватели в основном следовали методической системе, предлагаемой учебниками;
- 2) индуктивный способ введения грамматики не применялся ни в одной из наблюдаемых групп студентов;

- 3) учащиеся в целом не испытывали трудностей с семантизацией грамматических тем;
- 4) преподаватели РКИ прибегали к использованию румынского языка для объяснения новых грамматических тем (доля румынского языка составляла от 10% до 60% урока);
- 5) преподаватели РКИ прибегали к сравнению грамматических категорий русского языка с соответствующими категориями в румынском языке.

Анализ наблюдаемых уроков позволяет сделать следующие выводы:

- 1) использование родного языка обучающихся позволяет сократить время на объяснение новой грамматической темы, снимает трудности в ее семантизации;
- 2) сравнительный анализ грамматических категорий румынского и русского языков позволяет избежать межъязыковой интерференции;
- 3) индуктивный ввод грамматики как способ повышения мотивации учащихся не имеет широкого применения, что может объясняться необходимостью кардинальной смены хода урока, тщательной подготовки преподавателя и наличия дополнительных обучающих материалов.

На основе сделанных выводов предположим, что разработка алгоритмов уроков с индуктивным вводом и с учетом родного языка обучающихся, а также примеры уроков, в которых реализуется подобная подача материала, могут пригодиться практикующим педагогам, поскольку внесут разнообразие в курс РКИ и в дальнейшем могут послужить основой для разработки полностью индуктивного курса РКИ для начинающих. При этом отметим, что подобный курс будет полезен в первую очередь не студентам-филологам, а учащимся, ориентированным на практическое применение русского языка. Это обусловлено тем, что студенты филологических факультетов в большей степени ориентированы на детальное изучение грамматических структур изучаемого языка и меньше нуждаются в дополнительной мотивации.

2.3. Критерии отбора грамматических тем элементарного уровня, нуждающихся в методических разработках индуктивного типа.

Решение вопроса о том, возможна ли индуктивная подача темы стоит перед любым методистом, автором учебника или учителем, желающим претворять в жизнь принципы проблемного обучения. Анализ учебных пособий для начального уровня РКИ показал, что авторы предлагают индуктивный ввод грамматики чрезвычайно

редко. На начальном этапе, по существу, предлагается только то, что мы назвали «условным индуктивным вводом» (запоминание конструкций типа *Ego зовут Константин; У тебя машина...* в готовом виде, как лексем, лексический ввод). В связи с этим встает логичный вопрос: все ли грамматические темы уровня A1 могут быть поданы индуктивным путем, имеются ли какие-то ограничения? Ответить на этот вопрос отчасти попытались датские методисты М. Тамменга-Хельмантель, Э. Арендс, Э. Т. Канринус, занимавшиеся изучением эффективности имплицитного, эксплицитного, индуктивного и дедуктивного методов предъявления грамматики на материале английского языка. Одна из выдвинутых авторами гипотез предполагала, что эффективность каждого из указанных способов введения грамматики напрямую зависит от «простоты» и «сложности» темы. В своей работе авторы описали следующие критерии отнесения той или иной грамматической темы к категории «простых» или «сложных».

1. Надежность («reliability»): структуры строятся по основному правилу, исключения из которого возможны, но немногочисленны. Грамматические правила без исключений или почти без исключений считаются простыми. Правила со многими исключениями относятся к более сложным. Например: образование форм третьего лица единственного числа в настоящем времени в английском языке считается простым: глагольная основа +s (или +es, когда основа оканчивается на -s): *help-s*. Его немецкий аналог более сложен: глагольная основа +t (или +et, когда основа заканчивается на -d/t), но с дополнительной заменой гласных (*Ablaut/Umlaut*) с глаголами, имеющими *i(e)* или *a* в основе: например, *lesen > lies-t* ‘читать’. Но и из этого правила есть исключения: *genesen > genest* ‘исцелять’ (Tammenga-Helmantel et al., 2014: 198).
2. Структурная сложность («structural complexity»): количество действий (шагов), необходимых для трансформации грамматической формы в соответствии с новым правилом. Чем больше шагов, тем сложнее форма. Например: постановка *wh*-вопроса к дополнению в английском языке включает семь преобразований и, таким образом, является сложной, тогда как образование третьего лица в настоящем времени простое, поскольку включает всего два этапа: проверка финали глагольной основы — заканчивается ли она на *s* и добавление +s или +es к глагольной основе.
3. Семантическая сложность («semantic complexity»): правила со сложными значениями (например, отображающие незнакомые обучающимся или

абстрактные понятия) являются сложными, тогда как правила с четкими значениями являются простыми. Например, правило использования артиклей в английском языке является сложным, а образование множественного числа существительных считается простым.

4. Прозрачность («transparency»): если существует четкая (предпочтительно 1:1) связь между формой и семантикой, правило имеет высокую прозрачность и поэтому классифицируется как простое (например, *will* для форм будущего времени в английском языке). Правила, не имеющие такой однозначной трактовки, определяются как сложные. Например, добавление морфемы *-s* выполняет несколько функций: множественное число (*book-s*), 3-е лицо единственного числа (*like-s*) и принадлежность (*it-s*) (Tammenga-Helmantel, et al. 2014: 199).

Разумеется, русский — флективный язык с морфологическим строем, отличным от агглютинативного (почти аналитического) английского языка. Между тем умозрительный анализ убеждает нас в том, что предложенные датскими лингвистами критерии могут быть применены и при отборе материала русской грамматики (при условии, что этот материал дозируется в соответствии с требованиями минимизации грамматического материала на каждом уровне усвоения языка). Однако список предложенных авторами критериев отбора грамматических тем, подходящих для индуктивного ввода, применительно к русскому грамматическому материалу нуждается, по нашему мнению, в уточнениях и дополнениях, которые можно представить следующим образом (см. *Схему 1*):

- 1) системность как связанность новой темы с изученным (или имеющимся в родном языке учащихся) грамматическим материалом;
- 2) ограниченное количество исключений из общего правила;
- 3) ограниченное количество грамматических признаков;
- 4) ограниченный круг значений грамматической формы;
- 5) легкость семантизации грамматической формы.

На *Рисунке 4* справа представлены предложенные нами критерии целесообразности использования индукции при работе над грамматикой, слева — четыре критерия «простоты» грамматической формы, описанные нашими датскими предшественниками.

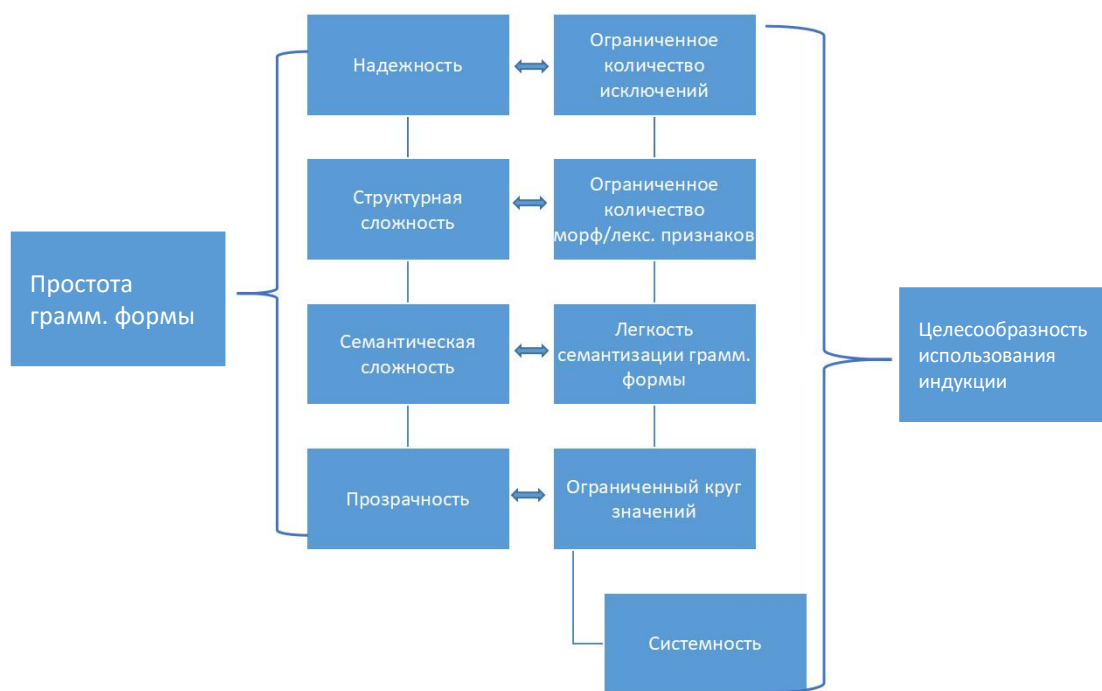


Рисунок 4. Взаимосвязь между критериями простоты по М. Тамменга-Хельмантель, Э. Арендс, Э. Т. Канринус и целесообразности использования индукции в представлении нового грамматического материала

4 критерия у нас совпадают (различия носят не содержательный, а формальный характер), однако они не позволяют, по нашему мнению, описать всех ограничений индуктивного ввода грамматики в курсе РКИ. Список требует дополнения, расширения одним из важнейших критериев, условно названным нами «системностью» и понимаемым в рамках данной работы как связанность новой темы с уже имеющимися у учащихся знаниями, и необходимость обладания этими знаниями для понимания новой грамматической темы. Добавим, что в качестве таких базовых знаний могут выступать в том числе и грамматические явления, категории, формы, известные студентам не в изучаемом, а в родном языке. Например, ГК рода обычно вводится на первых уроках РКИ, чаще всего дедуктивным, а не индуктивным путем, однако можно представить индуктивную подачу этой категории при условии, что аналогичная грамматическая категория есть в родном языке учащихся.

На наш взгляд, именно системность является наиболее объективным критерием отбора грамматических тем для индуктивного ввода и именно она определяет выбор способа введения темы. Понятно, что в начальном курсе РКИ (А0→А1) с целевым

уровнем А1 в силу отсутствия достаточных знаний у учащихся некоторые темы можно успешно преподать с помощью лексического ввода (или «условно-индуктивного» в нашей терминологии), и, на наш взгляд, попытки использования собственно индуктивного ввода, в особенности индукции типа В (по Деку), могут только усложнить процесс обучения и противоречат духу коммуникативной методики. К таким темам можно отнести, например, знакомство с существительными в Им. п. (лицо активного действия) или личными местоимениями в В. п. (*Меня зовут...*, *Его зовут...*), Им. п. при названии лица или предмета или в обращении.

Однако если грамматическая тема, входящая в минимум для уровня А1, отвечает признаку «системности», она может быть подана индуктивно даже в начальном курсе грамматики РКИ. Предлагаем считать соответствие критерию системности основополагающим при отборе грамматических тем для индуктивного ввода. В случае соответствия этому критерию, тему можно проверять на соответствие другим, описанным выше (более субъективным) критериям, которые могут быть соотнесены с критериями «простоты» и «сложности». «Системность» оказывается ведущим принципом в выборе еще и потому, что все остальные (надежность, семантическая и структурная сложность, прозрачность) довольно легко «снимаются» практикой «минимизации» грамматического материала: грамматическая форма или грамматическая категория, как известно, обычно не рассматриваются на уроке (и даже на определенном уровне владения языком) в совокупности всех своих значений, студентов сначала знакомят с генеральным правилом и только после этого с возможными исключениями и отклонениями; на каждом уровне владения языком круг грамматических значений и моделей расширяется. Этот методический принцип, строго соблюдаемый в современной практике преподавания иностранных языков, сводит к минимуму влияние остальных критериев (помимо «системности») на выбор тем, подходящих для индуктивной подачи.

Мы поставили перед собой задачу произвести оценку морфологических тем, включенных в грамматический минимум уровня А1, с точки зрения соответствия принципу «системности», «связать» работу над морфологией с синтаксическим материалом (включенным в грамматический минимум), поскольку именно умение связывать единицы (словоформы) друг с другом обеспечивает их «выход в речь». И наконец, поскольку работа над грамматикой в коммуникативном курсе РКИ

включается в учебно-коммуникативные ситуации, мы решили соотнести морфолого-синтаксический материал с ситуациями, в которых должен уметь общаться студент, владеющий языком в объеме уровня А1.

Результаты проведенного анализа представлены в таблице. В ней (см. *Таблицу 1*) мы обобщили следующую информацию: морфологические темы уровня А1 (в соответствии с государственным стандартом РКИ для элементарного уровня), их возможная связь с темами синтаксического уровня и с вероятными ситуациями общения (также описанными в государственном стандарте РКИ). Опираясь на данные таблицы, можно не только наглядно представить, какие темы подходят для индуктивного предъявления, но и соотнести их с ситуациями общения, что в свою очередь может стать подспорьем при планировании уроков РКИ.

Таблица 1. Соотношение грамматических тем с критерием системности и ситуациями общения

Грамматические темы морфологического уровня	Соответствие критерию «системности»	Грамматические темы синтаксического уровня	Ситуации общения
Существительные и личные местоимения			
Им.п. (все темы).	-		
Р.п. без предлога. Определение предмета.	+	Атрибутивные отношения.	Разговор о друге. Разговор о семье.
Р.п. без предлога Отсутствие лица (предмета).	+		Разговор о себе.
Р.п. без предлога. Обозначение количества, меры, с числительным.	+	Объектные отношения.	В магазине.
Р.п. без предлога. Месяц в дате.	+	Объектные отношения.	Мой день.
Р.п. с предлогом. Исходный пункт движения.	+	Пространственные отношения.	Мой день. Свободное время. На улице, в транспорте.
Д.п. без предлога. Адресат действия.	+	Объектные отношения.	Свободное время.
Д.п. Лицо (предмет), о возрасте .	+	Способы выражения логического субъекта.	Разговор о себе.
Д.п. Лицо,	+	Способы выражения	В магазине, на кассе.

испытывающее необходимость в чем-либо.		предиката.	На почте. В банке. В ресторане. В библиотеке.
Д.п. с предлогом. Лицо как цель движения.	+	Способы выражения предиката.	В поликлинике.
В.п. без предлога. Лицо (предмет) как объект действия.	+	Объектные отношения.	В библиотеке.
В.п. без предлога. Логический субъект при глаголе <i>звать</i> .	-		
В.п. без предлога. Продолжитель- ность, срок действия, обозначает время.	+	Объектные отношения.	Разговор о себе. Мой день.
В.п. с предлогом. Направление движения (<i>в, на</i>).	+	Объектные отношения.	В транспорте, в городе. Свободное время.
В.п. с предлогом. Время (час, день недели) (<i>в</i>).	-		
Т.п. без предлога с глаголом <i>заниматься</i> .	+	Объектные отношения.	Рассказ о друге.
Т.п. без предлога — профессия лица (при глаголе <i>быть</i>).	+	Объектные отношения.	На занятиях.
Т.п. с предлогом — совместность.	+	Объектные отношения.	Мой день. Свободное время.
Т.п. с предлогом — определение.	+	Атрибутивные отношения.	В ресторане. В магазине.
П.п. с предлогом — объект речи, мысли.	+	Объектные отношения.	В библиотеке.
П.п. с предлогом — место (<i>в/на</i>) .	+	Объектные отношения.	На занятиях.
П.п. с предлогом — средство передвижения (<i>на</i>) .	+	Объектные отношения.	В транспорте.
Неличные местоимения			
Вопросительные (<i>какой? чей? сколько?</i>).	-		
Притяжательные (<i>мой, твой...</i>).	+	Повествовательные предложения.	Разговор о семье.
Указательные (<i>этот</i>).	-		
Определительные	-		

(каждый) .			
Отрицательные (никто, ничто) .	-		
Прилагательные			
Согласование полных прилагательных с существительными в роде и числе в именительном падеже.	+	Атрибутивные отношения.	Разговор о себе. Разговор о друге. Разговор о семье.
Краткие прилагательные (рад, занят, должен, болен).	-	Способы выражения предиката.	Мой день.
Глагол			
Инфинитив (читать, мочь, идти, смотреть).	-		
Несовершенный и совершенный вид глагола.	+	Повествовательные, утвердительные предложения.	Мой день. На занятиях. На улице (в транспорте).
Настоящее время глаголов 1 и 2 спряжения.	+	Повествовательные, утвердительные предложения.	Хобби, свободное время.
Прошедшее время глагола.	+	Повествовательные, утвердительные предложения.	Мой день.
Будущее время глагола.	+	Повествовательные, утвердительные предложения.	Свободное время.
Классы и группы глаголов: 1) <i>читать</i> — читаю; 2) <i>уметь</i> — умею; 3) <i>чувствовать</i> — чувствую; 4) <i>встретить</i> — встречу; 5) <i>отдохнуть</i> — отдохну; 6) <i>давать</i> — дают; 7) <i>ждать</i> — ждут; 8) <i>писать</i> — пишут; 9) <i>мочь</i> — могут; 10) <i>идти</i> — идут; 11) <i>ехать</i> — едут;	+	Повествовательные, утвердительные предложения.	Свободное время.

12) <i>хотеть</i> — <i>хотят</i> ; 13) <i>брать</i> — <i>берут</i> ; 14) <i>жить</i> — <i>живут</i> .			
Императив от известных глаголов.	+	Побудительные предложения.	На занятиях.
Переходные и непереходные глаголы.	-		
Глаголы движения без приставок и с приставками.	+	Способы выражения предиката.	Мой день. В транспорте. Свободное время.
Наречие			
Наречия места (<i>далеко, близко</i>).	-		
Наречия времени (<i>утром, зимой</i>).	-		
Наречия образа действия (<i>хорошо, плохо</i>).	-		
Наречия меры и степени (<i>медленно, быстро</i>).	-		
Предикативные наречия (<i>можно, нельзя</i>).	-		
Вопросительные наречия (<i>как, когда, где, куда, откуда</i>).	-		
Предлоги, союзы, частицы			
Предлоги (<i>в, на, из, с, к, у, о</i>).	+	Объектные отношения	
Союзы и союзные слова (<i>и, или, а, но, не только..., но и..., потому что, поэтому, что, где, куда, который и др.</i>).	+	Сложноподчиненные предложения	
Частицы (<i>не, даже</i>).	-		

Представим анализ одной из грамматических тем элементарного уровня на предмет соответствия выделенным критериям. Например, тема «Образование и употребление форм повелительного наклонения известных учащимся и входящих в лексический минимум РКИ глаголов».

Таблица 2. Повелительное наклонение глаголов

Критерий	Соответствие	Пояснение
Системность	+	Усвоение грамматического значения императива обеспечивается опорой на соответствующее грамматическое значение императива в родном языке учеников (в нашем случае — румынских студентов). Для объяснения значения используется румынское слово <i>sfat</i> , созвучное с русским <i>совет</i> , и интернационализм <i>рекомендация</i> (как жанровые разновидности, оформляющиеся с помощью формы императива). Усвоение формы русского императива опирается на уже сформированное умение образовывать форму 3 л. мн. ч. Для успешного освоения темы необходимо иметь представление об особенностях спряжения глаголов 1–2 групп в изъявительном наклонении настоящего времени.
Ограниченное количество исключений из общего правила.	+/-	Принцип минимизации грамматического материала, а также опора на лексический минимум для уровня А1 позволяют знакомить студентов с небольшим количеством исключений из генерального правила.
Ограниченное количество грамматических признаков	+	Аффиксы <i>-и</i> , <i>-и-те</i> , нулевой суффикс, частица <i>пусть</i> . На начальном уровне формообразовательные средства ограничиваются нулевым суффиксом и аффиксом <i>-те</i> .
Ограниченный круг значений грамматической формы	+	Грамматическая форма используется преимущественно для выражения «просьбы, приказания, мольбы, совета» (Шелякин, 2001: 120). Переносные употребления (типа <i>Встань он пораньше, не опоздал бы на лекцию</i>) на начальном этапе не рассматриваются.
Легкость семантизации грамматической формы	+	Легкость семантизации грамматической формы обусловлена коммуникативной значимостью самого императива, его применимостью в реальных ситуациях общения.

Итак, образование форм императива глаголов и их значение соответствует всем описанным критериям отбора грамматических тем и подходит для индуктивной подачи.

2.4. Опора на родной язык обучающихся как элемент индуктивной подачи нового материала.

Рассуждая о «системности» как основополагающем факторе включения в список тем, подходящих для индуктивной подачи, важно отметить возможность сравнения явлений изучаемого языка с родным языком учащихся. В параграфе, посвященном анализу практики преподавания РКИ румынским студентам, мы обращали внимание на то, что опора на родной язык позволяет преподавателям облегчить процесс семантизации новой грамматической категории, а анализ межъязыковых сходств и отличий — избежать интерференции. О влиянии родного языка учащихся на процесс освоения новой языковой системы писал Л. Щерба: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» (Щерба, 1974: 313). Очевидно, что учет системы родного языка способствуют положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции, помогает предвидеть специфику возникающих трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки учащихся (Вагнер, 2001: 9). По мнению В. Вагнер, «открытое привлечение в процесс обучения русскому языку материалов языка учащихся, сообщение о них определенных сведений и проведение соответствующего сопоставления требуют некоторой затраты времени. Однако на практике можно убедиться в том, что затраченное время окупается, поскольку тогда значительно быстрее протекает процесс усвоения явлений русского языка, достигается более точное, правильное и глубокое их понимание, прочное и длительное усвоение» (Вагнер, 2001: 12).

По мнению исследователя из Бельцкого государственного университета Л. Паскарь, наиболее уязвимым для проникновения интерференционных нарушений является морфологический ярус изучаемого языка, что объясняется значительными расхождениями в грамматическом строе русского и румынского языков. Все явления морфологического яруса исследователь предлагает разделить на два типа:

- 1) явления, у которых способ образования формы в русском и румынском языках совпадает (синтаксический или аналитический): например, в сфере категории числа;
- 2) явления, у которых способ образования различен: например, в сфере категории падежа (Паскарь, 2019: 4).

Очевидно, что явления первого типа усваиваются румынскими студентами быстрее, а явления второго типа обладают наибольшим интерференционным потенциалом и требуют длительной тренировки для формирования грамматического навыка их употребления (Паскарь, 2019: 4). Анализ ошибочного использования падежей имен существительных (как одного из явлений второго типа) в речи молдаван, изучающих русский язык, показал, что интерференционные ошибки появляются в результате следующих явлений:

- 1) «недодифференциации» ввиду отсутствия признака в родном языке (например, ошибки *vedea zuraul, a discuta filmele* вызваны отсутствием в румынском языке грамматической категории одушевленности);
- 2) «сверхдифференциации» как переноса из родного языка дифференциальных признаков, отсутствующих в изучаемом языке (например, ошибочное употребление падежных и предложно-падежных конструкций, эквиваленты которых в румынском языке не совпадают с русскими по наличию или отсутствию предлога: *joaca fotbal — a juca fotbal, a veni luni, a veni luni, a veni luni, a veni luni*);
- 3) «реинтерпретации различий», выражающейся в замене дифференциального признака русского языка дифференциальным признаком румынского языка (например, неправильное определение родовой принадлежности в названиях животных, птиц и насекомых, у которых род часто не совпадает: *girafa (ж.) — girafa (ж.), mouse (ж.) — soarece (ж.)* (Паскарь, 2019: 5).

Как полагает Паскарь, эффективным методическим приемом преодоления интерферирующего влияния румынского языка является сопоставление случаев расхождения соотносительных норм двух языков. «В связи с этим целесообразны, на наш взгляд, разъяснения преподавателем сущности интерференции с указанием на все те иноязычные элементы, при употреблении которых в речи родной язык является потенциальным источником интерференции. Сознательность является в данном случае средством и необходимым условием прочности и долговременности сформированного навыка» (Паскарь, 2019: 5).

Важным элементом работы преподавателя русского языка в аудитории румынских студентов также является сопоставление языковых систем на уровне лексики. В связи с этим отметим, что около 20% лексики румынского языка составляют слова славянского происхождения (Сирота, 2022: 292). «Объяснение данного процесса лежит в тесных славяно-румынских взаимоотношениях на основе

интенсивного экономического сотрудничества, а также многовековая борьба народов против общих внешних врагов» (Сирота, 2022: 292). Славянское влияние на румынский язык связано как с сосуществованием валахов и древних болгар и сербов на Балканах, так и с общей религиозно-культурной традицией румынского и славянских народов (Новоспаская, 2014: 423). «По разным оценкам, доля лексических единиц славянского происхождения, заимствованных румынским языком как напрямую из болгарского или сербского, так и через албанский язык велика; в области словообразования практически половина приставок и две трети суффиксов имеют славянское происхождение» (Новоспаская, 2014: 423). Румынские славянизмы похожи по звучанию на русские слова и встречаются в таких тематических группах, как:

- 1) термины родства (ср.: *văduvă* (рум.), *вдова* (рус.));
- 2) лексические единицы, связанные с земледелием (ср.: *ovăz* (рум.), *овёс* (рус.));
- 3) слова, обозначающие личные качества (ср.: *vesel* (рум.), *весёлый* (рус.));
- 4) единицы со значением «состояние, качество, признак» человека (ср.: *slab* (рум.), *худой* (рус.), но *слабый* (рус.));
- 5) традиционные славянские продукты и блюда (ср.: *smântână* (рум.), *сметана* (рус.));
- 6) лексические единицы, связанные с наукой и культурой (ср.: *hârtie* (рум.) — *бумага* (рус.), но *хартия* (рус.)) (Новоспаская, 2014: 423–425).

Обращают на себя внимание случаи несоответствия семантики похожих по звучанию слов румынского и русского языков (*hârtie*, *slab*). На наш взгляд, в рамках курса РКИ целесообразно либо избегать использования так называемых «ложных друзей переводчика», либо обращать внимание студентов на такие несоответствия. В остальных случаях выбор лексических единиц русского языка, схожих по фонемному составу с румынскими словами славянского происхождения, может помочь преподавателю расширить активный лексический запас учащихся. В разработках, представленных в рамках данной работы, мы по возможности отдаем предпочтение лексическим единицам русского языка, созвучным с румынскими словами.

На наш взгляд, учет фонетического созвучия, выбор похожих лексических единиц и сопоставление единиц морфологического уровня может служить дополнительным подспорьем при построении урока в соответствии с принципами индуктивной подачи материала.

2.5. Выводы.

Для того, чтобы выяснить, в какой мере индуктивный способ предъявления материала используется в практике преподавания РКИ, были проанализированы учебные комплекты (учебники, рабочие тетради и руководства для учителей) с целевым элементарным уровнем владения РКИ (A0→A1). Проведенный анализ выявил крайне ограниченную представленность индуктивных заданий в существующих пособиях. Наблюдение за практикой преподавания РКИ учащимся начальных уровней в Университете Александра Кузы в Румынии и на онлайн-курсах русского языка румыноговорящим студентам не выявило попыток индуктивного ввода русской грамматики.

В связи с этим возник ряд вопросов. Влияет ли целевой уровень РКИ на возможность применения индукции? Какие грамматические темы элементарного уровня РКИ целесообразно вводить индуктивно? Опираясь на работы исследователей, занимавшихся вопросами эффективности различных способов подачи грамматики при обучении иностранным языкам, а также выдвинув собственные предположения, нами были определены критерии отбора грамматических тем, подходящих для индуктивного ввода, главным из которых признана «системность» материала как связанность с уже знакомым языковым материалом, либо возможность опоры на родной язык учащихся. Тому, каким образом опора на родной язык учащихся может помочь в практике преподавания РКИ и облегчить индуктивный ввод материала, посвящен параграф 2.2.1 настоящей работы. Работая в аудитории румынских студентов, преподаватель РКИ может опираться на грамматические структуры, имеющиеся в румынском языке, а также отдавать предпочтение лексике славянского происхождения, составляющей значительный пласт румынского словаря.

В завершении главы одна из грамматических тем элементарного уровня РКИ (повелительное наклонение глаголов) рассмотрена с точки зрения ее соответствия выделенным критериям и признана пригодной для ее индуктивной подачи в начальном курсе РКИ.

ГЛАВА 3. ИНДУКТИВНЫЙ ВВОД ГРАММАТИКИ В ЭЛЕМЕНТАРНОМ КУРСЕ РКИ ДЛЯ РУМЫНСКИХ СТУДЕНТОВ

3.1. Общие принципы индуктивной подачи материала.

Основываясь на теоретических и практических разработках У. Деку (Decoo, 1996) и С. Торнберри (Thornbury, 1999), можно вывести основные принципы индуктивного ввода грамматики на уроке иностранного языка:

- 1) в основе работы над новой грамматической темой лежит анализ примеров (текста);
- 2) студенты не должны видеть всю парадигму грамматических форм (читать правило), узнавать условия употребления форм, пока не попробуют восстановить ее сами (либо пока не сформулируют правило) под контролем преподавателя.

Добавим, что, по нашему мнению, после формулировки студентами основного правила дедуктивная подача отдельных элементов (исключений из правила, чередований) возможна, но не обязательна. Исключения, как и основные правила, могут вводиться индуктивным способом. Важно соблюдать последовательность: сперва усвоить генеральное правило, а затем — периферийное. При этом отработка грамматических форм с дальнейшим выводом в речь не зависит от типа предъявления грамматического материала и является важным элементом работы на уроке и вне его. «При обоих подходах (дедуктивном и индуктивном) происходит отработка правил до тех пор, пока они не автоматизируются в речи» (Thornbury, 1999: 49).

Отметим, что при разработке образцов уроков мы опирались на Лексический минимум РКИ для элементарного уровня (Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 2022), а также на Государственный стандарт РКИ (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2022), описывающий не только грамматические компетенции учащихся, но и коммуникативные ситуации, актуальные для данного уровня владения русским языком. Согласно этому документу, иностранец должен уметь реализовывать элементарные коммуникативные намерения в следующих ситуациях общения:

- 1) в магазине, киоске, кассе;
- 2) на почте;

- 3) в банке, в пункте обмена валюты;
- 4) в ресторане, буфете, кафе, столовой;
- 5) в библиотеке;
- 6) на занятиях;
- 7) на улицах города, в транспорте;
- 8) в поликлинике, у врача, в аптеке (Государственный стандарт по РКИ, 2022: 7).

Кроме того, в соответствии со стандартом, иностранец должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики:

- 1) рассказ о себе; элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы;
- 2) мой друг (знакомый, член семьи);
- 3) семья;
- 4) мой рабочий день;
- 5) свободное время, отдых, интересы (Государственный стандарт по РКИ, 2022: 8).

Очевидно, что круг коммуникативных ситуаций на элементарном уровне весьма узок. В своих разработках мы не ставили задачу затронуть все ситуации общения, описанные в Государственном стандарте по РКИ, но привели примеры типичных коммуникативных обстоятельств. Наибольший интерес для нас представляет разработка алгоритма действий учителя и учащихся, в то время как ситуации общения, лексический состав уроков и, конечно, иллюстрации к заданиям являются условными и могут меняться в зависимости от целей обучения, возраста и интересов учащихся.

3.2. Алгоритм создания урока РКИ по принципу «управляемого открытия».

Представляется, что урок, построенный по принципу управляемого открытия (тип *B* по Деку), должен состоять из следующих этапов.

1. Повторение, актуализация пройденного ранее лексического и грамматического материала. Цель этого этапа — фиксация внимания учащихся на отдельных особенностях уже знакомых им грамматических форм, снятие лексических трудностей.
2. Работа с текстом. На этом этапе учащиеся знакомятся с новыми языковыми явлениями в контексте, а затем самостоятельно анализируют эти формы под контролем преподавателя. Преподаватель выступает в роли проводника,

который облегчает путь учащегося к открытию правила, задавая ему наводящие вопросы и контролируя правильность выводов.

3. Формулирование правила, исходя из наблюдаемых явлений.
4. Отработка новых грамматических форм в упражнениях грамматической направленности.
5. Отработка новых грамматических форм в упражнениях речевой направленности.

При разработке заданий, отвечающих принципам индуктивного ввода грамматики типа *B* (по Деку), наибольшую трудность и в то же время наибольший интерес в методическом плане представляют выделенные нами этапы 2 и 3 (знакомство с новыми грамматическими формами и выведение на их основе правил). На этапе знакомства с языковым материалом преподаватель может представить студентам как аудио-, видео-, так и письменный текст, который может быть как адаптированным, так и неадаптированным. Между тем следует помнить, что чересчур сложный для начинающих неадаптированный текст может демотивировать учащихся (Thornbury, 1999: 72). При этом созданный учителем или подобранный для работы на уроке текст с частым использованием целевых грамматических форм обратит на них внимание учащихся и поможет в индуктивной подаче правила (Thornbury, 1999: 75). В качестве письменного текста, иллюстрирующего употребление целевых грамматических конструкций, также могут выступать специально подобранные примеры, демонстрирующие контраст между уже знакомыми учащимся и новыми для них грамматическими формами. Например, это могут быть предложения, различающиеся одним или несколькими ключевыми элементами и фиксирующие внимание учащихся на употреблении грамматических форм («минимальные пары») (Thornbury, 1999: 64). На третьем этапе (выведения правила) преподаватель может представить студентам задания, основанные на сборе данных из текста и их систематизации в таблице или схеме. Представим все этапы индуктивного урока в виде схемы.

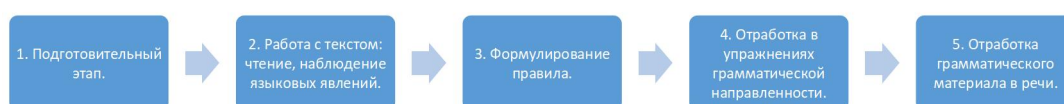


Рисунок 5. Управляемое открытие: этапы работы на уроке

3.2.1. Образец урока 1. Повелительное наклонение глаголов.

Методический комментарий.

Приведем пример урока РКИ, целью которого является введение новой грамматической темы с соблюдением принципов индукции типа *B* (Decoo, 1996: 97). Грамматическая форма, которую предлагается изучить на уроке, — повелительное наклонение известных студентам глаголов: *работать, делать, слушать, покупать, танцевать, думать, отдыхать, дарить, говорить, ходить*, а также нового глагола *пропускать*. Грамматическая тема выбрана с учетом имеющихся знаний и навыков студентов. Знакомство с этой грамматической темой происходит во второй половине курса А1, после того, как студентам знакома большая часть грамматики и значительная часть лексики этого уровня. С учетом этого был составлен и включен в урок учебный текст. По оценке сервиса «Текстомер», лексический список А1 покрывает 87% текста. Перед началом занятия учителю следует убедиться в том, что студентам знакомы такие слова как: *воздух, большие, совет, пропускать, свежий, занятие*. Отобранная для урока лексика принадлежит к темам, связанным с учебой и университетом, которые уже хорошо знакомы учащимся.

В урок включены глаголы 1, 3 и 5 продуктивных классов. На первом уроке не предусмотрено знакомство со сложными случаями образования форм императива (например, от изолированных, непродуктивных, хотя и частотных в речи, глаголов *быть, пить, мыть* и т. п.). Предполагается, что работа с ними должна быть продолжена на следующем уроке, после того, как студентами будет усвоено основное правило образования форм повелительного наклонения.

План урока.

1. Фонетическая зарядка. Цель упражнения — развить фонематический слух учащихся и зафиксировать их внимание на наличии звука в словах. Инструкция для учащихся: «**Повторяйте**».

Мой–мой–мой, Мой–мой–мой — о́кна все откро́й!
Вай–вай–вай, Вай–вай–вай — ду́май, не зева́й!
Гай–гай–гай, Гай–гай–гай — маме помога́й!
Жай–жай–жай, Жай–жай–жай — учи́ться продолжа́й!
Той–той–той, той–той–той — мо́лча ты не стой!

Инструкция для учащихся. «**Давайте играть! Если услышите звук [j], хлопайте в ладоши!**»

Лексический материал для игры:

Моя, ма́ма, мо́ют, танцую́т, целова́ть, целую́т, дари́ть, да́рят, отдыха́ют, покупа́ть, тетрадь, чита́ть, чита́ют.

2. Подготовительный этап. Цель игры — вспомнить известные студентам глаголы, зафиксировать внимание на окончаниях 3 л. мн. ч. глаголов. Учитель называет тему урока и показывает студентам картинку, затем указывает на фразы, написанные на доске. Студенты должны назвать правильные формы глаголов. Инструкция для учащихся. **«Ют» и́ли «ят»? Подбері́те оконча́ния к глаго́лам и скажи́те, что де́лают студе́нты».**

- Студенты ход [ят/ют] на лекции.
- Студенты работа [ют/ят] с учебниками.
- Они слуша [ют/ят] преподавателя
- Они покупа [ют/ят] обед в кафе.
- Студенты танцу [ют/ят] в клубе на выходных
- Они отдыха [ют/ят] на природе.
- Они дар [ют/ят] подарки на День учителя.
- Студенты говор [ют/ят] на русском.
- Они не пропуска [ят/ют] лекции.

3. Работа с текстом. При чтении текста студенты сталкиваются с новыми грамматическими формами. Целевая установка в данном упражнении направлена на то, чтобы учащиеся семантизировали встретившиеся им грамматические формы глаголов, не прибегая к переводу. При знакомстве с формами императива предлагаем использовать такое понятие как «совет». Если слово незнакомо студентам, можно заранее объяснить его значение, используя интернационализм «рекомендация» (*рум. recomandare, англ. recommendation*). Инструкция для учащихся. **«Са́ша, И́ра и Та́ня у́чатся на второ́м ку́рсе. Вот что они́ говори́т. Прочита́йте текст и найдите их сове́ты».**

Приве́т! Я Са́ша. Мне о́чень нра́вится И́ра. Чтóбы ча́сто её ви́деть, я хожу́ в универси́тет ка́ждый де́нь. Вот мой сове́т. Хотите ча́ще ви́деть друзе́й? Ходи́те в универси́тет и не пропу́скайте ле́кции.	Приве́т! Я И́ра, мне нра́вится танцева́ть и слу́шать му́зыку. В свобо́дное вре́мя я хожу́ в клубы́ и на концерты́. А на ле́кциях ну́жно мно́го чита́ть и дума́ть. Моя́ ма́ма все́гда говори́т: «Е́сли хоче́шь хоро́шо отды́хаться, работа́й на заня́тиях и слу́шай учи́теля».	Приве́т! Я Та́ня. Я буду́ врачо́м, поэ́тому нико́гда не пропу́скаю ле́кции по меди́цине. Я люблю́ гуля́ть и игра́ть в футбо́л. Что я могу́ посоветова́ть? Отды́хайте бо́льше, гуля́йте и игра́йте в футбо́л на све́жем возду́хе. А е́щё чита́йте хоро́шие кни́ги!
---	---	---

Далее учащиеся семантизируют грамматические формы, отделяя глаголы в изъявительном наклонении от глаголов в повелительном наклонении. Инструкция для учащихся. «**Это совет или нет?**»

	Это совет	Это не совет
Я хожу на лекции каждый день.		V
Не пропускайте лекции.	V	
Мне нравится танцевать.		
Работай на занятиях.		
Я буду врачом.		
Играйте в футбол.		
Отдыхайте больше.		
Гуляйте в лесу.		
Читайте хорошие книги.		

4. Формулирование правила. На этом этапе студенты самостоятельно, но под контролем преподавателя, приходят к формулированию правила, пользуясь текстом, а также подсказками в задании (таблице). Это задание можно дать студентам на самостоятельную работу во время урока: позволить учащимся в течение нескольких минут поразмышлять над формами. Таблица составлена таким образом, чтобы учащиеся подобрали недостающие формы, опираясь на прочитанный текст и проводя аналогии с имеющимися в таблице формами. Инструкция для учащихся: «**Заполните таблицу**».

Infinitiv	3 pers.pl.	Imperativ sg.	Imperativ pl.	Imperativ sg.	Imperativ pl.
пропускать	попуска[йу]т				не пропускайте!
работать		работай!			
слушать					
гулять			гуляйте!		
отдыхать				не отдыхай!	
читать					
играть					
танцевать					не танцуйте!
ходить	ходят	ходи!			
дарить					

Инструкция для учащихся. «**Объясните, как дать совет другу. А как дать совет друзьям или преподавателю? Сформулируйте правило, заполните пропуски**».

Verbele la modul imperativ se folosesc, de obicei, la forma de persoana Formele modului imperativ se compun de la verbul prezent cu ajutorul sufixului: **ходи́** (=mergi!), sau sufixului: **читай́** (= citește!). Verbele la modul imperativ la numărul plural au sufixul: **ходите́** (=mergeți!), **читайте́** (=citiți!)

4. Упражнение грамматической направленности. Отработка грамматических форм. Инструкция для учащихся. «**Э́то А́нна. Ей нужны́ ва́ши сове́ты... Попро́сите А́нну...»**

Моде́ль: А́нна, ходи́ на все ле́кции. А́нна, не танцу́й во вре́мя заня́тий.

- ходи́ть на все ле́кции;
- слу́шать препо́давателя;
- чита́ть кни́ги;
- говори́ть пра́вду;
- не танцева́ть во вре́мя заня́тий;
- не пропу́ска́ть уро́ки ру́сского;
- не покупа́ть кни́ги, а ходи́ть в библиоте́ку.

6. Игровое упражнение для вывода нового грамматического материала в речь. Для игры необходимо заранее приготовить карточки с «проблемами» и сложить их в непрозрачный контейнер. Студенты делятся на пары. Один студент вытаскивает карточку с проблемой, другой пытается найти решение и дает партнеру совет. Затем учащиеся меняются ролями. Преподаватель тоже участвует в игре, давая студентам возможность обратиться к нему на «вы». Инструкция для учащихся. «**Нужен ваш совет! Разделитесь на пары. Один из партнёров сообщает другому о своей проблеме, другой даёт советы. Поменяйтесь ролями».**

Проблемы:

- Я не понимаю русский язык.
- У меня плохие оценки по некоторым предметам.
- Мы с друзьями любим танцевать, но не знаем, где клуб.
- Я много работаю, у меня нет времени на личную жизнь.
- Зимой мне холодно, я часто болею.
- Мне нужны книги для учёбы.
- Скоро День учителя. Что делать?

7. Заключительное упражнение урока посвящено рефлексии. Инструкция для учащихся. «**Подведём итог! Что вы теперь умеете?»**

Вы умеете...	+/-	Пример
давать советы другу		
давать советы знакомым		
давать советы преподавателю		

8. В качестве домашнего задания можно предложить учащимся сформулировать советы для друга, который хочет учиться в университете. Инструкция для учащихся: «**Дайте 10 советов другу, который хочет поступить в университет».**

3.2.2. Образец урока 2. Первое спряжение глаголов.

Методический комментарий.

В качестве примера урока с использованием индуктивной подачи парадигматики по принципу управляемого открытия (тип В по Деку) предлагается использовать грамматическую тему «Спряжение глаголов 1-й группы в настоящем времени изъявительного наклонения», коммуникативную тему «Хобби, увлечения». Урок целесообразно проводить в аудитории студентов, владеющих такими грамматическими темами как «Родительный падеж личных местоимений» и «Именительный падеж притяжательных местоимений». Следует убедиться в том, что студентам знакома лексика, необходимая для работы над грамматической темой. На уроке может понадобиться знакомство с новыми словами и выражениями: *жизнь, книга, журнал, газета, много, по очереди, свободное время.*

Знакомство с глаголами 1-й группы целесообразно начать с глагола *читать*, созвучного румынскому эквиваленту (*a citi*), по причине легкости его семантизации. Для формулирования заданий и в самих упражнениях также рекомендуется использовать интернационализмы или слова, близкие по звучанию с их аналогами в румынском языке, например: *репортер* (рум. *reporter*), *репортаж* (рум. *reportaj*), *роман* (рум. *roman*), *джаз* (рум. *jazz*), *поп-музыка* (рум. *muzică pop*), *рок* (рум. *rock*), *хобби* (рум. *hobby*), *детектив* (рум. *detectiv*).

План урока.

1. Фонетическая зарядка. Целесообразно посвятить фонетическую зарядку отработке сочетаний звуков *-ать, -оть, -ац, -оц*, обратив внимание учащихся на суффиксы глаголов первого спряжения. Инструкция для учащихся: **«Читаём вместе!»**

Ац-ать, оц-оть, уц-уть, иц-ить.
Ца-тя, цо-тё, цу-тю, цы-ти.

Ать, ать!
Будем мы марширова́ть!
А потом букварь листать
И абза́цы в нём чита́ть!
Вот абза́ц, ещё абза́ц.
Бац-бац-бац-бац!

2. Повторение. Цель этого упражнения — повторить изученную ранее грамматику, актуализировать знакомую лексику и семантизировать новую. Инструкция для учащихся: **«Составьте предложения по модели».**

Модель: Его́ хобби — чита́ть кни́ги.



²Чита́ть кни́ги



Слу́шать джаз



Рабо́тать в саду́

3. Работа с аудиотекстом.

3.1. **Первое упражнение** направлено на знакомство студентов с формами глагола *читать* во всех лицах. После первого прослушивания аудиозаписи студенты должны понять общий смысл диалога. Инструкция для учащихся: «**Журналист делает репортаж. Послушайте, что отвечают студенты и выберите правильный вариант**». Ссылка на аудиозапись: <https://clck.ru/34QLdM>

Расшифровка аудиозаписи.

Репортёр: Настя, привёт! Какое у тебя хобби?

Настя: Привёт. Моё хобби — читать. В свободное время я читаю журналы. Мама и папа тоже много читают. Мама читает детективы, а папа — газеты.

Репортёр: Оля, Миша, а вы что читаете?

Оля: Один роман.

Миша: Оля, это роман «Два капитана».

Репортёр: Вы вместе читаете?

Миша: Да, мы читаем по очереди.

	+	-
Настя читает книги.		
Её мама читает журналы, а папа — романы.		
Оля и Миша читают повесть.		
Они читают по очереди.		

3.2. **Второе упражнение** нацелено на более детальное понимание текста и точное воспроизведение услышанных словоформ. Электронная версия упражнения:

² Здесь и далее в работе использованы свободные от авторских прав изображения.

<https://wordwall.net/ro/resource/42573188> Инструкция для учащихся: «Послушайте интервью ещё раз и заполните пропуски в тексте».

Репортёр: Настя, привет! Какое у тебя хобби?
 Настя: Привет. Моё хобби - читать. Я
 журналы. Мама и папа тоже много
 Мама детективы, а папа газеты.
 Репортёр: Оля, Миша, а вы что ?
 Оля: Один роман.
 Миша: Оля, это повесть «Два капитана».
 Репортёр: Вы вместе читаете?
 Миша: Да, мы по очереди.

Упражнение №3.2. Снимок экрана.

Репортёр: Настя, привёт! Какое у тебя хобби?
Настя: Привёт. Моё хобби — читать. В свободное время я журналы. Мама и папа тоже много Мама детективы, а папа — газеты.
Репортёр: Оля, Миша, а вы что?
Оля: Один роман.
Миша: Оля, это повесть «Два капитана».
Репортёр: Вы вместе читаете?
Миша: Да, мы по очереди.

4. Анализ текста. Студентам необходимо самостоятельно воспроизвести формы глагола *читать* во всех лицах и таким образом вывести правило спряжения глагола. Инструкция для учащихся: «Заполните таблицу».

я	читаю книги
ты	
он/она	
мы	
вы	
они	

После того, как студенты заполняют таблицу, преподаватель предлагает им ответить на несколько вопросов для тренировки форм глагола *читать*.

- 1) Вы читаете книги или журналы?
- 2) Вы читаете романы или детективы?
- 3) Что читают ваши мама, папа, коллеги?

5. Формулирование правила. Студентам необходимо прийти к обобщению правила спряжения глаголов 1-й группы путем сопоставления суффиксов в инфинитивах знакомых им глаголов. Преподаватель выписывает глаголы в столбик на доске друг под другом, подчеркивая или выделяя другим цветом суффикс *-а*. Инструкция для учащихся: «Посмотрите на глаголы: чита́ть (книги), слу́шать (джаз), рабо́тать (в саду). **Что́ у них общего?**»

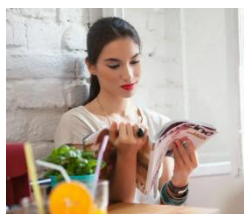
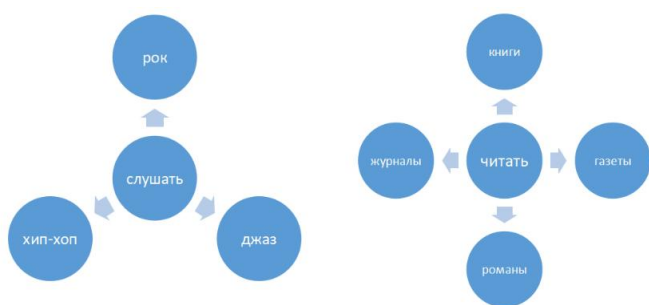
6. **Первичное закрепление нового материала.** Студенты применяют знакомое правило на новом материале. Инструкция для учащихся: «**Раскройте скобки по модели**».

Модель: я читаю книги — я (слушать джаз). Я слушаю джаз.
Ты читаешь — Ты (работать в саду).
Вы читаете — Вы (слушать поп-музыку).
Они читают — Она (читать газеты).

7. **Упражнение грамматической направленности.** Упражнение направлено на отработку усвоенных грамматических форм. Инструкция для учащихся: «**Продолжайте по очереди**».

Я читаю книги, а ты слушаешь рок.
↓
(мы, вы, читать романы)
Мы слушаем рок, а вы читаете романы.
↓
(ты, они, не работать в саду)
↓
(ты, мы, читать рассказы)
↓
(вы, он, не слушать джаз)

8. **Отработка новой грамматики в речи,** использование глаголов первой группы с отрицанием. Инструкция для учащихся: «**Посмотрите на картинки. Какое у них хобби? Расскажите о себе по модели. Используйте сочетания глаголов и существительных**».



Модель: Это Аня. В свободное время она читает журналы. Я не читаю журналы, я читаю романы.



Это Оля.



Это Андрей.

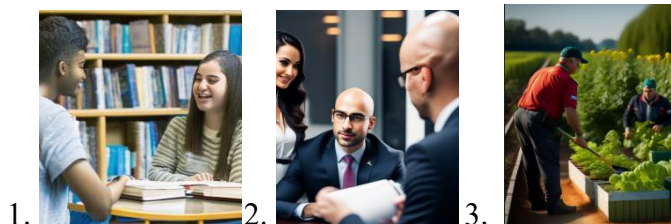


Это Ирина Валерьевна.

9. Рефлексия. Инструкция для учащихся: «Посмотрите, что вы уже умеете. Продолжайте предложения».

Это библиотека. Здесь мы ... книги.
Это сад. Здесь я
Это рок-клуб. Здесь студенты рок.
Это госпиталь. Здесь врач

10. Домашнее задание. Инструкция для учащихся: «Придумайте диалоги к картинкам».



3.3. Алгоритм создания урока РКИ по принципу перехода от тренинга готовых структур к развернутому выводу.

Обратимся к следующему типу индуктивного ввода, а именно, к модальности С, описываемой Уилфредом Деку как индукция, ведущая к определенному речевому поведению (*summary of behaviour*) (Десоо, 1996: 97) и характеризующаяся переходом от тренинга готовых структур к развернутому выводу (формулированию правила). Данный тип индукции также можно назвать «сознательной индукцией структурированного материала». Этот тип предъявления грамматики отсылает нас к бихевиористскому подходу: ученик сначала практикует новую грамматическую структуру, и через тренинг постепенно усваивает новое правило. Затем, в конце первого сегмента обучения, учитель резюмирует правило (Десоо, 1996: 97). Такой способ работы с грамматическими структурами лежит в основе аудилингвального метода, который обрел популярность в лингводидактике во второй половине XX века.

Как и в случае с предыдущим типом индукции по Деку, в основе урока лежит текст. Однако при аудилингвальном методе это обязательно устный диалог. Согласно определению, аудилингвальный метод предусматривает «в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором строго отобранных структур (образцов предложений), что ведет к их автоматизации» (Азимов, Шукин, 1999: 23). В монографии, посвященной современным подходам к обучению иностранным языкам, американские методисты Ричардс и Роджерс описывают этапы, характерные для типичного аудилингвального урока (Richards, Rodgers, 2001: 71).

1. На первом этапе учащиеся слушают диалог (прочитанный учителем или записанный заранее), содержащий целевые грамматические структуры. Учащиеся повторяют каждую реплику диалога, по очереди или хором. Учитель обращает внимание на произношение, интонацию и беглость речи и немедленно исправляет грамматические или фонетические ошибки. Постепенно учащиеся запоминают (выучивают) диалог, повторяя его снова и снова и не имея перед глазами текстовой опоры.
2. Учитель меняет некоторые слова или фразы в диалоге в соответствии с ситуацией общения, а учащиеся повторяют за учителем.
3. Отдельные грамматические структуры вычленяются из диалога и используются в качестве основы для речевого образца (паттерна). Преподаватель может дать краткое объяснение и предложить потренировать новую грамматическую структуру в упражнениях.
4. Учащиеся начинают работать с лексикой, грамматикой диалога и обращаться к письменному варианту выученного текста. На начальном уровне владения языком студентам также предлагается переписывать реплики из диалогов, на более продвинутом уровне — писать короткие сочинения на заданные темы с использованием выученных клише.
5. Учащиеся отрабатывают уже знакомую им лексику и грамматику в устных упражнениях речевой направленности (Richards, Rodgers, 2001: 71).

Получив широкое распространение в США в 70-е гг. прошлого века, аудилингвальный метод позже подвергся резкой критике со стороны некоторых методистов и психологов. «Студенты часто оказывались неспособны переносить приобретенные с помощью аудилингвального метода навыки в реальное общение

за пределами классной комнаты, и многие нашли опыт обучения скучным» (Richards, Rodgers, 2001: 71).

Обнаруженные недостатки аудилингвального метода привели к постепенному отказу от него в пользу методик, более ориентированных на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Между тем, по нашему мнению, отдельные элементы указанного метода можно адаптировать для использования в аудитории. Этого можно добиться, например, сократив первый этап (заучивания текста) в пользу выучивания отдельных паттернов и дальнейшего использования этих паттернов в коммуникации. Попробуем представить этапы урока, основанного на использовании индуктивного ввода С.

1. Как и в случае с индукцией В, урок целесообразно начать с повторения и актуализации уже известной обучающимся лексики и грамматики. Этот этап также можно использовать для первого имплицитного знакомства студентов с целевыми грамматическими формами.
2. Работа с текстом: чтение или прослушивание текста, содержащего целевые грамматические формы. На этом этапе учащиеся знакомятся с новыми языковыми явлениями в контексте и при помощи преподавателя осознают функции этих явлений, их назначение.
3. Тренинг использования новых грамматических структур в форме образцов (паттернов) под контролем преподавателя в моделируемых на уроке ситуациях общения.
4. Формулирование правила под руководством преподавателя.
5. Отработка новых грамматических форм в упражнениях грамматической направленности.
6. Отработка новых грамматических форм в упражнениях речевой направленности.

Представим эти этапы в виде схемы.

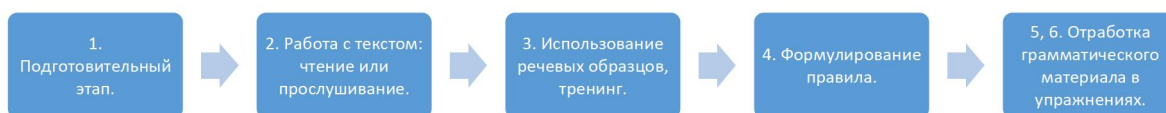


Рисунок 6. Сознательная индукция структурированного материала: этапы работы на уроке

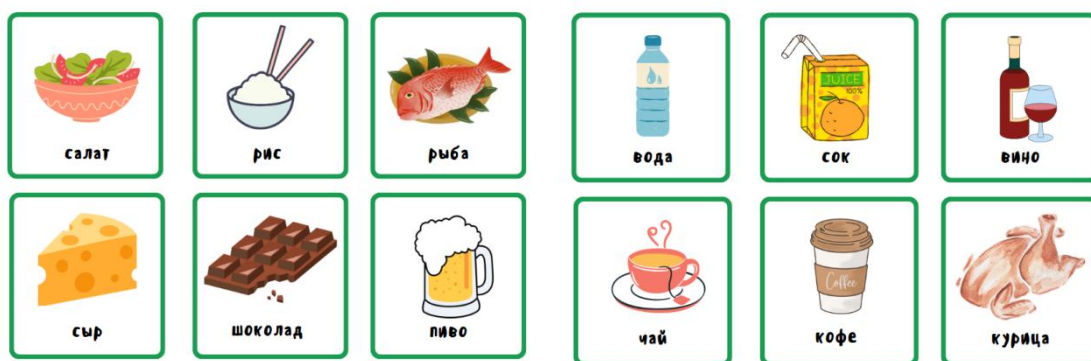
3.3.1. Образец урока 3. Винительный падеж одушевленных существительных.

Методический комментарий.

Приведем пример использования индукции С на уроке, в котором студентам предлагается познакомиться с формами винительного падежа одушевленных существительных в единственном числе. Предполагается, что студенты уже знакомы с такими грамматическими темами как: винительный падеж существительных женского рода единственного числа, глаголы в настоящем и прошедшем времени. Наличие в румынском языке винительного падежа (*Cazul acuzativ*) и совпадение значений винительного падежа прямого объекта в румынском и русском языках позволяет в процессе работы над грамматикой опираться на примеры из родного языка студентов. Однако во время отработки новой темы в речевых упражнениях при необходимости можно обратить внимание учащихся на несовпадение в управлении русских глаголов *помогать* и *звонить* (по телефону) с их версиями в румынском языке (*a ajuta, a suna*), где эти глаголы требуют винительного падежа.

План урока.

1. **Разминка в игровой форме.** Игра «Любит — не любит». Преподаватель предлагает учащимся карточки с изображениями продуктов питания (неодушевленные существительные): *салат, рис, мясо, сыр, шоколад, пиво, вино, сок, чай, кофе, вода, рыба, курица*. Студенты делятся на пары. Каждый выбирает по три карточки с изображениями продуктов, один из которых он не любит, и держит эти карточки открытыми. Задача партнеров в том, чтобы, задавая друг другу вопросы по очереди, угадать нелюбимый продукт собеседника. Ожидаются диалоги типа: — «Диана, ты не любишь пиво?» — «Нет, я люблю пиво. Андрей, ты не любишь рыбу?». — «Да, я не люблю рыбу». При работе с румынскими студентами можно пояснить, что при необходимости дать утвердительный ответ на отрицательный вопрос в румынском языке используется сочетание наречий *ba da*. Цели упражнения заключаются в том, чтобы повторить с учащимися формы винительного падежа неодушевленных существительных, подготовить учащихся к использованию одушевленных существительных в винительном падеже. Инструкция для учащихся: «Разделитесь на пары. Выберите по два любимых продукта и по одному нелюбимому. Ваш партнёр должен угадать, что вы не любите. Задавайте вопросы по очереди».



2. **Подготовительное упражнение.** Первое знакомство с новыми формами, представленными имплицитно. В диалогах встречаются существительные первого и второго склонений в винительном падеже. Благодаря иллюстрациям учащиеся понимают смысл диалогов, хотя впервые сталкиваются с формой одушевленных существительных мужского рода в винительном падеже. Инструкция для учащихся: «Прочитайте диалоги по ролям».



- Привёт! Что де́лаете?
- Привёт! Мы ждём авто́бус.



- Ты ждёшь авто́бус?
- Нет, я жду бра́та.



- Что вы хоте́те: ры́бу или мя́со?
- Ры́бу, пожа́луйста.



- Я ищу Алексе́я. Где он?
- Где Алексе́й? Я не знаю...

3. Работа с текстом состоит из пяти предъявлений аудиотекста и последовательного выполнения заданий, цель которых — закрепить в памяти формы существительных в винительном падеже. Работу необходимо организовать таким образом, чтобы во время первых двух прослушиваний студенты не видели текст диалога. Это нетрудно сделать во время работы онлайн (с помощью слайдов). При работе в офлайн-аудитории преподавателю нужно подготовить слайды для последовательной проекции текста на доске либо крупные листы с диалогами для демонстрации на уроке. Также возможно последовательно давать студентам карточки с текстом для каждого прослушивания и забирать эти карточки после выполнения каждого этапа задания. Инструкция для учащихся: **«Послу́шайте диало́г и запо́мните имена́»**. Ссылка на аудиозапись: <https://clck.ru/34QLsf>

- Привет, Игорь. Ты ждёшь автобус?
- Привет. Нет, я жду Олега. Он опаздывает. А Аню ты видела?
- Нет, не видела. Мишу видела, и Сашу. А Аня ушла.
- Может быть, она забыла, что мы ждём на остановке.
- А вот и автобус! Пока!
- Пока!

3.1. Инструкция для учащихся: «Какие имена вы услышали? (подчеркните)»

И́горь, О́лег, О́ля, А́ня, Ни́на, Ми́ша, Са́ша.

3.2. Инструкция для учащихся: «Это группа студентов: Игорь, Катя, Олег, Аня, Миша, Саша. Прослушайте диалог ещё раз и отметьте, где правда и неправда».



- Игорь ждёт Катю.
- Игорь ждёт Олега и Аню.
- Катя видела Сашу.
- Катя не видела Мишу.

3.3. Инструкция для учащихся: **«Послушайте диалог ещё раз. Вставьте пропущенные слова».**

- Привёт, Игорь. Ты ждёшь автобус?
- Привёт. Нет, я жду Он опаздывает. А ты видела?
- Нет, не видела. видела, и Сашу. А ушла.
- Может быть, она забыла, что мы ждём ...
- А вот и автобус! Пока!
- Пока!

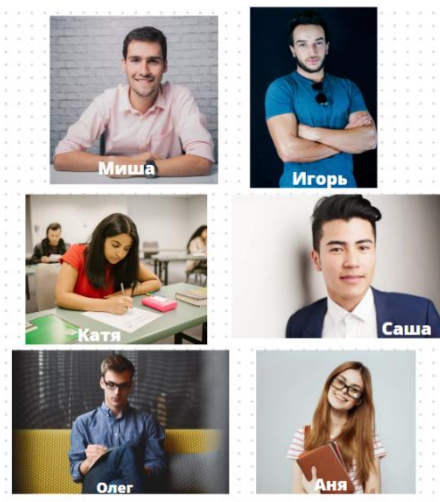
3.4. Инструкция для учащихся: **«Послушайте диалог ещё раз. Восстановите реплики по памяти».**

- Привёт, Игорь.?
- Привёт. Нет, я жду Олега. Он опаздывает.?
- Нет, не видела. Мишу видела, и Сашу. А Аня ушла.
- Может быть, она забыла, что мы ждём на остановке...
- А вот и автобус! Пока!
- Пока!

3.5. Инструкция для учащихся: **«Послушайте диалог ещё раз и проверьте себя. Попробуйте снова заполнить пропуски».**

- Привёт, Игорь.?
- Привёт. Нет, я жду Олега. Он опаздывает.?
- Нет, не видела. Мишу видела, и Сашу.
- Может быть, она забыла, что мы ждём на остановке...
- А вот и автобус! Пока!
-!

5. **Первичное закрепление материала.** После многократного прослушивания диалога можно перейти к следующему этапу работы — тренингу. Преподаватель показывает фотографии молодых людей с подписанными именами и спрашивает: «Кого вы знаете (узнаёте)?». Предполагается, что студенты будут строить ответы с использованием винительного падежа, например: «Я знаю Олега», «Я знаю Аню». Преподаватель может спросить: «А это Кирилл. Вы его знаете?» и ожидать отрицательного ответа: «Нет, но я знаю Сашу». Инструкция для учащихся: **«Скажите, кого вы ждёте на остановке».**



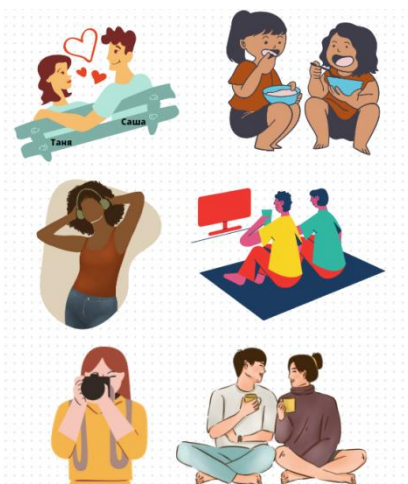
6. **Упражнение грамматической направленности.** Тренинг использования личных имён и неодушевлённых существительных в винительном падеже. Инструкция для учащихся: «Скажите, что или кого вы видите. Напримёр: я вижу трамва́й, а Са́шу не вижу».



7. **Формулирование правила.** Преподаватель коротко формулирует правило, показывая учащимся примеры на доске или слайдах. Преподаватель может сказать: «Да́вайте сформули́руем пра́вило» и привести следующие примеры.

Я жду Олёга. Я жду авто́бус.
 Я люблю сына́. Я люблю рис.
 Я вижу А́нну. Я вижу книгу́.
 Я знаю девушку́. Я знаю страну́.

8. **Упражнение грамматической направленности.** Ожидаются фразы: *Саша любит Таню/Таня любит Сашу; они любят/едят рис/суп; она слушает музыку; они смотрят телевизор/кино; она фотографирует природу/друга/подругу; они любят/пьют кофе/чай.* Альтернативный вариант упражнения: учащийся выбирает понравившуюся картинку и составляет мини-рассказ от лица героев. Например: *Я Саша, я люблю Таню. Таня красивая, мы гуляем в парке.* Либо: *Меня зовут Оля. У меня есть подруга Наташа. Мы любим рис, мы едим его утром/на завтрак.* Инструкция для учащихся: «**Посмотрите на картинки. Что они делают?**».



9. **Упражнение речевой направленности.** Преподаватель показывает учащимся портреты известных личностей и предлагает задавать друг другу вопросы по модели: «Ты знаешь Пушкина?», «Да я знаю Пушкина, он поэт/ Я не знаю Пушкина, я знаю Гагарина, он космонавт». Инструкция для учащихся: «**Кого вы знаете? Смотрите на портреты и спрашивайте друг друга.**».



10. **Рефлексия.** Преподаватель может предложить учащимся ответить на вопрос (на румынском языке): «**Как вы думаете, почему важно знать, какие**

существительное в русском языке одушевлённое, а какое — неодушевлённое? В каком падеже эта разница очень хорошо заметна? Приведите пример».

11. Домашнее задание. Инструкция для учащихся: «Составьте и запишите предложения из набора слов». Упражнение в электронном формате: <https://wordwall.net/ro/resource/54358330>



Упражнение 10. Снимок экрана

3.3.2. Образец урока 4. Дательный падеж личных местоимений.

Методический комментарий.

Для знакомства с дательным падежом личных местоимений предлагаем использовать безличные конструкции типа *мне холодно, мне весело* и т.п., потому что в румынском языке используются похожие структуры с дательным падежом личных местоимений (*îmi este frig/îmi este vesel*). Наличие в румынском языке сходных по структуре и семантике конструкций может помочь подсознательной индукции, послужит опорой для понимания новой грамматической темы. Между тем, необходимо обратить внимание учащихся на то, что глагольная связка в русском языке не выражена формально, в то время как в румынском языке она выражена с помощью глагола *a fi*.

В качестве контекста для знакомства с новой грамматической темой может выступить разговор о личных предпочтениях с использованием оценочных характеристик *хорошо, плохо, весело, грустно*. До знакомства с новой грамматической темой учащиеся должны уметь использовать в речи глаголы первого и второго спряжения в настоящем времени изъявительного наклонения, некоторые качественные прилагательные, существительные в предложном падеже с предлогом *в* для выражения места (*в Москве, в Самаре, в Санкт-Петербурге*), существительные в дательном падеже.

План урока.

1. Разминка. В качестве разминки учащимся можно предложить небольшой разговор о городах России и об атмосфере, которая в них царит (погода, настроение жителей, общий эмоциональный фон). Для начала целесообразно обсудить город, в котором находятся учащиеся, а затем перейти к описанию других городов. Для описания городов можно использовать наречия *хорошо, плохо, весело, грустно, жарко*. Преподаватель предлагает студентам иллюстрации, подходящие под описание *холодный/тёплый/хороший/плохой/весёлый день* с названиями городов. Цель упражнения в том, чтобы актуализировать качественные прилагательные, от которых в ходе урока предстоит образовывать наречия. Преподаватель спрашивает учащихся: *В Самаре сегодня жаркий день?* Ожидаются ответы: *Нет, в Самаре холодный день / Да, в Самаре сегодня холодный день*. Инструкция для учащихся: **«Посмотрите на картинки. Ответьте на вопросы».**



- В Самаре́ сегодня́ холо́дный день?
- В Санкт-Петербу́рге сегодня́ тёплый день?
- В Москвѐ́ сегодня́ хоро́ший день?
- В Воро́неже сегодня́ весе́лый день?

2. Подготовительное упражнение. Упражнение на образование наречий от качественных прилагательных. Важно обратить внимание учащихся на смещение ударения в наречиях. Для наглядности предложим схему. Инструкция для учащихся: **«Продолжайте по модели. Внимание на ударение!».**

Модель: В Москвѐ́ сегодня́ холо́дный день. В Москвѐ́ сегодня́ хо́лодно

/- ' - / → /- ' - - /

- В Санкт-Петербу́рге сегодня́ **весе́лый** день. ... /- ɛ̃ - / → /é - - /
- В Воро́неже сегодня́ **хоро́ший** день. /- ' - / → /- - - ' /

- В Самаре сегодня **холодный** день. /— — — / → / — — — /
- В Омске сегодня **тёплый** день. /ё — / → / — — /

2.1. Инструкция для студентов: «Продолжайте по модели».

Модель: холо́дный — хо́лодно.

- Интересный — / — — — — / → / — — — — /
- Больной — / — — / → / — — /
- Плохой — / — — / → / — — /
- Жаркий — / — — / → / — — /
- Трудный — / — — / → / — — /

3. Работа с текстом.

3.1. Первое предъявление аудиоматериала, в ходе которого учащимся впервые предлагаются новые грамматические формы. Преподаватель может объяснить учащимся: «Корреспондент газеты спрашивает, когда студентам весело и что они делают в это время. Послушайте интервью и скажите, сколько студентов вы слышите: 2, 3 или 4». Ссылка на аудиозапись: <https://clck.ru/34QLxJ>

Расшифровка аудиозаписи.

Корреспондент: Привет. Тебе часто весело?

Анна: Да, я весёлый человек. Мне весело и на занятиях, и в общезитии, я постоянно весёлая (*смеется*).

Андрей: А мне редко весело, я пессимист. Когда мне плохо, я хожу в кино или гуляю в парке. Когда человеку плохо, ему нужно отдохнуть. Мне часто нужен отдых.

3.2. После первого предъявления аудиоматериала учащимся предлагается отметить верные высказывания. На этом этапе проверяется понимание студентами содержания аудиоматериала. Инструкция для учащихся: «Послушайте интервью ещё раз. Отметьте, где правда или неправда».

	+	-
Андрей весёлый человек.		
Анна оптимистка.		
Анна пессимистка.		
Когда человеку плохо, нужно много учиться.		
Когда человеку плохо, нужно отдохнуть.		

3.3. Во время третьего прослушивания учащиеся должны уловить больше деталей и запомнить отдельные элементы реплик героев. Учащимся предлагается запомнить звучание новых грамматических форм — личных местоимений в дательном падеже и воссоздать их на слух по памяти. Форма местоимения 3 лица единственного числа

ему пока не в фокусе учащихся. Инструкция для учащихся: «**Послушайте интервью ещё раз. Вставьте пропущенные слова**».

Корреспондент: Привёт. ... часто весело?

Анна: Да, я весёлый человек. весело и на занятиях, и в общении, я постоянно весёлая.

Андрей: А ... редко весело, я пессимист. Когда плохо, я хожу в кино или гуляю в парке. Когда человеку плохо, ему нужно отдохнуть. часто нужен отдых.

4. Первичное закрепление нового материала. В этом упражнении студентам предлагается задание, которое направлено на отработку новых грамматических форм. Учащимся необходимо ответить на вопросы типа *Тебе часто весело/плохо?, Что ты делаешь, когда тебе хорошо? Ожидаются как короткие ответы с использованием местоимений в 1 л. ед. числа. (Да, мне часто весело), так и более развернутые (Да, мне часто весело, я оптимист, я люблю мою работу).* Инструкция для учащихся: «**Отвечьте на вопросы**».

- Тебе часто весело?
- Тебе часто плохо?
- Что ты делаешь, когда тебе плохо?
- Что ты делаешь, когда тебе трудно?
- Что ты говоришь другу, когда ему трудно в университете?
- Тебе интересно учить русский язык?
- Тебе трудно учиться на курсах?

5. Речевое упражнение грамматической направленности. Закрепить формы *тебе, мне* можно с помощью игрового упражнения, предназначенного для группы учащихся. Игру можно назвать «Ручеек». Преподаватель пишет на доске предложение *Мне нужно много учиться*, подчеркивает глагол *учиться* и рядом с ним пишет несколько других глаголов (*отдыхать, есть, спать, работать, играть, танцевать, слушать музыку, смотреть кино, обедать, ужинать, петь, говорить*) и вспомогательные слова (*много, мало, хорошо, плохо*). Эти слова могут быть предложены студентам в раздаточном материале в виде списка или облака слов. Задача студентов в том, чтобы по очереди говорить о том, что им нужно и спрашивать собеседника, что нужно ему. Ожидаются реплики типа: «Мне нужно много спать. А тебе, Антон?» — «Мне нужно смотреть кино вечером. А тебе, Анна?» и так далее по цепочке. Условие игры заключается в том, чтобы не повторять уже названные глаголы. Названные глаголы стираются с доски или вычеркиваются в

рабочем листе. Инструкция для учащихся: «**Говорите и спрашивайте по модели. Не повторяйте глаголы!**»

Модель: «Мне нужно много спать. А тебе, Антон?» — «Мне нужно смотреть кино вечером. А тебе, Анна?».

6. Работа с текстом. Отработав формы 1 и 2 лица ед. ч. личных местоимений в дательном падеже, преподаватель подводит их к знакомству с другими формами местоимений в дательном падеже. Для этого он предлагает учащимся прочитать текст диалога, который они прослушали и заполнить таблицу грамматических форм. На этом этапе внимание учащихся будет сосредоточено в том числе на форме *ему*. В соответствии с принципом системности, необходимым для индуктивного ввода материала, учащиеся получают опору для дальнейшего знакомства с формами 3 лица местоимений в дательном падеже. Инструкция для учащихся: «**Прочитайте текст. Заполните таблицу**».

Корреспондент: Привет. Тебе часто весело?

Анна: Да, я весёлый человек. Мне весело и на занятиях, и в общении, я постоянно весёлая.

Андрей: А мне редко весело, я пессимист. Когда мне плохо, я хожу в кино или гуляю в парке. Когда человеку плохо, ему нужно отдохнуть. Мне часто нужен отдых.

Я	Мне весело
Ты	Тебе весело
Человек (он)	... весело

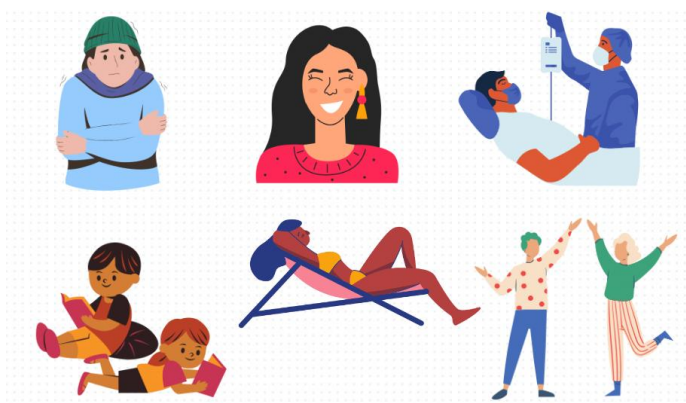
6.1. Опираясь на уже знакомое местоимение *ему*, учащимся предстоит семантизировать формы *ей*, *им*. Введение новых форм может быть условно-индуктивным, как в следующем примере. Инструкция для учащихся: «**Посмотрите на картинки и вставьте пропущенные слова**».



- Это Андрей. Сегодня {ему/ей} грустно.
- Это Анна. Сегодня +30, {ему/ей} жарко.
- Денис и Настя идут на пляж. {Им/ей} хорошо.
- Андрей Петрович любит кино. {Ему/ей} интересно смотреть новые фильмы.
- Лариса читает романы. {Ему/ей} нужны новые книги.
- Саша и Таня покупают дом. {Им/ему} нужны деньги.

7. Отработка новых грамматических форм. Учащиеся должны коротко описать картинки. Ожидаются ответы типа: «Ей холодно/ему плохо/им хорошо» и т.п.

Инструкция для учащихся: «Придумайте подписи к картинкам».



8. Работа с текстом. Для введения оставшихся форм местоимений в дательном падеже (*нам, вам*) предлагаем учащимся послушать продолжение интервью и выбрать правильные варианты в тесте после прослушивания. Инструкция для учащихся: «Послушайте продолжение интервью и пройдите тест». Ссылка на аудиозапись: <https://clck.ru/34QM5s>

Корреспондент: Ребята, привет! Что вы делаете?

Кристина: Привет! Сегодня в Москве праздник, День города. Мы гуляем весь день. Нам очень весело. Много артистов, известные ди-джеи.

Денис: Да! И вам нужно посмотреть шоу вместе с нами!

Корреспондент: Спасибо, мне ещё нужно поговорить с другими студентами.

- Где сегодня праздник?
 - a) В Москве.
 - b) В Санкт-Петербурге.
 - c) В Самаре.
- Кто приехал в Москву?
 - a) Артисты.
 - b) Диджеи.
 - c) Политики.
- Кристина говорит:
 - a) Нам весело!
 - b) Нам плохо.
 - c) Нам жарко.
- Денис говорит:
 - a) Нам нужно домой.
 - b) Вам нужно посмотреть шоу.
 - c) Мне нужно работать.

9. Условно-индуктивный ввод грамматики. Инструкция для учащихся: «Посмотрите на картинки, прочитайте подписи. Заполните таблицу».



Я	Мне вѣсело
Ты	Тебе вѣсело
Человек (он)	Ему весело
Мы	... весело
Вы	... весело
Они	Им вѣсело

10. Упражнение для отработки новых грамматических форм. Инструкция для учащихся: «Продолжайте фразы по модели».

Модель. Мы в Самаре, здесь +30. {жарко} — Мы в Самаре, здесь +30. Нам жарко.

- Вы в Москвѣ, сегодня праздник. {весело}
- Я в больнице. {плохо}
- Они отдыхают на пляже. {хорошо}
- Ты читаешь роман. {интересно}
- Мы учим русский язык. ... {трудно}

11. Рефлексия. Инструкция для учащихся: «Давайте вспомним, чему мы сегодня научились! Поставьте V напротив фраз, которые написаны правильно».

Фраза	Правильно
Я читаю интересный роман, мне интересно.	
Алексей принимает холодный душ, ей холодно.	
Мы смотрим веселый фильм, нам весело.	
Ты слушаешь хорошую музыку, тебе хорошо.	
Вы едете в жаркую страну, тебе жарко.	

12. Домашнее задание. Инструкция для учащихся: «Придумайте начало фразы».

Опорные слова: хорошо, плохо, весело, холодно, жарко, больно, трудно, тепло.

Модель: {...}, я иду в кино. → Когда мне весело, я иду в кино.

- 1) {...}, мы слушаем джаз.
- 2) {...}, ты просишь о помощи.
- 3) {...}, Михаил говорит с мамой.
- 4) {...}, вы покупаете пиво.
- 5) {...}, я звоню врачу.
- 6) {...}, Анна и Алексѣй гуляют в парке.
- 7) {...}, мы читаем романы.
- 8) {...}, вы пьете воду.
- 9) {...}, Андрей спрашивает учителя.
- 10) {...}, они танцуют.

3.4. Алгоритм создания урока РКИ по принципу тренинга готовых структур без развернутого вывода.

Обратимся к следующему типу индукции, а именно к подсознательной индукции структурированного материала, как ее определяет У. Деку (Деку, 1996: 97). Суть этого типа ввода грамматики заключается в том, что участники процесса обучения не формулируют грамматическое правило эксплицитно. Учащиеся знакомятся с языковым материалом, который заранее структурирован таким образом, чтобы помочь индукционному процессу. «Путем систематического повторения одного и того же паттерна через упражнения учащийся приходит к целостному овладению правилом без сознательного анализа» (Деку, 1996: 97).

Для предъявления новой грамматической структуры учитель вынужден прибегать к простым, известным студентам словам, моделируя понятные ситуации. В качестве примера Деку приводит обучение форме образования будущего времени в английском языке. Учитель спрашивает студентов: *What will we do tomorrow afternoon? We will...* Повторяя грамматическую структуру, учащиеся постепенно приходят к ее автоматизации в речи. «Фактически модальность D, если используется очень хорошо структурированный материал, может в какой-то момент практически совпадать с самой быстрой формой сознательной индукции (модальность B), когда сначала приводятся примеры, а затем следует сжатое пояснение» (Деку, 1996: 98).

Отметим, что автор приводит примеры из английского языка, имеющего аналитическую структуру. Вопрос в том, в какой мере подсознательная индукция может использоваться для обучения языку синтетического типа с разветвленной системой аффиксов, каким является русский язык. На наш взгляд, данный тип предъявления грамматики больше подходит для ввода отдельных значений грамматических форм и их функций, но не вполне годится для грамматических тем, в которых присутствуют длинные парадигматические ряды (например, для знакомства со спряжениями глаголов или падежными окончаниями существительных и местоимений). Мы выбрали две грамматические темы, которые легли в основу уроков-образцов, построенных по принципу индуктивного ввода типа D. Это согласование прилагательных с существительными в роде, числе и именительном падеже, а также существительные в предложном падеже с предлогом *на* в значении средств передвижения. Алгоритм работы на уроке представим в виде схемы.



Рисунок 7. Подсознательная индукция структурированного материала: этапы работы на уроке

3.4.1. Образец урока 5. Согласование прилагательных с существительными.

Методический комментарий.

Урок, в котором учащимся предстоит знакомство со способом согласования прилагательных с существительными, очевидно, проводится на одном из начальных этапов курса РКИ для элементарного уровня. В связи с этим при проведении урока важно опираться на уже знакомую учащимся лексику либо на слова, о значении которых учащиеся смогут догадаться, не прибегая к прямому переводу.

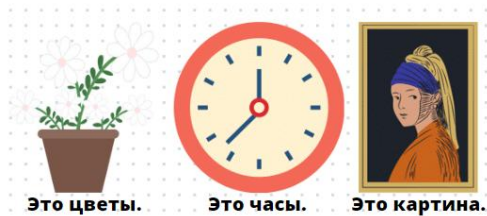
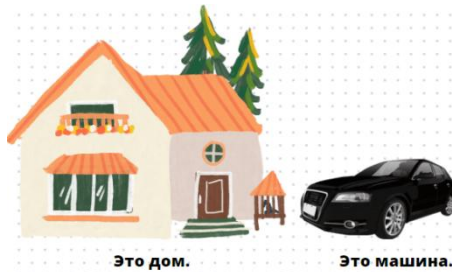
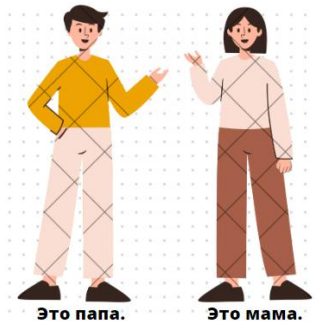
В представленном образце урока мы предлагаем связать эту грамматическую тему с коммуникативной темой «Рассказ о доме и семье». Несмотря на то, что в русском семантическом поле «семья» мало слов, похожих по звучанию на румынские аналоги, большинство из них можно без труда семантизировать при помощи иллюстраций.

Отметим, что согласование прилагательных с существительными характерно для румынского языка, что облегчает процесс семантизации новых грамматических форм. Между тем преподавателю, работающему в аудитории румынских студентов, необходимо помнить о том, что порядок слов в именной группе румынского языка отличается от русского: румынские прилагательные обычно стоят после существительных (ср.: *o casă mare* (рум.) — *большой дом* (рус.)). При возникновении ошибок, вызванных интерференцией, преподавателю следует обратить внимание учащихся на это различие.

Добавим, что приступать к изучению этой грамматической темы целесообразно после того, как учащиеся познакомятся с категорией рода и числа существительных, а также будут знакомы с конструкцией *у меня/у нас есть*. Если учащиеся еще не знакомы с полной парадигмой местоимений в родительном падеже, целесообразно заранее познакомить их с конструкцией *у меня/у нас есть* изолированно. Кроме того, учащиеся должны понимать значение слов *там, где*.

План урока.

1. **Подготовительное упражнение.** Учащимся предлагается вспомнить знакомую лексику по теме «Семья» и семантизировать новые слова при помощи иллюстраций. Инструкция для учащихся: «**Посмотрите на картинки. Прочитайте фразы.**».



2. **Подготовительное упражнение.** Проверка усвоения лексики по теме «Семья» в виде цифрового упражнения. Инструкция для учащихся: «**Сканируйте код и выполните упражнение.**». <https://wordwall.net/ro/resource/56223337>



Упражнение 2. Снимок экрана.

3. **Подготовительное упражнение.** Инструкция для учащихся: «Прочитайте диалог. Помогите героям найти то, что они ищут. Используйте диалог как модель. Используйте слова: сын, дочь, кошка, компьютер, часы, картина».



4. **Подготовительное упражнение.** В этом упражнении учащимся предлагается при помощи иллюстраций семантизировать прилагательные, которые даются в антонимических парах. Согласование прилагательных и существительных дается имплицитно. Инструкция для учащихся: «Посмотрите на картинки и прочитайте подписи».



Инструкция для учащихся: «Придумайте свои подписи к картинкам».



5. Работа с текстом. На этом этапе учащиеся сталкиваются с прилагательными мужского и женского рода в единственном и множественном числе. Учащимся предлагается прослушать монолог. После первого прослушивания необходимо убедиться в том, что учащиеся поняли общий смысл текста. Текст соответствует уровню А1, однако, отдельные слова (*ещё, думаю*) могут потребовать пояснений учителя. Инструкция для учащихся: «Послушайте, что говорит Анна. Отметьте в таблице, что у неё есть». Ссылка на аудиозапись: <https://clck.ru/34QLX6>

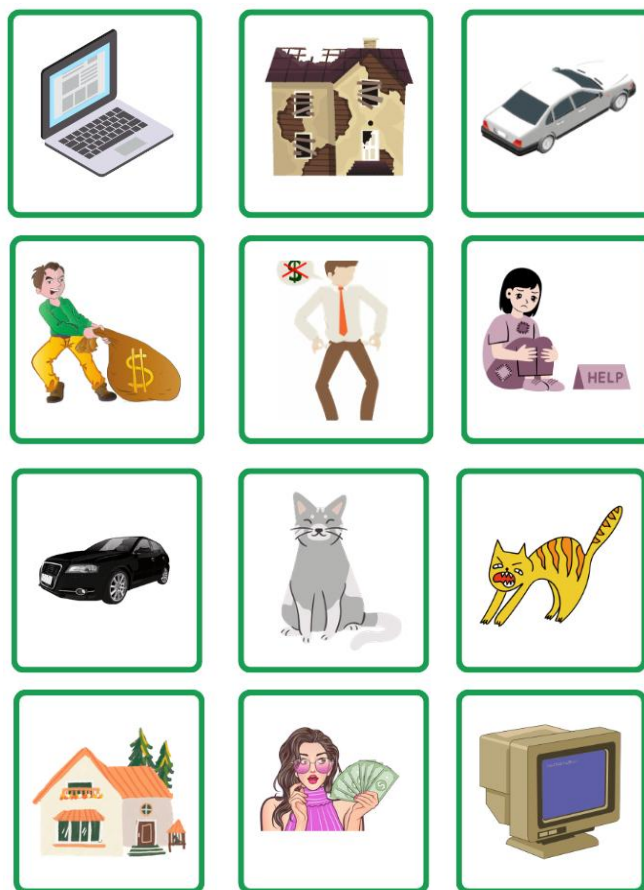
Текст (расшифровка): Привет! Я Анна. У меня есть сын и дочь. У нас большой дом и две красивые машины (новый черный «Мерседес» и старая белая «Лада»). Еще у меня есть компьютер, но он не новый. У меня есть кошка и кот. Кошка добрая, а кот злой. Думаю, мы богатые...

Злая собака	
Добрый кот	
Маленький дом	
Дочь	
Белая «Лада»	
Чёрный «Мерседес»	
Красивые машины	

6. Работа с текстом. Во время второго и, возможно, третьего прослушивания учащимся предлагается вставить в текст пропущенные прилагательные. Это упражнение необходимо для того, чтобы убедиться в том, что учащиеся улавливают разницу между формами прилагательных в разных родах и числах. Инструкция для учащихся: «Послушайте ещё раз, что говорит Анна. Вставьте пропущенные слова в текст».

Привет! Я Анна. У меня есть сын и дочь. У нас большой дом и две машины (новый «Мерседес» и старая «Лада»). Ещё у меня есть компьютер, но он не У меня есть кошка и кот. Кошка, а кот Думаю, мы

7. Использование речевых образцов, тренинг. На этом этапе учащимся предлагается сыграть в игру, цель которой заключается в том, чтобы как можно чаще использовать в речи выученные прилагательные в сочетании с существительными в разных родах и числах. Преподаватель раздает учащимся карточки с картинками, изображающими знакомые предметы. Некоторые карточки повторяются. Учащиеся не должны видеть карточки друг друга. Преподаватель предлагает учащимся задавать друг другу вопросы типа *Андрей, у тебя есть новый компьютер?* В случае, если у собеседника есть карточка с изображением предмета, он зачисляет себе один балл и задает свой вопрос следующему участнику. Побеждает тот, кто наберет больше всех баллов в течение определенного времени. Ожидается, что в течение игры учащиеся неоднократно будут произносить сочетания существительных и прилагательных в разных родах и числах. Инструкция для учащихся: «Спросите у партнёра, есть ли у него́ то, что есть у вас».



8. Отработка грамматического материала в упражнениях. Учащимся предлагается прочитать примеры сочетания существительных с прилагательными, а затем выполнить задание по образцу. Это упражнение ставит цель закрепить новые грамматические формы. Учащимся могут быть незнакомы прилагательные *красивый,*

молодой, старый, серьёзный, весёлый, интересный. Целесообразно заранее выписать их на доске и пояснить их значение. Такие прилагательные, как *весёлый, серьёзный, интересный* созвучны румынским *vesel, serios, interesant*. Инструкция для учащихся:

«Выполните упражнение по модели».

Модель: Это ма́ма. Она /краси́вый/. Она краси́вая.
 Это па́па. Он /бога́тый/. Он бога́тый.
 Это карти́ны. Они /дорогой/. Они доро́гие.

- Это ко́шка. Она /злой/.
- Это кот. Он /до́брый/.
- Это маши́на. Она /чёрный/.
- Это дом. Он /но́вый/.
- Это дочь. Она /краси́вый/.
- Это часы. Они /ста́рый/.
- Это сын. Он /серьёзный/.
- Это ма́ма и папа. Они /серьёзный/.
- Это книги. Они /интересный/.

9. **Отработка грамматической темы.** Упражнение для вывода новой грамматики в речь. Учащимся предлагается рассказать о своей семье и доме с использованием изученных на уроке слов и сочетаний. Инструкция для учащихся: **«Прочитайте ещё раз, что говорит Анна (упр. 6). Расскажите о своей семье и доме по этому образцу. Используйте слова, которые узнали на уроке».**

10. **Рефлексия.** Инструкция для учащихся: **«Подведём итог! Назовите 5 предметов, которые есть в вашем доме, и подберите к ним 5 прилагательных».**

adjective	substantive

11. Домашнее задание. Инструкция для учащихся: **«Поставьте прилагательные в правильную форму».**

1. В Москвѣ /краси́вый/ но́вый/ дома́.
2. У меня /хороший/ сын и дочь.
3. Это /дорогой/ компьютер.
4. Это кот Барсик, он /злой/.
5. Это кошка Дашка, она /до́брый/.
6. Крокодил /большой/, а жираф — /ма́ленький/.
7. Это картина Малевича «/Чёрный/ квадрат».
8. У вас есть /чёрный/ «Лада»?
9. У меня есть /ста́рый/ телефон и /но́вый/ машина.

3.4.2. Образец урока 6. Предложный падеж существительных с предлогом *на*. Методический комментарий.

В качестве примера применения индукции без формулирования правила, приведем образец урока, знакомящего учащихся с формами существительных в предложном падеже с предлогом *на* со значением средств передвижения (*на машине, на трамвае* и т.п.). Очевидно, что использование подобных конструкций наиболее актуально для коммуникативных ситуаций, связанных с передвижением по городу на транспорте.

При работе с румынскими учащимися необходимо учесть, что в румынском языке в подобных конструкциях используется предлог *cu*, который требует винительного падежа (*cazul acuzativ*). Также в румынском языке в конструкциях типа *на машине, на трамвае* существительное используется с определенным артиклем (*cu mașina, cu tramvaiul*), что важно помнить при переводе русских словосочетаний на румынский язык. Добавим, что использование интернациональной лексики (*автобус, трамвай, троллейбус, такси, машина*) облегчает задачу по семантизации новых слов и существенно ускоряет процесс освоения новой грамматики.

Перед тем как приступить к освоению новой темы, целесообразно убедиться в том, что учащимся знакомы глаголы однонаправленного движения *ехать, идти*, а также значение винительного падежа, выражающее направление движения с предлогами *в/на* (например: *в школу, на концерт*). Заметим, что, хотя наречие *пешком* не входит в лексический минимум А1, на наш взгляд, его необходимо включить в урок ввиду высокой частотности его употребления в рамках обозначенных коммуникативных контекстов.

План урока.

1. **Подготовительное упражнение.** Актуализация известной учащимся лексики. Слова *велосипед, поезд* могут быть незнакомы учащимся, в связи с чем в них буквы не пропущены. Инструкция для учащихся: «**Вста́вьте пропу́щенные бۇ́квы**».

Ав_об_с, ме_ро, трам_ай, т_оллей_ус, велосипед, ма__ина, та_си, поезд.

2. **Подготовительное упражнение,** направленное на актуализацию знакомых учащимся глаголов *ехать, идти*. Инструкция для учащихся: «**Прочита́йте фразы.**

Подберите к ним картинки».

- Я иду пешком в парк.
- Андрей едет на такси на концерт.
- Анна едет домой на метро.



3. **Работа с текстом.** Учащимся предлагается прочитать учебный текст, в котором они впервые встречаются формы предложного падежа с предлогом *на* в значении видов транспорта. Инструкция для учащихся: «**Прочитайте текст. Подчеркните названия видов транспорта.**»

Это Макси́м. Он студе́нт. Сего́дня понеде́льник, в университе́те 3 ле́кции. Макси́м е́дет в университе́т на трамва́е, пото́м он е́дет на авто́бусе. Пото́м он е́дет на метро́. На маши́не быстрее... Макси́м е́дет на такси, и пото́м и́дёт пешко́м.

4. **Работа с текстом.** Упражнение на понимание предложного падежа с предлогом *на* в значении средства передвижения. Инструкция для учащихся: «**Правда или нет? Поставьте + или –.**»

	+/-
Макси́м е́дет на такси́.	
Макси́м е́дет на тролле́йбусе.	
Макси́м и́дёт пешко́м.	
Макси́м е́дет на метро́.	
Макси́м е́дет на трамва́е.	
Макси́м е́дет на поезде́.	

5. **Использование речевых образцов, тренинг.** Учащимся предлагается использовать новые структуры в речи. Инструкция для учащихся: «**Посмотрите на картинки. Что они делают?**»

Модель: Она́ е́дет на трамва́е.



6. **Отработка грамматики в упражнениях.** Инструкция для учащихся: «**Вставьте пропущенные слова.**»

Обы́чно я е́ду на рабо́ту в 8.00 на маши́___. Но сего́дня нет бензи́на, иду́ пешко́м.

Я е́ду в шко́лу на тролле́йб___. Это о́чень хоро́ший транспо́рт!

Сего́дня пя́тница, я е́ду в клуб на так__.

Мы е́дем на мо́ре на поез__.

7. Отработка грамматики с выводом в речь. Необходимо заранее познакомить учащихся с вопросом *на чѐм?* Для этого учитель может написать этот вопрос на доске и перевести его на румынский язык с помощью конструкции *си се*. Инструкция для учащихся: «**Отвѣтите на вопро́сы**».

1. На чѐм ты обы́чно ѣдешь в университет/на курсы?
2. На чѐм родители ѣдут на дачу?
3. На чѐм дети ѣдут в школу?
4. На чѐм артист едет на концерт?
5. На чѐм туристы ѣдут в Сочи?
6. На чѐм менеджер едет в офис?
7. На чѐм медведь едет в цирке?

8. Рефлексия. Инструкция для учащихся: «**На чѐм вы ѣдете...**».

Модель: В театр я еду на такси.

Куда́	На чѐм
На пикник	
На работу (на курсы)	
Домой	
В гости	
В ресторан	
В центр	

9. Домашнее задание. Инструкция для учащихся: «**Опишите всё, что видите на картинке, в 10 предложениях**».



3.5. Выводы.

В третьей главе работы представлены алгоритмы уроков, базирующихся на индуктивном вводе новой грамматики трех типов, а также образцы уроков, составленные в соответствии с этими алгоритмами. Вначале проанализированы и обобщены принципы индуктивного ввода грамматики. Затем представлен пример разработки алгоритма для индуктивного ввода типа «управляемое открытие». Для демонстрации возможностей данного типа индукции созданы образцы уроков с вводом грамматических тем «Повелительное наклонение глаголов» и «Первое спряжение глаголов».

Следующая часть работы посвящена индуктивному вводу типа С, определяемому в данной работе как «сознательная индукция структурированного материала». В этой части представлен обобщенный алгоритм урока с использованием указанного типа индукции. В качестве примера при разработке уроков использованы грамматические темы «Винительный падеж существительных» и «Дательный падеж существительных». В работе эти грамматические темы связаны с коммуникативными темами «На улицах города», «Элементы биографии». Опора на родной язык учащихся выражается в отборе лексических единиц, схожих по звучанию с румынскими словами. Кроме того, методические рекомендации для преподавателя содержат сведения о наличии в румынском языке схожих грамматических структур и возможности опоры на них при работе в аудитории.

В заключительном параграфе третьей главы представлен алгоритм работы на уроке, построенном по принципу индукции D (подсознательная индукция структурированного материала). Методические разработки включают образцы уроков на темы: «Согласование прилагательных с существительными в именительном падеже», «Предложный падеж существительных с предлогом *на* в значении средства передвижения».

Представленные образцы уроков включают развернутый методический комментарий, примеры упражнений для отработки языковых и речевых навыков, а также содержат сведения о сходствах и различиях русского и румынского языков на лексическом и грамматическом уровнях, что может пригодиться практикующим учителям при работе с румынскими студентами. Кроме того, в планы уроков включены примеры домашних заданий и обратной связи, что также будет полезно практикующим преподавателям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цели данной работы заключались в том, чтобы разработать алгоритмы заданий для румынских студентов, направленные на освоение новой грамматики РКИ элементарного уровня посредством индуктивного ввода, а также представить образцы уроков, построенных по предложенным алгоритмам.

В первой главе работы была проанализирована эволюция подходов в преподавании иностранных языков. За последние десятилетия акценты в обучении сместились с преподавателя на учащегося: его интересы и потребности стали ведущими, а методисты стали искать возможности более активно вовлекать учащихся в процесс обучения. Один из способов достижения этой цели преподавании иностранных языков — использование индуктивного ввода грамматики, который начинается с языковой тренировки или наблюдения за речью, а затем предполагает формулирование обобщений и выводов.

В этой главе также рассмотрена классификация типов индукции, предложенная У. Деку. Ученый разделил все способы введения новой языковой информации на четыре типа: дедукцию, индукцию типа В («управляемое открытие»), индукцию типа С (от тренинга готовых структур — к развернутому выводу), индукцию типа D (использование готовых структур без формулирования вывода на базе структурированного материала) и индукцию типа D (использование готовых структур без формулирования вывода на базе неструктурированного материала). Данная классификация послужила опорой для создания алгоритмов уроков РКИ в соответствии с принципами индукции типов В, С, D как представляющих наибольший интерес с методической точки зрения.

Во второй главе работы приведены результаты анализа применения индукции в учебниках РКИ для элементарного уровня. Отправной точкой для анализа послужил список грамматических тем элементарного уровня, описанный в Государственном стандарте по РКИ. Результаты анализа показали, что учебники предлагают индуктивные задания лишь в единичных случаях. Немногочисленные эпизоды лексического ввода некоторых грамматических тем были отнесены к «условно-индуктивным», поскольку в условиях аудиторной работы могут быть трансформированы преподавателем в индуктивные.

В этой части работы также продемонстрированы результаты наблюдения за практикой преподавания РКИ в Университете Александра Кузы и на онлайн-курсах

для румынских студентов. Как выяснилось, учителя предпочитают строго придерживаться предлагаемых учебниками методических систем, в которых, как правило, индуктивный ввод не находит отражения. В связи с этим возникли вопросы: зависит ли возможность применения индуктивного подхода от уровня владения РКИ и какие грамматические темы на элементарном уровне РКИ целесообразно вводить индуктивно?

Критерии отбора грамматических тем, подходящих для индуктивного ввода, определены на основе работ исследователей, которые занимались вопросами эффективности различных методов преподавания грамматики иностранных языков. С опорой на существующие критерии выделены дополнительные важные факторы, влияющие на целесообразность применения индукции по отношению к тем или иным грамматическим темам. Основным из них признан критерий системности как связанности с уже изученным языковым материалом и возможности опоры на родной язык учащихся. Сделано предположение, что для более эффективного использования индукции преподаватель РКИ может опираться на грамматические структуры, которые имеются в румынском языке, а также на лексику славянского происхождения, которая представляет значительную часть румынского словаря.

В заключении главы рассмотрена одна из грамматических тем элементарного уровня (повелительное наклонение глаголов) с точки зрения соответствия выделенным критериям. Она признана подходящей для индуктивного ввода.

Третья глава работы посвящена практическому применению индуктивного ввода грамматики. В этой части представлены алгоритмы уроков, основанных на введении новой грамматики при помощи индукции трех различных типов, а также образцы уроков, созданных в соответствии с этими алгоритмами. Согласно общим принципам индуктивного ввода, уроки строятся по определенной схеме, которая отличается в зависимости от типа индуктивного ввода. Так, для индукции В характерно последовательное выполнение подготовительных упражнений, анализа текста и формулирования правила, в то время как индукция типа С подразумевает подготовку, тренинг готовых структур и краткое формулирование правила, тогда как индукция типа D исключает этап формулирования правила. Для демонстрации возможностей индукции типа В («управляемое открытие») были составлены примеры уроков на тему «Повелительное наклонение глаголов» и «Первое спряжение глаголов». В качестве примеров уроков с индукцией типа С (от готовых структур — к развернутому выводу) использовались такие грамматические темы,

как «Винительный падеж существительных» и «Дательный падеж существительных». В заключительной части данной главы представлен алгоритм урока, построенного по принципу индукции D (подсознательное введение структурированного материала). Методические разработки включают образцы уроков на темы «Согласование прилагательных с существительными в именительном падеже» и «Предложный падеж существительных с предлогом *на* в значении средства передвижения». В планах уроков даны подробные методические комментарии, упражнения для отработки навыков, а также некоторая информация о сходствах и различиях русского и румынского языков.

Таким образом, цели работы достигнуты в полной мере.

Подводя итог, отметим, что вопрос использования индукции в преподавании РКИ недостаточно разработан. В частности, методистам еще только предстоит оценить эффективность различных способов предъявления грамматики в зависимости от особенностей учащихся (уровня их языковой подготовки, возраста, пола). Существующие на сегодняшний день изыскания не могут в полной мере ответить на волнующий многих преподавателей вопрос: «Каким учащимся больше подходит индуктивный ввод грамматики, а каким — дедуктивный?».

Кроме того, преподаватели РКИ сталкиваются с нехваткой качественных учебных материалов для румынской аудитории, что также открывает перспективы для дальнейшей методической работы и создания национально ориентированных пособий по русскому языку.

Добавим, что индукция как способ обучения иностранным языкам может применяться в онлайн-обучении, в том числе через электронные приложения.

Всё это открывает широкие перспективы перед исследователями, желающими погрузиться в дальнейшее изучение лингводидактических возможностей индукции.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (1999). *Словарь методических терминов*. М.: ИКАР.

Вагнер, В. Н. (2001). *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа*. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Филология». М.: ВЛАДОС.

Гальскова, Н. Д. (2013). Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы. *Вестник Московского государственного областного университета*, №. 1, 22–30.

Гальскова, Г. Д., Гез Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам*. М.: АCADEMIA.

Глазунов М. В. (2020). Сравнение с родным языком как необходимый приём обучения русскому языку студентов-иностранцев (из опыта работы). *Международный научно-исследовательский журнал*, №5-3 (95), 30–38.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному (2022). *Элементарный уровень*. Москва-Санкт-Петербург: Златоуст.

Гусевская, Н. Ю. (2013). Эволюция методов обучения иностранному языку. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Профессиональное образование, теория и методика обучения*, №. 6 (53), 167–171.

Захарова, Е. А. (2017). Методы обучения иностранному языку в историческом контексте и их значимость в современной практике иноязычного образования. *Наука и школа*, №. 3, 174–183.

Зимняя, И. А. (1997). *Педагогическая психология: Учебное пособие*. Ростов на Дону: Феникс.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному (2022). *Элементарный уровень. Общее владение*. Москва-Санкт-Петербург: Златоуст.

Лозанов, Г. (1973). Суггестопедия при обучении иностранным языкам. *Методы интенсивного обучения иностранным языкам, №. 1*, 9–17.

Николеску, А. (2008). Романские заимствования как «Фонд помощи» в преподавании РКИ. *Catedra de filologie rusă la 60 de ani. Universitatea din București, Facultatea de limbi străine*, 276–280.

Новоспасская, Н. В. (2014). Слова славянского происхождения в румынском языке как результат адстратного процесса на Балканах. *Функциональная семантика и семиотика знаковых систем*, 422–425.

Паскарь, Л. (2019). Сопоставительное изучение морфологического яруса русского и румынского языков: лингводидактический аспект. *Tradiție și inovare în cercetarea științifică. Ed. 9, 11 octombrie, Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți*, 51–55.

Пассов, Е. И. (2000). *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. М.: Просвещение.

Педагогический энциклопедический словарь (2003). М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия».

Сирота, Е. (2022). Славянские элементы в лексической системе румынского языка. *Studii de slavistică. Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, nr. XVI*, 286–292.

Хомский, Н. (1972). *Язык и мышление*. Издательство Московского университета.

Шелякин, М. А. (2001). *Функциональная грамматика русского языка*. М.: Русский язык.

Шкрабо, О. Н. (2013). Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе. *Молодой ученый, №12 (59)*, 543–545.

Щерба, Л. В. (1974). *Преподавание иностранных языков в средней школе*. Общие вопросы методики. 2-е изд. М.: Высшая школа.

Щукин, А. Н., Фролова, Г. М. (2015). *Методика преподавания иностранных языков: Учебник для студентов учреждений высшего образования*. М., 2015.

Яковлева, Е. В., Агаджанян, Р. В. (2013). Этапы развития англоязычной лингводидактики XX–XXI вв.: опыт аналитического осмысления. *Вестник МГИМО, №1 (28)*, 13–17.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language, 2(1)*, 3-10.

Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *International review of applied linguistics in language teaching, 34 №2*, 95–118.

Luchianciuc, N. (2014). Problema determinativului substantival în limbile română și rusă. *Limba Română, 224 №2*, 216–224.

Osiac, M. (2017). Exprimarea relațiilor spațio-temporale în limbile rusă și română. *Intertext, 43 № 3-4*, 49–58.

Prince, M. J., Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education. 95 №2*, 123–138.

Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. NY: Simon and Schuster.

Spada, N., Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language learning, 60 №2*, 263–308.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.

Tammenga-Helmantel, M., Arends, E., Canrinus, E. T. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classrooms. *System, 45*, 198–210.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar. Vol. 3*. Harlow: Longman.

Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge university press.

Zingan, O., Bivol, L. (2018). Aspects on methodology of teaching grammar. *Journal of Social Sciences, 1 № 1*, 14–16.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1. АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДУКТИВНОГО ВВОДА ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
В УЧЕБНИКАХ РКИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ.**

Условные обозначения.

ИВ — Индуктивный ввод реализован в учебнике (рабочей тетради).

УИВ — Условно индуктивный ввод: индуктивный ввод частично реализован в учебнике (рабочей тетради).

0 — Индуктивный ввод не реализован или тема не представлена в учебнике.

Грамматические темы.	Учебники и учебные комплекты								
	Точка ру (1)	Жили-Были (7,8)	Дорога в Россию (4)	Поехали (10)	Приглаше- ние в Россию (5,6)	Русский язык для начинающих (9)	Rusa pentru încerători (3)	Русская речь (2)	5 элементов (11)
Существительное									
Им. п. Лицо активного действия.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Название лица (предмета).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Обращение.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Характеристика.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Факты, события.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Наличие предмета.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Предмет обладания.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Им. п. Идентификация лица.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Р. п. без предлога. Определение предмета.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Р. п. без предлога. Отсутствие лица (предмета).	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Р. п. без предлога. Обозначение количества, меры, с числительными.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Р. п. без предлога. Месяц в дате.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Р. п. с предлогом. Исходный пункт движения.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Д. п. без предлога. Адресат действия.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Д. п. Лицо (предмет), о возрасте.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Д. п. Лицо, испытывающее необходимость в чем- либо.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Д. п. с предлогом. Лицо как цель движения.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
В. п. без предлога. Лицо (предмет) как объект действия.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
В. п. без предлога. Логический субъект при глаголе «звать».	0	0	0	0	0	0	0	0	0
В. п. без предлога. Продолжительность, срок действия, время.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
В. п. с предлогом. Направление движения (в, на).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
В. п. с предлогом. Время (час, день недели) предлог в.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Т. п. без предлога с глаголом.	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Т. п. без предлога. Профессия лица (при глаголе <i>быть</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Т. п. с предлогом (совместность).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Т. п. с предлогом (определение).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
П. п. с предлогом (объект речи, мысли).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
П. п. с предлогом <i>в, на</i> (место).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
П. п. с предлогом <i>на</i> (средство передвижения).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Местоимение									
Личные местоимения в Им. п.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Личные местоимения в Р. п.	0	0	0	0	0	0	0	ИВ	0
Личные местоимения в Д. п.	ИВ	0	0	0	0	0	0	0	0
Личные местоимения в В. п.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Личные местоимения в Т. в.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Личные местоимения в П. п.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Вопросительные местоимения (<i>какой, чей, сколько</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Притяжательные местоимения (<i>мой, твой...</i>).	0	0	УИВ	0	0	0	0	ИВ	0

Указательные местоимения (<i>этот</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Определительные местоимения (<i>каждый</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Отрицательные местоимения (<i>никто, ничто</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Прилагательное									
Согласование полных прилагательных с существительными в роде и числе в Им. п.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Краткие прилагательные (<i>рад, занят, должен, болен</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Глагол									
Инфинитив (<i>читать, мочь, идти, смотреть</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Несовершенный и совершенный вид глагола.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Настоящее время глагола.	0	0	УИВ (<i>нравиться, стоить</i>)	0	0	0	0	ИВ	0
Прошедшее время глагола.	0	0	0	УИВ	0	0	0	0	0
Будущее время глагола.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 и 2 спряжение.	0	0	0	0	0	0	0	УИВ	0













Классы и группы глаголов: 1) <i>читать</i> — <i>читаю</i> ; 2) <i>уметь</i> — <i>умею</i> ; 3) <i>чувствовать</i> — <i>чувствую</i> ; 4) <i>встретить</i> — <i>встречу</i> ; 5) <i>отдохнуть</i> — <i>отдохну</i> ; 6) <i>давать</i> — <i>дают</i> ; 7) <i>ждать</i> — <i>ждут</i> ; 8) <i>писать</i> — <i>пишут</i> ; 9) <i>мочь</i> — <i>могут</i> ; 10) <i>идти</i> — <i>идут</i> ; 11) <i>ехать</i> — <i>едут</i> ; 12) <i>хотеть</i> — <i>хотят</i> ; 13) <i>брать</i> — <i>берут</i> ; 14) <i>жить</i> — <i>живут</i> .	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Императив от известных глаголов.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Переходные и непереходные глаголы.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Глаголы движения без приставок и с приставками.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Наречие									
Наречия места (<i>далеко, близко</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Наречия времени (<i>утром, зимой</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Наречия образа действия (<i>хорошо, плохо</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Наречия меры и степени (<i>медленно, быстро</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Предикативные наречия (<i>можно, нельзя</i>).	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Вопросительные наречия (как, когда, где, куда, откуда).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Предлоги, союзы, частицы									
Предлоги в, на, из, с, к, у, о.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Союзы и союзные слова (и, или, а, но, не только..., но и..., потому что, поэтому, что, где, куда, который и др.).	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Частицы не, даже.	0	0	0	0	0	0	0	0	0

ИСТОЧНИКИ

1. Dolmatova, Olia, Novacac, Ekaterina. (2017). *Tochka Ru: Russian Course A1*. Москва: Перо.
2. Volcovskaia, Maria, Gorbaciova, Nina. (2015). *Русская речь*, manual de limba rusă, clasa a V-a, anul I de studii. Chişinău: Editura Prut Internaţional.
3. Wildemann, Victoria. (2019). *Rusa pentru începători & CD audio*. Bucureşti: editura Niculescu;
4. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. (2010). *Дорога в Россию*. Учебник русского языка. Элементарный уровень. Санкт-Петербург: Златоуст;
5. Корчагина Е. Л., Степанова Е. М. (2010). *Приглашение в Россию*. Элементарный практический курс русского языка. Учебник. 6-е издание. Москва: Русский язык. Курсы;
6. Корчагина Е. Л., Степанова Е. М. (2010). *Приглашение в Россию*. Элементарный практический курс русского языка. Рабочая тетрадь. 6-е издание. Москва: Русский язык. Курсы;
7. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. (2000). *Жили-Были*. 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. 2-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
8. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. *Жили-Были*. (2000). 28 уроков русского языка для начинающих. Рабочая тетрадь. 2-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
9. Овсиенко Ю. Г. (2008). *Русский язык для начинающих (для говорящих на английском языке)*. 15-е издание, исправленное. Москва: Русский язык;
10. Чернышов С. (2009). *Поехали! Русский язык для взрослых*. Начальный курс, часть 1. 7-е издание. Санкт-Петербург: Златоуст;
11. Эсманова Т. (2005). *Русский язык: 5 элементов*. Учебник. Уровень А1 (элементарный). Санкт-Петербург: Златоуст.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ПРИМЕРЫ ИНДУКТИВНОГО И УСЛОВНО-ИНДУКТИВНОГО ВВОДА ГРАММАТИКИ В УЧЕБНИКАХ РКИ ДЛЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ.

Учебник	Тема, страница	Пример
Русская речь	Притяжательные местоимения в именительном падеже, стр. 6–7.	<p>1. Слушай и повторяй за учителем (Ascultă și repetă după profesor).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Это моя семья.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Это мои родители. Мою маму зовут Вероника. Она врач. Моего папу зовут Марин. Он экономист.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Это я. Меня зовут Сорин. Я учусь в пятом классе.</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">— 6 —</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Это моя сестра Валерия. Она студентка.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Это мои бабушка и дедушка. Они живут в селе.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Это мой брат Андрей. Он учится в лицее.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Это мой дядя и тетя. Они живут в Москве.</p> </div> </div> <p>2. Ответь на вопросы (Răspunde la întrebări).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Как тебя зовут? 2) Как зовут твоих родителей? 3) Как зовут твоего брата/твою сестру? 4) Где живут твой бабушка и дедушка?
Спряжение глаголов первой группы, стр. 28.		<div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; color: blue;">Обрати внимание</p> <p>Я хорошо читаю и пишу по-русски. Что ты читаешь и пишешь? Фёдор читает и пишет на уроке. Мы читаем письмо и пишем ответ. Что вы читаете и пишете? Семён и Алёна читают и пишут правильно.</p> </div> <p>4. Допиши окончания (Completează în scris terminațiile).</p> <p>I. 1) Люда читá... интересную книгу. 2) Что ты делá... на уроке русского языка? 3) Я изучá... географию. 4) Мы счита́... на уроке математики. 5) Что вы слуша... по радио? 6) Дети бега... и прыга...</p> <p>II. 1) Шко́льники ид... на уро́к. 2) Я пиш... дикта́нт. 3) Ученики пиш... пись́мо учи́телю. 4) Мой дру́зья жив... в Росси́и.</p> <p>5. Допълни предложения (Completează propozițiile).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Я ... музы́ку. 2) На уро́ке румынского языка́ мы ... дикта́нт. 3) Какие предме́ты ты ... в шко́ле? 4) Корне́лия о́чень хоро́шо ... по-ру́сски. 5) Что вы ... в воскресе́нье? 6) Они́ ... на дискоте́ку. <p style="color: blue;">Слова́ для справо́к: слу́шать, изуча́ть, писа́ть, иди́ти, чита́ть, дела́ть.</p>
Родительный падеж личных местоимений, стр. 67–68.		<p>2. Прочита́йте диало́г „На приёме у стоматоло́га“. Разыгра́йте его.</p> <p>Сего́дня наш класс был на приёме у шко́льного стоматоло́га. <i>Врач:</i> – Заходи́, не бойся! У тебя́ болят зу́бы? <i>Ра́ду:</i> – Нет, зу́бы у меня́ никогда́ не болят.</p> <p style="text-align: center;">— 67 —</p> <p><i>Врач:</i> – А ско́лько раз в день ты чи́стишь зу́бы? <i>Ра́ду:</i> – Два́ раза. Утром и ве́чером. <i>Врач:</i> – Хоро́шо. Сейча́с посмо́трим, как там твой зу́бы. Открой рот! Да, ты молодёц! У тебя́ всё в по́рядке! Сле́дующий!</p> <p><i>Ня́ку:</i> – До́брый день! До́ктор, у меня́ второ́й день бо́лит зу́б. <i>Врач:</i> – Посмо́трим. Да, тебе́ надо́ лечи́ть э́тот зу́б. Ня́ку, а ты зна́ешь, что ну́жно дела́ть, что́бы зу́бы бы́ли здоро́выми? <i>Ня́ку:</i> – ...</p> <p>■ Что отве́тил Ня́ку? А ты зна́ешь, как на́до бере́чь зу́бы?</p> <p>3. Предста́вьте, что вы пришл́и к врачю́. Соста́вьте и разыгра́йте диало́г „На приёме у врача́“.</p> <p>4. Раскрóй ско́бки. Запиши́ предложе́ния.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>1) У (я) бо́лит</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>3) У (он) бо́лит</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>5) У (мы) ниче́го не бо́лит.</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>2) У (Та́ня) бо́лит</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>4) У (Сори́н) бо́лит</p>  </div> </div>

Дорога в
Россию

Притяжатель-
ные
местоимения в
именительном
падеже,
стр. 33.

7 а) Читайте тексты и показывайте
на рисунке то, о чём читаете.



Это я. Вот мой дом.
Тут моё окно.
Там моя комната.



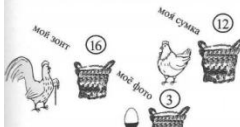
Это я. Это мой папа и моя мама.
Это мой брат. Это моя бабушка.
Мы дома.

Это мой брат. Это тоже мой брат.
Это моя подруга.
Это мой друг. Они дома.



б) Сделайте свои рисунки и расскажите о них.

8 а) Заполните корзины.



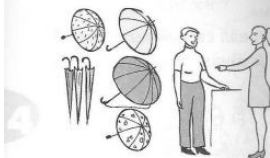
Яблоко, журнал, нож, карта, брат, школа,
город, карандаш, суп, страна, сок, кот, группа,
собака, стол, стул, сумка, шапка, подруга,
окно, лампа, папа, мама, бабушка, сын,
автобус, зонт, друг, завтрак, игра, молоко.

Глагол
нравиться,
стр. 108–109.

16

— Какой зонт
вам нравится?

— Мне нравится
этот синий зонт.



— Тебе нравится
эта машина?

— Нет, не нравится.
Эта машина очень
большая.



9 Читайте.

— Какой телевизор вам нравится? [нрав'ица]

— Мне нравится этот большой телевизор.

— Какая сумка вам нравится?

— Мне нравится эта маленькая сумка.

— Какое мороженое вам нравится?

— Мне нравится это шоколадное мороженое.

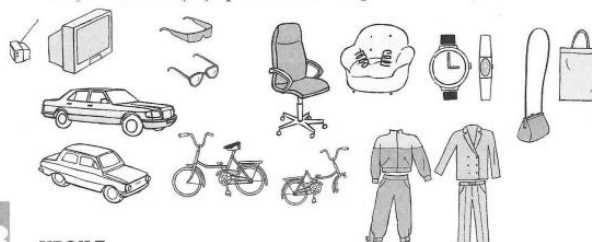
— Какие сувениры вам нравятся?



— Мне нравятся эти русские сувениры.

10

а) Посмотрите на рисунки. Покажите, какие вещи вам нравятся или
не нравятся.

Образец: Мне (не) нравится этот старый телевизор.



	<p>Глагол <i>стоит</i>, стр. 110.</p>	 <p>— Сколько стоит эта сумка? — Сумка стоит 254 рубля. — Сколько стоят эти карандаши? — Карандаши стоят 12 рублей.</p> <p>1 (один), 21, 31 ➤ рубль 2 (два), 3, 4, 22, 24 ➤ рублей 5, 6, 7 ... 11, 12 ... 20 ➤ рублей</p> <p>13 Читайте.</p> <p>— Сколько стоит хлеб? — Сколько стоит рыба? — Какой? Белый? — Какая? Красная? — Белый. — Да, эта красная рыба. — 17 рублей. / Белый хлеб стоит 17 рублей. — 245 рублей. / Рыба стоит 245 рублей.</p>																																								
<p>Поехали!</p>	<p>Глагол-связка в прошедшем времени, стр. 127.</p>	<p>Задание 159</p> <p>Сегодня понедельник. Вчера было воскресенье. Завтра вторник. Позавчера была суббота. Послезавтра среда.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Позавчера</th> <th>вчера</th> <th>сегодня</th> <th>завтра</th> <th>послезавтра</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>четверг</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>пятница</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>суббота</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>воскресенье</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>понедельник</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>вторник</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>среда</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>	Позавчера	вчера	сегодня	завтра	послезавтра	четверг	пятница	суббота	воскресенье	понедельник	вторник	среда
Позавчера	вчера	сегодня	завтра	послезавтра																																						
.....	четверг																																						
.....	пятница																																						
.....	суббота																																						
.....	воскресенье																																						
.....	понедельник																																						
.....	вторник																																						
.....	среда																																						
<p>Точка ру</p>	<p>Дательный падеж личных местоимений, стр. 129</p>	<p>Читайте фразы. Read the phrases, pay attention to the usage of personal pronouns.</p>  <p>Ему больно. Ей весело. Ей грустно. Ему жарко. Мне интересно. Ему приятно. Ему скучно. Тебе страшно. Мне холодно.</p> <p>128 Точка Ру А1 6.1 • Праздники</p>																																								

6. Грамматика. Personal Pronouns

- A Заполните таблицу.
Fill in the table with personal pronouns in the dative case.

Грамматика The dative case of personal pronouns

nominative	dative
я	_____
ты	_____
он	_____
она́	_____
мы	нам
вы	вам
они́	им

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПРОТОКОЛЫ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА УРОКАМИ РКИ В АУДИТОРИИ РУМЫНСКИХ СТУДЕНТОВ.

Протокол №1.

Дата: 21.10.2022

Преподаватель: Наташа Маноле.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: в аудитории.

Количество учащихся: 8.

Целевой уровень/курс: студенты 1 курса.

Время начала урока: 14.25

Название урока/Тема: Не обозначена.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		
14.25	Преподаватель входит в аудиторию, здоровается с учащимися, рассказывает об учебных пособиях.	Студенты слушают.	Рум.	
14.30	Организует повторение изученного материала (род сущ.). Проверка Д.з.	Студенты по очереди устно выполняют упражнение.	Рус./рус (50/50)	
15.00	Предъявление новой грамм.темы: 1 группа глаголов. Знакомство с глаголами и перевод на рум.	Студенты слушают учителя.	Рум.	
15.20	Учитель записывает на доске спряжение глагола «читать».	Студенты записывают новый грамм. материал.	Рум.	

15.20	Учитель диктует домашнее задание и дает самостоятельное задание для выполнения в классе.	Студенты слушают и записывают.	Рум.	
15.22-15.40	-	Студенты самостоятельно выполняют упражнения.	-	
15.40	Учитель прощается и заканчивает урок	Студенты прощаются с учителем и уходят.	Рум.	

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	A	B	C	D	E
Глаголы 1 группы	+				

NB. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Трудности при семантизации глаголов не отмечены, поскольку учащиеся знакомятся с широко употребляемыми лексическими единицами, имеющими аналоги в румынском языке.

Протокол №2.

Дата: 01.11.2022

Преподаватель: Марина Врачу.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: в аудитории.

Количество учащихся: 11

Целевой уровень/курс: студенты 2 курса.

Время начала урока: 12.00

Название урока/Тема: Родительный падеж существительных.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		

12.00-12.10	Приветствует студентов, поясняет, какая деятельность предстоит, раздает материал для проверочной работы. Объявляет о начале самостоятельной работы. Тема работы «Родительный падеж существительных».	Слушают. Выполняют проверочную работу письменно.	Рум.	
12.27	Объявляет о завершении самостоятельной работы. Начинает проверку (устно).	Читают то, что написали во время самостоятельной работы.	Рус.	
12.40	Дает пояснения, анализирует ошибки студентов, делает пометки на доске.	Слушают и записывают.	Рум.	
12.45	Пишет на доске тему: «Родительный падеж». Включает проектов и демонстрирует одну из страниц учебника на доске. Просит студентов выполнить упражнение из учебника.	Слушают.	Рум.	В работе использует учебник Gabriel-Andrei Stan «Gramatica aplicată a limbii ruse».
12.47-13.18	Контролирует устное выполнение упражнения.	Выполняют грамматическое упражнение на родительный падеж существительных из учебника устно.	Рум., рус. (50/50)	
13.18	Дает пояснение о дательном падеже части. Приводит примеры: <i>стакан сахару</i> . Записывает на доске.	Слушают, записывают.	Рум.	
13.19	Дает пояснение о двойном родительном падеже.	Слушают, записывают.		
13.22	Комментирует правило на румынском.	Читают вслух примеры из учебника с родительным падежом существительных и переводят их на румынский.	Рум./рус. (60/40)	

13.26	Поясняет сочетание <i>у+обладатель</i> . Записывает на доске пример: <i>у учителя</i> . Также поясняет использование родительного падежа при отрицании, записывает на доске примеры.	Читают и записывают.	Рум./рус. (60/40)	
13.28	Контролирует чтение.	Читают примеры использования родительного падежа при отрицании.	Рус.	
13.32	Дает пояснение об использовании родительного падежа с некоторыми глаголами (<i>отрываться от, отказываться от</i>), записывает на доске примеры.	Слушают и записывают.	Рум.	
13.35-13.39	Контролирует чтение.	Читают примеры использования родительного падежа с некоторыми глаголами.	Рус.	
13.39	Подводит итоги работы на уроке, объясняет домашнее задание («Gramatica aplicată a limbii ruse», стр. 63-64, обратный перевод). Прощается.	Записывают домашнее задание, прощаются.	Рум.	

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	А	В	С	Д	Е
Родительный падеж существительных.	+				

NB. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Студенты в целом не испытывают трудностей в семантизации грамматических структур, поскольку в румынском языке существует грамматическая категория родительного падежа существительных, хотя она и не имеет такого широкого распространения, как в русском языке. Между тем, при самостоятельном выполнении выполнении упражнений студенты допускают ошибки, которые, вероятно,

объясняются межъязыковой интерференцией. В частности, при переводе с румынского языка на русский фразы *Он работает с восьми до трёх* один из учащихся неправильно употребил предлог, ошибочно написав *Он работает от восьми до трёх*, что может быть связано с влиянием румынского языка, в котором наблюдается отличная от русского языка дистрибуция предлогов со значением *с, от (de, de la)*.

Протокол №3.

Дата: 03.11.2022

Преподаватель: Марина Врачу.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: онлайн.

Количество учащихся: 11

Целевой уровень/курс: студенты 2 курса.

Время начала урока: 10.00

Название урока/Тема: Дательный падеж существительных.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык; соотношен ие рум. и рус. языков	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		
10.00	Приветствует студентов, поясняет организационные моменты.	Слушают.	Рум.	
10.07	Предлагает открыть учебник на стр. 64 и приступить к изучению особенностей дательного падежа существительных.	Слушают.	Рум.	В работе используется учебник Gabriel-Andrei Stan «Gramatica aplicată a limbii ruse»
10.08 - 10.23	Дает пояснение об использовании дательного падежа существительных. Предлагает читать примеры и перевод на румынский язык. Контролирует чтение.	Читают примеры в учебнике на стр. 64-66.	Рум./рус. (50/50)	
10.23 - 10.28	Поясняет разницу в управлении глаголов <i>звонить, советовать,</i>	Читают примеры и перевод на стр. 66-67.	Рум./рус. (50/50)	

	<i>аплодировать, мешать, изменять, мстить, способствовать с румынским языком.</i>			
10.28	Поясняет использование дательного падежа с существительными <i>памятник, привет, слава, письмо.</i>	Читают примеры в учебнике и перевод на рум. язык.	Рум./рус. (50/50)	
10.30	Поясняет использование дательного падежа в сочетаниях со словами <i>надо, нужно, можно, нельзя.</i>	Читают примеры на стр. 68-70.	Рум./рус. (50/50)	
10.34 - 10.37	Поясняет использование дательного падежа при обозначении возраста. Контролирует чтение.	Читают примеры на стр.70	Рум./рус. (50/50)	
10.37 - 10. 50	Предлагает учащимся приступить к выполнению грамматических упражнений (подстановочных).	Устно выполняют упражнения на стр. 70-72.	Рум./рус. (50/50)	
10.50	Объясняет учащимся, что дательный падеж может использоваться после предлога <i>к</i> . Контролирует чтение. Дает пояснения по ходу чтения.	Читают примеры с дательным падежом после предлога <i>к</i> на стр. 74-76.	Рум./рус. (50/50)	
11.02	Объясняет учащимся, что дательный падеж может использоваться после предлога <i>по</i> . Контролирует чтение. Дает пояснения по ходу чтения.	Читают примеры с дательным падежом после предлога <i>по</i> на стр. 76-78.	Рум./рус. (50/50)	
11.09	Поясняет, что дательный падеж используется после предлогов <i>благодаря, вопреки, согласно, навстречу</i> . Контролирует чтение.	Читают примеры использования дательного падежа после предлогов <i>благодаря, вопреки, согласно, навстречу</i> .	Рум./рус. (50/50)	
10.12	Предлагает приступить к устному выполнению грамматических упражнений (подстановочные). Контролирует выполнение.	Устно выполняют упражнения на стр. 79 в учебнике.	Рум./рус. (50/50)	

10.27	Подводит итоги урока, предлагает домашнее задание - упражнения на обратный перевод. Отвечает на орг.вопросы. Прощается.	Записывают домашнее задание. Задают орг.вопросы. Прощаются.	Рум.	
-------	---	---	------	--

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	А	В	С	Д	Е
Дательный падеж существительных.	+				

NB. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Семантизация грамматических структур в целом не вызывает у учащихся трудностей, поскольку категория дательного падежа присутствует в румынском языке. Между тем, студенты обращают внимание на несоответствия в управлении глаголов русских и румынских глаголов (*звонить, советовать, аплодировать, мешать, изменять, мстить, способствовать*).

Протокол 4.

Дата: 10.02.2023

Преподаватель: Татьяна Билиневич.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: онлайн.

Количество учащихся: 8

Целевой уровень/курс: А1

Время начала урока: 19.30

Название урока/Тема: «В отпуске». Грамматическая тема: предлог «из» в сочетании с существительными.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		
19.30	Приветствует студентов, спрашивает, как у них дела.	Рассказывают о своих делах.	Рус./рум. (90/10)	

	Подсказывает слова. Частично использует рум.язык.			
19.43	Напоминает д.з. - рассказать о гостинице, про которую студенты прочитали дома. Спрашивает желающих рассказать о гостинице.	Слушают. Рассказывают о том, что прочитали дома. Отвечают по очереди.	Рус./рум. (90/10)	Используется учебник «Поехали 1.2».
19.59	Объясняет тему урока, задает вопросы студентам. Показывает таблицу в учебнике. Объясняет грамматическую тему (предлог <i>в</i> + сущ. в В.п., П.п., Р.п) с использованием румынского языка.	Слушают, отвечают на вопросы учителя.	Рус./рум. (70/30)	
20.08	Дает 2 минуты на самостоятельное выполнение упражнения. Проверяет правильность выполнения упражнения. Дает пояснения с использованием румынского языка.	Читают примеры. Самостоятельно выполняют упражнение на стр 37 в учебнике. Читают по очереди предложения вслух, задают уточняющие вопросы.	Рус./рум. (80/20)	
20.47	Подводит итоги выполнения упражнений. Предлагает тему «Отпуск». Дает задание - составить рейтинг важных вещей для отпуска. Стр 38 упр 9 (учебник).	Читают задание, отвечают рассказом про свой идеальный отпуск (монолог).	Рус./рум. (80/20)	
21.00	Отвечает на вопросы студентов, дает домашнее задание. Прощается.	Слушают, прощаются.	Рус./рум. (70/30)	

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	А	В	С	Д	Е
Предлог <i>в</i> с существительными в В.п., П.п., Р.п.	+				

NB. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Трудности при семантизации грамматических структур не выявлены.

Протокол №5

Дата: 08.02.2023

Преподаватель: Татьяна Билиневич.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: онлайн.

Количество учащихся: 8

Целевой уровень/курс: А1

Время начала урока: 19.30

Название урока/Тема: «В гостинице». Грамматическая тема: Р.п. существительных ед ч.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		
19.30	Начинает урок, здоровается с учащимися. Знакомит группу с практикантом.	Задают вопросы практиканту по очереди.	Рус.	
19.45	Объясняет правила игры на румынском и русском языках. Рассылает студентам материал для игры (картинки). Пишет на виртуальной доске пример: «Мне нужна вещь, которая.... Объект, который...»	Слушают преподавателя.	Рус./рум. (50/50)	
19.57	Подсказывает студентам последовательность действий, помогает с выбором лексических единиц.	Спрашивают друг у друга про предметы, описывая их по-русски, зарабатывают очки в игре.	Рус.	
20.27	Подводит итоги игры. Объясняет, какая деятельность предстоит студентам (аудирование).	Слушают. Читают материалы для работы над аудированием в учебнике.	Рус./рум. (90/10)	

20.31	Включает аудиозапись с диалогом №1 (2 раза).	Слушают аудиозапись.	Рус.	
20.34	Дает пояснения на русском.	Выбирают правильные варианты ответов на основе прослушанного диалога.	Рус.	
20.34	Дает пояснения на русском.	Читают прослушанный диалог и вставляют пропущенные слова в текст прослушанного диалога.	Рус.	
20.39	Дает пояснения о предстоящей деятельности. Включает диалог №2 (2 раза), дает пояснения при выполнении упражнения.	Слушают диалог №2 (1 раз). Выбирают правильные варианты из предложенных.	Рус./рум. (90/10)	
20.43	Дает пояснения на русском и румынском языках. Дает пояснение словам «скидки», «недорого», «идёт» по-русски	Читают прослушанный диалог по ролям.	Рус./рум. (90/10)	
20.50	Задает вопросы о домашней работе (дома прочитан текст о гостиницах). Слушает ответы студентов, исправляет ответы студентов в чате (пишет правильные варианты).	Рассказывают о том, что прочитали по-русски («Что там было? Чего там не было?»).	Рус./рум. (80/20)	
20.56	Дает домашнее задание - чтение текста, прослушивание подкаста. Поясняет орг.моменты. Дает пояснения на русском и румынском языках. Прощается	Слушают, задают вопросы.	Рус./рум. (60/40)	

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	А	В	С	Д	Е
—					

NB. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Трудности не выявлены. Ввода новой грамматики на уроке не было.

Протокол №6

Дата: 15.02.2023

Преподаватель: Татьяна Билиневич.

Длительность урока: 90 минут.

Формат урока: онлайн.

Количество учащихся: 7

Целевой уровень/курс: А1

Время начала урока: 19.30

Название урока/Тема: Родительный падеж множественного числа существительных.

Тип урока: Практическое занятие РКИ.

время, этап	вид деятельности		язык	примечания
	деятельность учителя	деятельность студентов		
19.30	Приветствует студентов, дает пояснение о целях и задачах уроках, отвечает на вопросы студентов.	Слушают, отвечают на вопросы, задают вопросы.	Рус./рум. (60/40)	
19.39	Спрашивает о выполнении домашнего задания. Предлагает ответить на вопросы с опорой на домашнее задание. Дает подсказки на русском и румынском языках.	Читают новые слова урока, читают вопросы к подкасту, который слушали дома, отвечают на вопросы.	Рус./рум. (70/30)	Используется учебник «Поехали 1.2».
20.08	Объясняет, что нужно делать. Опрашивает по пройденному материалу (рассказ о том, что важно в отпуске).	Рассказывают о том, что для них важно в отпуске (задание по учебнику, стр 38, упр. 9)	Рус./рум. (90/10)	
20.24	Приступает к объяснению новой темы - родит.падеж мн.ч. сущ.	Слушают, читают примеры, отвечают на вопросы преподавателя.	Рус./рум. (50/50)	

20.42	Объясняет, как выполнять грамматическое упражнение. Дает студентам время на то, чтобы вникнуть в суть упражнения. Контролирует устное выполнение упражнения.	Выполняют упражнение устно под контролем преподавателя.	Рус.	
20.56	Уточняет, есть ли у студентов вопросы. Напоминает о домашнем задании, объясняет моменты. Отвечает на вопросы студентов. Прощается.	Слушают, задают вопросы, прощаются.	Рус./рум. (60/40)	

Модель ввода грамматического материала по Деку.

грамматическая тема	тип ввода по Деку				
	A	B	C	D	E
Родительный падеж мн.ч. существительных	+				

НВ. Трудности усвоения при семантизации грамматических структур.

Трудности при семантизации грамматических структур не выявлены.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ.

4.1. Краткое описание обучающего материала.

Тема урока (ситуация общения по государственному стандарту РКИ)	Тема урока (грамматическая)	Цели урока	Задачи урока	Дополнительное оборудование (материалы)	Грамматические темы, которые должны быть знакомы учащимся к началу урока	Тип индукции	Тип текста, используемого на уроке
«На занятиях»	Императив 2 л. ед. и мн. ч. глаголов 1, 3 и 5 продуктивных классов.	Познакомить студентов с моделью образования императива 2 л. ед. мн. ч. известных им глаголов: <i>работать, делать, слушать, покупать, танцевать, думать, отдыхать, дарить, говорить, ходить</i> и нового глагола <i>пропускать</i> .	Научить распознавать форму императива известных глаголов, научиться отличать императив от индикатива, сформулировать базовое правило образования формы императива глаголов 1, 3, 5 продуктивных классов, провести первичное закрепление нового материала.	Доска, мел, раздаточный материал с текстом упражнений, карточки для игры, непрозрачный контейнер.	Глаголы 1,2 спряжения в изъявительном наклонении настоящего времени.	В	Письменный учебный текст.
«Свободное время, отдых, интересы»	Глаголы 1 спряжения в изъявительном наклонении настоящего времени.	На примере глагола <i>читать</i> познакомить студентов с формами глаголов 1 спряжения в изъявительном наклонении	Идентифицировать окончания глагола читать в настоящем времени изъявительного наклонения, сформулировать базовое правило спряжения	Раздаточный материал с текстом упражнений (рабочие листы), доска, мел (маркер).	Родительный падеж личных местоимений и именительный падеж притяжательных местоимений.	В	Учебный аудиотекст.

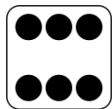
		настоящего времени, научить систематизировать полученные знания и переносить их на другие глаголы этой группы.	глаголов 1 группы, провести первичное закрепление изученного материала.				
«На улицах города, в транспорте»	Винительный падеж одушевленных существительных в единственном числе.	На базе аудиотекста (диалогов) познакомить учащихся с формами винительного падежа одушевленных существительных, научить использовать формы винительного падежа в речи.	Идентифицировать формы винительного падежа существительных в тексте, сформулировать правило, провести первичное закрепление материала.	Раздаточный материал с текстом упражнений (рабочие листы), доска, мел (маркер).	Винительный падеж существительных женского рода единственного числа, глаголы в настоящем и прошедшем времени.	С	Учебный аудиотекст.
Элементы биографии: работа, учеба, интересы.	Дательный падеж личных местоимений.	На базе нескольких аудиотекстов научить идентифицировать и семантизировать формы личных местоимений в дательном падеже, а также использовать их в речи.	Научить образовывать наречия на <i>о</i> от известных учащимся прилагательных, научить семантизировать безличные конструкции типа <i>мне холодно, мне весело</i> в аудиотексте, идентифицировать все формы местоимений в дательном падеже в различных фрагментах аудио- и письменного учебного текста.	Раздаточный материал с текстом упражнений (рабочие листы), доска, мел (маркер).	Глаголы первого и второго спряжения в настоящем времени изъявительного наклонения, некоторые качественные прилагательные, существительные в предложном падеже с	С	Учебный аудио- и письменный текст.

					предлогом в для выражения места (в Москве, в Самаре, в Санкт-Петербурге), существительные в дательном падеже.		
Моя семья и дом.	Согласование прилагательных с существительными в роде и числе в именительном падеже.	Научить подбирать форму прилагательного в зависимости от рода и числа существительного.	Идентифицировать формы прилагательных, научить согласовывать их с главным членом именной группы (существительным).	Раздаточный материал (рабочие листы), карточки для игры.	Категории рода и числа существительных, конструкция у <i>меня/у нас есть</i> .	D	Учебный письменный и аудиотекст.
В городе, в транспорте.	Предложный падеж существительных с предлогом <i>на</i> в значении средства передвижения.	Научить сообщать о выборе средства передвижения по городу.	Семантизировать лексику, связанную с транспортом, идентифицировать форму предложного падежа с предлогом <i>на</i> , начать использовать конструкции с предложным падежом и предлогом <i>на</i> в речи.	Раздаточный материал (рабочие листы).	Глаголы однонаправленного движения <i>ехать, идти</i> , значение винительного падежа, выражающее направление движения с предлогами <i>в/на</i> (<i>в школу, на концерт</i>)	D	Учебный письменный текст.

4.2. Навигация по рубрикам уроков.



Фонетическая зарядка.



Игра.



Упражнение.



Работа с письменным текстом.



Работа с аудиотекстом.



Постановка вопроса (проблемы).



Формулирование правила.



Рефлексия. Итоги работы на уроке.



Домашняя работа.

В университете
Рабочий лист
La universitate
Fișă de lucru

**Повторяйте!**

Repetati!

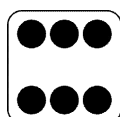
Мой–мой–мой — окна все открой!

Вай–вай–вай — думай, не зевай!

Гай–гай–гай — маме помогай!

Жай–жай–жай — учиться продолжай!

Той–той–той — молча ты не стой!

**Если услышите звук [j], хлопайте в ладоши!**

Dacă auziți sunetul [j] bateți din palme!

Моя, мама, моят, танцуют, целовать, целуют, дарить, дарят, отдыхают,
покупать, тетрадь, читать, читают.

**Подберите окончания к глаголам и скажите, что делают студенты.**

Alegeți terminația potrivită pentru verbe și spuneți ce fac studenții.

- Студенты ход {ят/ют} на лекции.
- Студенты работа {ют/ят} с учебниками.
- Они слуша {ют/ят} преподавателя.
- Они покупа {ют/ят} обед в кафе.
- Студенты танц {ют/ят} в клубе в субботу.
- Они отдыха {ют/ят} на природе.
- Они дар {ют/ят} подарки на День учителя.
- Студенты говор {ют/ят} на русском.
- Они не пропуска {ят/ют} лекции.



**Упр. 2. Саша, Ира и Тания учатся на втором курсе
Тартуского университета. Вот что они говорят.
Прочитайте текст и найдите их советы.**

Saşa, Ira și Tania sunt studenți din anul doi la Universitate din Tartu. Iată ce spun ei. Citiți textele și găsiți sfaturile lor.



Привёт! Я Саша. Мне очень нравится Ира. Чтобы часто её видеть, я хожу в университет каждый день. Вот мой совет. Хотите чаще встречать друзей? Ходите в университет и не пропускайте лекции.



Привёт! Я Ира, мне нравится танцевать и слушать музыку. В свободное время я хожу в клубы и на концерты. А на лекциях нужно много читать и думать. Моя мама всегда говорит: «Если хочешь хорошо отдыхать, работай на занятиях и слушай учителя».



Привёт! Я Тания. Я буду врачом, поэтому никогда не пропускаю лекции по медицине. Я люблю гулять и играть в футбол. Что я могу посоветовать? Отдыхайте больше, гуляйте и играйте в футбол на свежем воздухе. А ещё читайте хорошие книги!



Это совет или нет?

Este un sfat sau nu?

	Это совет	Это не совет
Я хожу на лекции каждый день.		V
Не пропускайте лекции.	V	

Мне нравится танцевать.		
Работай на занятиях.		
Я буду врачом.		
Играйте в футбол.		
Отдыхайте больше.		
Гуляйте в лесу.		
Читайте хорошие книги.		



Заполните таблицу.

Completați tabelul.

Infinitiv	3 pers.pl.	Imperativ sg.	Imperativ pl.	Imperativ sg.	Imperativ pl.
пропускать	пропуска[йу]т				не пропускайте!
работать		работай!			
слушать					
гулять			гуляйте!		
отдыхать				не отдыхай!	
читать					
играть					
танцевать					не танцуйте!
ходить	ходят	ходи!			
дарить					



Объясните, как дать совет друзьям или преподавателю.

Сформулируйте правило. Заполните пропуски.

Explicați cum se dă sfatul prietenilor sau profesorului. Formulați regula.

Verbele la modul imperativ se folosesc, de obicei, la forma de persoana

Formele modului imperativ se compun de la verbul prezent cu ajutorul sufixului: **ходи́** (=mergi!), sau sufixului.....**чита́й** (= citește!).

Verbele la modul imperativ la numărul plural au sufixul: **ходи́те** (=mergeți!), **чита́йте** (=citiți!).

**Это Анна. Ей нужны ваши советы... Попросите Анну:**

Aceasta este Ana. Are nevoie de sfaturile voastre. Dați-i sfaturi.

- ходить на все лекции;
- слушать преподавателя;
- читать книги;
- говорить правду;
- не танцевать во время занятий;
- не пропускать уроки русского;
- не покупать книги, а ходить в библиотеку.



Модель: Анна, ходи на все лекции. Анна, не танцуй во время занятий.

**Разделитесь на пары. Один из партнёров сообщает другому о своей проблеме, другой даёт советы. Поменяйтесь ролями.**

Împărțiți-vă în perechi. Unul dintre parteneri îi spune celuilalt despre problema lui, celălalt dă sfaturi. Schimbați rolurile.

Проблемы:

- Я не понимаю русский язык.
- У меня плохие оценки.
- Мы с друзьями любим танцевать, но не знаем, где клуб.
- Я много работаю, у меня нет времени на личную жизнь.
- Зимой мне холодно.
- Мне нужны книги для учёбы.
- Скоро День учителя. Что делать?

**Подведём итог! Что вы теперь умеете?**

Să rezumăm! Ce știți acum?

Вы умеете...	+/-	Пример
давать советы другу		
давать советы знакомым		
давать советы преподавателю		



Да́йте 10 сове́тов дру́гу, кото́рый хо́чет поступи́ть в университе́т.

Dați 10 sfaturi unui prieten care vrea să intre la facultate.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

**Свободное
время**
Рабочий лист
Timp liber
Fișă de lucru



Читаем вместе!

Citim împreună!

Ац-ать, оц-оть, уц-уть, иц-ить.
Ца-тя, цо-тё, цу-тю, цы-ти.

Ать, ать!
Будем мы маршировать!
А потом букварь листать
И абзацы в нём читать!
Вот абзац, ещё абзац.
Бац-бац-бац-бац!



Составьте предложения по модели.

Alcătuieți propozițiile după model.

Модель: Его хобби — читать книги



Читáть кнѳги.



Слушáть джаз.



Работáть в саду́.

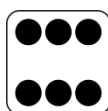


Журналист делает репортаж. Послушайте, что отвечают студенты и выберите правильный вариант.



Reporterul face un reportaj. Ascultați ce răspund studenții și alegeți varianta corectă.

	+	-
Настя читает книги.		
Её мама читает журналы, а папа — романы.		
Оля и Миша читают повесть.		
Они читают по очереди.		



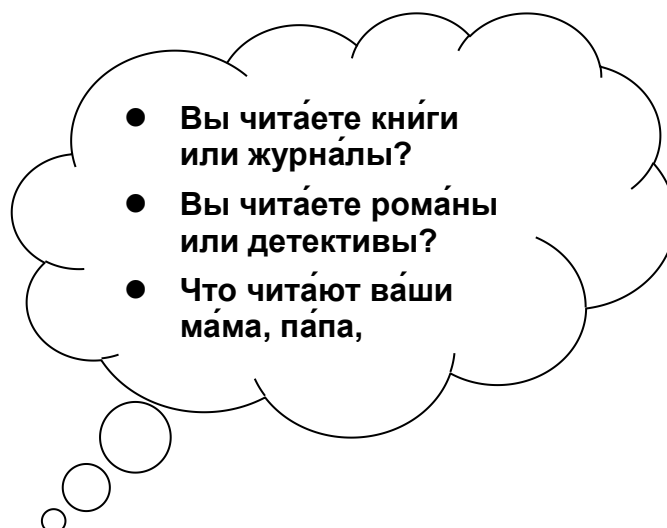
Послушайте интервью ещё раз и сканируйте код. Заполните пропуски в тексте.

Ascultați încă o dată și scanați codul. Completați spațiile libere în text.



Заполните таблицу.
Completați tabelul.

я	читаю книги
ты	
он/она	
мы	
вы	
они	



Посмотрите на глаголы: читáть (кнѳги), слѳшать (джаз), работáть (в саду). Чтó у них óбщего?

Observați verbele: citáť (knygy), slųšťatų (dzať), rabóťatų (v sadu). Ce au în comun?



Раскрóйте скóбки по моде́ли.

Deschideți parantezele după model.

Моде́ль: я читаю кнѳги — я (слѳшать джаз). Я слѳшаю джаз.

Ты читаешь — Ты (работáть в саду).

Вы читáете — Вы (слѳшать поп-му́зыку).

Они читают — Она́ (читáть газéты).



Продолжа́йте по óчереди.

Continuați pe rând.

Я читаю книги, а ты слушаешь рок.



(мы, вы, читать романы)

Мы слушаем рок, а вы читаете романы.



(ты, они, не работать в саду)



(ты, мы, читать рассказы)

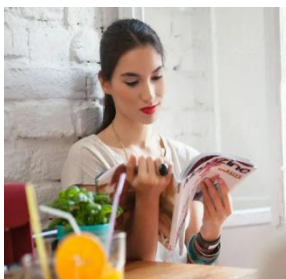


(вы, он, не слушать джаз)



Посмотрите на картинки. Какое у них хобби? Расскажите о себе по модели. Используйте сочетания глаголов и существительных.

Priviți imaginile. Ce hobby au ei? Povestiți despre dvs. după model.



Модель.

Это Аня. В свободное время она читает журналы. Я не читаю журналы, я читаю романы.



Это Оля.



Это Андрей.



Это Ирина Валерьевна.



Вот, что вы уже умеете! Продолжайте предложения.

!ată ce ştiţi deja! Continuaţi frazele.

Это библиотéка. Здесь мы ... книги.

Это сад. Здесь я

Это рок-клуб. Здесь студéнты рок.

Это гóспиталь. Здесь врач

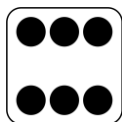


Придумайте диалоги к картинкам.

!cătuiţi dialoguri pentru imagini.



Кого ты ждёшь?
Рабочий лист
Pe cine aştepti?
Fişă de lucru



Разделитесь на пары. Выберите по два любимых продукта и по одному нелюбимому. Ваш партнёр должен угадать, что вы не любите. Задавайте вопросы по очереди.

Împărțiți-vă în perechi. Alegeți câte două alimente preferate și câte unu care nu vă place. Partenerul trebuie să ghicească ce nu vă place. Puneți întrebări pe rând.





Прочитайте диалоги по ролям.

Citiți dialogurile pe roluri.



- Привёт! Что делаете?
- Привёт! Мы ждём автобус.



- Ты ждёшь автобус?
- Нет, я жду брата.



- Что вы хотите: рыбу или мясо?
- Рыбу, пожалуйста.



- Я ищу Алексея. Где он?
- Где Алексей? Я не знаю...



Послушайте диалог и запомните имена. Какие имена вы услышали? (подчеркните)

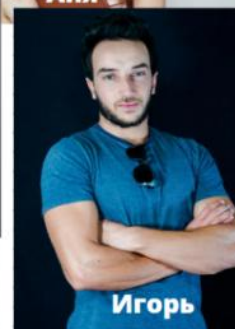
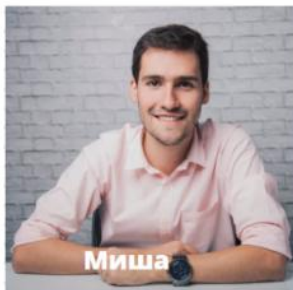
Ascultați dialogul și rețineți numele. Subliniați numele auzite.



И́горь, О́лег, О́ля, А́ня, Ни́на, Ми́ша, Са́ша.

Это группа студентов: **И́горь, Ка́тя, Оле́г, А́ня, Ми́ша, Са́ша.**

Aceștia sunt: Igor, Katia, Oleg, Ania, Mișă, Sașa.





Прослушайте диалог ещё раз и отметьте, где правда и неправда.

Ascultați dialogul încă o dată și marcați adevărat și fals.

	+	-
Игорь ждёт Катю.		
Игорь ждёт Олега и Аню.		
Катя видела Сашу.		
Катя не видела Мишу.		



Послушайте диалог ещё раз. Вставьте пропущенные слова.

Mai ascultați o dată și completați spațiile libere.

- Привёт, Игорь. Ты ждёшь автобус?
- Привёт. Нет, я жду Он опаздывает. А ты видела?
- Нет, не видела. видела, и Сашу. А ушла.
- Может быть, она забыла, что мы ждём ...
- А вот и автобус! Пока!
- Пока!



Послушайте диалог ещё раз. Восстановите реплики по памяти.

Ascultați încă o dată și restabiliți replicile.

- Привёт, Игорь.?
- Привёт. Нет, я жду Олега. Он опаздывает.?
- Нет, не видела. Мишу видела, и Сашу. А Аня ушла.
- Может быть, она забыла, что мы ждём на остановке...
- А вот и автобус! Пока!
- Пока!



Послушайте диалог ещё раз и проверьте себя. Попробуйте снова заполнить пропуски.

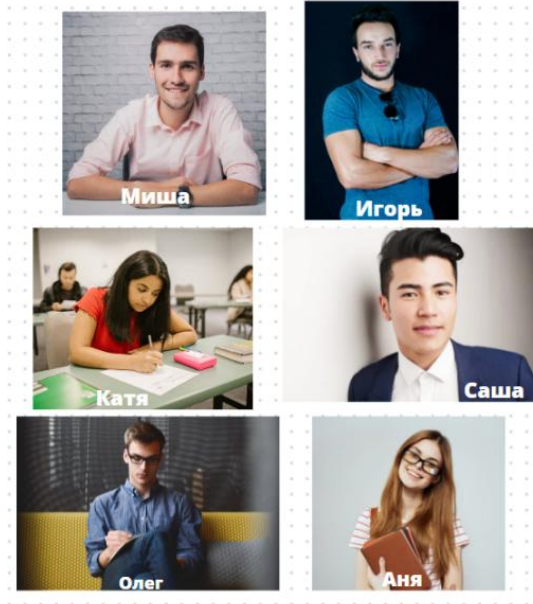
Ascultați încă o dată și completați spațiile libere.

- Привёт, Игорь.?
- Привёт. Нет, я жду Олега. Он опаздывает.?
- Нет, не видела. Мишу видела, и Сашу.
- Может быть, она забыла, что мы ждём на остановке...
- А вот и автобус! Пока!
-!



Скажи́те, когó вы ждёте на останóвке.

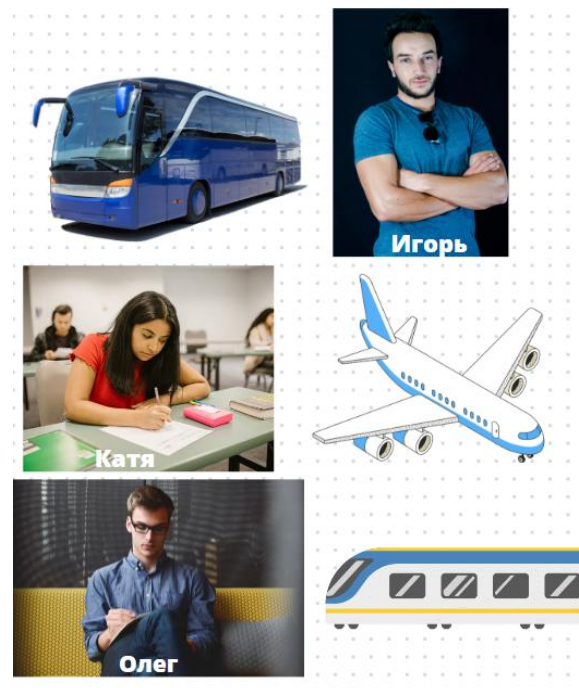
Pe cine așteptați în stație?



Скажи́те, что и́ли когó вы ви́дите.

Spuneți pe cine (sau ce) vedeți.

Модель: я ви́жу трамва́й, а Са́шу не ви́жу.





Прочитайте примеры и сформулируйте правило.

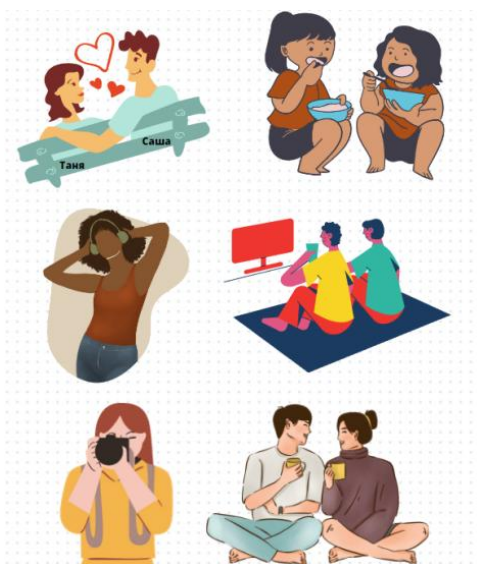
Citiți exemplele și formulați regula.

Я жду Олёга. Я жду автобус.
 Я люблю сына. Я люблю рися.
 Я вижу Анну. Я вижу книгу.
 Я знаю девушку. Я знаю страну.



Посмотрите на картинки. Что они делают?

Priviți imaginile. Ce fac ei?



Кого вы знаете? Смотрите на портреты и спрашивайте друг друга.

Pe cine cunoașteți? Priviți portretele și întrebați-vă unul pe altul.





Как вы думаете, почему важно знать, какое существительное в русском языке одушевлённое, а какое - неодушевлённое? В каком падеже эта разница очень хорошо заметна? Приведите пример.

Cum credeți, de ce este important să știm dacă un substantiv din rusă este însulețit sau neînsulețit? În ce caz această diferență este evidentă? Dați un exemplu.



Сканируйте код. Составьте и запишите предложения из набора слов.

Scanați codul. Alcătuiți propozițiile din cuvinte.

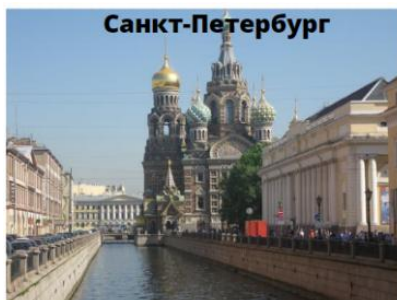


Мне вёсело!
Рабочий лист
Îmi este vesel!
Fişă de lucru



Посмотрите на картинки. Ответьте на вопросы.

Priviți imaginile, răspundeți la întrebări.



- В Самаре сегодня холодный день?
- В Санкт-Петербурге сегодня тёплый день?
- В Москве сегодня хороший день?
- В Воронеже сегодня весёлый день?



Продолжайте по модели. Внимание на ударение!

Continuați după model. Atenție la accent!

Модель: В Москвѣ сегодня холодный день. В Москвѣ сегодня холодно.

/- ' - / → /' - - /

В Санкт-Петербургѣ сегодня весёлый день. ... /- ë - / → /é - - /

В Воронеже сегодня хороший день. /- ' - / → /- - ' /

В Самаре сегодня холодный день. /- ' - / → /' - - - /

В Омске сегодня тёплый день. /ë - / → /- ' - /



Продолжайте по модели.

Continuați după model.

Модель: холо́дный — хо́лодно.

Интересный — / — — ' — / → / — — ' — /

Больной — / — ' / → / ' — /

Плохой — / — ' / → / ' — /

Жаркий — / ' — / → / ' — /

Трудный — / ' — / → / ' — /



Корреспондент спрашивает, когда студентам весело и что они делают в это время. Послушайте интервью и скажите, сколько студентов вы слышите: 2, 3 или 4.



Corespondentul întreabă pe studenți când le este vesel și ce fac atunci. Ascultați interviul și spuneți câți studenți auziți: 2,3 sau 4.



Послушайте ещё раз. Отметьте, где правда или неправда.

Ascultați încă o dată. Marcați: adevărat sau fals.

	+	—
Андрей весёлый человек.		
Анна оптимистка.		
Анна пессимистка.		
Когда человеку плохо, нужно много учиться.		
Когда человеку плохо, нужно отдохнуть.		



Послушайте интервью ещё раз. Вставьте пропущенные слова.

Ascultați încă o dată. Completați spațiile libere.

Корреспондент: Привёт. ... часто весело?

Анна: Да, я весёлый человек. весело и на занятиях, и в общении, я постоянно весёлая.

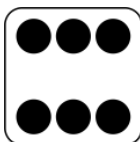
Андрей: А ... редко весело, я пессимист. Когда плохо, я хожу в кино или гуляю в парке. Когда человеку плохо, ему нужно отдохнуть. часто нужен отдых.



Отвѣьте на вопросы.

Răspundeți la întrebări.

- Тебѣ часто весело?
- Тебѣ часто плохо?
- Что ты делаешь, когда тебе плохо?
- Что ты делаешь, когда тебе трудно?
- Что ты говоришь другу, когда ему трудно в университете?
- Тебѣ интересно учить русский язык?
- Тебѣ трудно учиться на курсах?



Говорите и спрашивайте по модели. Не повторяйте глаголы!

Spuneți și întrebați după model. Nu repetați verbele!

Модель: — Мне нужно много спать. А тебе, Антон?

— Мне нужно смотреть кино вечером. А тебе, Анна?



Прочитайте текст. Заполните таблицу

Citiți textul. Completați tabelul.

Корреспондент: Привёт. Тебе часто весело?

Анна: Да, я весёлый человек. Мне весело и на занятиях, и в общении, я постоянно весёлая.

Андрей: А мне редко весело, я пессимист. Когда мне плохо, я хожу в кино или гуляю в парке. Когда человеку плохо, ему нужно отдохнуть. Мне часто нужен отдых.

Я	Мне весело
Ты	Тебе весело
Человек (он)	... весело



Посмотрите на картинки и вставьте пропущенные слова.

Priviți imaginile și completați spațiile libere.



Ему весело.

Ей весело.

Им весело.

Это Андрей. Сегодня {ему/ей} грустно.

Это Анна. Сегодня +30, {ему/ей} жарко.

Денис и Настя идут на пляж. {Им/ей} хорошо.

Андрей Петрович любит кино. {Ему/ей} интересно смотреть новые фильмы.

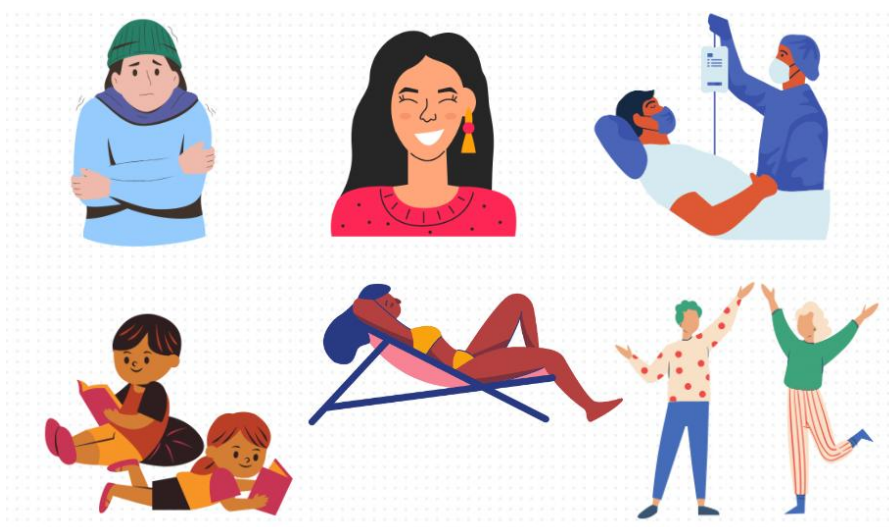
Лариса читает романы. {Ему/ей} нужны новые книги.

Саша и Таня покупают дом. {Им/ему} нужны деньги.



Придумайте описания к картинкам.

Alcătuiți descrieri pentru imaginile de mai jos.



Послушайте продолжение интервью и пройдите тест.



Ascultați continuarea interviului și faceți testul.

Где сегодня праздник?

- a) В Москвѣ.
- b) В Санкт-Петербурѣ.
- c) В Самаре.

Кто приехал в Москву?

- a) Артисты.
- b) Ди-джеи.
- c) Политики.

Кристина говорит:

- a) Нам весело!
- b) Нам плохо.
- c) Нам жарко.

Денис говорит:

- a) Нам нужно домой.
- b) Вам нужно посмотреть шоу.
- c) Мне нужно работать.



Посмотрите на картинки, прочитайте подписи. Заполните таблицу.

Priviți imaginile, citiți descrierile. Completați tabelul.



Вам весело?



Да! Нам весело!

Я	Мне вéсело
Ты	Тебé вéсело
Человéк (он)	Ему́ вéсело
Мы	... вéсело
Вы	... вéсело
Они́	Им вéсело



Продолжайте фразы по модели.

Continuați după model.

Модель. — Мы в Самáре, здесь +30. {жáрко}

— Мы в Самáре, здесь +30. Нам жáрко.

Вы в Москвé, сегóдня прáздник. {вéсело}

Я в больни́це. {плóхо}

Они́ отдыхáют на пля́же. {хорошó}

Ты читаéшь ромáн. {интерéсно}

Мы учим рúсский язык. ... {трудно}



Давайте вспомним, чему мы сегодня научились!

Поставьте + там, где правильно.

Să recapitulăm ce am aflat astăzi! Puneți + acolo unde este corect.

	Правильно?
Я читаю интересный роман, мне интересно.	
Алексей принимает холодный душ, ей холодно.	
Мы смотрим весёлый фильм, нам весело.	
Ты слушаешь хорошую музыку, тебе хорошо.	
Вы едете в жаркую страну, тебе жарко.	



Придумайте начало фразы. Используйте опорные слова.

Alcătuți începutul frazelor. Folosiți cuvintele de reper.

Опорные слова: хорошо, плохо, весело, холодно, жарко, больно, трудно, тепло.

Модель: {...}, я иду в кино. → Когда мне весело, я иду в кино.

{...}, мы слушаем джаз.

{...}, ты просишь о помощи.

{...}, Михайл говорит с мамой.

{...}, вы покупаете пиво.

{...}, я звоню врачу.

{...}, Анна и Алексей гуляют в парке.

{...}, мы читаем романы.

{...}, вы пьёте воду.

{...}, Андрей спрашивает учителя.

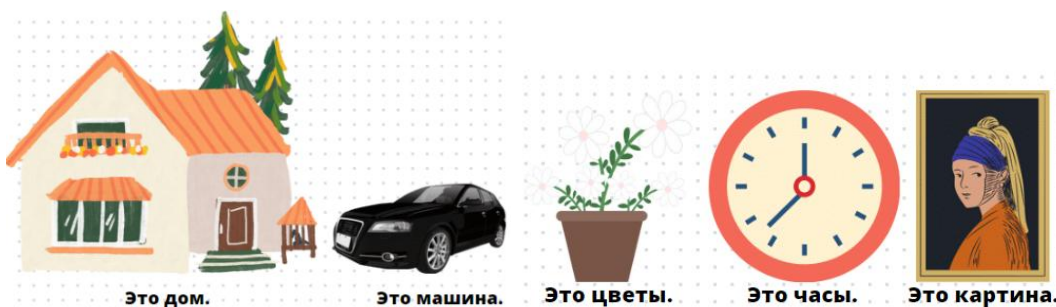
{...}, они танцуют.

Моя семья.
Рабочий лист
Familia mea.
Fișă de lucru



Посмотрите на картинки. Прочитайте фразы.

Priviți imaginile, citiți frazele.



Сканируйте код и выполните упражнение.

Scanați codul și faceți exercițiul.





Прочитайте диалог. Помогите героям найти то, что они ищут. Используйте диалог как модель. Используйте слова: сын, дочь, кошка, компьютер, часы, картина.

Citiți dialogul. Ajutați-i pe eroi să găsească ceea ce caută. Utilizați dialogul ca model. Folosiți cuvintele: сын, дочь, кошка, компьютер, часы, картина.



Посмотрите на картинки и прочитайте подписи.

Priviți imaginile și citiți frazele.



бедный папа

богатый папа

добрая кошка

злая кошка



старый дом



новый дом



черная картина

белая картина

Придумайте свои подписи к картинкам.

Alcătuți legendele pentru imaginile de mai jos.



.....машина



.....машина



.....доктор



.....доктор



.....дама



.....дама



.....компьютер



.....компьютер



Послушайте, что говорит Анна. Отметьте в таблице, что у неё есть.

Ascultați ce spune Ana. Marcați ce are în tabelul de mai jos.



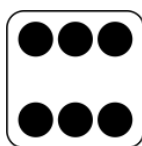
Злая собака	
Добрый кот	
Маленький дом	
Дочь	
Белая «Лада»	
Чёрный «Мерседес»	
Красивые машины	



Послушайте ещё раз, что говорит Анна. Вставьте пропущенные слова в текст.

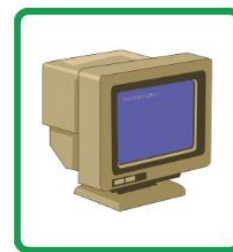
Ascultați încă o dată ce spune Ana. Completați spațiile libere.

Привёт! Я Анна. У меня есть сын и дочь. У нас большой дом и две машины (новый «Мерседес» и старая «Лада»). Ещё у меня есть компьютер, но он не У меня есть кошка и кот. Кошка, а кот Думаю, мы



Спросите у партнёра, есть ли у него то, что есть у вас.

Întrebați-l pe partenerul dvs. dacă are ceea ce aveți.





Выполните упражнение по модели.

Faceți exercițiul după model.

Модель: Это ма́ма. Она /краси́вый/. Она краси́вая.

Это па́па. Он /бога́тый/. Он бога́тый.

Это карти́ны. Они́ /дорого́й/. Они дорогие.

- Это ко́шка. Она́ /зло́й/.
- Это кот. Он /до́брый/.
- Это маши́на. Она /чёрный/.
- Это дом. Он /но́вый/.
- Это дочь. Она /краси́вый/.
- Это часы́. Они /ста́рый/.
- Это сын. Он /серьёзный/.
- Это ма́ма и папа. Они /серьёзный/.
- Это кни́ги. Они /интересный/.



Прочита́йте ещё раз, что говори́т А́нна. Расска́жите о своей семье́ и до́ме по э́тому образцу́. Испо́льзуйте слова́, кото́рые узнали на уро́ке.

Citiți încă o dată ce povestește Ana despre familia sa. Povestiți despre familia și casa dvs. după acest model. Folosiți cuvintele pe care le-ați cunoscut în această lecție.



Подведём ито́г! Назови́те 5 предме́тов, кото́рые есть в ва́шем до́ме, и подбери́те к ним 5 прилагате́льных».

Să rezumăm! Numiți 5 obiecte care sunt în casa dvs. și găsiți adjectivele potrivite pentru ele.

adjective	substantive

**Поста́вьте прилагáтельные в пра́вильную фо́рму.**

Puneți adjectivele în forma corectă.

1. В Москвѣ /краси́вый/ но́вый/ дома́.
2. У меня́ /хоро́ший/ сын и дочь.
3. Э́то /дорого́й/ компью́тер.
4. Э́то кот Ба́рсик, он /злой/.
5. Э́то кошка Дашка, она /до́брый/.
6. Крокоди́л /большо́й/, а жира́ф — /ма́ленький/.
7. Э́то карти́на Малéвича «/Чёрный/ квадра́т».
8. У вас есть /чёрный/ «Ла́да»?
9. У меня́ есть /ста́рый/ телефо́н и /но́вый/ маши́на.

**В городе.
Рабочий лист
În oraş.
Fişă de lucru**



Вста́вьте пропу́щенные б́уквы.

Insertați literele care lipsesc.

Ав_об_с, ме_ро, трам_ай, т_оллей_ус,
велосипед, ма__ина, та_си, поезд.



Прочита́йте фра́зы. Подбери́те к ним карти́нки.

Citiți frazele. Combinați-le cu imagini.

- Я иду́ пешко́м в парк.
- Андре́й е́дет на такси́ на концер́т.
- А́нна е́дет домо́й на метро́.



Прочита́йте текст. Подчеркни́те назва́ния ви́дов транспорта́.

Citiți textul. Subliniați denumirile tipurilor de transport.

Э́то Макси́м. Он студе́нт. Сего́дня понеде́льник, в университе́те 3 ле́кции. Макси́м е́дет в университе́т на трамва́е, пото́м он е́дет на авто́бусе. Потом он е́дет на метро́. На маши́не быстре́е... Макси́м е́дет на та́кси, и пото́м иде́т пешко́м.



Правда или нет? Поставьте + или —.

Adevărat sau fals? Puneți + sau —.

	+/-
Максiм едет на такси.	
Максiм едет на троллейбусе.	
Максiм идет пешком.	
Максiм едет на метро.	
Максiм едет на трамвае.	
Максiм едет на поезде.	



Посмотрите на картинки. Скажите, что они делают.

Priviți imaginile. Spuneți ce fac ei după model.

Модель: Она едет на трамвае.



Вставьте пропущенные слова.

Completați spațiile libere.

1. Обычно я еду на работу в 8.00 на маши_ _ . Но сегодня нет бензина, иду пешком.
2. Я еду в школу на троллейб_ _ _ . Это очень хороший транспорт!
3. Сегодня пятница, я еду в клуб на так_ _ .
4. Мы едем на море на поезд_ _ .



Отвѣтьте на вопро́сы.

Răspundeți la întrebări.

1. На чём ты обы́чно е́дешь в университет/на кúрсы?
2. На чём родители е́дут на да́чу?
3. На чём де́ти е́дут в шко́лу?
4. На чём арти́ст е́дет на конце́рт?
5. На чём тури́сты е́дут в Со́чи?
6. На чём ме́неджер е́дет в о́фис?
7. На чём медве́дь е́дет в це́рке?



На чём вы е́дете....

Cu ce mergeți...

Моде́ль: В теа́тр я е́ду на такси́.

Куда́	На чём
На пикни́к	
На рабо́ту (на кúрсы)	
Домо́й	
В го́сти	
В рестора́н	
В центр	



Опи́шите всё, что ви́дите на карти́нке, в 10 предложе́ниях.

Descrieți imaginea în 10 propoziții.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.