

Тартуский университет
Колледж иностранных языков и культур
Отделение славистики

АУДИРОВАНИЕ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Бакалаврская работа
студентки отделения славистики
Анники Воробьевой

Научный руководитель –
О. Н. Паликова, PhD, лектор

Тарту 2018

Оглавление

Введение	3
Глава I. Аудирование и теория преподавания РКИ	5
1. Развитие устной речи	5
1.1. Аудирование	6
1.1.1. Проблемы аудирования	8
1.2. Говорение	9
1.2.1 Проблемы говорения	9
2. Государственные стандарты по РКИ и их соответствие реальным нуждам	10
3. Некоторые методы преподавания РКИ	13
3.1 Явление положительного и отрицательного переноса в изучении РКИ.....	15
4. Некоторые аспекты обучения РКИ с учетом проблем аудирования	16
4.1 Графемы (буквы) и фонемы (звуки)	17
4.2 Транскрипция и начертания отдельных букв	18
4.3 Русские шипящие, свистящие и аффрикаты	21
4.4 Ударение и слогораздел в русском слове	22
4.5 О некоторых учебниках РКИ с точки зрения проблемы аудирования	23
Глава II. Аудирование и практика преподавания РКИ	27
1. Критерии отбора материала для аудирования	27
2. Пример подбора аудиовизуального материала (мультфильма)	29
3. Практические задания на отработку аудирования, произношения и графики	31
4. Перспективы работы	54
Заключение	55
Список использованной литературы	57
Kokkuvõte	59
Lisa 1. Lõputöö autori kinnitus	61
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	62

Введение

Целью моей работы является рассмотрение аудирования как главного аспекта преподавания РКИ (русского как иностранного) именно на начальном этапе обучения, а также в перспективе — разработка приемов и учебных материалов для детей, изучающих РКИ. Объектом исследовательской работы являются учебные материалы по РКИ для детей младшего и среднего школьного возраста, 7–15 лет.

Задачи моей работы в связи с указанной целью, следующие:

- Рассмотреть виды речевой деятельности.
- Рассмотреть методику преподавания иностранных языков на начальном этапе.
- Раскрыть особенности и проблемы аудирования.
- Раскрыть особенности и проблемы говорения.
- Рассмотреть Российские государственные стандарты по РКИ.
- Рассмотреть методы преподавания РКИ.
- Рассмотреть особенности русской и эстонской фонетической и буквенной систем с целью обнаружить зоны потенциальных ошибок эстоноговорящих учеников при обучении их РКИ.
- Создать, апробировать и проанализировать свои задания, которые направлены на тренировку навыков аудирования, говорения.

Актуальность данной работы заключается в том, что всё больше школ Эстонии вводят РКИ на начальном этапе обучения, поэтому потребность в развитии методики и разработке материалов для эстоноговорящих детей начального школьного этапа, возраста 7–10 лет, возрастает. Также общеобразовательные школы, вне зависимости от этапа обучения, все больше заинтересованы в преподавании иностранного языка по новым и интерактивным методикам, с целью достичь хорошего уровня иностранного языка, особенно устной его разновидности.

Причина выбора этой темы обусловлена необходимостью в таких материалах, потому что я сама работаю с эстоноговорящими детьми в возрасте 7–15 лет и хорошо знаю, что учебных материалов по РКИ для этого возраста или нет, или очень мало, или эти материалы не способствуют развитию устной речи, не тренируют навыки аудирования и говорения.

Перспектива моей работы в том, чтобы в будущем разработать учебные материалы по аудированию РКИ для учащихся школ Эстонии.

Моя работа состоит из двух глав. В первой главе рассматриваются особенности аудирования и говорения, Российские государственные стандарты, некоторые методы преподавания РКИ, аспекты обучения РКИ и некоторые учебники РКИ с точки зрения проблемы аудирования. Также здесь рассматриваются некоторые аспекты русской и эстонской фонетической и буквенной систем с целью обнаружить зоны потенциальных ошибок эстоноговорящих учеников при обучении их РКИ

Во второй главе будет рассмотрен вопрос отбора языкового материала, подходящего для аудирования на начальном этапе обучения РКИ, и приведены созданные автором работы задания для развития навыков аудирования и говорения на начальном этапе обучения РКИ. Всего было создано 14 заданий, которые были апробированы на школьных уроках по РКИ в 2016–2018 гг. в двух школах — Tartu Peetri Luterlik Kool, Tartu Hansa Kool.

Глава 1.

Об аудировании в преподавании РКИ: теоретические основы практической работы

Работа посвящена развитию устной речи в курсе обучения русскому языку как иностранному (далее — РКИ) и возможности использовать ее в реальной жизни. Поэтому в этой работе рассматриваются в основном способы осуществления таких видов речевой деятельности как аудирование и говорение, а также подходящие для этого методы и приемы преподавания РКИ.

1. Развитие устной речи

Для развития устной речи одинаково важно развивать навыки как аудирования, так и говорения. Эти два вида речевой деятельности тесно связаны друг с другом, поскольку ни один из них не может развиваться самостоятельно [Пассов 2010: 76–77].

Речевые навыки и умения, на которых базируются все виды речевой деятельности, развивают коммуникативную компетенцию учащихся. В основе обучения речевой деятельности важно предоставлять готовые речевые образования, в которых лексика определенным образом взаимодействует с грамматикой и фонетикой. Такие готовые речевые образцы важны для реализации коммуникативной цели, так как они соотнесены с конкретной ситуацией и контекстом и их легче использовать в речи [Шамов 2017: 34–41].

Недооценка навыка аудирования и произношения на начальном этапе может приводить к проблемам в дальнейшем, так как «нельзя переходить к формированию нового навыка, не сформировав предыдущего» [Розанова 2016: 15]. Автор специально подчеркивает важность аудирования и произношения: «Особенно это требование относится к начальному этапу изучения русского языка, когда формируется артикуляционная база <...>. **Прочно сложившиеся навыки на фонологическом уровне являются тем фундаментом, на котором в дальнейшем формируются навыки на морфологическом и синтаксическом уровне**» <жирный шрифт мой. — А. В.> [Розанова 2016: 15].

1.1. Аудирование

Развитие аудирования включает две стадии:

- I. Восприятие речи; различение слов и словосочетаний на слух; понимание логики построения фразы.
- II. Восприятие эмоций, настроения и реагирование на них. Понимание подтекста [Kärtner 2000-a: 9].

Для аудирования важно выбрать тексты, которые максимально близки к реальной жизненной ситуации и симулируют речь повседневного общения носителя языка. По мнению Е. И. Пассова, для успешного аудирования надо слушать фразы и предложения, включающие прежде усвоенную лексику. Единичные слова запоминаются хуже и их трудно отдельно включить в разговор, поэтому при аудировании важно слушать отрезки речи. Слушающий воспринимает их как отдельные фразы, которые позже может самостоятельно применить в говорении [Пассов 2010: 77–78].

М. Андервуд в своем справочнике «Teaching Listening» (1989) делит аудирование на три отдельных этапа — этап перед аудированием, во время аудирования и после завершения аудирования.

Этап перед аудированием. В реальной жизни обычно можно догадаться, про что будет речь в той или другой ситуации — в ресторане будет разговор о еде и при встрече с другом известно, какие будут вводные слова [Underwood 1989: 78]. Поэтому важно перед каждым аудированием подготовить слушающего к прослушиваемому тексту. При подготовке слушающих нужно обратить внимание на следующие аспекты:

- есть ли в тексте для аудирования культурный фон, который усложняет понимание подтекста;
- понятна ли слушающим тематика;
- дана ли точная инструкция для выполнения задания.

Для подготовки к прослушиванию текста можно:

- просмотреть картинки к тексту, если они есть;
- повторить лексику, связанную с аудиозаданием;
- обсудить возможные ответы, идеи или мысли, которые могут возникнуть при аудировании;
- прочитать прослушиваемый текст;
- прочитать вопросы, связанные с содержанием текста, если они имеются;
- начать дискуссию перед самим прослушиванием [там же].

Возможностей для подготовки к аудированию много, из них можно выбрать такие, которые соответствуют тематике и целевой группе (слушающим).

Этап во время аудирования. М. Андервуд пишет, что сам процесс аудирования должен интересовать учеников, поэтому аудиозадания должны быть увлекательными и согласованными с интересами обучаемых. Также, при возможности, лучше выбирать задания, которые связаны с местными проблемами и вопросами.

На начальном этапе задания для аудирования должны быть выбраны соответственно возможностям слушающего. Слишком сложные задания, которые приводят к неудаче, быстро демотивируют учеников, поэтому задания, которые могут создать сложности надо вводить умеренно и осмысленно.

Также может усложнить процесс аудирования лишнее записывание услышанного. Важно, чтобы ответы, полученные через аудиозадание, не были больше двух слов, потому что во время задания сложно одновременно слушать текст и записывать сложные предложения, тем самым обращая внимание на грамматику и правописание.

При выборе лексики для отработки желательно выбрать только что выученную, так как задания на аудирование помогают закрепить новый материал. Так же это уравнивает возможности всех учащихся, потому что тема оказывается для всех новой, и все начинают с нуля. Это помогает увлечь всех одновременно, поскольку знания у всех на одном уровне [Underwood 1989: 47–48].

Этап после завершения аудирования. Сразу же после аудирования обязательно проверить и обсудить результаты проделанного задания. Это важно для обратной связи, через которую можно узнать, поняли ли ученики задание, справились ли они с ним и было это для них сложно или легко [Underwood 1989: 74–75]. При обратной связи преподаватель может зафиксировать для себя типичные ошибки, на которые позже может отдельно обратить внимание и посвятить им дополнительное время. Также, если есть необходимость, стоит узнать о возникших во время аудирования проблемах, таких, например, как дефектная запись, шум, произношение и т. д.

Как уже было сказано, после завершения аудирования важно обсудить услышанное. Эта работа не только позволит проверить задание и понимание аудиозаписи, но и даст замечательную возможность для развития коммуникативных навыков, которые помогут позже выйти в речь.

Надо понимать, что этап после аудирования занимает намного больше времени, чем этап до или во время аудирования, потому что на этой стадии у учеников есть время подумать, обсудить и записать все мысли и важные пункты; обсуждения длятся долго,

потому что надо поговорить с каждым учеником; интерактивные задания для закрепления услышанного также занимают много времени. К сожалению, удержать интерес на этапе после аудирования намного сложнее. Поэтому последующие задания должны быть мотивирующими и интересными [Underwood 1989: 78].

1.1.1 Проблемы аудирования

Для развития устной речи надо научиться слушать и различать разговорную речь, чему способствуют задания на аудирование. Для носителей языка аудирование не составляет большого труда, но у иноязычных учащихся возникают существенные проблемы.

При выборе аудиозаписей важно проследить, чтобы речь передавалась чёткой артикуляцией и выраженной интонацией. Изучающего иностранный язык плохо артикулируемые предложения с неправильной интонацией могут ввести в заблуждение, поскольку не дают логично продумать контекст ситуации и понять мысль говорящего. Важно перед аудированием проработать текст или хотя бы разобрать его основную мысль, чтобы при аудировании было можно различать интонацию и в соответствии с ней понимать суть речи [Underwood 1989: 1–3]. Есть и другие факторы, которые мешают полноценно воспринимать речь. Так, надо следить за тем, чтобы не было в записи шума, речь не была слишком тихой/громкой или не было незнакомого для слушающего акцента.

Кроме этих факторов, можно выделить более распространенные проблемы, связанные с аудированием. Так, для слушающих большой проблемой является скорость записи. Сложность состоит в том, что они не успевают освоить предыдущую фразу, как уже наступает следующая и начинается постепенное отставание от всего текста. В таком случае важно дать второй шанс, то есть воспроизвести запись несколько раз. В некоторых случаях важно тренировать восприятие речи с одного раза, например, при слушании радио- или телепередач, но если аудиозадание включает разговорную, повседневную речь, тогда обязательно нужно запись повторять — как и в реальной жизни, в которой всегда можно переспросить то, что не расслышал [Underwood 1989: 16–17].

Говоря о реальной речи, важно помнить, что излишне артикулированное произношение затрудняет для изучающего понимание речи в реальной жизненной

ситуации, так как он оказывается неспособным узнать слово, произнесенное в быстром темпе [там же: 18–19].

1.2. Говорение

Говорение — это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого, совместно с аудированием, осуществляется устное вербальное общение [Азимов и др. 2009: 49].

Главная цель изучения языка — это выход в речь, умение общаться и объясняться на иностранном языке. Поэтому очень важно развивать говорение, при возможности, через все аспекты обучения. Говорение сложно развить на уроках в школе, но всё же надо стараться включать говорение во все виды речевой деятельности. Важно постоянно планировать беседы учеников в парах, тройках и группах, чтобы у каждого ученика была возможность высказаться. Для развития говорения важно давать и домашние задания, например ученик может записать свою речь на аудиозаписывающее устройство и затем проделать с этим материалом работу. Важно, чтобы преподаватель исправил такую домашнюю работу (обнаружил типовые ошибки в произношении и т.п.) и при возможности записал аудио без ошибок и дал ученику послушать два этих аудио, чтобы он мог сравнить и узнать правильный вариант [Акишина и др. 2005: 76-77].

Я считаю аудирование и сопровождающее его говорение главными аспектами в обучении русскому как иностранному на уроках в школе, поскольку по сравнению с другими видами, такими как письмо, чтение и грамматика, которые можно усвоить самостоятельно, аудирование и говорение можно развить только с помощью интенсивных занятий слушающего с преподавателем и другими учащимися.

1.2.1 Проблемы говорения

Говорение один из основных навыков для осуществления успешной речевой деятельности, и ему надо уделять много времени, чтобы учащиеся могли самостоятельно справиться с ситуациями на иностранном языке. На уроках иностранного языка надо уделять время развитию говорения: самостоятельно это сделать сложно, поскольку нужен собеседник и мотивация для занятий говорением в свободное время. К сожалению, имеющаяся школьная система не дает возможности ученикам говорить на каждом уроке, поскольку количество учеников в классе большое, а учебники почти не

предоставляют заданий на развитие говорения. Методики, на которых основаны учебники, к сожалению, не поддерживают развитие спонтанной речи – тексты и диалоги считываются, заучиваются наизусть и это ошибочно приравнивается к говорению. А. А. Акишина в своей книге «Учимся учить» (2005) перечисляет следующие недочеты в работе над говорением:

- на уроке для данного вида деятельности отводится недостаточно времени;
- иногда преподаватель, давая задание разыграть диалоги или выступить с монологом, разрешает студенту *читать* написанный текст;
- говорением считают выученный наизусть диалог или текст, однако это не говорение – это проговаривание заученных фраз. Такие задания не нужно непременно исключать из работы, но нужно дополнить их заданиями, где студенты самостоятельно должны решать проблемные ситуации с использованием выученного материала;
- пересказ прочитанного текста квалифицируется как говорение;
- преподаватель не всегда проводит ученика через все три стадии работы, вырабатывая языковую, речевую и коммуникативную компетенцию, чаще всего отсутствует третья ступень работы;
- у преподавателя «нет времени» на то, чтобы ученики свободно беседовали;
- преподаватель – сам лидер общения: он задает вопросы, он направляет беседу, что приучает учеников к *пассивной роли* собеседника;
- преподаватель не контролирует/оценивает владение устными формами речи – это приводит к тому, что ученики не стремятся работать над устной речью, не слушают аудиозаписи, «отмалчиваются» при работе над диалогами и в беседах, не обращают внимания на свои фонетические и интонационные ошибки [Акишина 2005: 75–76].

2. Государственные стандарты по ТРКИ и их соответствие реальным нуждам

Анализируя Российские государственные стандарты по РКИ, я заметила, что требования, которые там предъявлены, зачастую сложно реализовать. Так, госстандарты не учитывают разные типы слушающих, например, детей, и разные национальности (то

есть влияние родного языка учащегося), поэтому возникают проблемы в следовании стандартам.

Государственные стандарты по РКИ разделены на шесть уровней:

- Элементарный — А1
- Базовый — А2
- Первый сертификационный — В1
- Второй сертификационный — В2
- Третий сертификационный — С1
- Четвертый сертификационный — С2

Поскольку в своей работе я ориентируюсь только на элементарный уровень и, в качестве сравнения, на базовый, я буду анализировать стандарты на уровень А0 → А1.

Требования к элементарному уровню, по моему мнению, несколько завышены и предлагаемые в них ситуации, и тематика не согласованы между собой, что может привести в замешательство как преподавателя, так и тестируемого. В данном стандарте [ГСРКИ: 1–6] предъявлены следующие требования к **коммуникативно-речевой компетенции**:

ТРЕБОВАНИЯ К ЭЛЕМЕНТАРНОМУ УРОВНЮ (А 1) ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

1. СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Интенции. Ситуации и темы общения

1.1.1. При решении определенных коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовывать следующие интенции;

- вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, просить повторить;
- задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;
- выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ;
- выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию.

1.1.2. Иностранец должен уметь реализовывать элементарные коммуникативные намерения в следующих ситуациях общения:

- в магазине, киоске, кассе;
- на почте;
- в банке, в пункте обмена валюты;
- в ресторане, буфете, кафе, столовой;
- в библиотеке;
- на занятиях;
- на улицах города, в транспорте;
- в поликлинике, у врача, в аптеке.

1.1.3. Иностранец должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики:

- Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы.
- Мой друг (знакомый, член семьи).
- Семья.
- Мой рабочий день.
- Свободное время, отдых, интересы.

Здесь я подчеркнула завышенные, по моему мнению, требования к **уровню А1**, например, в **интенциях**: выражение своего отношения — умение давать оценки лицу, предмету, факту, действию. Маловероятно, что на элементарном уровне ученики смогут уже давать оценки и т. п., учитывая потребности детей младших классов.

Предложенные **ситуации**: в магазине, киоске, кассе, на почте, в банке, пункте обмена валюты, ресторане, буфете, кафе, столовой, библиотеке, на занятиях, улицах города, в транспорте, поликлинике, у врача, в аптеке.

Если посмотреть на требования к тематике (1.1.3.) данного уровня, тогда можно заметить, что тематика и ситуации (1.1.2.) отражают два разных языковых уровня и поэтому не согласовываются между собой. На элементарном уровне, что естественно, требуется усвоить такие темы как **рассказ о себе, мой друг, семья, мой (рабочий) день и свободное время, отдых, интересы**. Если эти темы сопоставить с данными на этом уровне ситуациями, можно понять, что усвоить их и следовать этим требованиям очень сложно, так как ситуации не актуальны для данного уровня, а также их трудно учесть в преподавании РКИ детям, так как не все предложенные темы для них актуальны.

Также нужно учесть актуальность данных ситуаций в эстонском контексте. В Эстонии нужен русский язык для общения с русскоговорящими, то есть важно учить темам, подходящим, в первую очередь, для повседневного общения. В отличие от России, у нас нет необходимости и/или возможности общаться в магазине, ресторане, кафе или у врача на русском языке, поэтому нет необходимости обучать речи в таких ситуациях на уровне А0 → А1.

Если сравнивать требования элементарного уровня с базовым уровнем, то требования к усвоенным ситуациям базового уровня в основном такие же, как на элементарном уровне, но темы (1.1.3.), данные на базовом уровне, уже связаны с ситуациями (1.1.2.):

ТРЕБОВАНИЯ К БАЗОВОМУ УРОВНЮ (А 2) ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

1. СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Интенции. Ситуации и темы общения

1.1.1. При решении определенных коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовать следующие интенции:

- вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, поздравлять, просить повторить, переспрашивать, выражать пожелание;
- задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета; о количестве предметов, их качестве и принадлежности; о действии, времени, месте, причине и цели действия или события;
- выразить намерение, желание, просьбу, пожелание, совет, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, разрешение или запрещение, обещание, неуверенность;
- выразить свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, событию.

1.1.2. Иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать самые необходимые (базовые) коммуникативные намерения в следующих ситуациях общения:

- в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т. д.);
- в магазине, киоске, кассе;
- на почте;
- в банке, в пункте обмена валюты;
- в ресторане, буфете, кафе, столовой;
- в библиотеке;
- на занятиях;
- на улицах города, в транспорте;
- в театре, музее, на экскурсии;
- в поликлинике, у врача, в аптеке;
- в ситуации общения по телефону.

1.1.3. Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики.

- Рассказ о себе. Биография: детство, учеба, работа, интересы.
- Мой друг (знакомый, член семьи).
- Семья.
- Учеба, работа (место работы, профессия).
- Изучение иностранного языка.
- Мой рабочий день.
- Свободное время, отдых, интересы.
- Родной город, столица.
- Здоровье.
- Погода

3. Некоторые методы преподавания РКИ

В методике преподавания РКИ существует множество методов. Конкретный метод и прием выбираются в зависимости от учащегося, его потребностей и целей обучения. Выбранный метод определяет отбор учебного материала, его организацию и последовательность его подачи, а также объем. Методы обучения обеспечивают достижение целей, решение задач в обучении языку [Шаповалов 2017: 155]. Поэтому важно определиться с целями своей аудитории, чтобы обучение было наиболее эффективным. Также важно знать, какие методики наиболее эффективны при обучении иностранному языку – это предмет методика, в которую входит множество возможных моделей взаимодействия всех явлений, процессов, связей, отношений этой сферы действительности, которая связана с определенным предметом, то есть в нашем случае с обучением иностранным языкам [Шаповалов 2015: 16–17].

Для себя я выделила следующие методы, которых, я считаю, нужно придерживаться:

- **Сознательно-сопоставительный метод обучения** — сравнение сходных и контрастных языковых фактов в двух языках, родном и иностранном, с целью преодоления отрицательных препятствий и получения положительных результатов [Лебединский, Гербик 2011: 34].
- **Натуральный метод обучения** — при обучении иностранному языку необходимо воссоздать естественный путь овладения ребенком речью на родном языке. Главная цель изучения языка по данному методу заключается в развитии у учащихся устной речи. Метод направлен на искусственное создание языковой среды, подобной той, которая окружает ребенка при овладении им родной речью. Новый языковой материал должен вводиться только устно, закрепление материала следует проводить путем подражания учителю с широким использованием аналогии. Основной формой работы является диалог между учителем и учащимися, используются игры, имитирующие реальные условия общения [Азимов 2009: 156–157].
- **Аудиолингвальный метод** — в процессе занятий используется восприятие на слух и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором строго отобранных предложений, что ведет к их автоматизации. Этот метод нужно вводить осторожно, умеренно и осознанно, поскольку автоматически заученные слова и выражения могут оказаться неактуальными, неприменяемыми в реальной жизни, вследствие чего окажутся тратой времени. Также большой проблемой употребления исключительно аудиолингвального метода является то, что учащиеся усваивают только устную речь и не научены письму и чтению [Азимов 2009: 23–24].
- **Аудиовизуальный метод** — это метод обучения языку за короткий срок на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Используется, например, такой прием, когда учащиеся смотрят на рисунок, на котором представлены предметы или отражен сюжет, лексический потенциал которых соответствует определенной тематико-семантической группе, слушают фонограмму и усваивают значение слов и повторяют фонограмму, отрабатывая звуки, интонацию, ритм, темп, логическое ударение [Лебединский, Гербик 2011: 36–37].

- **Коммуникативный метод обучения** — попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся [Азимов 2009: 104].
- **Фонетический метод** — распознавание и воспроизведение звуков обучаемого языка с использованием коротких идиоматических фраз. Нормальный «скрипт» языка не используется, вместо этого применяется фонетическая транскрипция для точной передачи произношения [Krashen, Terrel: 10–11].

В практической части я буду основываться на этих методах, комбинируя их и ориентируясь на использование всех видов речевой деятельности.

Следующей очень важной темой является вопрос об особенностях преподавания РКИ детям раннего школьного возраста. Здесь, по-видимому, необходимо учитывать явления, характерные для овладения родным языком в онтогенезе (см. выше «натуральный метод»), однако этот вопрос мы подробнее рассмотрим на следующем этапе работы.

3.1. Явление положительного и отрицательного переноса в изучении РКИ

Язык усваивается легче, когда обучаемый встречает похожие структуры и системы со своим родным или другим уже известным языком. Между русским и эстонским языком не найти много сходств, но, если они имеются, надо их предъявить ученикам и создать связь между этими двумя (или более) языками. Это дает возможность ученику опереться на уже сформированные навыки и умения на базе родного или первого иностранного языка. Таким образом выстраивается обучение на основе дидактического принципа от известного к неизвестному [Розанова 2016: 20–21].

Если сопоставление трёх основных грамматических категорий имени — числа, падежа и рода — свойственно изучаемому русскому языку и некоторым другим иностранным языкам [Розанова 2016: 40–41], то для владеющих эстонским языком как родным сложно сопоставить все эти категории. С. П. Розанова в своем учебно-

методическом пособии «Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов» (2016) сравнивает французский и английский языки с русским языком, где приводит разные примеры сходства в этих языках, которые могут помочь найти логику при обучении русскому, а также примеры различий, которые могут усложнить усвоение языка. Она сравнивает род, число и падежи, но я выделила бы именно род и сравнила бы эту проблематику с эстонским языком, потому что моя работа направлена на начальный этап обучения РКИ и категория рода может вызвать больше проблем на этом этапе, чем другие грамматические категории имени (число и падеж).

Наличие трёх родов имени существительного представляет известную трудность при изучении русского языка. По мнению С. П. Розановой существенные расхождения в грамматической категории рода между французским и русским языком создают потенциальную межъязыковую интерференцию, например:

Рус. яз./ Муж. род	Фр. яз./ Жен. род	
<i>адрес</i>	<i>une adresse</i>	
Рус. яз./ Муж. род	Фр. яз./ Жен. род	
<i>проблема</i>	<i>un probleme</i>	[Розанова 2016: 43].

Такие разновидности могут создать проблемы в установлении рода слов в русском языке, потому что отсутствует связь с родным языком или даже логика абсолютно противоположна.

Сопоставить эстонский язык с русским по категории рода так же, как это делает С. П. Розанова с французским, невозможно, потому что в эстонском языке отсутствует грамматическая категория рода. Конечно же, в преподавании этому уделяют много времени, чтобы познакомить и объяснить ученикам род имен существительных в русском языке, как он определяется и какие признаки у каждого рода. Для французских учащихся сложность заключается в том, что они путают свои определения рода с русским определением. Поскольку в эстонском языке эта категория отсутствует, то эстоноговорящим может быть проще это выучить и запомнить, поскольку у них нет отрицательного материала для сравнения. В данном случае влияние родного языка проявляется только в том, что в нем вообще отсутствует грамматическая категория рода.

4. Некоторые аспекты обучения РКИ с учетом проблем аудирования

При обучении национально-ориентированно иностранного языка важно следить за аспектами как различие графем и фонем иностранного и родного языка, подачи правильной транскрипции и начертаний букв и слов,

4.1. Графемы (буквы) и фонемы (звуки)

На начальном этапе язык изучается с использованием транскрипции, поскольку детям очень сложно понять новый алфавит, запомнить новые буквы, какие звуки им соответствуют и как они пишутся. Русский алфавит сложен для эстоноговорящих, поскольку кириллический (русский) и латинский (эстонский) алфавит различаются:

- в русском алфавите имеются буквы, которые пишутся так же, как эстонские, но обозначают другие звуки (например, В – В; р – р; *z* – *z*);
- в русском алфавите имеются буквы, которых нет в эстонском алфавите (например, щ/ч/ц/ю/я/ё/е/й/ь/ъ);
- в русском алфавите имеются буквы, которые обозначают звуки, на слух одинаковые для эстоноговорящих – эти буквы без специальной подготовки невозможно различить (например, ц ч ш щ ж з);
- в русском алфавите печатные и письменные буквы могут сильно различаться (например, т – *m*; г – *z*; д – *d*; ч – *z*);
- письменные русские и письменные эстонские буквы могут совпадать по графике, но обозначают разные буквы (например: рус. *m* и эст. *m*). Сложность наблюдается и в различении букв *m* и *m*, потому что обе буквы кажутся для эстоноговорящих буквой *m* (M);
- в учебниках и самых распространенных шрифтах (например, Times New Roman, Calibri, Arial, Cambria и др.) курсив буквы «д» выглядит как «d». Такое начертание является возможным вариантом, но не является частотным (используется достаточно редко) и не соответствует рекомендациям прописей, что вводит учеников заблуждение: они либо не узнают букву, либо считают ее буквой «б».

В русском и эстонском языках есть некоторые сходства и много различий, и для более эффективного преподавания нужно учитывать эти явления. Знание различий и сходств родного и изучаемого языка важно, чтобы избежать языковой интерференции, ошибок, возникающих под влиянием родного языка [Кюльмоя и др. 2003: 3].

Если разбирать фонетические сходства и различия, важно указать на следующие явления [Кюльмоя и др. 2003: 9–17]:

- Русские гласные в безударной позиции редуцируются (в разной степени), эстонские гласные произносятся отчетливо, ясно во всех позициях, независимо от места ударения. Безударные гласные не редуцируются – это различие является типичной проблемой в произношении учащихся, поскольку редукция для эстоноговорящих – чужое явление.
- Русский ударный гласный по длительности ближе всего именно к эстонскому ударному гласному в слоге II степени долготы – такое сравнение дает возможность объяснить правила правильного произношения через позитивный перенос, через что-то знакомое и уже значимое.
- Шипящих согласных в эстонской фонетической системе нет – это явление является для эстоноговорящих существенной проблемой, так как у них нет навыка различать все типы шипящих, свистящих и аффрикат, которые являются частью русской фонетической системы и, соответственно, алфавита.
- Эстонские согласные **g, b, d** и русские согласные **г, б, д** [г, б, д] различаются тем, что русские противопоставляются по звонкости и глухости своим парам (**к, п, т** [к, п, т]), а в эстонском языке эти согласные не являются звонкими и их произношение аналогично согласным **k, p, t** – это отличие напрямую влияет на постановку русского произношения и на аудирование.
- Из-за III степени долготы конечный согласный в эстонских словах долгий. В русском нет долгих в конце слова: *балл* и *бал* произносятся одинаково – [бал]. Это различие также влияет на правильное произношение слов русского языка эстоноговорящими.
- В эстонском языке меньше пар согласных, различающихся по твердости / мягкости, при этом мягкость согласных на письме не отражается. Это создает сложности при понимании функций таких букв как «ь» и «е, ё, ю, я, и» после согласных, а также при произношении русских слов.

4.2 Транскрипция и начертания отдельных букв

На начальной стадии обучения используется транскрипция – не только в целях аудирования, но и для того, чтобы без лишнего стресса и последующих проблем в письме усвоить написание всех букв и произношение соответствующих звуков. Также транскрипция используется, чтобы построить логику правильного произношения уже на

начальном уровне. Поскольку в русском языке нет точных правил постановки ударения, то есть правильного произношения, очень важно постоянно тренировать у учеников правильное произношение, чтобы у них сформировался автоматический навык постановки ударения.

Есть некоторые конфликтные детали, которые нуждаются во внимании, например:

- Написание букв — вариативность некоторых букв (например, д и т) очевидна, так как в разных учебниках, шрифтах, прописях, реальном почерке и стандартном виде они могут отличаться; это вводит учеников в заблуждение, так как они не понимают какой из этих видов написания правильный. Поэтому при обучении алфавиту на начальном этапе обучения РКИ важно предупредить учеников, что существуют разные виды написания этих букв.
- Прописи — на данный момент многие прописи учат неаутентичному — каллиграфическому — виду почерка. Такой тип тренировки прописи на данном этапе обучения иностранному языку нецелесообразен, так как не развивает письмо, восприятие языка, понимание написанного и изучения букв, а только затрудняет ситуацию, вводит в замешательство и тратит время, которого и так не хватает в школах общего образования. В заданиях на пропись важна вариативность, нужно предъявлять разные виды написания букв, чтобы в дальнейшем это не вызывало проблем.
- Функция букв «ь» и «ъ» — на данный момент в разных учебниках используют разные названия — *pehmendusmärk* / *peenendusmärk*; *kõvendusmärk* / *tugevdusmärk* (были сравнены учебников РКИ Т.Касесалу, И. Мангус и др.)но функции этих букв не разъясняются или разъясняются непоследовательно, а сами переводы терминов вводят в заблуждение.

Таблица 1. Русские буквы и их произношение

А	<i>a</i>	[a]	Р	<i>ʀ</i>	[r]
Б	<i>ɸ</i>	[b]	С	<i>s</i>	[s]
В	<i>v</i>	[v]	Т	<i>t</i>	[t]
Г	<i>ɹ</i>	[g]	У	<i>u</i>	[u]
Д	<i>ɟ</i>	[d]	Ф	<i>ɸ</i>	[f]
Е	<i>e</i>	[je]	Х	<i>x</i>	[h]
Ё	<i>ë</i>	[jo]	Ц	<i>ɟ͡</i>	[ts]
Ж	<i>ʒ</i>	[ž]	Ч	<i>ʧ</i>	[tʃ]
З	<i>z</i>	[z]	Ш	<i>ʃ</i>	[ʃ]
И	<i>i</i>	[i]	Щ	<i>ʃ͡</i>	[ʃʃ']
Й	<i>j</i>	[ji]	Ъ	<i>ʔ</i>	tugevdusmärk ТВЁРДЫЙ ЗНАК
К	<i>k</i>	[k]	Ы	<i>ɨ</i>	[ɔ̃]
Л	<i>l</i>	[l]	Ь	<i>ʔ</i>	pehmendusmärk МЯГКИЙ ЗНАК
М	<i>m</i>	[m]	Э	<i>ɛ</i>	[e]
Н	<i>n</i>	[n]	Ю	<i>ju</i>	[ju]
О	<i>o</i>	[o]	Я	<i>ja</i>	[ja]
П	<i>p</i>	[p]			

4.3. Русские шипящие, свистящие и аффрикаты

Обучению различению аффрикат (ч, ц), шипящих (ж, ш, щ) и свистящих (с, з) звуков необходимо уделять отдельное время и задания, потому что эстоноговорящим учащимся сложно различать эти звуки и соответствующие буквы русского алфавита, так как они кажутся им одним звуком. Для обучения различению этих звуков можно использовать ассоциации, то есть найти такие эстонские¹ слова, в которых есть соответствующие звуки. Если в эстонском языке нет подходящего слова для ассоциации, можно использовать английские слова. Например для [з] нет подходящей эстонской ассоциации, но в английском языке есть слово *zebra*, которое дети знают уже с начальных классов. К тому же важно соотносить русские буквы с эстонскими или английскими, чтобы было легче запомнить и была возможность найти аналогию между языками, что всегда дает позитивный настрой и ощущение легкости языка.

Буква «щ» и звук [ш'ш'] единственные, для которых нет соответствия ни в одном эстонском слове. Поэтому мы с учениками придумали для буквы «щ» такую ассоциацию, которая передает свойство мягкого, тающего шоколада – *nagu pehme, sulav šokolaad*.

Таблица 2. Русские шипящие, свистящие и аффрикаты и аналогии для их запоминания

З	[z]	<i>ingl. zebra</i>
Ц	[ts]	<i>tsirkus</i>
Ч	[tš]	<i>tšau</i>
Ж	[ž]	<i>žele</i>
Ш	[š]	<i>šokolaad</i>
Щ	[š's']	<i>pehme (sulav) šokolaad</i>

¹ Эти слова являются не собственно эстонскими, а заимствованными, но благодаря этому ученики могут понять произношение соответствующих звуков — опираясь на известные им иностранные или заимствованные слова.

4.4. Ударение и слогораздел в русском слове

Для правильного понимания фонетики (звучания и произношения) русского слова важно уметь делить его на слоги, так как в русском языке (в отличие от эстонского) ударение может падать на любой слог слова и на любую морфему – приставку, корень, суффикс и окончание. Однако «свобода русского ударения кажущаяся» [СРЯ. Фонетика 1985: 92], так как в словоформе ударение всегда закреплено за одним и тем же слогом, а также в акцентной организации русского слова «действуют <...> сильные статистические ограничения»: «более 90% слов в Обратном словаре имеют ударение на первом-третьем слоге от конца» [там же: 92–93].

Русское ударение может выполнять смысловоразличительную функцию, то есть по месту ударения могут различаться:

- разные слова во всех их формах: *замóк* – *за́мок*, *здóрово* – *здорóво*;
- некоторые формы разных слов: *бе́лка* – *белка́*, *по́ла* – *пола́*;
- разные формы одного слова: *во́лос* – *волóс*; *глаза́* – *глаза*; *ноги́* – *ноги*.

Важно, что у русского ударения наблюдается тяготение ударения к позиции в слове в зависимости от морфологического разряда слова: «корневое ударение более характерно для существительных, суффиксальное — для глаголов» [там же: 94–95]. Такое распределение связано с особенностями частей речи: «основная функция существительных — номинативная, они называют предметы и явления окружающей действительности. Отсюда большой вес корня. Основная функция глаголов — предикативная, они выражают связи отношения между предметами. Отсюда <...> бо́льшая нагрузка аффиксов и соответственно меньшая семантико-синтаксическая самостоятельность глагольного корня» [там же: 95].

В эстонском языке место ударение фиксировано на первом слоге (кроме исключений), поэтому у эстоноговорящих возникают проблемы в русском произношении, так как они либо ставят ударение автоматически на первый слог, либо выбирают другой случайный слог. Ученики не обращают на это внимания, так как не считают проблемой, потому что не знают, что в русском языке ударение на разных слогах может менять слово (ср. *пи́сать* – *писа́ть*), что невозможно в эстонском языке. Необходимо постоянно объяснять этот важный момент, приводить примеры их собственных ошибок и переводить то, что получается из-за

неправильной постановки ударения, чтобы ученики понимали, как важно следить за правильным произношением и ударением. [Касаткин 2008: 64–72]

При обучении слогоделению надо обращать внимание на длительность ударного слога и краткость безударных: «русские гласные в безударных позициях редуцируются (в разной степени): произносятся короче и менее четко» [Кюльмоя и др. 2003: 10]. Необходимо через транскрипцию показывать, как меняется качество гласного звука в зависимости от того, является ли он ударным, например: *молоко́* [malakó], *моло́чный* [malótšnõj], *мясо́* [m'ása] *мясо́й* [m'isnój] и т. п.

Обучая произношению по слогам, надо обращать внимание и на то, что один интервокальный согласный внутри слов всегда отходит к следующему гласному: *до-ма, во-до-пад*. Если в группе интервокальный неслоговых звуков первый «й», то он отходит к предыдущему гласному: *чай-ник, кой-ка* [Касаткин 2008: 53–54].

К сожалению, в учебниках по РКИ можно найти такие примеры обучения русскому слогоделению, которые вводят в заблуждение как с точки зрения правильности деления на слоги, так и с точки зрения отражения реального русского произношения, например (комментарии в угловых скобках мои. – А. В.):

Задание «Слушай и повторяй слоги».

При, **ив** <неправильное слогоделение>, вет, **здрав** <непроизносимая согласная>, ствуй, **мал** <неправильное произношение>, маль, чик, **ик** <неправильное слогоделение>, ма, мя, **фам** <неправильное слогоделение>, **мил** <неправильное слогоделение>, ли, я, **дев** <неправильное слогоделение>, **вач**, чка, э, та [Вверх по лестнице: 7].

4.5. О некоторых учебниках РКИ с точки зрения проблемы аудирования

В этой работе мы решили рассмотреть некоторые учебники РКИ, чтобы понять настоящую ситуацию в преподавании русского как иностранного в общеобразовательной школе с точки зрения аудирования, говорения и выхода в речь. Это важно при выборе учебного материала для изучения русского как иностранного и для реальных достижений целей в преподавании РКИ. Мы разобрали с точки зрения аудирования три учебника по РКИ – учебник русского языка для 6 класса И. Мангус «Давай» (2017), учебник по аудированию И. В. Одинцовой «Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и

устной речи для изучающих русский язык» (Санкт-Петербург: «Златоуст», 2000) и учебник РКИ В. С. Ермаченковой, ориентированный на слушание, «Слушать и услышать» (2007).

Учебник русского языка для 6 класса И. Мангус «Давай» (2017). В своем преподавании я использовала этот учебник, потому что он издан в Эстонии, соответствует Государственной программе по РКИ и школы покупают эти учебники по рекомендации министерства. Учебник написан в Эстонии, однако не является в полном смысле национально ориентированным².

Учебник не отрабатывает достаточно буквы и звуки, сопоставляет звуки фонетически нецелесообразно (например: б – х, ж – ю и т. п.).

Транскрипции, предлагаемые в учебнике, часто не верны, в них отсутствует ударение и встречаются другие примеры непоследовательности:

- 1) отсутствие ударения в некоторых случаях приведет к неверному прочтению, так как в транскрипции русское слово омонимично или однозвучно эстонскому слову:
 - [maja] (*моя*), [kino] (*кинó*);
- 2) зачастую отсутствует указание на редукцию безударных фонем <e> и <a> после мягких согласных, при том, что в некоторых случаях она все же учитывается:
 - [vos'ɛm'd'ɛsjat], но [d'esit'], [janvar'], но [pitnatsat'],
 - [s'ejtšas], [utš'enitsa], [t'el'efonnõj nomer], но [tilifon];
- 3) мягкость согласных указывается непоследовательно:
 - [tilifon], но [t'el'efonnõj nomer];
- 4) может отсутствовать указание на редукцию безударной фонемы <o>:
 - [sorok] (*сóрок*), [bõlo] (*было*), [otš'estvõ];
- 5) не учитывается ассимиляция согласных, например озвончение глухих перед звонкими, упрощение групп согласных:
 - [atdõhat'],

² Национально-ориентированное обучение — это реализация принципа «учета родного языка и родной культуры учащихся», который сам является первым частным принципом дидактического принципа доступности и посильности обучения [Капитонова, Московкин 2015].

- [utšit'sa], вместо *учи[цц]а*.

Задания на аудирование. В учебнике имеются аудиозадания, но они не отработывают произношение, не развивают навыки аудирования и говорения в повседневных ситуациях, а нацелены на заучивание отдельных слов. В аудиофайлах интонация не всегда естественная, произношение часто неразборчивое или неправильное (например, акцентированное произношение начального [ja] в *яйцо*).

В учебнике есть интерактивные задания, которые надо выполнять в веб-среде. В их числе есть задания на аудирование, в которых слова читает робот, поэтому произношение не всегда аутентичное и разборчивое. Этих заданий мало, и они не помогают развить говорение или аудирование, а нацелены на закрепление лексики или грамматики.

Кроме того, учебник не может быть использован учащимся самостоятельно, без учителя, потому что в нем не приводятся ключи к заданиям и недостаточно объяснений – как ключи, так и полноценные объяснения приводятся только в книге для преподавателя.

Для РКИ есть несколько учебников, которые нацелены в первую очередь на развитие аудирования. Один из них — учебник И. В. Одинцовой «Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык» (Санкт-Петербург: «Златоуст», 2000).

Учебник И. В. Одинцовой я использую в качестве дополнительного материала на аудирование, так как в учебниках по программе такие задания отсутствуют. Весь учебник «Что вы сказали?» состоит из аудиозаданий, из которых можно выбрать нужную тему. К сожалению, в этом учебнике тренируются навыки аудирования только по четырем темам: «Дом», «Внешность», «Город» и «Семья». Аудиозаписи для этого учебника аутентичные (их читают дикторы, а не робот) и соответствуют всем требованиям для эффективного аудирования, учитывают все сложности аудирования (которые упоминались на стр. 5 работы). Этот учебник национально не ориентирован, поэтому его использование в качестве дополнительных заданий для учеников эстонской школе может быть затруднено или требовать специального комментария.

Другой учебник РКИ, ориентированный на слушание, это учебник В. С. Ермаченковой «Слушать и услышать: пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (A2)» (Санкт-Петербург:

«Златоуст», 2007). Это пособие по аудированию я также использую в качестве дополнительного материала для развития навыка аудирования. В этом учебнике рассматриваются все основные темы: «Знакомство», «Семья», «Мой дом», «Рабочий день» и т. д. Аудиофайлы аутентичные, разборчивые и интересные.

В заключение можно сказать, что на примере двух названных учебников можно было бы создать национально-ориентированные учебные материалы для учащихся с родным эстонским языком — материалы, нехватка которых сейчас очень сильно ощущается в школах Эстонии.

Глава 2.

Аудирование и практика преподавания РКИ

В этой главе рассматриваются типы и примеры заданий на аудирование, их актуальность, особенность и специфика. Также представлены собственно составленные автором задания на отработку аудирования, которые можно использовать как готовый материал при обучении РКИ в эстонских школах.

1. Критерии отбора материала для аудирования

При выборе материала я в первую очередь ориентируюсь на лексический минимум для уровня A0 → A1, актуальные для данных учащихся темы и, конечно же, на аутентичные материалы.

Аутентичные материалы часто считаются сложными для начального этапа обучения иностранному языку и тем более при обучении детей младшего школьного возраста. Я считаю, что аутентичность материалов не мешает обучению иностранному языку. Мэри Андервуд также отмечает, что аутентичные материалы нужно включать с самого раннего этапа, главное, чтобы данные задания были лёгкими и содержали в себе одно задание, которое не подразумевает понимание целого текста [Underwood 1989: 100–101].

Как известно, после «чисто» аудиторного обучения очень сложно понять речь носителей языка в реальной среде и в повседневном общении. Чтобы облегчить эту ситуацию, нужно на уроках прорабатывать аутентичные аудиоматериалы, которые максимально приближены к реальным ситуациям. Работая с неаутентичными материалами, мы вводим учеников в заблуждение, создавая ошибочное мнение о языке. По этой причине важно использовать уже на ранних уровнях аутентичные аудиозадания [Underwood 1989: 99].

Мэри Андервуд отмечает такие особенности аутентичной речи, как:

- естественный ритм;
- естественная интонация;
- естественное произношение;
- частичное наложение реплик разговора (в том числе прерывания разговора);

- естественный темп речи (переходящий из медленного в быстрый и наоборот);
- относительно бесструктурный язык, спонтанная речь;
- незавершённые предложения, сомнения, паузы;
- шум и голоса на фоне;
- разбросанная тематика в разговоре [Underwood 1989: 99–100].

Все эти особенности, которым можно обучать путем аудирования, помогут ученикам создать свое представление о реальной речи, аутентичные записи дадут им возможность выйти в реальную речь и, соответственно, понять русскоговорящего собеседника вне класса.

При выборе материала для аудирования, кроме вышеупомянутых, важно учитывать еще несколько факторов. Важно, чтобы выбранный материал был как можно более интересным для учеников разного возраста, так как интересы меняются. Под интересным материалом я подразумеваю интерактивные задания, включающие в себя картинки, мультфильмы, игры и т. п. Заинтересовать ребенка важно, потому что позитивные эмоции формируют отношение к языку и культуре. Стивен Крашен и Трейси Тэррл пишут в своей книге «The natural approach. Language Acquisition in the Classroom» (1983), что интерес важен и для самого ребёнка, потому что в отличие от взрослых людей, у него нет внутренней мотивации и ясной перспективы для изучения иностранного языка [Krashen, Terrel 1983: 45–46].

Актуальность учебного материала также играет большую роль: обучение языку, который можно сразу применить в реальной жизни, намного актуальнее и осмысленнее, чем заучивание редко встречающихся ситуаций. Для детей важно общение с другими детьми. В нашем обществе есть много русскоговорящих детей, с которыми эстонскоговорящие тоже хотят общаться. Для этого необходимо выбрать для детей такой материал, который поможет усвоить повседневную устную речь.

При возможности, выбранный материал должен быть максимально аутентичен. Материал, который искусственно создан, провоцирует неправильное восприятие речи. В реальной жизни ученики не узнают прослушанные на уроках диалоги, поскольку в неаутентичных записях не учтены факторы естественной речи, о которых было сказано на стр. 8–9 стр работы.

2. Пример подбора аудиовизуального материала (мультфильм)

Выбрать хороший мультфильм, который понравился бы детям, совпадал с тематикой урока и содержал подходящую лексику, очень сложно. При выборе мультфильма я в первую очередь обращаю внимание на произношение и темп речи.

Для обучения важно, чтобы в мультфильме был медленный темп речи, диалоги с четким произношением и правильной интонацией. К тому же очень важна лексика, используемая в мультфильме. Слишком сложные выражения, слова и словосочетания не подходят для аудирования на начальном этапе, потому что они непонятны и трудно воспринимаемы на слух.

После освоения определённой лексики я выбираю мультфильм для её закрепления. В мультфильме обязательно должны присутствовать слова, которые ранее были усвоены и поэтому уже знакомы детям. Помимо этого, важна тема мультфильма — он должен быть познавательным и интересным, потому что именно такие мультфильмы максимально привлекают детей, облегчая процесс усвоения материала.

Также я выбираю аутентичный мультфильм, то есть мультфильм, который предназначен для русскоговорящей аудитории. Мультфильм может быть как русским (российским), так и иностранным, переведённым на русский язык. Главное, чтобы он не был чисто «обучающими» и направленным на иностранцев, потому что использованная в таких мультфильмах речь в основном искусственная.

Желательно, чтобы дети знали предлагаемый мультфильм, так как при просмотре знакомого мультфильма у них повышается интерес именно к языку. К тому же есть возможность на основании ассоциаций с мультфильмом, просмотренным на родном языке, проще понять слова и выражения, опираясь на логику и память.

Для примера я выбрала британский мультфильм «Свинка Пеппа», который переведён на русский язык. Мультфильм предназначен детям младшего возраста и использованные в этом мультфильме темы в основном связаны с семьёй, друзьями, школой и с другими, важными для ученика младшего возраста повседневными темами.

Из мультсериала «Свинка Пеппа» я выбрала эпизод про знакомство и семью, обработала видео, вырезав нужные диалоги для проработки лексики.

В первом видео можно увидеть и услышать монолог главной героини сериала, свинки Пеппы, в котором она знакомит нас со своей семьёй. Аутентичность данного видео заключается, например, в том, что вместо выражения «*Меня зовут (как)*», «*Его зовут (как)*» используются часто употребляемые выражения «*Я (кто)*», «*Это (кто)*»:



Я — СВІНКА ПЕППА.

[JÁ SVÍNKA PÉPPA]

ЭТО МОЙ МЛАДШИЙ БРАТ

[ÉTA MOJ MLÁTŠÕJ BRÁT DŽORDŽ]

ДЖОРДЖ.

ЭТО МАМА СВІНКА.

[ÉTA MÁMA SVÍNKA]

А ВОТ ПАПА СВИН.

[A-VOT PÁPA SVÍN]

Во втором видео можно увидеть и услышать монолог Пеппы, в котором она говорит, чем занимаются ее родители.



МАМА СВІНКА РАБОТАЕТ ЗА
КОМПЬЮТЕРОМ.

[MÁMA SVÍNKA RABÓTAJIT
ZA-KAMPJÚTARAM]

ПАПА СВИН ГОТОВИТ СУП НА
ОБЕД

[PÁPA SVÍN GATÓVIT SUP
NA-ABÉT]

Эти материалы можно проработать с детьми следующим образом:

- Перед просмотром аудиовизуального материала отрабатывается тема «Я и моя семья».
- Также перед просмотром учащимся предлагаются предложения из видео, которые даны на русском языке и в эстонской транскрипции. Эти предложения читаются и переводятся.

- На следующем этапе детям даются точные инструкции, объясняются цели и задание для прослушивания.
- После объяснения начинается собственно прослушивание. Смотрим и слушаем текст два раза, при необходимости — три раза.
- После мультфильма обсуждаются полученные задания, цели и вопросы.
- Далее тема «Я и моя семья» прорабатывается с опорой на просмотренное видео.

Главной особенностью предложенного задания, я бы назвала фонетическую транскрипцию. При преподавании РКИ на начальном этапе я использую исключительно латинскую графику для передачи звучания слов, так как кириллица на первом этапе обучения русскому как иностранному может затруднить обучение, что может сказаться негативно на восприятии языка. Также такой вид транскрипции помогает максимально приблизить учеников к естественному произношению.

3. Практические задания на отработку аудирования, произношения и графики

В своей работе я разработала задания, которые поддерживают развитие навыков аудирования, говорения, произношения и других речевых деятельностей. Ниже приведено 14 заданий, все они были созданы для уроков РКИ и использованы в ходе обучения. При каждом задании приводится уровень, этапы работы с заданиями и точный ход игры или задания. Так же, после каждого задания есть анализ, проделанной работы и специфики этого задания, а также результат с точки зрения учеников. Песни в задании 1 и 2 были написаны эстонским композитором Всеволодом Поздеевым и в дальнейшем сотрудничестве с ним планируем создать больше учебных песен для эстоноговорящих учеников, изучающих на начальном этапе русский как иностранный.

Задание 1. Приветственная песня (произношение и аудирование)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель задания: развить навыки аудирования, обучить произношению через транскрипцию, закрепить соответствующую лексику.
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - рабочий лист с заданием,
 - читают с преподавателем по слогам,
 - перевод вместе с преподавателем,
 - слушают первый раз,
 - поют вместе с преподавателем,
 - преподаватель обращает внимание на произношение, исправляет.

ZDRA-STVUJ, KAK TVA-I DI-LA

PRI-KRA-SNA

MŎ NI VI-DI-LIS' STO LET

SDO-BRŎM U-TRAM

PRI-VET

Здравствуй, как твои дела?

Прекрасно!

Мы не виделись сто лет,

С добрым утром,

Привет!

ZDRA-STVUJ, KAK TVA-I DI-LA

PRI-KRA-SNA

MŎ NI VI-DI-LIS' VI-KA

DA-SVI-DAN'-JA

PA-KA

Здравствуй, как твои дела?

Прекрасно!

Мы не виделись века,

До свидания,

Пока!

Анализ задания 1

На начальном этапе русский текст дается как в напечатанном кириллическими буквами виде, так и в транскрипции, потому что ученики еще не знают букв достаточно хорошо, чтобы читать и / или писать. Незнание букв не должно мешать изучению языка, поэтому учеников вводят в язык через менее сложный и стрессовый способ. На самом начальном этапе также важно построить базу правильного произношения до того, как ученики начнут читать слова в начальном виде, без редукции, непроизносимых согласных и др. признаков.

Ударение в заданиях отмечается жирным шрифтом или знаком ударения. Я использую тот или иной способ, потому что в разных материалах можно встретить оба способа. Чаще всего в РКИ используется знак ударения, но поскольку жирный шрифт используется при обучении английскому языку, я использую этот способ в качестве положительного межязыкового переноса. При расстановке ударений надо следить, чтобы ударение соответствовало реальности: в некоторых случаях в русском языке есть слова вообще без ударения. Так *мы не виделись* – это три слова, у которых одно общее ударение.

Сразу на начальном этапе надо объяснить ученикам:

1) роль редукции в русском произношении. Обычно учебники показывают редукцию звука [o], но не менее важную роль в обучении произношению имеет и редукция звуков [e] и [я], например: *твои* = *тв[а]и́*; *виделись* = *ви́д[и]лись*; *яйцо* = *[и]цо́*;

2) озвончение глухих согласных перед звонкими: *с добрым* = *[зд]обрым*;

3) значение буквы «ь», которая показывает мягкость согласного только в позиции на конце слова и перед другим согласным: *не виделись*;

4) в транскрипции проявляются и непроизносимые согласные, например, *здравствуй* = *зд[ас]твуй*. Поскольку написание этих слов позже может вызвать сложности, учитель должен прокомментировать и это место в слове.

Результат

Ученикам нравится петь, особенно, когда песенка простая и легко запоминающаяся. Ученики, которые учили русский язык менее трех месяцев, сразу запомнили некоторые слова из песни и подпевали мелодии эти слова вне урока, общаясь между собой.



Задание 2. Песня-алфавит (произношение, аудирование, чтение)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель данного задания – закрепление алфавита, порядка следования и названия букв.
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - до задания ученики уже познакомились с алфавитом;
 - на доске все буквы на карточках;
 - к буквам дописывается куплет песенки;
 - читают буквы и текст, слушают мелодию;
 - поют.
- ❖ Дополнительная возможность: в последней строчке ученики сами выбирают слово, которое они будут петь – «любить» или «учить».

А Б В Г Д Е Ё

Ж З И Й К Л М Н О П

Р С Т У Ф Х Ц Ч

Ш Щ Ъ Ы

Ы Э Ю Я

ВОТ ПО-ЗНАЛ Я АЛ-ФА-ВИТ

БУ-ДУ РУС-СКИЙ Я У-ЧИТЬ/ЛЮ-БИТЬ

A B V G D JE JO

Že Ze I Ji K L M N O P

R S T U F H TSe TŠe

Ša S'Š'a pehmendus tugevdus

Ŏ E JU JA

VOT PA-ZNAL JA AL-FA-VID

BU-DU RUS-SKIJ JA U-TŠID/LJU-BIT'

Анализ задания 2

Эта песня, как и предыдущая, приводится в первую очередь в транскрипции. Песня-алфавит – хороший способ повторения алфавита на каждом уроке, помогает запоминанию правильного порядка следования букв, ученики могут в дальнейшем использовать ее, если забудут, какая буква именно им нужна. На начальном этапе дети поют по транскрипции и каждый следующий раз учитель старается добавлять все больше русских букв без транскрипции. В конце все буквы в транскрипции под магнитными буквами стираются, и дети должны петь, считывая только русские буквы.

К алфавитной песне была придумана подходящая концовка, которую можно менять по желанию учеников. Вместо «буду русский я **любить**» можно выбрать по желанию учеников второй вариант концовки – «буду русский я **учить**». Это дает ученикам возможность сделать самостоятельный выбор, что всегда является предпосылкой положительного восприятия чего-либо, так как у учеников появляется личностное отношение к заданию. Как пишет С. П. Розанова, «снятию “психолингвистической блокады” способствует не только фактор времени, но прежде всего индивидуальный подход» [Розанова 2016: 14].

Результат

Дети быстро выучивают алфавит, и с помощью музыки и позитивного настроения получают положительные эмоции при изучении языка. Чем больше положительных эмоций при обучении, тем оно эффективней. Овладение русского языка идет быстрее, если оформление навыков проходит ученикам в ситуациях, с которыми они уже встречались и в ситуациях, над которыми у них есть контроль и право выбора.



Задание 3. Игра в цифры (аудирование)

- ❖ **Цель игры** – с помощью игры закрепить знание русских количественных числительных от 1 до 20.
- ❖ **Ход игры** – каждому ученику предназначена пачка с карточками, на которых написаны цифры от 1 до 20. У каждого ученика отдельная карточка для каждой цифры. Когда ученик разложит удобно все карточки,

учитель может начать игру. Для этого учитель объясняет подробно ход игры:

- учитель называет в случайном порядке числительное;
- ученик на слух определяет, какая это цифра;
- ученик находит карточку, поднимает незаметно для других карточку с цифрой, которую он думает, что услышал;
- учитель проверяет, какие карточки выбрали ученики;
- ученик, который сделал это правильно, кладет карточку обратно;
- ученик, который ошибся, отдает правильную карточку учителю;
- побеждает тот, у кого осталось больше всего карточек.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20

Анализ задания 3

Это задание хорошо тренирует навык аудирования и закрепляет знание числительных. Особую сложность вызывает различение числительных 9, 10, 12, 20. Похожие в произношении числительные путаются при аудировании, и ученики поднимают неправильную карточку. Поэтому заранее или после игры надо уделить отдельно время для отработки этих похожих слов.

Результат

Ученики открыты к этой игре, разные цвета цифр и элемент соревнования дает положительный настрой, благодаря которому ученики не замечают процесса обучения.

открывали свои подсказки, чтобы проверить себя. Некоторые спрашивали про букву вслух, опираясь на ассоциацию: «Kas see on šokolaad?» – указывая при этом на букву «ш». Таким образом шипящие, свистящие и аффрикаты запоминаются легче, в их различении появляется логика и осязаемая для эстонских учеников разница. Единственное, что детям не понравилось, – это размер и детальность картинки, потому что слишком много надо было раскрашивать и под конец они устали.

Задание 5. «Прогноз погоды»⁴ (аудирование, чтение, письмо)

- ❖ Этап обучения: A1 > A2.
- ❖ Цель – аудирование – тренировка слуха на восприятие русской речи в аутентичной ситуации, закрепление лексики на тему «Погода».
- ❖ Ход задания – В этом задании учитель может сам выбрать, что именно он хочет, чтобы ученики услышали. Можно сделать пропуски вместо чисел, однозначных слов или того и другого вместе.
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - ученикам раздается текст с пробелами, которые надо заполнить, прослушав текст;
 - перед тем как начать аудирование, текст прочитать вслух, вместе перевести;
 - можно спросить, что непонятно, чтобы во время прослушивания они не отвлекались на это, а полностью сосредоточились на том, что слышат;
 - аудио прослушиваем 3 раза;
 - на третий раз ученики проверяют записанное и заполняют пропуски, которые остались незаполненными;
 - после этого аудио повторяется, чтобы ученики проверили, слышат ли они теперь (когда всё заполнено) те слова, которые не слышали вначале.

Звучащий текст:

Завтра во Владивостоке **без осадков**. Днём **+22** и **+12** ночью

В Новосибирске **+9**, **небольшие** осадки, ночью -2

В Ханты-Мансийске **без осадков**, +10 днём и -2 ночью

В Казани днём **+16**, **ночью** +4

⁴ Источник Телеканал ТНТ, прогноз погоды

https://www.youtube.com/watch?v=KEK5ICka0_c

В Сочи, **кратковременный дождь и гроза**, +28 днём и +20 ночью

В Петербурге **небольшой дождь**, днём +18 и ночью +11

В Москве **+19 днём, ночью +7**, без осадков

Это была погода на ТНТ, пока-пока! :*

Текст с пропусками:

Завтра во Владивостоке __ ____. Днём ____ и ____ ночью

В Новосибирске ____, _____ осадки, ночью -2

В Ханты-Мансийске __ ____, +10 днём и -2 ночью

В Казани днём ____, _____ +4

В Сочи, _____ _____ __ ____, +28 днём и +20 ночью

В Петербурге _____ _____, днём +18 и ночью +11

В Москве __ ____, _____ _____, без осадков

Это была погода на ТНТ, пока-пока! :*



Анализ задания

Это задание дается дополнительно, чтобы закрепить лексику на тему «Погода» и использовать эту пройденную тему в аутентичном задании, симулируя потенциально возможную ситуацию. Задание на аудирование дается уже после усвоения конкретной темы, потому что к аудированию нужно готовиться. Без подготовки, без знания нужной лексики и выражений невозможно их услышать – в таком случае аудиозадание не поможет развивать навыки, а только заставит ученика усомниться в себе, что понижает его самооценку и мотивацию.

Выбранный видеоряд с прогнозом погоды тоже не случайный – я выбрала его из передач телеканала ТНТ, где все передачи, даже прогноз погоды, шуточные. Это очень важно в изучении языка, так как настраивает учеников на позитивное восприятие. Это задание ученики слушают три раза – первый раз слушают, узнают знакомые слова, привыкают к тексту, что-то записывают, если успевают. Второй раз уже заполняют пропуски, причем если не знают, идут сразу дальше, не

останавливаясь, чтобы не пропустить все другие ответы. В третий раз проверяют свои ответы и заполняют еще не заполненные пропуски.

Результат

Ученики выполняли задание с интересом, однако они отвлекались на внешний вид и манеру поведения ведущей, поэтому лучше первый раз дать видео и аудио (привыкают), второй и третий раз – без видео, чтобы сосредоточились на аудировании. Последний раз смотрят с видео.

Задание 6. Рисунок пунктиром (аудирование)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель задания – закрепление алфавита и числительных через аудирование. Тренировка навыка аудирования.
- ❖ Ход задания – До данного задания необходима пройти тему «цифры» (числительные).
 - Ученики разбиваются по группам, и каждая группа получает рабочий лист, на котором изображена сетка с буквами и цифрами (см. ниже).
 - До аудирования ученики в группах рассматривают рабочий лист.
 - Преподаватель очень четко объясняет ход задания — услышать букву и цифру (числительное) и найти точку на пересечении соответствующих линий.
 - Преподаватель называет букву с цифрой, в это время ученики в группах отмечают найденную точку. Так учитель называет все нужные точки, а ученики отмечают их на своих рабочих листах.
 - Когда ученики отметили все точки, они должны их соединить и получить определенную картинку (в данном случае — дом).
 - После этого можно дать задание разукрасить дом так, как они хотят, нарисовать около дома себя, животное или членов семьи и назвать их на русском.



- 1) г4 – г10 – в10 – е17 – о17 – с10 – р10 – р4 – г4
- 2) е5 – е9 – и9 – и5 – е5
- 3) л5 – л9 – о9 – о5 – л5
- 4) и12 – и14 – к15 – л14 – л12 – и12
- 5) м15 – м18 – н18 – н15 – м15
- 6) н19 – н20 – о21 – о23 – р24 – т23 – р22 – р21 – о20 – н19

Анализ задания

Данное задание хорошо тренирует навык аудирования, так как здесь представлена многоэтапная и мотивирующая задача — создать картинку. Так как размеры сетки довольно большие (А3), дети заранее не могут представить, какой предмет может получиться и достижение этой цели им крайне интересно. Также в этом задании хорошо тренируются числительные, их сочетания с буквами в этом контексте и понимание на слух.

Результат

Учеников очень мотивируют и интересуют подобные интерактивные задания. Они могут работать в группах со своими друзьями, разукрашивать вместе и думать вместе о местоположении какой-то точки. Такое положительное восприятие хорошо влияет на мотивацию при изучении языка и интерес к этому предмету в школе.

Задание 7. Сказка «Курочка Ряба» (аудирование, чтение)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель – развить навыки аудирования, проработать лексику.
- ❖ Ход задания – перед тем, как прослушать аудио, надо поговорить о такой сказке как «Курочка Ряба».
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - учитель читает с учениками вслух (хором) слова, которые встречаются в сказке (см. раздаточный материал);
 - после этого, как все слова были прочитаны с правильным произношением, учитель может начать читать сказку;
 - можно также поставить аудиозапись сказки (см. видео к сказке), но уже на более высоком этапе обучения РКИ;
 - когда учитель читает сказку, он может использовать иллюстративные предметы, чтобы детям было интересней слушать (например, матрёшку, игрушки в виде персонажей из сказки);
 - во время прослушивания сказки ученики должны отмечать в списке слов, какие слова они услышали и сколько раз;
 - после этого учитель и ученики обсуждают, кто сколько слов услышал;
 - в заключение сказка прослушивается еще раз, и ученики вместе считают слова.

Раздаточный материал

ДЕД	[DET]	ТААТ
БАБА	[BÁBA]	ЕИТ
БЫЛА	[BÕLÁ]	ОЛИ
КУРОЧКА РЯБА	[KÚRATŠKA RJÁBA]	KIRJU KANA
СНЕСЛА ЯИЧКО	[SNISLÁ JÍTŠKA]	MUNES MUNA
НЕ ПРОСТОЕ	[NI PRASTÓJE]	MITTE TAVALINE
ЗОЛОТОЕ	[ZALATÓJE]	KULDNE
БИЛ	[BÍL]	LÕI
БИЛА	[BÍLA]	LÕI

НЕ РАЗБИЛ	[NI RAZBÍL]	EI PURUNENUD
НЕ РАЗБИЛА	[NI RAZBÍLA]	EI PURUNENUD
МЫШКА	[MÕŠKA]	HIIREKE
БЕЖАЛА	[BIŽÁLA]	JOOKSIS
ХВОСТИКОМ	[HVÓSTIKAM]	SABAGA
МАХНУЛА	[MAHNÚLA]	VENKIS
УПАЛО	[UPÁLA]	KUKKUS
РАЗБИЛОСЬ	[RAZBÍLAS’]	PURUNES
ПЛАЧЕТ	[PLÁTŠIT]	NUTAB
КУДАХЧЕТ	[KUDÁHTŠIT]	KAAGUTAB
НЕ ПЛАЧЬ	[NI PLÁTŠ]	ÄRA NUTA
СНЕСУ	[SNISÚ]	MUNEN

Текст сказки

Жили себе дед да баба, и была у них курочка Ряба. Снесла курочка яичко, яичко не простое, а золотое. Дед бил, бил – не разбил. Баба била, била – не разбила. Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось. Дед плачет, баба плачет, а курочка кудахчет: «Не плачь, дед, не плачь, баба. Я снесу вам яичко другое, не золотое, а простое».

Видео к сказке



Анализ задания

Задание отрабатывает навыки аудирования, навык узнавать знакомые слова в разговоре. Все слова, которые нужно услышать в задании, даются до чтения сказки и их читаем вслух все вместе. Задание не подразумевает, что ученики должны услышать все слова из раздаточного материала, а по частям – например, более часто употребляемые слова или менее часто употребляемые слова в сказке. О сказке учитель говорит до задания, спрашивая, помнят и знают ли ученики эту сказку, читали ли на эстонском. Я использую иллюстративный предмет в виде матрешки (каждая матрешка – персонаж сказки), чтобы слушать было интересней.

Результат

Ученики всегда заинтересованно слушают эту сказку и пытаются услышать все нужные слова. Иллюстративный элемент, конечно же, затормаживает процесс, поэтому нужно прослушать сказку до трех раз, но позитивный настрой, который создает матрешка, этого стоит.

Задание 8. «Диктант на бегу» (аудирование, говорение / произношение, письмо, чтение)

- ❖ Этап обучения: А1 > А2.
- ❖ Цель – закрепить пройденную лексику, развить навыки аудирования, говорения, письма и чтения. Подвижное проведение урока.
- ❖ Ход задания – Перед уроком учитель берет любой текст, который нужно проработать, и переделывает его двумя способами. В первом случае – текст с пропусками, во втором – перемешанные предложения. Эти два типа можно использовать для разных целей и уровней. Далее на стену, за пределами класса, закрепляются слова из пропусков или предложения в неправильном порядке.
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - к началу урока ученики распределяются в группы по трое;
 - каждый ученик из группы по очереди выходит из класса и приносит (то есть запоминает и говорит остальным) слово или предложение, прикрепленное к стене;
 - когда первый ученик приносит слово/предложение, второй ученик записывает его, так, как слышит;
 - в это время третий ученик уже идет за следующим словом/предложением и приносит его первому ученику, который записывает;
 - тем временем второй ученик идет за следующим словом/предложением;
 - так по очереди все ученики приносят все слова/предложения;
 - после, как они собрали все слова/предложения, им дается текст с пропусками или пустой лист бумаги;
 - задача учеников – вставить полученные слова в правильный пропуск или переписать полученные предложения в правильном порядке, чтобы получить связный текст;
 - после того как ученики закончили это задание, каждая группа должна прочитать тексты с правильным произношением;
 - остальные ученики и учитель проверяют правильность прочитанного.

Текст для задания

Пийриссаар – это остров, который находится на Чудском озере. Его площадь занимает 7,8 квадратных километров. Остров входит в Тартускую волость. Там

живёт около 100 человек. Пийриссаар известен рыболовством и местным луком. От Лакссааре до Пийриссаара регулярно ходит паром. Множество туристов посещает этот остров летом. Зимой трудно туда добраться из-за опасной ледовой дороги.

Анализ задания

Это задание идеальное с точки зрения охвата всех видов речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо. Также это задание выполняется в движении, что дает ученикам возможность физически активизироваться. Это задание можно использовать для любого разбора текста, но я лично выбрала текст местной тематики, что всегда ближе по смыслу и интересней для эстонцев, чем тексты про Россию.

Результат

Это достаточно интерактивное задание, которые заставляет учеников в движении и с определенной стратегией изучать язык, не замечая это. Ученик сам должен максимально понятно произнести слово / выражение, чтобы партнер воспринял его правильно. Тут они сами проделывают аудиозадание, сами проверяют правописание и сами совершенствуют говорение. Такая самостоятельность хорошо отражается на мотивации – если они сами контролируют ситуацию, ответственность повышается, отчего повышается мотивация проделать эту работу хорошо.

Задание 9. «Влог» (аудирование, письмо, чтение)

- ❖ Этап обучения: A1 > A2.
- ❖ Цель – закрепить лексику на тему «Мой день» и тренировать навык аудирования живой речи.
- ❖ Ход задания – в этом задании учитель может сам решить, что он хочет, чтобы ученики услышали. Можно оставить пропуски вместо разных слов, в том числе служебных. Очень полезно давать задание на аудирование двух слов, идущих подряд, из которых одно является служебным *может ещё, может даже, по утрам* и т. п.
- ❖ Этапы работы с заданием:
 - ученикам раздается текст с пробелами, которые надо заполнить, восприняв текст на слух;
 - до начала аудирования ученики смотрят, есть ли в тексте что-то непонятное, чтобы потом не отвлекаться на непонятное, а полностью сосредоточиться на том, что они слышат;

- аудио прослушивается три раза;
- на третий раз ученики проверяют записанное и заполняют то, что осталось пустым.

Я хотел у вас спросить – чем **обычно** вы занимаетесь утром, **перед тем, как** идти на работу? Ну, **навёрное**, там встаёте, чистите зубы, умываетесь, убираетесь, **может ещё** какие-то дела делаете. Может там **уборку** кто успеваёт с утра сделать, может кто не успевает, **может даже** кто зубы не успевает почистить. Знаете, чем занимаюсь я **по утрам** перед тем, как идти на работу? Щас покажу. Я пеку **вот такой вот** замечательный хлебушек.



Анализ задания

Задание на аудирование, которое нацелено на восприятие повседневной разговорной речи. Влоги⁵ очень популярны в наше время, и поэтому стоит использовать их как источник аутентичной речи (напр.: *сейчас = ща*; построение предложения = *может там уборку кто успеваёт с утра сделать, может кто не успевает, может даже кто зубы не успевает почистить*; повторы = частое употребление слова *может*). Также влог можно использовать как метод позитивного переноса, когда приятное (стилистика влога смешная, непринужденная, неформальная) совмещается с полезным (изучение иностранного языка). В тексте влога я проставила пропуски вместо служебных, неоднозначных, коротких слов, потому что они естественное явление и неотъемлемая часть повседневной речи (напр.: *навёрное, может ещё, может даже, вот такой вот*). Но при обработке текста влога можно проставить пропуски вместо тех однозначных слов, которые нужны учителю по теме.

⁵ Влог – персональная страница, на которой человек регулярно размещает короткие видео.

Результат

Ученики часто и сами смотрят разные влоги, поэтому это явление им знакомо и приятно (ассоциация со свободным времяпрепровождением). Им нравится слушать и смотреть аутентичное видео, слушать и учить настоящий язык, поскольку они понимают, что им это понадобится в реальном общении, но в учебниках этого нет.

Задание 10. «Услышь шипящие» (аудирование, графика, письмо)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель – повторить различение аффрикат, шипящих и свистящих звуков и их произношение, а также соответствующие буквы.
- ❖ Ход задания – в аудио слова называются по порядку, как на рабочем листе, потому что шипящие, свистящие и аффрикаты расположены не по порядку.
- ❖ Этапы работы на заданием:
 - ученикам раздаются рабочие листы (см. ниже);
 - ученики должны услышать, начальный звук слова и соединить слово с буквой;
 - аудио прослушивается три раза, на третий раз ученики проверяют все ответы еще раз, уверены ли они;
 - после этого проверяются ответы.
- ❖ Вариант дополнительного задания:
 - со слуха полностью записать слово, чтобы проработать тему написания [и] и [у] после шипящих.



ч з ш

щ ж ц



Анализ задания

С помощью этого задания хорошо тренируется различение шипящих, свистящих и аффрикат. Ранее в работе уже говорилось, что для эстоноговорящих учеников является проблемой различение этих звуков, так как они кажутся одним звуком. Для этого важно сразу, на этапе обучения алфавиту, уделить отдельное время различению этих букв и звуков, чтобы проблема далее не усугублялась, а минимизировалась. До начала задания эти буквы и звуки анализируются, привязываются к знакомым словам-ассоциациям, и ученики запоминают их, опираясь на эти ассоциации. Такой метод дает возможность осуществить положительный перенос между языками, что всегда дает позитивный настрой и ощущение легкости овладения языком.

Результат

Ученикам задание показалось интересным. Интерес вызвало и то, что в аудио они услышали мой голос (голос своего учителя), что было для них неожиданным и чем-то новым. Благодаря этому они слушали более заинтересованно, чем обычное аудио с посторонним голосом. Само задание выполнило свою задачу: некоторые ученики смогли различить все звуки, некоторые путались, что абсолютно естественно. После прослушивания и анализа полученных ответов ученики прослушали аудио еще один раз, чтобы узнать те звуки, которые они не распознали.



Задание 11. «Услышь цвета» (аудирование)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель – закрепить лексику на тему «цвета», тренировать навык аудирования.
- ❖ Ход задания – ученики прослушивают аудиофайл и пытаются услышать знакомые слова. В тексте аудио названия всех предметов соединены с прилагательными нелогичного цвета, чтобы дети не раскрасили картинки до того, как услышат текст (например, *синий апельсин*).
- ❖ Этапы работы над заданием, вариант 1:
 - перед тем как начать слушать запись, ученики с учителем проговаривают все слова-названия цвета с правильным произношением;

- во время выполнения аудиозадания ученики должны услышать, какого цвета данные предметы;
- ученики слышат, какого цвета данный предмет, и раскрашивают его;
- при необходимости аудио прослушивается три раза;
- все вместе проверяют ответы.

❖ Этапы работы над заданием, вариант 2:

- на самом начальном уровне можно дать задание услышать только цвета;
- на более продвинутом этапе можно дать задание услышать и название этих предметов, то есть записать эти слова со слуха.

СИНИЙ	[SÍNIJ]	SININE
ГОЛУБОЙ	[GALUBÓJ]	HELESININE
ЗЕЛЁНЫЙ	[ZIL'ÓNŌJ]	ROHELINE
ЛИЛОВЫЙ	[LILÓVŌJ]	LILLA
КРАСНЫЙ	[KRÁSNŌJ]	PUNANE
РОЗОВЫЙ	[RÓZAVŌJ]	ROOSA
ЖЁЛТЫЙ	[ŽÓLTŌJ]	KOLLANE
ОРАНЖЕВЫЙ	[ARÁNŽŌVŌJ]	ORANŽ
КОРИЧНЕВЫЙ	[KARÍTŠNIVŌJ]	PRUUN
БЕЛЫЙ	[BÉLŌJ]	VALGE
ЧЁРНЫЙ	[TŠ'ÓRNŌJ]	MUST
СЕРЫЙ	[SÉRŌJ]	HALL



Анализ задания

Это задание закрепляет лексику через интерактивную деятельность, что создает положительное восприятие обучения языку, что очень важно для мотивации при обучении иностранному языку. При выполнении задания дети могут раскрашивать картинки во время задания, что делает обучение языку незаметным.

Результат

Ученики выполняют это задание быстро и обычно безошибочно. Ученикам 1–4 класса это задание интересно, но уже ученикам классов постарше это задание кажется «ребяческим» и поэтому неинтересным.



Задание 12. «Раскрась по памяти» (говорение)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель – закрепить лексику по теме «Цвет».
- ❖ Этапы работы над заданием:
 - ученикам раздается рабочий лист с картинкой;
 - ученики раскрашивают картинку соответственно тому, какому цвету соответствует какая цифра.



1. ЧЁРНЫЙ
[TŠÓRNŎJ]
2. ОРА́НЖЕВЫЙ
[ARÁŃŽŎVŎJ]
3. ЖЁЛТЫЙ
[ŽŎLTŎJ]
4. РО́ЗОВЫЙ
[RÓZAVŎJ]

Анализ задания

Закрепляет лексику на тему «Цвет» с помощью когнитивного метода. Задание рассчитано на самых маленьких, так как оно очень простое. В этом задании названия цветов даны русскими буквами и в транскрипции. В плане произношения в этом задании важно обратить внимание учеников на букву ё, так как в этот момент можно научить детей в словах с буквой ё ставить ударение в правильном месте (слог с ё всегда ударный). В самом задании использовался известный детям персонаж (Тигра из мультфильмов про «Винни-Пуха») в качестве психологически поддерживающего элемента (встреча со знакомым).

Результат

Ученики во время задания опирались на саму картинку – если они не вспоминали какой-то цвет, они могли рассуждать логично и решить, какого цвета должна быть эта деталь. Так они могли себя проверить и исправить. Кроме того, в

ходе выполнения задания ученики постоянно сами проговаривают все прилагательные, отрабатывая их произношение и запоминая значение.

Задание 13. «Соедини пары» (аудирование, чтение)

- ❖ Этап обучения: A0 > A1.
- ❖ Цель – закрепить лексику, развить навыки аудирования.
- ❖ Ход задания – ученики в ходе прослушивания аудио должны соединить пары, соответственно тому, что они услышали (например: *привет – пока; как дела – хорошо* и т. д.). Перед выполнением задания нет непосредственной подготовки, так это повторение пройденного.
- ❖ Этапы работы над заданием:
 - при необходимости аудио прослушивается три раза;
 - после индивидуального выполнения ученики читают правильные пары с правильным произношением.

ПРИВЕТ
[PRIVĚT]

МЕНЯ ЗОВУТ МАША
[MIN'Á ZAVÚT MÁŠA]

КАК ДЕЛА
[КАК DILÁ]

ДО СВИДАНИЯ
[DASVIDÁNJA]

КАК ТЕБЯ ЗОВУТ
[КАК TIBJÁ ZAVÚD]

ХОРОШО
[HARAŠÓ]

ДОБРОЕ УТРО
[DÓBRAJE ÚTRA]

ПОКА
[PAKÁ]



Анализ задания

Это задание проводится на самых начальных уроках, чтобы проверить и развить знание базовых фраз на русском языке. Поскольку это задание самого начального этапа обучения языку, все фразы приводятся в транскрипции.

Задание 14. «Узнай друга»

- ❖ Этап обучения: A1>A2.
- ❖ Цель – закрепить лексику на тему «Внешность», «Части тела» и «Цвета», развить навыки аудирования.
- ❖ Ход задания – ученики в ходе задания должны слушать учителя, который описывает одного из учеников. Задание учеников угадать по описанию, про кого говорит учитель и в конце назвать этого ученика, сказав: «Это – (имя ученика)».
- ❖ Этапы работы над заданием:
 - До проведения этого задания важно пройти темы «Внешность», «Части тела» и «Цвета»
 - Учитель повторяет до этого задания названия частей тела, цвета, и прилагательные по теме «Внешность».
 - После учитель начинает описывать с четким произношением одного из учеников: *У него синие глаза, он высокий, блондин, у него красная футболка* и т.п.
 - Ученики должны по этому описанию узнать, кого учитель описывал.
 - Когда учитель закончил описывать, он спрашивает: «Кто это?» и ученики отвечают: «Это ...». Если ученики не угадали, то учитель добавляет еще некоторые черты, пока ученики не угадают.
 - Когда ученики угадали, можно описать следующего ученика.

Анализ задания

Данное задание закрепляет и повторяет многие пройденные темы, такие как местоимения, притяжательные местоимения, вопросительные слова и ответы и др.

Результат

Для учеников это задание оказалось очень увлекательным, потому что надо было понять на иностранном языке, про кого говорит учитель. В этом была еще особенная заинтересованность, потому что каждый думал и надеялся, что учитель говорит про него и слушали поэтому очень внимательно. Также очень важен в этом задании момент узнавания, когда ученики понимают про кого учитель говорит и хотят уже сказать, но учитель еще не закончил все описание. Когда учитель спрашивает в конце «Кто это?», ученикам уже не терпится ответить. Это элемент положительной мотивации, когда задание касается и описывает самих учеников, что способствует интересу и мотивирует проделать работу хорошо.

4. Перспективы работы

Перспективы моей работы заключаются в том, чтобы продолжить развивать аспект аудирования в преподавании РКИ в эстонских школах и создать национально-ориентированные учебные материалы, нацеленные на развитие устной речи (навыки говорения и аудирования). Например, это могут быть:

- тематический аудио-словарь;
- поиск, отбор и обработка аутентичных видеоматериалов (мультфильмы, видеоблоги и т. п.);
- разработка и создание веб-приложений для аудиовизуальных игр;
- составление интерактивных (настольных и под.) игр для развития устной речи.

Заключение

Цель работы заключалась в разработке приемов работы и учебных материалов для преподавания аудирования на начальном уровне обучения РКИ.

В первой главе работе я рассмотрела виды учебной деятельности для развития устной речи: аудирование и говорение, а также аспекты, связанные с аудированием и говорением, и проблемы, которые могут возникнуть перед, до и после аудирования. Там же были перечислены методы и рассмотрена их значимость при обучении аудированию и произношению в РКИ.

В целях сопоставления с имеющимися требованиями я проанализировала Российские государственные стандарты по РКИ и выявила предлагаемые в стандартах речевые ситуации, которые не учитывают разные типы учащихся, в моем случае — детей начального уровня, а также указала основные пункты, которые не подходят для этой группы обучаемых.

В своей работе я рассмотрела такие аспекты обучения РКИ как различие графем и фонем в эстонском и русском языках, так как это один из аспектов, который влияет на постановку произношения и развитие аудирования, которые в свою очередь сопровождаются такими видами речевой деятельности как чтение и письмо. Основной акцент здесь сделан на разъяснении транскрипции и начертаний букв, что важно при обучении РКИ, так как русские произношение и буквенный состав — один из самых сложных элементов в изучении русского языка для эстоноговорящих.

Также в работе была рассмотрена такая важная тема как различие русских шипящих, свистящих и аффрикат, что особо проблематично для учеников эстонских школ – они не различают эти гласные на слух, что негативно влияет на произношение, чтение и написание.

Во второй части работы рассмотрен вопрос отбора языкового материала, подходящего для аудирования на начальном этапе обучения РКИ, и приведены созданные автором работы задания для развития навыков аудирования, говорения, произношения и других речевых деятельностей на начальном этапе обучения РКИ. Всего было создано 14 заданий, которые были апробированы на школьных уроках по РКИ в 2016–2018 гг. в двух школах — Tartu Peetri Luterlik Kool, Tartu Hansa Kool.

При каждом задании указан языковой уровень, для которого задание предназначено, этапы работы с заданием и точный ход игры или задания. Также

после каждого задания есть анализ проделанной работы и специфики этого задания, а также результат его восприятия учениками.

На следующем этапе работы, я продолжу работать над теоретической базой исследования, поскольку многие важные вопросы остались незатронутыми. Например, я планирую подробно рассмотреть особенности развития детской речи в онтогенезе и вопрос обучения детей иностранному языку.

Перспектива работы в целом заключается в том, чтобы создать учебные аудиозадания, подходящие для преподавания РКИ детям начальных классов школ Эстонии.

Список использованной литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. 2009 — *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. 2005 — *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. 5-е издание. Москва.
3. Братусь Б. В., Вербицкая Л. А. 1983 — *Пособие по фонетике для иностранных студентов-филологов*. Москва.
4. Ермаченкова В. С. 2007 — *Слушать и услышать. Пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной*. Базовый уровень (А2). Санкт-Петербург: «Златоуст».
5. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. 2015 — *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. Санкт-Петербург: «Златоуст».
6. Касаткин Л. Л. 2008 — *Современный русский язык. Фонетика*. 2-е издание. Москва: «Академия».
7. Кюльмоя И. П., Вайгла Э., Солль М. 2003 — *Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков*. Тарту.
8. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. 2011 — *Методика преподавания русского как иностранного*. Учебное пособие. Беларусь.
9. Мангус И. 2017 — *Давай. Учебник русского языка для эстонских школ*. Таллинн.
10. Одинцова И. В. 2000 — *Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык*. Санкт-Петербург: «Златоуст».
11. Панова Л., Панфилова Е. 2015 — *Вверх по лестнице. Азбука. Учебник по русскому языку для эстонских школ*. Таллинн: «Argo»
12. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. 2010 — *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва.
13. Розанова С. П. 2016 — *Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов*. Учебно-методическое пособие, 3-е издание. Москва.
14. Рудаковская Э., Троянова Т. 2015 — *Вверх по лестнице. Учебник по русскому языку для эстонских школ. IV ступень*. Таллинн: «Argo».

15. СРЯ. Фонетика 1985 — *Современный русский язык. Теоретический курс. Фонетика*. Под ред. В. В. Иванова, Л. А. Новикова. Москва: «Русский язык».
16. Формановская Н. И. 2005 — *Культура общения и речевой этикет*. 2-е издание. Москва
17. Шамов А. Н. 2017 — *Методика обучения иностранным языкам. Практикум*. Ростов н/Д: Феникс.
18. Anderson A., Lynch T. 1988 — *Listening*. Oxford University Press.
19. Asu E. L., Lippus P., Pajusalu K., Teras P. 2016 — *Eesti keele hääldus*. Tartu Ülikool.
20. Klippel F. 1984 — *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Krashen S. D., Terrel T. D. 1983 — *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press.
22. Kärtner P. 2000 — *Kuulamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn 2000. TEA kirjastus.
23. Kärtner P. 2000 — *Kõnelemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn. TEA kirjastus.
24. Ojamets O. 2013 — *Esimene meetod: Keeled*.
25. Rost M. 1990 — *Listening in language learning*. New York: Longman Inc.

KUULAMINE VENE KEELE KUI VÕÕRKEELE ÕPETAMISEL ALGTASEMEL

Kokkuvõte

Töö eesmärk seisnes kuulamisoskust arendavate õppematerjalide ja töövõtete välja töötamises, mis on vajalikud vene keele kui võõrkeele õpetamiseks algtasemel.

Esimeses peatükis käsitlesin õppetöö väljavaateid suhtluskeele arendamiseks nagu kuulamine ja rääkimine ning lisaks keeleaspektid, mis on seotud kuulamise, rääkimise ning nende probleemidega, mis võivad esineda enne ja pärast kuulamist – vastavas alapeatükis olid loetletud ka meetodid ning vaadeldud nende tähtsus kuulamise ja häälduse vene keelt võõrkeelena õpetamisel.

Olemasolevate keelenõuete kõrvutamise eesmärgil analüüsisin Venemaa vene keele kui võõrkeele keeletaseme kirjeldust ning selles loetletud suhtlussituatsioone, mis ei võta arvesse erinevad tüüpi õppijaid – antud juhul lapsi algtasemel. Lisaks tõin välja peamised punktid, mis ei sobi sellele sihtrühmale ehk lastele, kes õpivad algtasemel vene keelt võõrkeelena eestikeelses keskkonnas.

Oma töös käsitlesin selliseid vene keele kui võõrkeele õpetamise aspekte nagu eesti ja vene keele häälikud ja tähed, sest see on üks aspektidest, mis mõjub hääldusele ja kuulamisoskusele, mis omakorda mõjuvad sellistele keeleoskustele nagu lugemine ja kirjutamine. Peamine rõhk on tehtud transkriptsiooni ja kirja-pildile, mis on tähtis vene keele kui võõrkeele õpetamises, kuna vene keele hääldus ja tähtede koosseis on eesti keelt kõnelevate õpilaste jaoks üks raskematest elementidest vene keele kui võõrkeele õppimises.

Lisaks oli töös käsitletud selline tähtis teema nagu vene keele susisevate, vilistavate ja afrikaatide erisus, mis on eriti problemaatiline eestikeelsete koolide õpilastele, sest kuulamisel nad ei erista mainitud kaashäälikuid. See mõjub negatiivselt nii hääldusele, lugemisele, kui ka kirjutamisele.

Töö teises peatükis oli käsitletud materjali selektsiooni küsimus kuulamisoskuse arendamiseks vene keele kui võõrkeele algtasemel. Töös on välja toodud autori enda poolt koostatud õppematerjalid, mis soodustavad kuulamis-, rääkimis-, hääldamisoskuse ning

teiste keeleoskuste arendamist suhtlustasemel, vene keele kui võõrkeele õpetamises algtasemel.

Kokku oli koostatud 14 ülesannet, mis olid aprobeeritud kahes koolis (Tartu Luterlik Peetri Kool ja Tartu Hansa Kool) vene keele kui võõrkeele tundides 2016.–2018. a jooksul.

Igas ülesanne juures on välja toodud selle keeletase, tööetapid ning täpsed mängu või ülesande juhised. Pärast iga ülesannet on läbi tehtud ülesande analüüs, kirjeldatud selle spetsiifika ning ka tulemus, toetudes õpilaste tagasisidele.

Töö perspektiiv seisneb süsteemses kuulamist arendavate õppematerjalide koostamises, vastavate ülesannete väljatöötamisel (toetudes olemasolevate ülesannetele) kõikidel teemadel ja erinevate tasemetele, mis oleksid sobilikud vene keele kui võõrkeele õpetamises eestikeelse kooli alg- ja põhikooli lastele.

LISA 1

Lõputöö autori kinnitus

Olen bakalaureusetöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõtteliste seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Eesnimi Perekonnanimi

(allkiri)

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Annika Vorobjova _____,

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Аудирование на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному.

Kuulamine vene keele kui võõrkeele õpetamisel algtasemel.

Using listening as a method for teaching Russian as a foreign language on the beginner level.

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Oksana Palikova, PhD, lektor _____,

(juhendaja nimi)

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.

Tartus **27.05.2018**