

Тартуский университет
Факультет гуманитарных наук и искусств
Институт иностранных языков и культур
Отделение славистики

Роль диктантов в преподавании РКИ

Магистерская работа
студента отделения славистики
Койта Виснапуу

Научный руководитель —
Н. А. Йоонас (МА)

Тарту 2023

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты исследования	5
1. Аудирование в обучении РКИ.....	5
2. Виды упражнений для аудирования.....	6
3. Трудности при аудировании	9
4. Диктант	11
5. Преимущества диктантов	25
6. Критерии оценки	27
Глава 2. Практическая часть.....	30
1. Диктант и развитие интегрированного навыка.....	30
2. Диктогloss.....	35
3. Выбор текста	36
4. Выбор контрольной группы	37
5. Итоговой диктогloss.....	38
Заключение	52
Список использованной литературы.....	54
RESÜMEE	56
Приложение 1.....	60

Введение

При выборе темы данной магистерской работы я опирался в первую очередь на свой личный положительный опыт, связанный с музыкальными диктантами, которые активно используются при обучении музыке, а также интерес к этому виду упражнений в преподавании русского языка как иностранного, т.к., по моим наблюдениям, эти два вида заданий направлены на достижение похожих целей, а именно — помощь в освоении нового и закреплении пройденного материала, а также поднятие мотивации учеников и привлечение их внимания. Нередко — особенно когда человек только что начал работать в школе — бывают ситуации, когда одновременно нужно успокаивать класс, восстанавливать дисциплину и направлять внимание учащихся, чтобы они могли сосредоточиться на теме урока, поэтому, исходя из своего опыта, могу подтвердить, что диктант является подходящим средством для решения упомянутых ранее учительских задач.

Работая в (основной) школе, учителю необходимо иметь при себе средства/упражнения, не требующие от преподавателя и от учащихся долгой подготовки, т.е. задания, которые можно использовать сразу. В качестве примера можно привести учебный комплекс И. Мангус «Давай», которым очень удобно пользоваться в том числе и потому, что он содержит уже готовые диктанты.

Диктант — это классический вид упражнений в обучении языку как родному, так и иностранному. Исходя из личного опыта, разговоров с учителями иностранных языков, чтения разных дидактических материалов по преподаванию, чтения выпускных работ, написанных в Тартуском университете в период с 2013 по 2022 гг. и посвященных вопросам обучения РКИ¹, опыта проведения диктантов на своих уроках, своего опыта с музыкальными диктантами, я пришел к выводу, что диктант, как самостоятельная дисциплина в рамках РКИ, не была достаточно исследована в последнее время. Актуальность и новизна данной работы заключаются в том, чтобы рассмотреть более подробно роль диктантов в преподавании РКИ.

¹ РКИ — русский язык как иностранный

Работа состоит из двух глав. В первой главе будут рассмотрены теоретические аспекты как аудирования, так и диктанта в частности. Такой подход обусловлен тем, что, хотя диктант является частью заданий на аудирование и имеет много общего с другими видами упражнений, использующихся для работы с этим видом речевой деятельности, цели у них разные. С одной стороны, диктант нацелен на воспроизведение услышанного, а другие виды заданий на аудирование нацелены на понимание содержания текста. С другой стороны, без навыков аудирования невозможно написать диктант. Существенное отличие между проведением диктанта и другими видами заданий на аудирование заключается и в разном объеме подготовительной работы преподавателя — диктанты в большинстве случаев требуют намного меньше работы в отличие от других видов аудио-заданий. В пользу диктанта говорит и тот факт, что здесь тесно переплетаются разные элементы преподавания — развитие речевых навыков, навыков аудирования, письма (мелкая моторика) и работа с памятью.

Целью моей работы является рассмотрение роли диктанта в преподавании РКИ как с теоретической, так и с практической точки зрения. Объектом исследовательской части работы являются два 7-х класса, в каждом из которых я проводил разное количество диктантов с целью выяснить связь между постоянным проведением диктанта и развитием памяти, отработкой навыков аудирования, говорения и письма.

Задачи моей работы исходя из указанной цели следующие:

1. рассмотреть аудирование и связанные с ним аспекты в преподавании РКИ, поскольку диктанты тоже являются частью аудирования;
2. рассмотреть диктанты и их виды с тем, чтобы выявить и обозначить преимущества их использования на уроках РКИ.

Данную работу стоит рассматривать в первую очередь как практическую, где действующий практик-педагог сможет найти для своих уроков РКИ набор идей для упражнений (диктанты с разными подходами), а также теоретические основания в пользу использования диктанта на уроке. Кроме того, практическая часть работы должна подтвердить теоретические основы, которые рассматриваются в первой части.

Глава 1. Теоретические аспекты исследования

1. Аудирование в обучении РКИ

Тема аудирования в данной работе рассматривается по той причине, что аудирование и диктанты тесно связаны — без навыков аудирования невозможно написать диктант. Упражнения по аудированию и диктанты во многом похожи друг на друга, но есть и существенные отличия:

- 1) Аудирование — общее направление; диктант — конкретная дисциплина / конкретное задание.
- 2) Разная нацеленность: аудирование нацелено на восприятие текстов; диктант — на воспроизведение услышанного.
- 3) Диктант ограничивается временем (повторяется 2–3 раза), задание в аудировании — необязательно.
- 4) Разные формы — диктант всегда в письменной форме, другие задания в аудировании — необязательно.

Аудирование — это один из видов речевой деятельности. Как утверждают некоторые специалисты, аудирование сложнее говорения, чтения и письма. Под термином «аудирование» имеется в виду не просто слушание, а «процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие характеризуется анализом и синтезом языковых средств (фонем, морфем, слов, предложений, текста и т.д.), а понимание является результатом анализа и синтеза смысловых значений этих языковых средств» [Крючкова 2009: 228]. С точки зрения обучения русскому как иностранному, аудирование играет ключевую роль именно при реализации коммуникативных целей. А. Метса пишет, что задания для аудирования должны помогать развить у учащихся навыки речевого общения. А. Метса и ее соавторы выделяют две основные цели аудирования: 1) «Научить учащихся понимать устную речь в наиболее типичных ситуациях основных сфер речевого общения <...>, т.е. формировать у учащихся навыки понимания значимой части информации (о чем идет речь, что в связи с этим требуется и т.д.)»; и 2) «Научить учащихся в процессе восприятия иноязычной

информации уточнять услышанное в целях его лучшего понимания: переспрашивать, просить повторить» [Метса 1986: 151, 152].

Методисты считают, что аудирование должно быть постоянным элементом как урока, так и домашней работы и обязательно отдельной частью контрольных работ [Акишина 2016: 90, 91; Крючкова 2009: 232]. Навыки аудирования тренируются упражнениями. По мнению Метса, упражнения на уроке РКИ можно делить на две группы по целевой направленности — на специальные и неспециальные. Неспециальные должны развить навыки аудирования попутно, и по форме эти упражнения следующие — речевая зарядка, семантизация слов, грамматические комментарии, запись под диктовку, ведение урока на русском языке [Метса 1986: 152]. Тематика аудирования в рамках преподавания РКИ рассматривалась более подробно в выпускных работах А. Воробьевы [Воробьева 2018] и А. Майсте [Майсте 2018]

2. Виды упражнений для аудирования

Как было упомянуто выше, существуют разные категории упражнений в аудировании с точки зрения их целевой направленности. При специальных видах упражнений для аудирования А. Метса выделяет следующие условные категории — подготовительные, речевые и контрольные упражнения.

Подготовительные упражнения нацелены в первую очередь на отработку отдельных навыков аудирования — на расшифровку языковой формы, на формирование умения различать интонационные конструкции, на формирование навыков узнавания предиката вопроса, на тренировку оперативной памяти, на структуру предложения, на угадывание слов по речевой ситуации. По форме такие упражнения могут быть, например, постановка знака препинания в зависимости от интонации, устные ответы на вопросы, прослушивание текста и придумывание окончания фраз, дописание слов в зависимости от ситуации, работа по цепочке [Метса 1986: 153–154].

Речевые упражнения развивают навыки понимания смыслового содержания и приема речи из различных источников информации. К первым из них относятся упражнения, которые обучают понимать легкие тексты описательного характера, легкие сообщения фабульного/нефабульного характера, фабульные тексты в форме

диалога, сообщения с усложненной композицией, сообщения с отклоняющимся подтекстом и т.п. Ко вторым (т.е. к упражнениям, формирующим навык приема речи от различных источников информации) относятся упражнения, которые нацелены на понимание речи учителя в разных вариантах (одно- и многократное прослушивание в разных темпах, с присутствием или отсутствием зрительной опоры) и на понимание незнакомых лиц, т.е. кино с дикторским текстом или запись одного или нескольких лиц [Метса 1986: 155–156].

При контрольных упражнениях, по мнению А. Метса, нужно сочетать отдельно и узнавание, и воспроизведение. Это важно для более объективного представления о владении навыками аудирования. В качестве примеров А. Метса рекомендует следующие упражнения:

1. Ответы на вопросы по содержанию аудиотекста.
2. Постановка вопросов к прослушанному сообщению.
3. Составление плана прослушанного сообщения.
4. Придумывание заголовка к прослушанному сообщению.
5. Выделение главной мысли.
6. Сжатый (перевернутый) пересказ с определенной коммуникативной установкой.
7. Письменный или устный пересказ эпизода со всеми подробностями.
8. Перечисление деталей или конкретных данных.
9. Придумывание окончания повествования и обоснование его на основе содержания прослушанного.
10. Придумывание событий, которые имели место до начала данного рассказа.
11. Характеристика действующих лиц.
12. Угадывание, о каком предмете, событии, явлении идет речь.
13. Определение отношения говорящего к событиям, действующим лицам.
14. Определение своего собственного отношения к событиям и действующим лицам.
15. Беседа по содержанию аудиотекста с целью выявления глубины и точности понимания.

Как утверждает А. Метса, «наиболее эффективным средством контроля является беседа» [Метса 1986: 158].

Более конкретные упражнения для аудирования предлагает А. А. Акишина. По ее мнению, можно использовать для аудирования следующие типы упражнений:

1. Записи текстов и диалогов (ответы на вопросы, правда/неправда, поиск деталей и т.п.);
2. Аудио текста и визуальный материал на бумаге (картинка города, портреты и т.п.);
3. Рассказ преподавателя (о себе, о своих друзьях и т.д. по пройденным темам);
4. Рассказ с картинкой по методу Рассиаса (рассказывание и рисование на доске);
5. Мини-лекция об истории, культуре, искусстве, обычаях;
6. Чтение вслух сказки или рассказа;
7. Песни — вслушивание и понимание;
8. Учащиеся слушают друг друга (один рассказывает — другой рисует и т.п.);
9. Работа с видео (заполнение пропусков, прогнозирование развития событий и т.п.) [Акишина 2016: 84–86].

Л. С. Крючкова предлагает в качестве упражнений для аудирования конкретные примеры, главное отличие от вышеупомянутых авторов заключается, на мой взгляд, в нацеленности заданий — они более нацелены на развитие оперативной памяти, мышления (т.е. умение делать конкретные выводы, например, формулирование вопросов или угадывание последующих фраз) и устных форм аудирования (на интонацию, например) Так, она предлагает следующие задания:

1. Прослушайте слова, запишите те, которые вы запомнили (интеллигентность, гуманность, убеждение и т.д.);
2. Прослушайте словосочетания. Напишите их (знаменитый писатель, любопытный эпизод, консервативные взгляды и т.д.);
3. Прослушайте фразу. Повторите ее (Об этом нужно сказать несколько (слов). Миф этот укоренился (в сознании). И т.д.);
4. Прослушайте предложения, запишите их (Интеллигент должен быть толерантным, что значит по-русски — терпимым. И т.д.);

5. Прослушайте предложения. Запишите их. Разберите по составу (Жена Карамзина в одном из своих писем к брату-либералу Вяземскому писала, что свободолюбивые люди, которые не признают за другим человеком свободы думать иначе, чем они, хотят, чтобы все были в либеральных мундирах. И т.д.);
6. Прослушайте текст. Напишите его. Подчеркните в нем предложения, которые несут основную информацию (Помните слова Чехова, который говорил, что интеллигентный человек не лжет даже в малом, тем более о большом. И т.д.);
7. Прослушайте текст: а) Сформулируйте вопросы, на которые он дает ответ. б) Запишите ответ в краткой форме («Я думаю, что настоящей внутренней интеллигентности присущ героизм». И т.д.);
8. Прослушайте фрагмент текста: а) Во время второго прослушивания запишите первое предложение. б) Во время прослушивания запишите опорные слова других предложений. в) Передайте основное содержание всего фрагмента («Интеллигентность обладает огромной силой» и т.д.);
9. Прочитайте с правильной интонацией следующие предложения: «Какие постоянные и вооруженные были усилия для того, чтобы истребить эти чувства» и т.д.
10. Найдите соответствия в двух столбиках. Обратите внимание на то, как можно сократить слова (Интеллигенция — интел-ция; интеллигентность — интел-ность и т.п.);
11. Как вы думаете, что следует за данными ниже словами и словосочетаниями? («Во-первых, ...; во-вторых, ...; итак, ... и т.п.);
12. Вспомните, кто эти люди. В случае затруднения посмотрите в энциклопедическом словаре (Чехов А. П., Карамзин Н. М. и т.д.) [Крючкова 2009: 246–250].

3. Трудности при аудировании

Говоря о проблемах аудирования, нужно в первую очередь учитывать отличия слуховой памяти от других видов памяти. Как утверждают методисты — это:

1. Пропускная способность слухового канала меньше пропускной способности зрительного канала.

2. Объем слуховой памяти обычно ограничен 12–15 слогами. Сюда стоит добавить, что слушающий не может контролировать поток информации, поступающий в его мозг из-за непрерывности и отсутствия контроля над темпом этого потока [Крючкова 2009: 228]. На личном опыте могу еще добавить мотивацию — результаты задания зависят от того, отвечает ли ученик «на оценку» или нет. А. Метса и ее соавторы приводят в пример эксперимент, в результате которого было выявлено, что знание ученика о получении оценки влияет на результат [Метса 1986: 151].

Успех аудирования во многом зависит от самих задач, в частности от их качества.

Причины неудачного выполнения аудио-задания можно перечислить следующие:

1. Отсутствие навыков аудирования (т.е. восприятия речи на иностранном языке);
2. Темп;
3. Кратковременность звучания;
4. Одноразовость поступающей информации;
5. Необходимость удерживать в памяти линейно поступающую информацию;
6. Потеря начальной фазы поступающей информации;
7. Необратимость однократного предъявления.

Бывают и трудности, которые исходят из:

1. Языковой формы;
2. Смыслового содержания сообщения;
3. Условий предъявления сообщения;
4. Источника информации [Крючкова 2009: 229, 230].

В обучении РКИ важно не допустить ошибок, которые мешают в развитии навыков аудирования. А. А. Акишина в качестве таких ошибок подчеркивает следующие:

1. Отсутствие аудирования как отдельного элемента на уроке или в домашних заданиях;
2. Слишком большая подготовительная работа со стороны преподавателя, что не приучает студента быть активным во время аудирования;
3. Перевод незнакомых слов/фраз преподавателем, что приучает студента к необходимости постоянной подсказки;

4. Слишком трудный текст/задание — ученики не будут его понимать несмотря на многократное повторение;
5. Разрешение просматривать/читать текст во время аудирования — навыки аудирования не развиваются;
6. Отсутствие цели аудирования — преподавателю самому не понятно, что ученик должен услышать или для чего слушать;
7. Недостаточное количество аутентичных текстов для аудирования — радио- и телепередач, новостей, отрывков из кинофильмов и т.п.;
8. Возможное отсутствие заданий на аудирование в экзаменационных видах работ, т.е. преподаватели могут пропускать возможность убедиться в достижениях своих учеников, а также снимают дополнительный стимул учеников активно заниматься аудированием на уроках [Акишина 2016: 89–90].

Исходя из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Аудирование важно с точки зрения развития коммуникативных навыков;
2. Аудирование должно быть постоянным элементом обучения иностранному языку;
3. Для увеличения получаемой пользы нужно четко продумывать задание на аудирование.

В следующей части будут рассмотрены диктанты, так как они по сути, с одной стороны, являются частью аудирования, а с другой стороны — самостоятельной дисциплиной.

4. Диктант

Во Введении к данной работе я упоминал свой личный опыт с музыкальными диктантами. Несмотря на то, что обучение музыке и иностранным языкам, на первый взгляд, совершенно разные вещи, семиотически не сложно найти в них много общего. В музыкальных школах обязательной частью обучения являются уроки по сольфеджио, в рамках которых всегда проводятся музыкальные диктанты². На

² Диктант музыкальный — «запись на слух мелодий, а также небольших двух-, трех- и четырехголосных муз. построений; один из методов развития муз. слуха в занятиях по сольфеджио. /../ Владение

отделении джаса, например, записывание (транскрипция) импровизации/соло известных исполнителей является не только частью сольфеджио, а вполне обычным элементом обучения в импровизации. Навык написания музыкального диктанта мне пригодился, когда я работал в балетной школе концертмейстером, — для разнообразия музыки балетного урока часто приходилось записывать музыку из интернета на слух.

Полученный мною опыт работы с музыкальными диктантами во многом повлиял на то, что на своих уроках РКИ я использую диктанты с самого начала своей учительской работы. Это обусловлено тем, что диктанты дают мгновенные результаты с точки зрения дисциплины, ими удобно пользоваться, и они, на мой взгляд, развивают кроме языковых навыков и другие навыки — умение сосредоточиться, навыки аудирования, контроль моторики и т.д. Далее я более подробно остановлюсь на разных видах диктантов и постараюсь рассмотреть их с точки зрения практического применения на уроке РКИ, задавая при этом себе вопрос, а как я мог бы применить тот или иной тип диктанта на своем уроке.

В «Словаре методических терминов» дается следующее определение диктанта — «вид письменной работы, записывание воспринятого текста. При обучении иностранным языкам Д. используют на занятиях по фонетике (фонетические Д.), лексике (словарные Д.), грамматике (орфографические Д.)» [Азимов 1999: 72].

Как утверждает Т. В. Антонова, диктант, как метод обучения языку, является одним из старейших. История диктанта начинается с появления мастерских по переписке рукописей, где каллиграфы писали книги под диктовку. В Средневековье диктант играл ключевую роль в обучении родному языку, так как книги отсутствовали. Материал урока передавали именно через диктовку. На ошибки внимания не обращали, так как целью обучаемых было понять и записать диктуемое [Антонова 2017].

В соответствии с формой проведения различают «зрительный Д. — на доске записывается предложение, объясняются трудные языковые факты, затем предложение стирается, а учащиеся должны написать его по памяти; зрительно слуховой Д. — предложения записываются одновременно на доске и в тетради,

навыками Д.м. помогает композитору записывать возникающие в его сознании мелодии, муз. темы» [Музыкальная энциклопедия 1974: 242].

написанное обсуждается всей учебной группой. Д. может быть использован также для контроля некоторых навыков и умений (контрольный Д.)» [Азимов 1999: 72].

В «Словаре методических терминов» различают три разных типа диктантов — диктант свободный, диктант словарный и диктант творческий [Азимов 1999: 72].

«Творческий диктант — вид диктанта; упражнения в развитии самостоятельной связной речи учащихся; используется также для активизации лексики и усвоения орфографии. Т.д. может быть осуществлен в двух вариантах: 1) в соответствии с изучаемой лексико-грамматической темой подбираются и разбираются слова, с ними составляются предложения и связный текст на заданную тему; 2) прочитывается текст, разбираются и выделяются обязательные для использования слова, затем текст записывается учащимися свободно, творчески, но указанные слова должны быть в нем употреблены. Т.д. имеет много общего с изложением по опорным словам, со свободным диктантом» [Азимов 1999: 351].

Е. Ч. Майнерт предлагает иной подход к творческому диктанту — прослушивание текста и последующее дописание предложений. Текст читается два раза. В качестве образца творческого диктанта Е. Ч. Майнерт приводит пример предложений:

- Меня зовут ... Мою первую учительницу зовут ... Она живет в ... Сейчас она ... Мне очень нравилось, как она ... и... Я часто ...;
- Без задних ..., брать себя в ..., бросать слова на ..., вывести на чистую ..., делать из мухи ..., ждать у моря ...;
- Не говори, что думаешь, ... (а думай, что говоришь), доверяй, но ... (проверяй); сам себя не похвалишь — ... (никто не похвалит); делаешь дело, ... (думай о деле); не говори гоп, пока ... (не перепрыгнешь) [Майнерт I].

«Словарный диктант — вид слухового или зрительного диктанта, при котором диктуются слова, а не предложения. С.д. позволяет коцентрировать внимание учащихся на трудных орфограммах, обогащать и активизировать словарь учащихся. Недостатком С.д является искусственный характер языкового материала: предложение или текст в этом смысле ценнее» [Азимов 1999: 323].

Т. В. Антонова выделяет следующие типы диктантов:

Диктоглосс. Диктоглосс по форме напоминает изложение. По сути, это диктант с опорами. Перед началом работы группа делится на подгруппы. В подгруппах выбираются пишущие, задачей которых станет реконструировать/восстановить услышанное. Учащимся читается 2–3 раза небольшой текст, который отвечает их уровню и задаче преподавателя. Во время второго прослушивания учащиеся могут делать заметки — записывать слова или словосочетания — которые будут служить опорами. Также в качестве опор можно использовать заготовленные преподавателем вопросы к тексту, карты памяти и т.п. Задачей студентов будет восстановление текста, но не обязательно в полном соответствии оригиналу — при реконструкции текста важно использовать грамматически и лексически правильные формы. После выполнения задания тексты подгрупп сравниваются и проводится исправление ошибок. Преимуществом диктоглосса являются следующие аспекты: 1) Развитие одновременно всех 4-х видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма. 2) Развитие одновременно разных навыков работы — индивидуальной, парной и групповой.

Интерактивный словарный диктант. Этот вид диктанта хорош тем, что помогает поднимать мотивацию (мотивирующая зарядка), плавно включаться в работу и снимать напряжение, что важно в начале учебного года, в идеале проводится на первом уроке. Учащимся предлагается назвать слова-заимствования из иностранного языка. Затем эти слова пишутся в тетради и на доску на иностранном языке.

Диктант с заменами. Этот вид диктанта нацелен на повторение слов с обратным значением. По мнению Т. В. Антоновой, такой диктант лучше всего провести примерно на второй-третьей неделе обучения иностранному языку. Текст прослушивается полностью, затем диктуется в медленном темпе. Задачей учащихся является записывать текст и при этом менять определенные слова (их можно выделять голосом) на слова-антонимы. Разумеется, что слова и их антонимы должны быть проработаны до проведения диктанта с пропусками. После написания диктанта можно просить учащихся озвучить текст и в начальном виде (т.е. без замен). Для укрепления глаголов с обратным значением Антонова предлагает провести диктант из изолированных (т.е. маленьких, друг с другом не связанных) предложений. Если учащиеся уже с более высоким уровнем владения языком, то подобный диктант с

заменами можно провести и в парах. В этом случае работа будет нацелена на исправление ошибок — каждая пара должна услышать и поправить ошибки в диктанте. Студентам/ученикам более опытным диктант диктуется только один раз без выделения голосом слов подлежащих замене [Антонова 2017]. Такой диктант, по моему мнению, можно использовать для закрепления как имен прилагательных (см. пример такого диктанта в учебнике [Мангус 2020: 31]), наречий [Мангус 2020: 69], так и глаголов движения с приставками [Мангус 2012: 159].

Диктант с грамматическими трансформациями. Суть такого диктанта в том, что учащиеся меняют грамматическую конструкцию диктуемого текста. К этому типу диктанта относятся и такие, где нужно объединять два предложения в одно, используя союзы. Преимуществом диктантов грамматической трансформации является простота применения — материал для диктовки могут готовить и диктовать сами учащиеся, но само задание должно быть четко сформулировано преподавателем. По мнению Т. В. Антоновой, такие диктанты можно проводить часто [Антонова 2017].

Диктант с пропусками. Т. В. Антонова предлагает две формы для проведения такого рода задания:

1. Парная работа — учащимся по очереди диктуют предложения и одновременно дописывают части, которые пропущены у партнера;
2. Индивидуальная работа — текст диктуется преподавателем. Учащиеся имеют три варианта текста, в каждом из них разное количество пропусков, подлежащих заполнению. Необходимо после заполнения пропусков часть листа загибать, чтобы пишущий не мог видеть предшествующий вариант текста [Антонова 2017].

Этот вид диктанта, на мой взгляд, лучше проводить в форме индивидуальной работы и для экономии времени и бумаги выбирать один текст — на каждой стороне листочка разное количество пропусков/разные пропущенные слова. Таким образом, упрощается работа как для преподавателя (меньше времени на подготовку и меньше трат бумаги), так и для учащихся (не надо будет часть текста загибать). Этот диктант также дает возможность развивать навыки диктанта — со временем увеличивать количество пропущенных слов.

Взаимный диктант (диктокомп). Такой диктант проводится в парах и обычно предназначен для учащихся с более высоким уровнем (Б1/Б2) владения иностранным языком. Оба учащихся получают абзац небольшого текста (около 70–80 слов), который читается два-три раза. Во время прослушивания записи не делают, но после первого чтения подчеркнутые словосочетания объясняются. После этого один из студентов (А) воспроизводит свой абзац в записи и проделывает ту же работу со вторым абзацем текста, т.е. с тем, что предстоит записывать напарнику (Б). Когда оба учащихся будут знакомы с обоими текстами, им можно предложить создать завершающий абзац. В итоге оба учащихся рассказывают свои тексты, преподаватель может зачитать текст-оригинал для сравнения [Антонова 2017].

Е. Ч. Майнерт выделяет кроме вышеупомянутых еще следующие виды диктантов:

Диктант-трамплин. Особенностью диктанта-трамплина является работа в два этапа: 1) Слушание и записывание — преподаватель диктует текст, и учащиеся записывают, затем проводится работа над ошибками. По сути, на первом этапе — это классический диктант; 2) Преподаватель зачитывает текст, но задачей учащихся будет записывать текст с информацией о себе. Выглядит это примерно так: Оригинал — «Елена Петрова — студентка. Она русская. Она живет в России, в Москве...» и т.д., результат — «Койт Виснапуу — студент. Он эстонец. Он живет в Эстонии, в Тарту...». Диктант-трамплин можно проводить как индивидуально, так и в группах. Диктант-трамплин должен развить навыки работы с текстом определенного стиля и умения создавать текст в соответствии с образцом. Само название происходит из формы диктанта — текст-оригинал служит своего рода трамплином для работы на втором этапе.

«Стенографический диктант» или диктант для секретарей. Задачей учащихся является восстановить диктуемый текст, как можно ближе к оригиналу. Текст читается довольно быстро преподавателем (условный «начальник») и во время прослушивания учащиеся (условный «секретарь», который не успевает записывать полный текст, но боится об этом признаться «начальнику») делают заметки (ключевые слова и выражения). Потом дается учащимся время для восстановления текста, затем проверяется. Диктант такого рода может проводиться и в группах — потом

сопоставляются тексты групп первоначальному тексту и выбирается самый близкий к оригиналу текст. По мнению Е. Ч. Майнерт, в диктанте этого рода могут использоваться разные по стилю тексты (заявления, объявления, поздравления, письма и т.д.), но обязательно надо начинать с простых текстов, чтобы дать учащимся время привыкнуть к такой форме диктанта. «Стенографический диктант» нацелен на развитие памяти и запоминание/воспроизведение конкретных фраз и конструкций. В связи с этим преподаватель должен иметь в виду, чтобы текст был структурирован и понятен как лексически, так и грамматически. Подобный диктант я сам проводил в рамках данной магистерской работы, о чем будет идти речь во второй главе.

Выборочный диктант. Целью этого диктанта является работа над морфологией и грамматическими компонентами предложения. Диктант выполняется индивидуально и задачей учащихся является записывание только определенной информации, например, вопросительные предложения. Текст читается два раза: первое чтение — ознакомительное, второе чтение — учащиеся записывают. В качестве диктуемого текста могут служить разного рода диалоги. Выборочный диктант, на мой взгляд, легко проводить в качестве дополнительного упражнения для укрепления материала. Если пользоваться учебниками «Давай», то в них содержится значительное количество диалогов. Чтобы усложнять упражнения, можно добавлять перевод — например, диктовать учащимся диалог на эстонском языке и просить их перевести на русский только вопросительные фразы.

Беговой диктант. Диктант такого типа пишется в паре/группе. Нацелен он на работу с текстом определенного стиля и на умение записывать текст. Само название скорее всего выходит из формы: на стену в отдалении от пары, которая должна выполнить задания, крепится лист с текстом диктанта. Один пишет, другой бежит или ходит и диктует то, что он прочитал на стене, партнеру. Участники группы могут поменяться ролями в процессе написания диктанта. Важно — написать текст полностью. Особенность этого вида диктанта: отсутствие предварительного чтения. Далее дается оригинальный текст, проводится исправление ошибок [Майнерт I]. Преимуществом бегового диктанта является возможность проводить его в форме соревнования, что, как показывает мой личный опыт, всегда повышает мотивацию. Чтобы был «сопернический» момент, я бы проводил этот диктант в двух/трех группах

одновременно — на стене крепятся два по уровню/объему равных текста. Участвуют две команды. В каждой команде один бежит к стене/тексту, запоминает одну фразу/предложение, бежит обратно и диктует это следующему, который записывает. Затем тот, кто записывал, начинает бегать: бежит к стене за своим предложением, затем — обратно и т.д. Также можно усложнить задание, если провести его следующим образом — участвуют две группы, в каждой группе есть те, кто бегают к стене за предложениями и диктуют по очереди, и есть те, кто должны исправлять ошибки. Победит та группа, которая первой предъявит преподавателю работу без ошибок. Беговой диктант, по моему мнению, хорош и тем, что в нем можно использовать любой материал, т.е. он не ограничен определенными темами. Минусом бегового диктанта является то, что не все учебные помещения подойдут для этого — должно быть достаточно много свободного места.

«Бинго-диктант». Такой диктант Е. Ч. Майнерт советует использовать для «разогрева». По форме его можно писать как индивидуально, так и в парах или группе. Лучше всего использовать такой диктант на начальном этапе обучения. По словам Е. Ч. Майнерт, выглядит это так: «Каждый из студентов получает одно поле и заполняет его буквами алфавита, либо цифрами, либо словами, либо короткими фразами (при этом все выбранные элементы не должны повторяться в клетках). Материал, который можно внести в пустые клетки, проговаривается: либо он где-то был записан, либо прямо написан перед полем (на начальном уровне). Далее диктующий «кричит», как в игре «Лото», слова. Выигрывает тот, кто первый зачеркнул внесенные в 9 клеток слова» [Майнерт II].

Давис и Ринволукри в своей книге «*Dictation New Methods, new possibilities*» исходя из цели или формы выделяют 12 разных групп диктантов:

- 1) Исправление (*Correction*)³.
- 2) Звучание, произношение и знаки препинания (*Sounds, spellings and punctuation*).
- 3) Телефон (*The telephone*).
- 4) Словесные диктанты (*Single word dictations*).
- 5) Диктанты связанные с определением значения (*Thinking about meaning*).
- 6) Место на бумаге (*Where on the page?*).

³ Здесь и далее перевод с английского выполнен автором работы.

- 7) Восстановление текста (*Text reconstruction*).
- 8) Диктанты текстов учащихся (*Using the student`s text*).
- 9) Погруженный в размышления (*Lost in thought*).
- 10) Диктанты о друг друге (*Finding out about each other*).
- 11) Изучение языка сообщества (*Community Language Learning*).
- 12) Диктанты для учителей (*Working with teachers*).

Всего в книге Дависа и Ринволукри приведены примеры 51-ого диктанта. По уровню сложности (от легкого к трудному) диктанты группируются в 5 групп. Для более подробного рассмотрения мы выбрали те диктанты, которые представляют интерес с точки зрения преподавания РКИ. Названия диктантов на русском языке иногда условные, так как точное соответствие не всегда удавалось найти исходя из языковых особенностей двух языков. В скобках дается название в оригинале.

Мгновенный урок (Instant lesson). Как утверждают авторы, суть этого диктанта заключается в получении верной информации в жизненных ситуациях. В качестве примера служит указание дороги. Давис и Ринволукри предлагают следующий сюжет — некий Пауль организует вечеринку и приглашает гостей. Но найти его дом по адресу очень сложно. Соответственно Пауль должен по телефону объяснить дорогу своим друзьям: «Ты у главного входа школы. Поверни направо и иди до конца улицы. Затем поверни налево... и т.д.». В конце диктанта можно посмотреть по карте, где же живет Пауль [Davis, Rinvolucrí 1988: 34]. С точки зрения РКИ такой диктант можно использовать для закрепления глаголов движения, знаний падежей — например, можно попросить учащихся задать вопросы к глаголам (глагольное управление) — поверни направо (Куда? В.п.); иди до конца улицы (До чего? Р.п.) и т.д. — и знаний по теме «Город». Такое задание, по моему мнению, можно провести и так, что диктовать указание дороги и просить учащихся пойти по указаниям или просить учащихся диктовать друг другу разные указания дороги с тем, чтобы потом всей группой вместе на карте проверить.

Сбор слов (Picking your words). Преподаватель рассказывает (именно рассказывает, а не читает) два раза историю, которую ему нравится рассказывать. Учащиеся слушают и во время второго прослушивания записывают 10–15 слов, которые им покажутся важными с точки зрения данной истории. Потом сравнивают

записанные слова в небольших группах. По мнению Дависа и Ринволукри, такой диктант можно провести и следующим образом — после двухкратного рассказывания истории преподаватель диктует 10–12 вопросов связанных с историей. Диктует два раза и учащиеся во время второго чтения записывают 3 вопроса, которые им покажутся интересными. Потом учащиеся перемещаются по классу и задают свои вопросы друг другу [Davis, Rinvoluceri 1988: 43].

Перевод непонятного текста (Translating ambiguity). Преподаватель пишет на доске предложения, но таким образом, чтобы их можно было показывать учащимся по одному. Затем учащимся показывают первое предложение в течение 15 секунд. Их задача перевести увиденное на родной язык. По приведенному Дависом и Ринволукри примеру, предложения не должны быть связаны друг с другом, но могут иметь двойное значение. Потом учащиеся работают в группах по 4 человека и сравнивают свои переводы. Это же упражнение можно провести в обратном порядке — предложения на доске на родном языке просить перевести на иностранный [Davis, Rinvoluceri 1988: 46, 47]. Такой диктант я проводил много раз в обоих вариантах только без доски — диктовал предложения и просил учеников их перевести.

Половина истории (Half the story). Смысл этого диктанта — продолжение рассказа. В данном случае преподаватель диктует с разной интонацией или разным голосом предложения и дает в скобках конкретное задание связанное с отрывком [Davis, Rinvoluceri 1988: 81]. Примеры на уроке РКИ могли бы быть следующие: Вася пришел домой и поздоровался с мамой (опишите ее). Семья поужинала. Скоро мама и папа Васи начали спорить (О чем? Выделяйте аргументы обеих сторон) и т.д. После выполнения задания учащиеся работают в парах или небольших группах и читают свои ответы друг другу.

Слово за слово (Word by word). Класс разделяется на группы из 5–6 человек. Преподаватель дает каждой группе лист бумаги. Важно, чтобы группы не видели бумаг других групп. Первая группа придумывает и пишет на своей бумаге первое слово в предложении и диктует его другим группам. Вторая группа придумывает второе слово и диктует его всем другим группам, также действует третья группа и т.д., пока не получится предложение из 12-и слов. Если кто-нибудь предлагает слово, которое, по мнению остальных, не подходит по каким-то причинам, диктуемого можно

спросить: «А что может последовать такому слову?». Если не следует адекватного объяснения, то слово выбрасывается и выбирается новое [Davis, Rinvolucrí 1988:77].

Автобиография учителя (The teacher's autobiography). В данном случае преподаватель рассказывает о себе. Давис и Ринволукри предлагают организовать факты о себе по 4 предложения, 3 из которых верные, одно ложное. Таких блоков (из 4 предложений) должно быть около 10-ти. На уроке РКИ они могли бы быть подобными:

- Я родился в Тарту.
- Я с детства люблю русский язык.
- Я левша.
- У меня есть брат и сестра.

Каждый блок читается по 3 раза, писать разрешается после второго прослушивания. Задача учащихся написать в каждом блоке то предложение, которое кажется им ложным. Потом учащиеся работают в небольших группах и сравнивают свои предложения. В итоге можно дать учащимся ксерокопии со всеми предложениями, которые звучали и сообщить им, какие были правдивые, а какие — ложные предложения. Такой диктант, по мнению Дависа и Ринволукри, можно провести и в варианте, где учащиеся диктуют друг другу подобные тексты о себе, либо выбрать другую тему — географию, историю, ботанику [Davis, Rinvolucrí 1988: 99–100].

Слова на картине (Words on a picture). Учащиеся получают лист бумаги и их просят нарисовать место, где они были счастливы (например, дом детства). Умение красиво рисовать не имеет значения, а, как подчеркивают Давис и Ринволукри, наоборот — чем хуже рисуют, тем лучше: «*Make it clear that the worse they draw the better it is for the exercise*» [Davis, Rinvolucrí 1988: 51]. После того, как учащиеся нарисовали свои катринки, преподаватель диктует ряд прилагательных (уютный, теплый, чистый, ужасный и т.п.) и просит учащихся поместить слова в нужное место на картине. После выполнения задачи учащиеся работают в небольших группах и описывают друг другу место на картине, а также объясняют свой выбор. Исходя из примера, приведенного Дависом и Ринволукри, можно сделать вывод, что среди прилагательных должны быть и слова неподходящие (неуместные) по смыслу. Смысл данного диктанта заключается в проверке и закреплении лексики.

Диктант картинки (Picture dictation). По смыслу этот диктант — вариант предыдущего. Учащиеся получают лист бумаги и их просят рисовать по указаниям. Как утверждают Давис и Ринволукри, важно убедиться чтобы учащиеся владели пространственными терминами. Диктант картинки выглядит примерно следующим образом:

- Нарисуйте в середине бумаги линию справа налево.
- Под линией нарисуйте волны.
- В верхнем левом углу нарисуйте лодку.
- На воде нарисуйте пловца.
- Пловец кричит: «Помогите!»
- Нарисуйте пунктирную линию от пловца к ближайшему берегу и т.д.

К такой картинке можно добавлять и вопросы [Davis, Rinvolucrí 1988: 56].

Свисток пропуска (Whistle gaps). По сути, это диктант с пропусками, которые нужно потом дополнять. Давис и Ринволукри предлагают отметить пропуски свистом (либо хлопать в ладошки или стучать по столу). Этот диктант включает в себя два задания — написать диктуемое и дополнить пропуски подходящими по смыслу словами. Идея «Свистка пропуска» заключается в «периферийном обучении» (*peripheral learning*). Здесь главную роль играет смысл диктуемого текста, а (право)писание текста находится в периферии. Как утверждают Давис и Ринволукри, метод периферийного обучения «крайне эффективная стратегия»: «*By increasing the difficulties involved in the task, the writing element becomes peripheral to the comprehension element, and there is plenty of evidence that peripheral learning of this kind — using language while the focus of attention is elsewhere — is a highly effective strategy*» [Davis, Rinvolucrí 1988: 61].

На уроке РКИ текст «свистка пропуска» мог бы быть подобным:

«Я гулял (свисток) ... улицам Тарту, когда увидел (свисток) ... друга. Друг (свисток) ... развелся с женой и был в (свисток) ... настроении... И т.п.» —> «Я гулял ПО улицам Тарту, когда увидел СТАРОГО друга. Друг НЕДАВНО развелся с женой и был в ПОДАВЛЕННОМ настроении...».

Слова → диктант → история (Words → dictation → story). Преподаватель пишет на доске набор слов и просит одного из учащихся подойти к доске. Учащийся

выбирает два слова и диктует остальной группе предложение, в котором используются эти два слова. После того как группа и преподаватель написали предложение себе в тетради, тот, кто диктовал, пишет это предложение и на доске. Если в диктуемом предложении ошибка, учитель указывает на это и тот, кто диктовал, должен ее исправить. Если предложение было правильным то, тот, кто диктовал, выбирает следующего из группы, и процесс повторяется с оставшимися словами. По мнению Дависа и Ринволукри, таким образом стоит повторять этот процесс с 10–15 учащимися [Davis, Rinvolutri 1988: 62].

Имя прилагательное (Adjectives). Данный диктант нацелен на закрепление знаний прилагательных и их антонимов. Учащиеся называют преподавателю любые прилагательные, которые они знают. Преподаватель пишет все названные слова на доске. После этого каждый учащийся выбирает и пишет себе в тетради 4 самых полезных, 4 самых сложных и 4 самых любимых из этого набора. Затем следует работа в парах — один диктует свои слова, другой пишет себе в тетради антонимы названных слов, потом диктует другой. После завершения полученные антонимы пишутся на доске. По мнению Дависа и Ринволурки, такой диктант, с одной стороны, дает учащимся понятие, сколько слов нужно знать, и сколько они знают, и, с другой стороны, при успешном выполнении может поднять мотивацию [Davis, Rinvolutri 1988: 76–77].

В своей работе я выделил те виды диктантов, которые могут представлять интерес с точки зрения преподавания РКИ. Разумеется, что диктант рассматривается только, как один возможный прием/метод в процессе преподавания, но не единственный. В ежедневной учительской работе учебник дает мне определенные рамки и последовательность тем, а в качестве методов закрепления/контроля пройденного материала я могу выбирать методы и вне учебника. Так как данная работа в первую очередь практической направленности, я рассматривал возможности использования вышеназванных диктантов именно в контексте знакомых мне учебников по РКИ для эстонских школ, в частности учебников, по которым мы с коллегами работаем в школе, — это «Быстро и весело» (для 6, 7, 8, 9 класса) и «Давай» (для 6, 7, 8 и 9 класса) И. Мангус. Стоит отметить, что в учебный комплект «Давай» для 6, 7, 8 классов входят и диктанты.

Учебный процесс можно условно поделить на три этапа:

1. Знакомство с новым материалом.
2. Усвоение/закрепление материала.
3. Контроль.

По моему мнению, диктанты полезны именно на этапах закрепления материала и контроля. Такой подход обусловлен вышеупомянутым фактом о различии способностей зрительной и слуховой памяти.

Если рассматривать все вышеназванные диктанты в контексте учебников «Быстро и весело» [Мангус 2004, 2008, 2012], «Быстро и успешно» [Мангус 2008] и «Давай» [Мангус 2019, 2020, 2021], то я бы разделил диктанты на две группы: те, которые лучше проводить по учебникам для основной школы — «Давай» (1, 2, 3, 4) и «Быстро и весело» (для 6, 7, 8 и 9-ого класса), и те, которые лучше проводить по учебникам для гимназии «Быстро и успешно». Такой подход обусловлен несколькими причинами:

1. Содержание/целенаправленность учебников для основной школы и гимназии отличается (из-за разного уровня владения языком) — в учебниках для основной школы больше уделяется внимания накоплению лексики и знанию грамматики, а в гимназии больше внимания обращается на работу с текстами, т.е. на стиль, на общекультурные знания и т.п.
2. Экономия времени учителя на подготовку диктантов к уроку — лучше пользоваться тем материалом, который уже есть в учебнике.
3. Также важно учитывать навыки аудирования учащихся.

Разумеется, что все вышеназванные диктанты можно использовать как в основной школе, так и в гимназии, но мне кажется, что с точки зрения экономии времени на подготовку легче использовать диктанты таким образом:

1. В основной школе, т.е. работая по учебникам «Давай» (1, 2, 3, 4), «Быстро и весело», можно использовать интерактивный словарный диктант, диктант с заменами, диктант с грамматическими трансформациями, диктант с пропусками, выборочный диктант, перевод непонятного текста, «Слово за слово», «Слова на картинке» и «Диктант картинки».

2. В гимназии, т.е. работая по учебникам «Быстро и успешно» — взаимный диктант, диктант-трамплин, стенографический диктант, «Мгновенный урок», «Сбор слов», «Половина истории», «Автобиография учителя», «Слова — диктант — история».

Остальные диктанты — беговой диктант, бинго-диктант и др. — можно, на мой взгляд, без лишних усилий проводить как в основной школе, так и в гимназии.

5. Преимущества диктантов

На своих уроках РКИ я довольно часто (как минимум раз в 3 урока) использую диктанты. Для этого есть несколько причин. Для учащихся диктанты полезны, на мой взгляд, во-первых, психологически — как средство преодоления страха. Во-вторых, диктант в начале урока создает хорошую почву для концентрации внимания в течение всего урока. С точки зрения обучения РКИ, диктант служит методом закрепления лексики и правописания. Диктанты на моих уроках успешно использовались и в качестве дисциплинирующего средства — если шум и посторонняя деятельность вдруг будут мешать проведению урока, то диктант восстанавливает рабочую атмосферу. Важным преимуществом является простота применения — диктовать можно с ходу. Очень удобно пользоваться заранее записанными диктантами, которые входят в учебный комплект И. Мангус «Давай».

П. Давис и М. Ринволукри выделяют следующие преимущества диктанта:

Активность учащихся как во время, так и после проведения диктанта — вместо урока в форме лекции, стоит организовать работу в парах и группах. Через такую практику, по мнению Дависа и Ринволукри, учащиеся превращаются из субъекта в объект. Авторы также утверждают, что очень хорошо, с точки зрения активности, позволять учащимся самим исправлять свои ошибки после диктанта, что, во-первых, помогает закреплять лексику, а во-вторых, развивает навыки сотрудничества [Davis, Rinvolucrí 1988: 4].

Диктанты помогают развивать речевые коммуникативные навыки. Диктант может быть использован в качестве средства для развития коммуникативных навыков, например, если преподаватель диктует текст, который требует реакции учащихся. Таким может быть диктант с паузами в виде вопроса-ответа или текста с пропусками.

Во время пауз учащиеся записывают свой ответ, а затем тот, который диктуется преподавателем. Потом сравнивают свои ответы между собой [Davis, Rinvolucrí 1988: 5].

Диктанты развивают бессознательное мышление. По словам Дависа и Ринволукри, диктанты могут способствовать параллельно занятию сознательного и стимулированию бессознательного мышления: «*Dictation is ideal fo occupying the concious mind while stimalting the uncocious into action*» [Davis, Rinvolucrí 1988: 6].

Диктанты — задания, которые можно провести в группах с разным уровнем владения иностранным языком. Чтобы провести диктанты в таких группах Давис и Ринволукри предлагают следующий способ — преподаватель выбирает текст, который «относительно легкий» («*relatively easy*») для самых продвинутых в группе и диктует им. Для других, с более низким уровнем владения иностранным языком, дается текст этого же диктанта, но с пропусками. После выполнения задачи часть группы с более высоким уровнем владения языком диктует этот же текст другой части (т.е. тем, кому дали текст с пропусками) и при необходимости объясняет слова, понимание которых представляет трудности для учащихся с более низким уровнем владения иностранным языком [Davis, Rinvolucrí 1988: 6].

Диктанты помогают «справляться» с большими группами. Как утверждают Давис и Ринволукри, диктанты — в отличие от многих других видов заданий — легко провести и в очень больших (например, 60 или 200 человек) группах. В случае применения в больших группах очень важно, чтобы преподаватель учитывал свои вокальные способности. Подобные диктанты для больших групп проводятся ежегодно как в Эстонии, так и в России — в Эстонии такой диктант называется «э-диктантом» [E-etteütlus] и проводится в рамках Дня родного языка, в России такой диктант называется «Тотальным диктантом». Цель «Тотального диктанта» — «показать, что быть грамотным — важно для каждого человека; убедить, что заниматься русским языком нелегко, но увлекательно и полезно; объединить всех, кто умеет или хочет писать и говорить по-русски» [Что такое Тотальный Диктант?].

Успокаивающий эффект диктанта. Вопрос дисциплины занимает важное место на любом уроке и каждый преподаватель находит свои способы для обеспечения порядка во время урока. Как утверждают Давис и Ринволукри, на уроках иностранного

языка одним из методов для успокоения класса является диктант [Davis, Rinvolucrí 1988: 7]. Исходя из своего личного опыта могу сказать, что успокаивающий момент является одним из главных преимуществ диктанта.

На мой взгляд, успокаивающий эффект диктанта обусловлен тем, что выполнение такого типа задания требует постоянного внимания и тем самым не дает возможности отвлекаться. Но Давис и Ринволукри указывают именно на «ритмический, полугипнотизирующий» аспект диктанта: *«In dictation, apart from the implicit control of topic and activity and pace, there is often a rhythmical, semi-hypnotic aspect to the exercise that puts everybody, including the teacher into a slight trance»* [Davis, Rinvolucrí 1988: 7].

Диктант является «безопасным» рабочим инструментом для преподавателей, для которых преподаваемый язык не является родным. По словам Дависа и Ринволукри, диктант в отличие от других упражнений (которые предполагают высокий уровень владения языком не только в знаниях по грамматике, но и в вопросах владения стилистическими тонкостями и т.п.) не может вызывать неожиданных моментов при проведении. Я могу только полностью согласиться с этим утверждением.

Диктанты могут использоваться как для получения новой информации, так и для знакомства с интересными текстами. Выбор текста для урока иностранного языка часто связан с тем, что кажется интересным для самого преподавателя и может вызывать интерес учащихся. Как утверждают Давис и Ринволукри, подобные тексты могут использоваться в диктантах несмотря на возможные языковые сложности. Тут, по мнению вышеупомянутых авторов, важным условием является широкий спектр стратегии диктовки преподавателя и способность ввести текст в соответствии с уровнем владения иностранным языком учащихся [Davis, Rinvolucrí 1988: 8].

6. Критерии оценки

Так как мои ученики обязаны написать один диктант в течение триместра на оценку, необходимо уделить внимание критериям оценивания диктанта. Как было сказано ранее, на своих уроках я провожу диктанты в каждом классе (кроме 9-ого) как минимум один раз в неделю. Обычно я даю после диктанта примерно две минуты на

то, чтобы ученики могли дописать и/или исправить ошибки, и затем желающие получить оценку могут сдать свои диктанты. Только после этого мы проверяем диктанты остальных — обычно проверка проходит в устной форме, чтобы ускорить процесс. Если при устной проверке встречаются слова/словосочетания, которые вызывают сомнения (обычно это произношение/правописание шипящих или отсутствие мягкого знака), то я прошу уточнить, как слово пишется, иногда прошу написать слово на доске. При оценивании письменных работ я исхожу из «Закона об основной школе и гимназии», в котором указаны нормы/критерии оценок: «(2) Знания, навыки и умения учащихся оцениваются по пятибалльной системе, в которой оценка «5» — «отлично», «4» — «хорошо», «3» — «удовлетворительно», «2» — «неудовлетворительно» и «1» — «слабо» [Закон об основной школе и гимназии: статья 29].

Отдельно рассматриваются критерии оценок письменных работ (статья 10): 90–100% — «5»; 70–89% — «4»; 50–69% — «3»; 25–49% — «2»; 0–24% — «1».[Õpilaste hindamise kord: § 10]. При оценивании диктантов из учебников И. Мангус задачу упрощает устройство самих диктантов — обычно каждый диктант состоит из 10 предложений/фраз, соответственно каждое предложение, которое правильно написано дает 10% либо 1 балл). Для меня лично в первую очередь важно, чтобы диктант был полностью написан, только после этого я рассматриваю грамматику. Такой подход обусловлен тем, что диктанты, на мой взгляд, в первую очередь нацелены на развитие навыка аудирования, умения сосредоточиться, на скорость реагирования, на владение моторикой (почерк) и только после этого на грамматику. Если в предложении встречается коммуникативно значимая ошибка, которая меняет смысл самого предложения, либо в одном предложении две ошибки, то за это ученик получает только 5% или 0,5 балла. Если просто неправильно написано отдельное слово (чаще всего это неправильные шипящие или отсутствие мягкого знака), то ученик получает за такое предложение 7,5% или 0,75 баллов. Обычно, когда я провожу диктант в групповой форме, например, диктант с переводом (диктую на эстонском языке, задачей учащихся является написание сразу на русском), то я в первую очередь оцениваю скорость выполнения задания. Чаще всего я провожу такой диктант в 3 группах: первая группа, которая предъявит правильную работу, получит «5»,

вторая — «4» и третья — «3». На мой взгляд, важно при оценивании иметь в виду, на что нацелен диктант: если на память, то соответственно нужно на это больше внимания обратить (соответственно меньше на грамматику), если на навыки сотрудничества (беговой диктант, диктант с переводом), то это и оценивается больше и т.д.

Подводя итог всему вышесказанному в этой главе, можно сделать следующие выводы. Диктант, как отдельная дисциплина, может активно использоваться на уроках РКИ, потому что она:

1. дисциплинирует учащихся;
2. мотивирует;
3. развивает навыки письма, слушания, чтения, говорения (в зависимости от вида диктанта);
4. социализирует (умение работать в группе и/или в паре);
5. имеет разнообразные формы работы;
6. доступна в использовании;
7. дает возможность, с одной стороны укреплять знания, с другой стороны, проверять усвоение материала.

Далее я перейду к практической части работы, в которой будут представлены результаты проведенного мною эксперимента.

Глава 2. Практическая часть

1. Диктант и развитие интегрированного навыка

Практическая часть магистерской работы содержит в себе анализ проведенного мною небольшого исследования, целью которого было желание выяснить связь между регулярным проведением диктантов и развитием интегрированного навыка. Под интегрированным навыком подразумевается «результат взаимодействия четырех комплексных умений — аудирования, чтения, письма и говорения» [Антонова 2017].

Изначально целью исследования было выявление связи между диктантами и развитием оперативности (скорости) и памяти. Хотя первая попытка выбора текста и способа проведения диктанта в рамках данной работы оказалась неудачной, ее все-таки можно использовать в качестве отправной точки, поскольку отрицательный результат тоже является результатом, с которым можно работать.

Исследование проводилось в двух группах. Объектом исследования были выбраны 7-е классы. Работа с диктантами в рамках практической части исследования проводилась в течение первого триместра (11 недель с 01.09.2022 до 25.11.2022). В одной из групп (А) диктанты проводились на каждом уроке (в итоге 28 раз из 30 — два раза не было класса в связи со школьными мероприятиями и поэтому запланированных 30 раз не получилось, такое количество диктантов было проведено только с целью исследования, чтобы попытаться установить связь между количеством диктантов, развитием памяти и других навыков) и во второй (Б) — один раз в неделю (в итоге 10 раз).

Для начала необходимо было выяснить уровень запоминания и навыки аудирования в каждой группе. Учащиеся получили два листочка. На одном листочке они написали слово «Память», на другом — слово «Слух». Затем им читался обычный диктант для 6-ого класса из 12 фраз за одну минуту. Такая скорость была обусловлена тем, что я хотел узнать, сколько учащиеся могут запомнить текста в условиях близких к реальной жизни (т.е. когда речь звучит в достаточно быстром темпе). Во время первого прослушивания ученики не делали заметки. После первого прослушивания задачей учащихся было восстановить услышанное и отдать свой листок. Затем

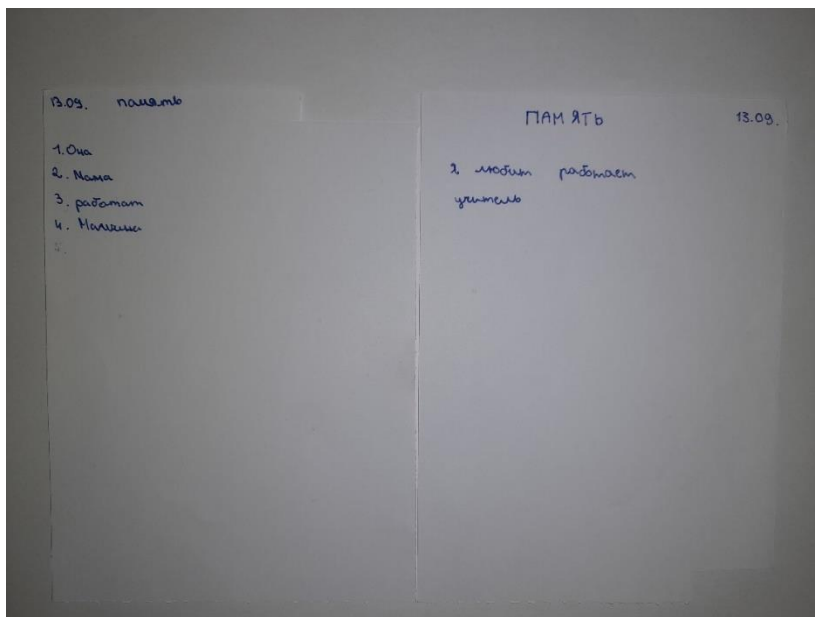
проводился обычный диктант с этими же фразами — каждая из фраз читалась два раза, общее время диктанта 5'4''. Текст диктанта был следующий:

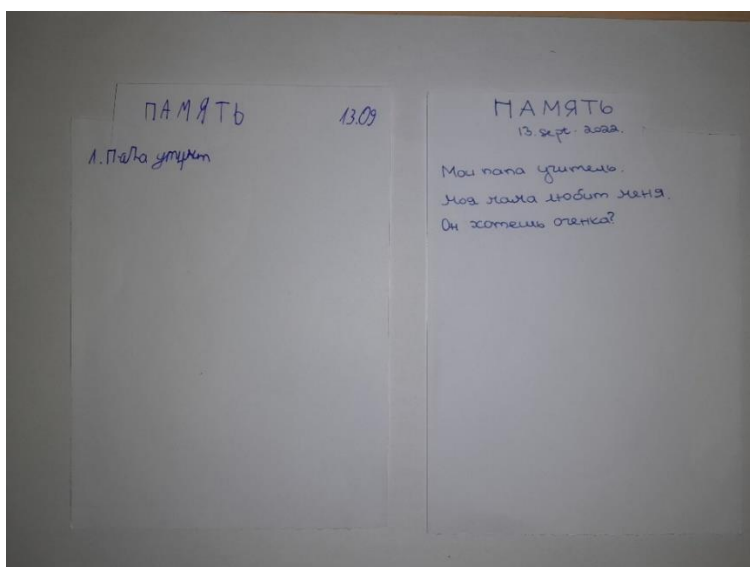
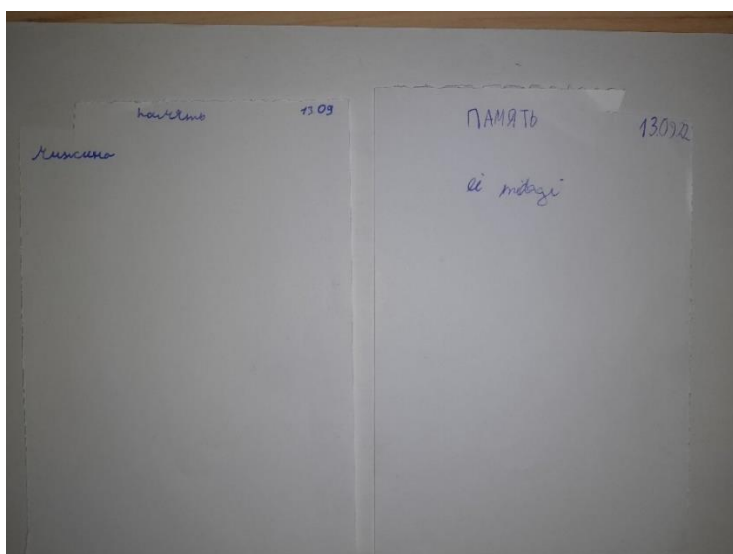
1. Она учит русский язык.
2. Мы знаем её.
3. Вы любите работать?
4. Я не говорю по-русски.
5. Мы не хотим есть.
6. Мама любит меня.
7. Ты говоришь по-эстонски?
8. Мой папа - учитель.
9. Мужчина смотрит.
10. Я плохо говорю.
11. Он хочет есть.
12. Вы любите работать.

Текст диктанта входит в учебный комплект «Давай» для 6-ого класса и находится на сайте <https://keeltekoool.eu/davai-1-menu/>.

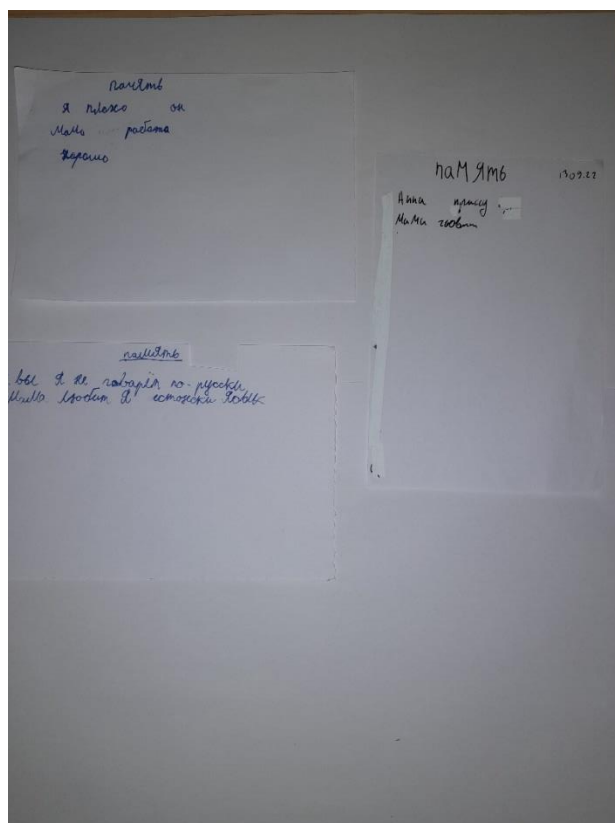
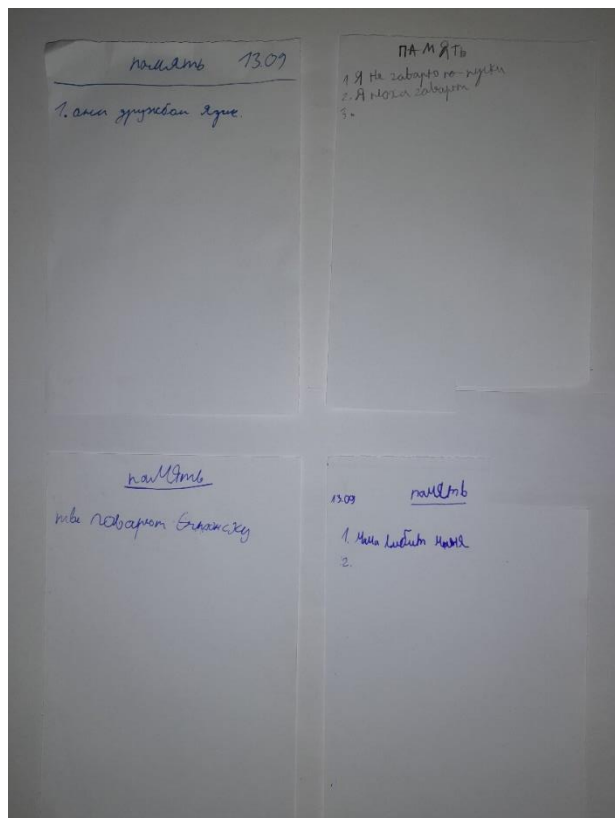
Так как писать диктант в обычной форме (т.е. ту часть, которую я назвал «слухом»), не составляло труда и результаты почти не отличались от тех, которые встречаются из урока в урок — я не буду здесь на этом останавливаться. Результаты диктанта на «Слух» обеих групп можно увидеть в Приложении 1. Результаты по «памяти» были следующие:

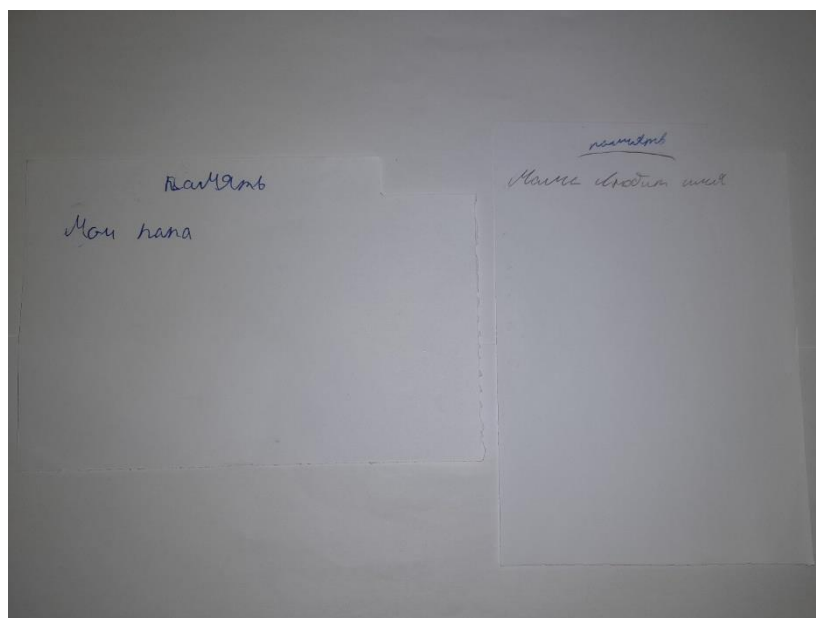
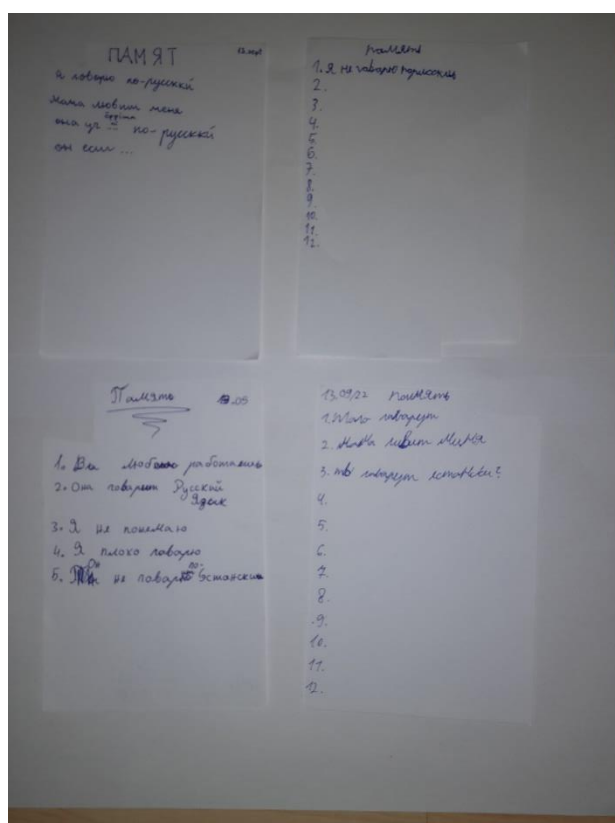
Группа А:





Результаты во второй группе (Б) сильно не отличались:





Этот эксперимент наглядно подтвердил теоретические основы проблем аудирования, о которых было написано в третьей части первой главы — «Трудности при аудировании». На мой взгляд, препятствиями для выполнения задачи были темп, кратковременность звучания, отсутствие цели аудирования (для учащихся) и необходимость удерживать в памяти линейно поступающую информацию. В данном

случае задачу учащихся усложнял и сам текст, который состоял из не связанных друг с другом предложений, и скорее всего поэтому не запоминался. Обращаясь к своему личному опыту, могу добавить, что если учащиеся не отвечают «на оценку» и при этом выполняют сложное/непонятное/новое для них задание, то с большой вероятностью они либо будут выполнять его формально, либо не будут выполнять вообще (как в данном эксперименте на одном из листков можно увидеть фразу «ei jäänud meelde», т.е. не запомнил).

Так как я не хотел повлиять на результаты эксперимента с помощью оценки, я решил выбрать для оценивания развития навыков учащихся задание в другой форме — в форме диктоглосса.

2. Диктоглосс

Главная цель практической части данной работы — выяснить связь между постоянным проведением диктантов, взятым из учебного комплекса «Давай» И. Мангус, и развитием других языковых навыков. Чтобы измерить результаты как можно более комплексно, т.е. не проводить большое количество разных контрольных упражнений, я выбрал диктоглосс.

Диктоглосс в данном случае лучше всего подходит для этой цели по следующим причинам:

- 1) Диктоглосс включает в себя 4 вида речевой деятельности — аудирование, говорение, чтение и письмо. В данном случае еще добавляются память и навыки работы в группах (об этом я скажу подробнее позже).
- 2) Диктоглосс дает более объективную информацию о развитии, чем дал бы обычный итоговой диктант, так как с диктантами все мои ученики знакомы, а диктоглосс мы писали первый раз. Я имею в виду то, что навыки диктанта скорее всего со временем и опытом улучшаются, так как диктанты в своих классах я провожу регулярно.
- 3) Диктоглосс отражает навыки грамматики, так как цель диктоглосса восстановить диктуемый текст не обязательно в точном соответствии, а по содержанию (а не писать его «под диктовку»).

3. Выбор текста

При выборе текста диктоглосса я исходил из следующего:

- 1) Текст должен быть полным — не набор словосочетаний/предложений/фраз друг с другом не связанных, как часто бывают диктанты у И. Мангус, т.е. должна быть тема или история и определенная информация/факты.
- 2) Текст должен включать в себя как материал из пройденных тем, так и новую лексику и новые грамматические конструкции. Такой подход обусловлен необходимостью развивать у учеников умение работать с контекстом (развивать догадку, так, например, ученики могут самостоятельно догадаться о значении на первый взгляд новых слов, которые на самом деле являются словами-интернационализмами). Также стоит отметить, что в «Государственном стандарте русского языка как иностранного» указан объем текста и процент/доля незнакомых слов при аудировании монологической речи [Государственный стандарт по русскому языку как иностранного 2001: 8].
- 3) Объем текста должен быть таким, чтобы его нельзя было записать во время прослушивания — иначе получается обычный диктант. С другой стороны, текст не может быть слишком длинным, иначе он не запомнится, не хватит времени для самостоятельной работы (восстановление, написание, обсуждение с одноклассниками и т.д.) и в итоге ученики придут в отчаяние (что в свою очередь обычно заканчивается бесконечным уныванием/возмущением либо фразой: «А мы ничего не поняли»).

В итоге я создал небольшой текст, соответствующий уровню 7-ого класса⁴. В качестве образца для создания я взял текст из учебника «Давай» для седьмого класса [Мангус 2017: 44]. Мой текст получился таким:

Здравствуйте! Меня зовут Александр. По образованию я юрист. Работаю я в офисе. Вот мой дом. Тут живем я и моя семья — я, моя жена, мои дети, мой брат и моя сестра. Моя жена Ольга — доктор. Она работает в больнице. Мои дети — ученики. Они учатся в школе. Мой брат Николай — директор

⁴ По «Государственной учебной программе» к концу основной школы (9-ого класса) ученики должны владеть русским (или другим вторым иностранным) языком на уровне A2.2. [Põhikooli Riiklik Õppekava 2011:13-14]. В седьмом классе уровень владения РКИ, по моему мнению, либо A1.2 либо A2.1.

собственной фирмы, а сестра Лиза — учительница. У нас всех есть свои хобби — я люблю играть в бильярд, жена читает детективы, сын увлекается спортом, а дочь играет на скрипке. Каждое лето мы вместе едем путешествовать. Мы — одна счастливая семья!

Кроме пройденных лексических тем (тематика семьи, школы, работы) и грамматики (местоимения, единственное и множественное число) в тексте были использованы следующие грамматические компоненты для усложнения задачи:

Дательный падеж (По образованию)

Предложный падеж (В офисе, в больнице, в школе, на скрипке)

Родительный падеж (директор собственной фирмы, у нас всех)

Винительный падеж (играть в бильярд, читать детективы)

Творительный падеж (увлекается спортом)

Из лексики неизвестными были следующие слова — *образование, собственная фирма, хобби, бильярд, детективы, скрипка, ездить, путешествовать, счастливая* (некоторые из новых слов было легко узнать или догадаться об их значении — *фирма, хобби, бильярд, детективы*).

4. Выбор контрольной группы

Для исследования я решил выбрать два 7-х класса. Такой выбор был обусловлен следующими причинами:

- 1) В седьмом классе ученики имеют представление о диктанте на уроках РКИ и знают, как его писать, тем самым не нужно прикладывать дополнительных усилий, чтобы объяснить, как проводится/пишется диктант.
- 2) К седьмому классу накапливается определенный словарный запас и грамматические навыки, что позволяет использовать и более сложные упражнения — небольшой рассказ, ответы на ежедневные вопросы и т.п., что в свою очередь позволяет провести диктогloss.
- 3) Отсутствие двух 6-х классов. В идеале я хотел бы такое исследование провести именно в 6-ом классе, так как РКИ в большинстве школ (в том числе и в школе, где я работаю) начинают преподавать именно в 6-ом классе, но, к

сожалению, в этом году у меня только один шестой класс, в связи с чем была исключена возможность сравнения/сопоставления.

4) Похожий уровень знаний — в обоих классах пройдены одни и те же темы и в одном и том же порядке. Проведено одинаковое количество контрольных/проверочных работ.

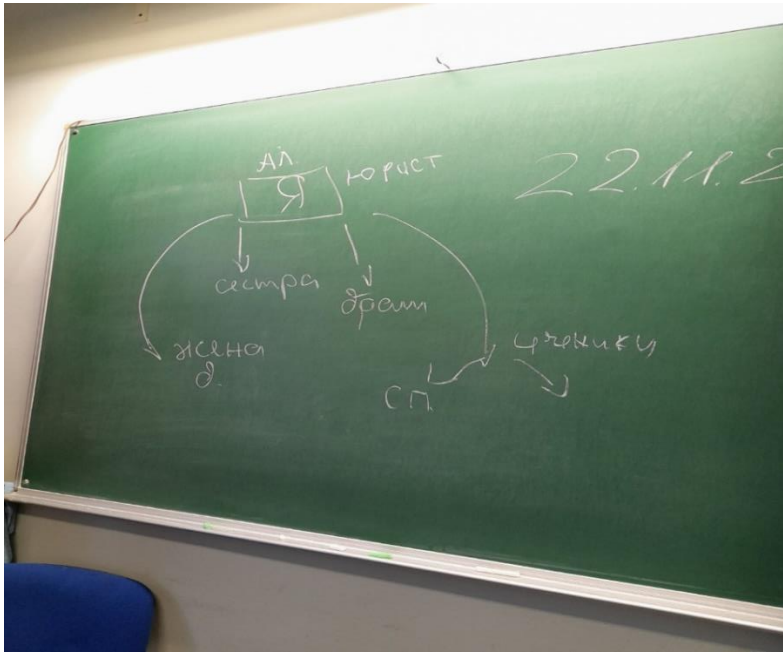
5) Отсутствие в этих классах учащихся с русским родным языком, что мешало бы объективно оценить результат.

6) Больше времени для реализации полученных результатов. Результаты исследования дают возможность ввести поправки в ежедневную преподавательскую работу. Цель учителя в школе — польза для учащихся. Если провести подобное исследование, например, в последнем триместре 9-ого класса, то отсутствует возможность уже что-то поменять, так как учеба будет завершена до введения поправок.

5. Итоговой диктоглосс

Итоговой диктоглосс я проводил в двух группах в конце первого триместра. В первой группе (А) 22.11.22 и во второй группе (Б) 28.11.22. Дальше я рассмотрю, полученные из работ двух групп результаты.

Первая группа (А). Диктоглосс проводился на уроке РКИ без какой-либо специальной подготовки. Диктоглосс никогда раньше не писали. Текст был прочитан три раза. Во время первого прослушивания я просил заметки не делать. После первого прочтения ученики должны были сесть в группы по 4 человека (5 групп — всего 20 человек, из них 3 группы — мои ученики (условное обозначение — А1, А2, А3), 2 группы — ученики другого учителя (А4, А5), об этом подробнее — позже), каждая группа получила по листочку. Перед вторым прослушиванием я спросил, все ли в тексте было понятно, и попросил учащихся передать понятные им факты на эстонском языке по пунктам/фактам. По полученной информации нарисовал на доске следующую схему (опоры):



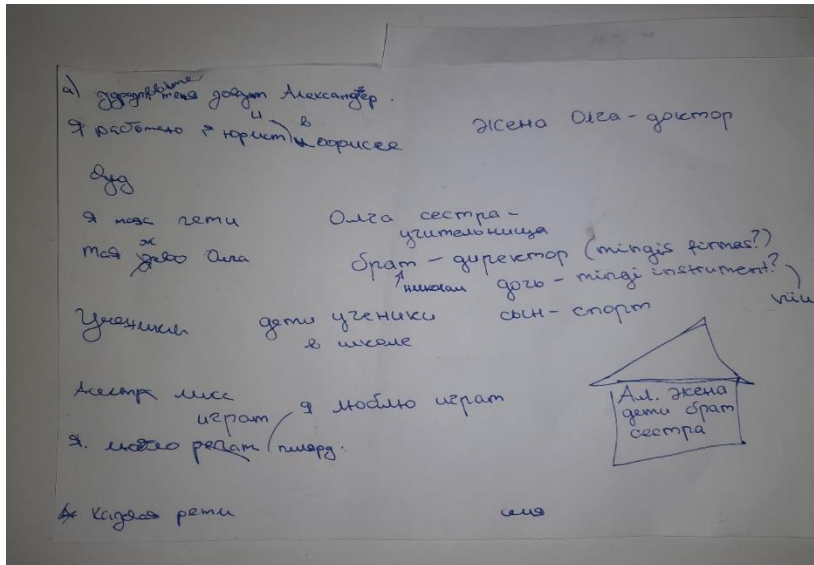
Во время второго прослушивания я разрешил учащимся писать (отдельно подчеркнув, что это не диктант, и не стоит стараться записать текст вместе с моим чтением, т.е. как диктант), либо делать заметки. После второго прослушивания я дал учащимся 10 минут для работы со своей группой — чтобы обсудить и написать то, что они запомнили. Если возникали вопросы, связанные с лексикой, я отвечал на них. Были заданы следующие вопросы: что такое «детективы», «по образованию», «собственной фирмы», «путешествовать», «на скрипке».

После третьего прослушивания я дал еще 10 минут для обсуждения и оформления своих работ и затем попросил каждую группу прочитать то, что у них получилось написать.

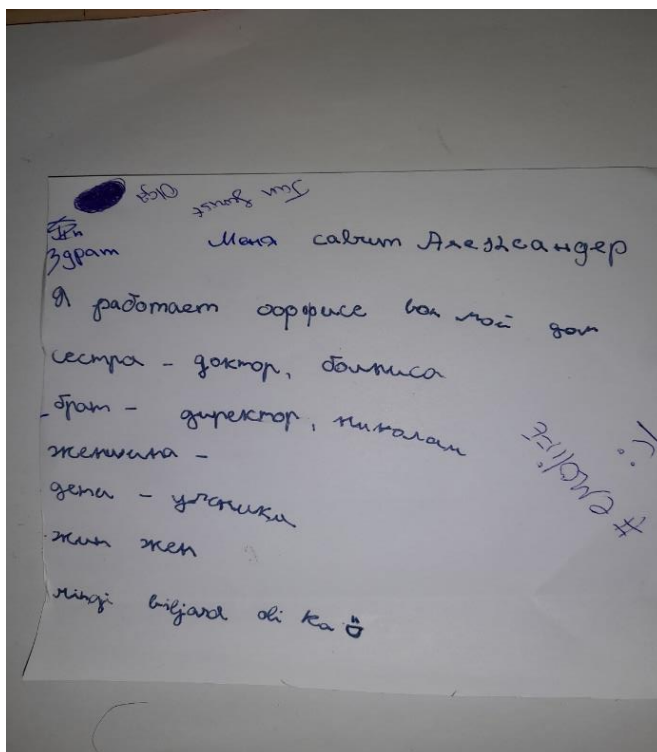
Как оказалось, результаты на листочке и устное произношение отличались — в устной форме учащиеся добавили и те факты (в основном это были отдельные слова — «бильярд», «читает детективы», «семья путешествует»), которых на листочке не было. Надо заметить, что после моего чтения полноценного рассказа, как в оригинале, так никто и не создал, ученики читали просто отдельные факты.

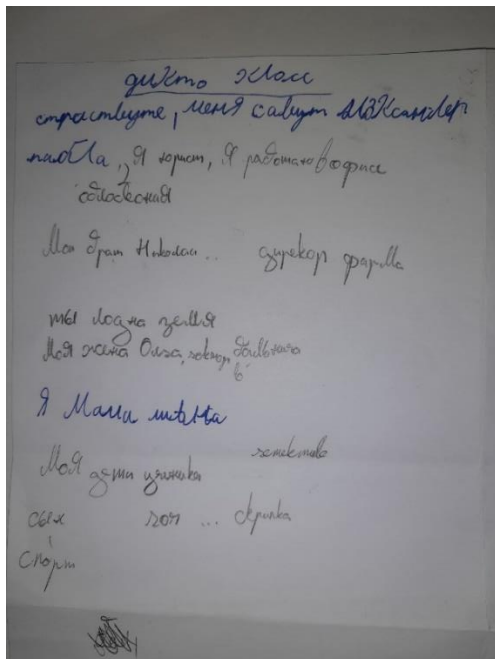
В итоге результаты моих учеников на листочках были следующие:

A1



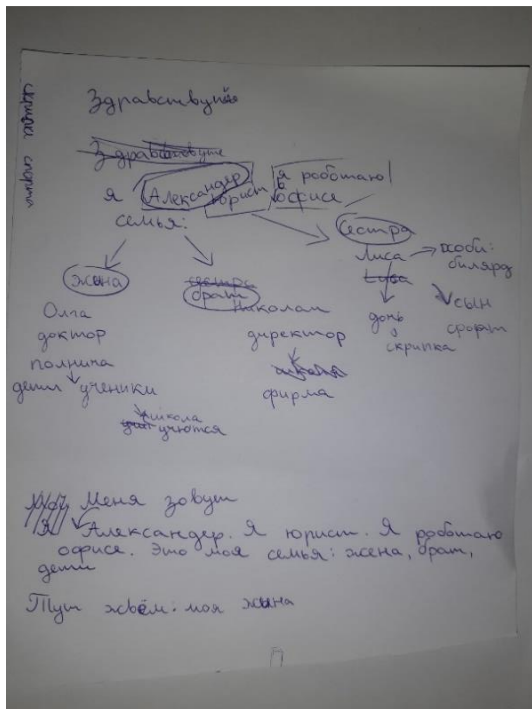
A2





Как было сказано выше, кроме моих учеников участвовали в итоговом диктогłosсе и некоторые ученики другого учителя — 2 группы по 4 человека (А4, А5). По стечению обстоятельств (их учитель РКИ заболел) именно 22.11.22 объединили их с моей группой. Они утверждали, что диктантов на уроке РКИ никогда не писали. Так как эти ученики были у меня на уроке только 22.11.22, не было возможности проверить то, что они запомнили (т.е. часть «Память»), но результаты их диктогłosса, написанного в первый день, были следующие:

A4



A5

Привет

Меня зовут Александр. ~~я~~ юрист я работаю юристом

Эта доктор она работает бухгалтером

Вот мои дети

я моя дочь ученица

сестра Лиза брат директор

и брат

я тоже бухгалтер

Меня

Сестра

На следующий день (23.11.22) во время моего урока РКИ я попросил учащихся сесть в те же группы по 4 человека, что и во время диктоглосса, и написать на листочке на

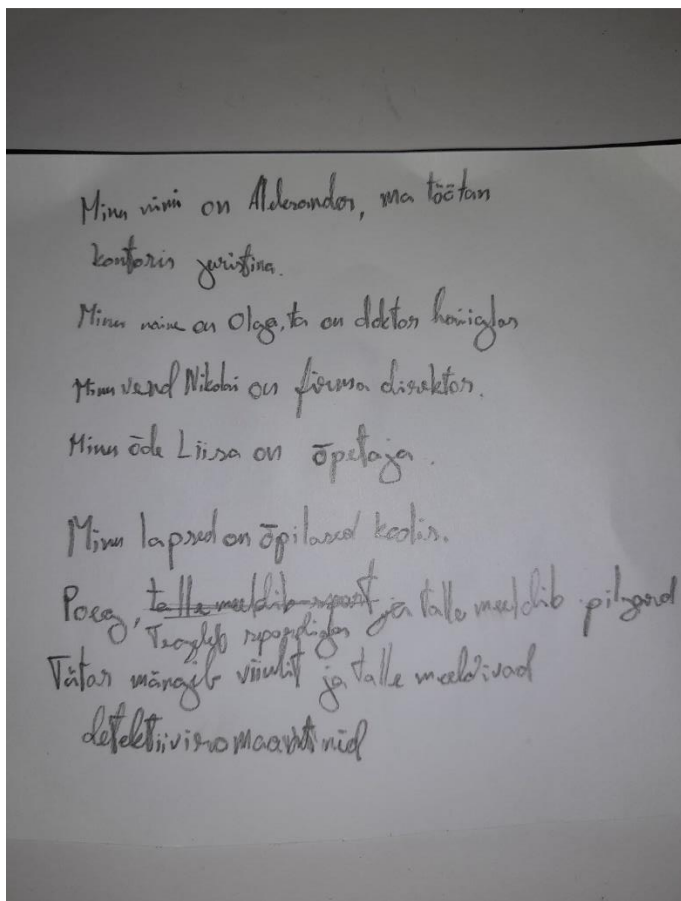
эстонском языке все то, что они запомнили о тексте (с целью проверить память), по возможности восстановить текст. Получились следующие результаты:

A1

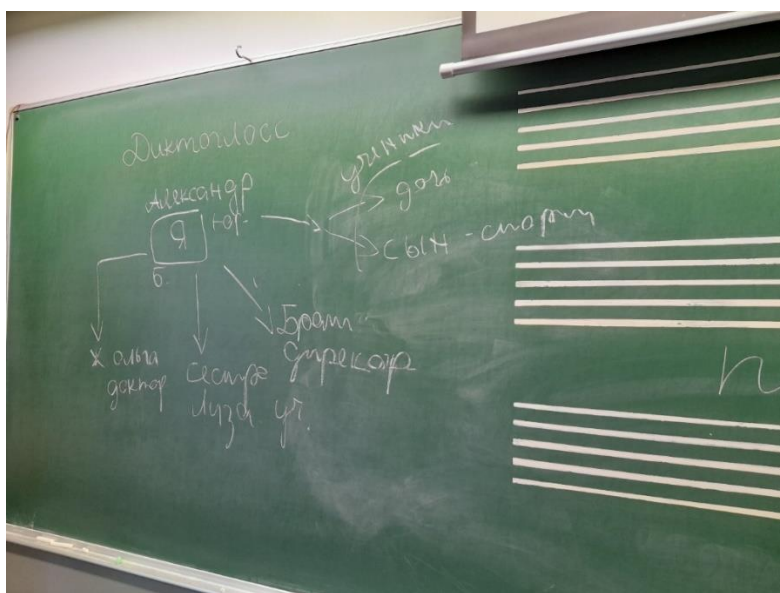
- Aleksander oli jurist.
- Ta naine oli arst, töötas haiglas.
- Vend, kes oli direktor (firmas)
- Õde Olga, oli õpetaja.
- 2 last, tütar ja poeg, õppisid koolis.
- poeg mängis sporti.
- tütar mängis viulit.
- Aleksandrile meeldis mängida pilareid.
- Nad elasid kuueks samas majas.
- detektiiv romaane.

A2

oli Aleksander, ta töötas kontor^{is} ja oli jurist.
Elas koos oma naise, kahe lapse ja õe ja vennaga.
Ta naine oli detektiiv lugude näitleja, ta õde oli ~~haiglas~~ arst töötas haiglas, ta vend oli ettevõtte direktor.
Aleksandri lapsed olid õpilased, tütar õppis viulit, pojad meeldis sport.



Итоговый диктогloss во второй группе (Б) был проведен 28.11.22. Писали диктогloss 15 человек. Я сообщил группе, что будет диктогloss и объяснил, как его писать. Проводил также, как и в первой группе, — читал текст три раза. Во время первого прослушивания заметки не делались, после первого прослушивания сели в группы по 4 человека. Во время второго и третьего прослушивания можно было записать услышанное. После каждого прослушивания было дано 10 минут для обсуждения/самостоятельной работы в группах. После первого чтения попросил учащихся назвать мне, что они запомнили и, исходя из этого, нарисовал на доске схему с опорами:



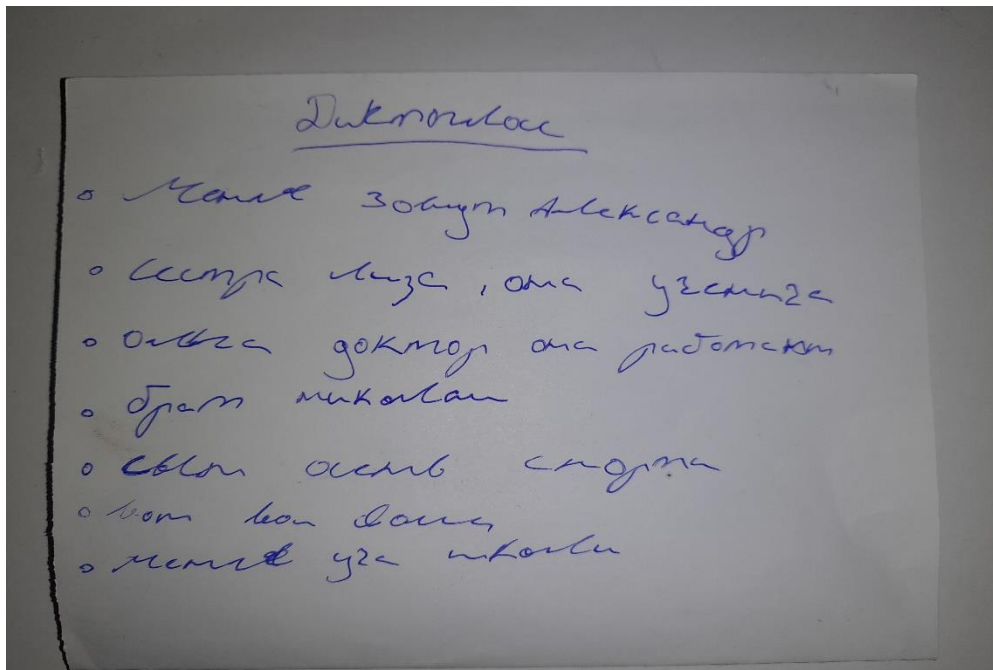
Когда возникали вопросы, я на них отвечал. Непонятными оказались естественно те фразы и грамматические формы, которые на уроках РКИ мы не изучали: «детективы», «скрипка», «директор собственной фирмы», «путешествовать» и «счастливая». По просьбе учащихся я объяснил их. Слова «путешествовать» и «счастливая» я написал на доске. В итоге были получены следующие результаты:

Б1

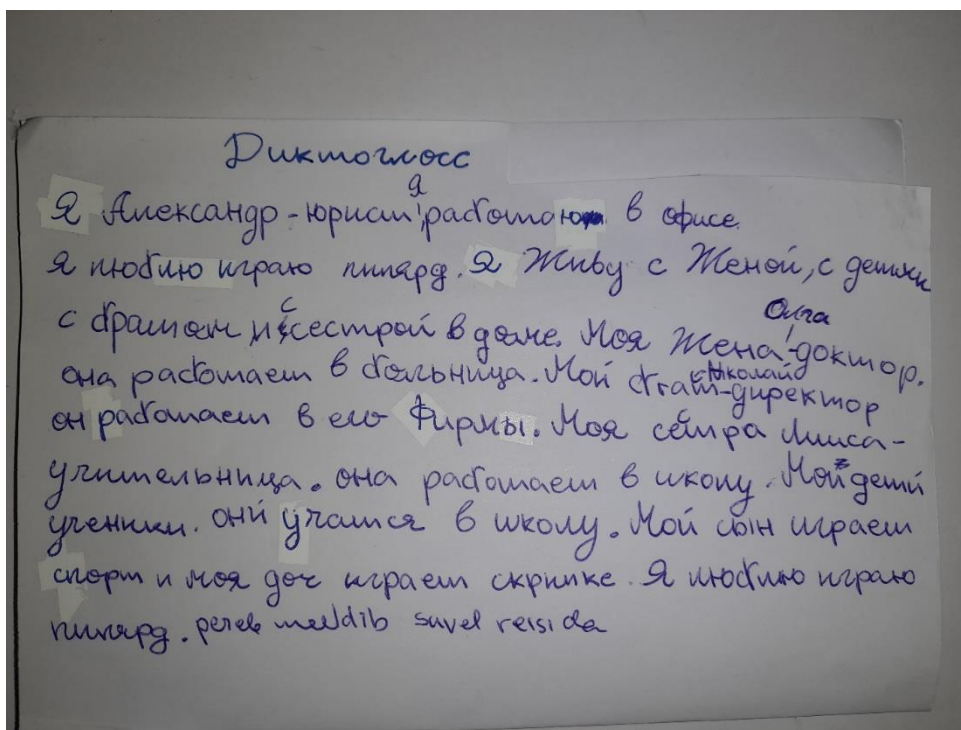
Диктоидосс

Здравствуйте! Меня зовут Александр. Я горист. Мой брат Николай, директор. Мой сестра Луиза. Она учительница. Мой женщина Дика. Она доктор. Мои дети ученики. Мой сын ходит спорт. Брат Эско это детектив. Мы путешествовать.

Б2



Б3



Dukerlonloro

Zaprasenbyume! Milla zaiye. ~~Milla~~ Milla zabum. logum.
oll pasomatom. Bom Mori qom. I ukal. I Maq
challa. Mai geum. Mai geum ~~challa~~. ollu allukka
ukala. Maq ~~geum~~ geum geubuku. ~~Milla~~ gupakun. I
wzaboon. . Milla gupakun. I Maq

29.11.22, т.е. на следующий день, я попросил учащихся написать на листочке на эстонском языке все, что они помнят. Результаты были следующие:

Б1

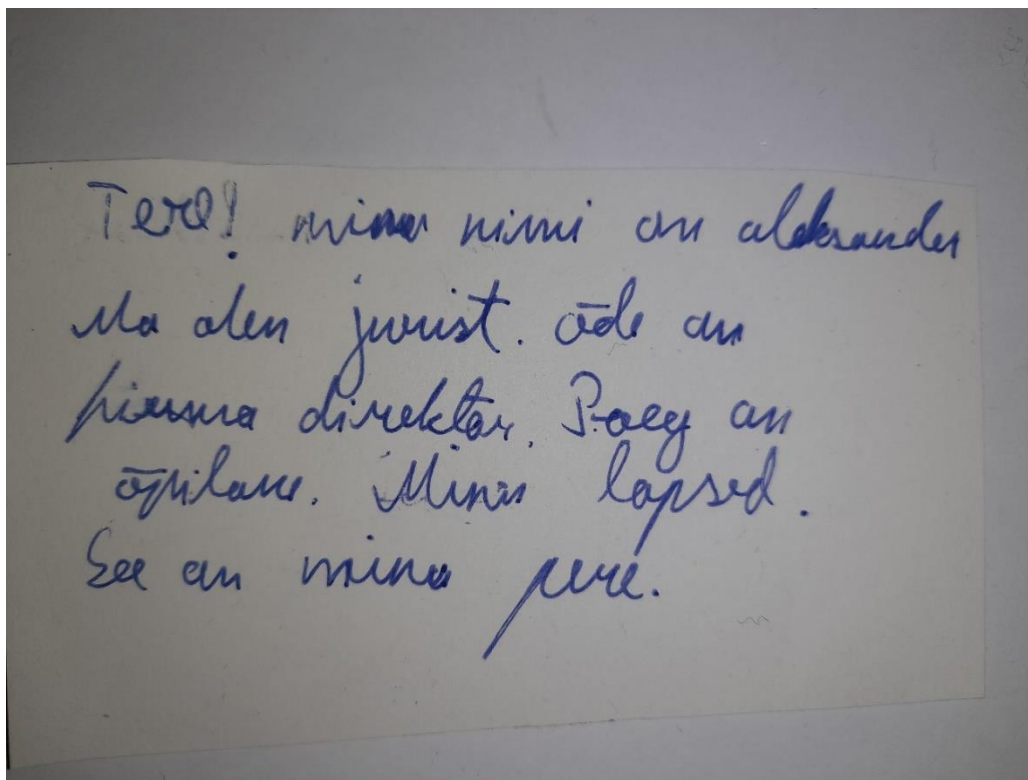
Aleksander on minun nimi. Ma olen jirist.
Mul on kaksi last ja naine. Min lapsed
on Epilased. Min pojale meeldib sport
Min naise nimi on Olka. Ta on doktor.
Mul on vend Nikolaj, ta on firma
direktor. Mul on õde ka. Tema nimi
on Liisa, ta on õpetaja. Me läheme
varsti russide.

B2

- Direktor nimine da Nikolai
- Õde nimine oli Liisa
- Tema nimine oli Aleksander
- Lapsed olid jõutud
- Olga oli doktor
- Õde oli õpilane
- Olga tütar

B3

Mina olen Aleksander, mulle meeldib
piljard. Ma olen juurist ja töotan kontoris.
Mul on naine Olga kellele meeldivad
detektiivromaanid. Ta on Doktor ja töötab haiglas.
Mul on vend Nikolai kes on enda Firma
Direktor. Ja on õde Liisa kes on õpetaja
koolis. Mul on poeg ja tütar kes on õpilased
Poeg meeldib sport ja tütar mängib
viiulit. Mu perele meeldib suvel reisida.



В ходе проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы.

Первое, что заметно, — это разный подход к передаче информации: первая группа (А) больше сосредоточилась на передаче отдельных фактов, результаты второй группы (кроме Б2) отражают попытки восстановить сюжет/текст. Такое явление заметно и при запоминании текста на следующем уроке — самое наглядное отличие видно между группами А1 и Б3. Стоит обратить внимание и на разный вид самих диктоглоссов — в первой группе они изображены либо столбиком (А2, А3), либо набором фактов/схемой (А1). Во второй группе (Б), как сказано выше, пытались восстанавливать диктованный мной текст — если не считать ошибок, то у группы Б3 это получилось. Так как диктоглосс я со своими учениками проводил первый раз, сложно оценить, какая из групп лучше справилась с задачей целиком, т.к. были разные подходы. Определить худший результат можно по количеству фактов — на мой взгляд, это была группа Б4 (в том числе и с точки зрения памяти). Группа Б4 была единственная, где к диктоглоссу подходили с математической точки зрения, — после первого прослушивания члены группы договаривались между собой, что каждый запоминает по 3 предложения. Результаты такой тактики (каждому запоминать по 3

предложения) указывают на главный недостаток групповой работы — неровное вложение усилий. В данном случае именно по этой причине у этой группы (Б4) получился текст (не набор фактов в виде столбика), но состоящий из грамматически неправильных и неполных предложений/словосочетаний. Если рассматривать диктоглоссы тех учеников, которые по стечению обстоятельств оказались на моем уроке 22.11.22, то их результаты, на мой взгляд, больше похожи на результаты группы Б. В первом случае можно заметить попытку одновременно передавать факты в виде рисунка, а снизу начат текст. Во втором случае начали сразу писать текст, но не могли до конца писать, т.к. скорее всего просто не запомнили. Поскольку одной из задач данной работы было выяснить связи между постоянным/непостоянным проведением диктантов (входящих, в частности, в учебный комплект И. Мангус «Давай») и развитием речевых навыков (аудирование, говорение, чтение, письмо) и памяти, то после проведения итогового диктоглосса можно делать следующие выводы:

- 1) Уровень вышеупомянутых речевых навыков и памяти не зависит от количества проведенных до этого диктантов по учебнику И. Мангус.
- 2) Постоянное выполнение однообразных заданий (диктанты, входящие в комплект «Давай», одинаковые по форме) может давать отрицательный результат в случае выполнения заданий по содержанию похожих (диктоглосс является видом диктанта), но предполагающих иной подход. Сюда стоит добавить важный факт — диктанты входящие в комплект «Давай» не предназначены для проведения на каждом уроке. Диктанты И. Мангус расположены по темам — к каждой теме один диктант.
- 3) Классические диктанты (в том числе диктанты И. Мангус) в процессе преподавании РКИ имеют свое место — они полезны с точки зрения дисциплины, помогают развивать навыки письма и слушания, легко используются как для закрепления, так и для проверки лексики. Тексты классических диктантов хорошо служат в качестве основ для вариации — до или после проведения классического диктанта можно этот же текст использовать для диктантов другой формы (см. «беговой диктант», «перевод непонятного текста», «свисток пропуска» и др.) и тем самым, с одной стороны,

экономить время подготовки к уроку, а с другой стороны, через повторение еще закреплять лексику.

Заключение

Целью моей работы было рассмотрение роли диктантов в преподавании РКИ, в первую очередь с точки зрения учителя-практика.

В первой главе были рассмотрены вопросы связанные с аудированием, т.к. диктант безусловно является частью аудирования и навыки аудирования нужны для работы с диктантами. Как проблемы, так и преимущества диктантов и других видов упражнений в аудировании во многом одинаковые, но есть и различия. Именно по этой причине диктанты и другие упражнения, предназначенные для аудирования, рассматривались отдельно. В первой главе я выделил и описал разные виды диктантов — их в моей работе 25 — и добавил свой взгляд о том, как ими можно пользоваться в практической учительской работе.

При выборе диктантов для описания в теоретической части я исходил из практической точки зрения, т.е. я выбирал те диктанты, которые, по моему мнению, лучше всего подходят для преподавания РКИ, среди них были и такие, которые я уже использую в ежедневной работе. При выборе примеров важным аспектом для меня было время для подготовки — я выбирал те диктанты, которые, на мой взгляд, требуют меньше всего времени преподавателя РКИ на этапе подготовки урока. Важно понимать, что диктант — это только один, но далеко не единственный, прием в преподавании РКИ.

Во второй главе я описал результаты, полученные в ходе проведенного мною исследования с целью выяснить связь между постоянным проведением диктанта и развитием памяти, отработкой навыков аудирования, говорения и письма. Я пытался выяснить будут ли отличаться результаты учащихся в зависимости от частоты проведения (словесных) диктантов по учебнику И. Мангус. Исследование я проводил в двух 7-х классах в течение первого триместра. В одном классе (группа А) я проводил диктанты на каждом уроке и во втором (группа Б) — один раз в неделю. Для того, чтобы подвести итоги, я в конце исследования проводил диктогloss — вид диктанта, который включает в себя все 4 вида речевой деятельности, добавил к диктогlossу и аспект памяти. Оказалось, что положительной корреляции (больше диктантов по И. Мангус — лучше результаты диктогlossа) между частотой проведения диктантов и

развития 4-х видов речевой деятельности не возникло, но они важны с точки зрения закрепления лексики, грамматики и дисциплины на уроке и поэтому, на мой взгляд, полезны. Стоит также отметить, что диктанты, входящие в комплект «Давай», не предназначены для проведения на каждом уроке.

Полученные результаты (как теоретические знания, так и практические выводы исследования) я буду учитывать/использовать в своей ежедневной учительской работе в первую очередь разнообразив упражнения на развитие навыков аудирования, письма и говорения посредством проведения разных видов диктантов.

Перспектива моей работы заключается в расширении понимания диктанта как отдельного вида упражнения, а также в том, что преподаватели РКИ могут найти в моей работе новые приемы (в виде разных диктантов) для того, чтобы разнообразить процесс преподавания РКИ.

Список использованной литературы

1. Акишина, Каган: *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2016.
2. Антонова: *Антонова Т. В.* Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка.
<https://cyberleninka.ru/article/n/diktant-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-sredstvo-formirovaniya-integrirovannogo-navyka/viewer> (01.01.2023)
3. Воробьева: *Воробьева А.* Аудирование на начальных этапах обучения русского как иностранного. Тарту, 2018.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. М., 2001
<https://trki.linguanet.ru/docs/tip/a1.pdf> (01.01.2023)
5. Закон об основной школе и гимназии <https://www.hvg.ee/site2/ru/zakon-ob-osnovnoy-shkole-i-gimnazii> (03.01.2023)
6. Крючкова, Мощинская: *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. М., 2009.
7. Майнерт I: *Майнерт Е. Ч.* Диктанты на уроках РКИ: виды, уровни, примеры.
<https://www.eduneo.ru/diktanty-na-urokax-rki-vidy-urovni-primery/> (02.01.2023)
8. Майнерт II: *Майнерт Е. Ч.* Диктант на уроке русского языка как иностранного: условия, организация, примеры <https://www.eduneo.ru/diktant-na-uroke-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-usloviya-organizatsiya-primery/> (02.01.2023)
9. Майсте: *Майсте. А* Элементы аутентичной разговорной речи в аспекте преподавания РКИ (на примере коммуникативов, рефлексивов и hesitantивов, Бакалаврская работа, Тарту 2018
10. Мангус: *Мангус И.* Быстро и весело. Учебник для 6 класса, Таллинн 2008
11. Мангус: *Мангус И.* Быстро и весело. Учебник для 7 класса, Таллинн 2012
12. Мангус: *Мангус И.* Быстро и весело. Учебник для 8 класса, Таллинн 2004
13. Мангус: *Мангус И.* Быстро и весело. Учебник для 9 класса, Таллинн 2012
14. Мангус: *Мангус И.* Быстро и успешно. Учебник для 10 класса, Таллинн 2008
15. Мангус: *Мангус И.* Быстро и успешно. Учебник для 11 класса, Таллинн, 2008

16. Мангус: *Мангус И.* Быстро и успешно. Учебник для 12 класса, Таллинн, 2008
17. Мангус: *Мангус И.* Давай! Учебник Русского языка первый год обучения; Tallinn, 2019
18. Мангус: *Мангус И.* Давай! Учебник Русского языка 7 класс, Tallinn 2020
19. Мангус: *Мангус И.* Давай! Учебник Русского языка третий год обучения. Таллинн, 2019
20. Мангус: *Мангус И.* Давай! Учебник Русского языка четвёртый год обучения. Таллинн, 2021
21. Метса: *Метса А., Казесалу Т., Васильченко Э., Вахар Ы.* Лекции по методике преподавания русского языка. Таллинн 1986
22. Музыкальная энциклопедия. М., 1974.
23. Что такое Тотальный Диктант? <https://totaldict.ru/about/> (25.12.2022)
24. Davis, Rinvolutri: *Davis P., Rinvolutri M.* Dictation: New methods, New possibilities. Cambridge University Press. 1988
25. Põhikooli riiklik õppekava
<https://www.riigiteataja.ee/akt/1290/8201/4018/141m%20lisa2.pdf#>
(03.01.2023)
26. Keeltekoool.eu <https://keeltekoool.eu/> (25.12.2022)
27. E-etteütlus <https://et.wikipedia.org/wiki/E-ette%C3%BCtlus> (25.12.2022)
28. Õpilaste hindamise kord // Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus
<https://www.riigiteataja.ee/akt/83410> (03.01.2023)

RESÜMEE

Käesolev magistritöö keskendub etteütluste rollile vene keele võõrkeelena õpetamisel.

Magistritöö teema valik tulenes ennekõike praktilisest huvist – ise õpetajana töötades viin etteütlosti oma tundides pidevalt läbi ning vene keele õppe mitmekesistamise seisukohalt on etteütluste teema kahtlemata aktuaalne. Kui muud kuulamisülesannetega seotud aspektid on leidnud kajastamist ka Tartu Ülikoolis kaitstud bakalaureuse- ja magistritöödes, siis etteütused – nende roll, lai spekter ning kasutusvõimalused – pole seni minu hinnangul pälvinud piisavalt tähelepanu.

Selle magistritöö eesmärk on etteütluste rolli ning kasutusvõimaluste välja selgitamine nii teoreetilisest kui ka praktilisest seisukohast, eeskätt vene keele võõrkeelena õpetamise kontekstis. Töö laiem eesmärk on näidata etteütuse kui eraldiseisva distsipliini mitmekesiseid kasutusvõimalusi igapäevases õpetajatöös.

Töö koosneb kahest osast, teoreetilisest ja praktilisest. Esimeses ehk teoreetilises osas on vaatluse all kuulamisülesanded laiemalt ning etteütluste roll ja nendega seotud teoreetilised aspektid kitsamalt. Selline lähenemine on tingitud asjaolust, et vaatamata sisulistele sarnasustele on etteütluste ja muude kuulamisülesannete väljund erinev – etteütuse eesmärgiks on kuuldu taasesitamine (valdavalt kirjalikus vormis ja muutmata kujul), muude kuulamisülesannete puhul on fookus rohkem kuuldu mõtestamisel (vastused küsimustele kuuldu teksti põhjal, kuuldu teksti ümberjutustamine jms). Lühidalt võib etteütluste ja muude kuulamisülesannete erinevuse sõnastada ka lihtsamalt – iga etteütus on kuulamisülesanne, aga iga kuulamisülesanne pole tingimata etteütus.

Töö esimeses osas on lisaks erinevatele kuulamisülesannetele toodud välja 25 erinevat tüüpi etteütust ning nende kasutusvõimalused Eesti koolides kasutusel olevate õpikute (ennekõike I. Manguse „Быстро и весело“, „Быстро и успешно“ ja „Давай!“) ja õppekomplektide raames.

Etteütluste tüüpide valikul lähtusin ennekõike kolmest aspektist:

- 1) realiseerimisvõimalused konkreetsetl vene keele õpetamisel, tuginedes nii enda kui ka teiste vene keele õpetajate (T. Antonova, E. Mainert) kogemusele ja nägemusele;
- 2) ettevalmistamise ajakulu – valitud on need tüübid, mille ettevalmistamine on ökonoomne õpetaja ajakulu mõttes;

- 3) tehniline teostatavus – valitud on need tüübid, mis ei ole tehniliselt nõudlikud, st ei eelda arvuti/projektori/telefoni/stereosüsteemi olemasolu. See aspekt on oluline ühelt poolt ettevalmistamise ajakulu poolest ja teiselt poolt ei ole kõigis klassides/auditooriumites neid tehnilisi võimalusi.

Teoreetilises osas on välja toodud ka etteütluste kui eraldi distsipliini eelised, lähtudes nii metoodikute (P. Davis, M. Rinvoluceri) kui ka töö autori kogemustest. Teoreetilise osa lõpus on välja toodud etteütluste võimalikud hindamiskriteeriumid, lähtudes eeldusest, et lisaks oskuste kinnistamisele sobib etteütlus hästi ka õpilase oskuste/teadmiste hindamiseks.

Praktilise osa raames viisin läbi kaks katset. Eesmärk oli mõlemal katsel sarnane – selgitada välja, kuivõrd aitab klassikaliste etteütluste läbiviimine kaasa muude oskuste (mälu, kuulamisoskus jt) arengule. Esimene katse kinnitas teoreetilises osas välja toodud võimalike kitsaskohtade/takistuste paikapidavust kuulamisülesannete praktilisel läbiviimisel. Antud juhul osutab tulemus teooria tundmise vajalikkusele kuulamisülesannete ettevalmistamisel.

Teise katse viisin läbi eesmärgiga välja selgitada, kuivõrd on seotud I. Manguse etteütluste läbiviimise sagedus ning “integreeritud oskuse” (kuulamine, rääkimine/kõne, lugemine, kirjutamine ja mälu) areng. Eksperiment toimus järgmisel moel. Viisin läbi etteütled kahes grupis: ühes grupis (A) igas tunnis, teises grupis (B) üks kord nädalas (st igas kolmandas tunnis). Grupp A kirjutas esimesel trimestril (umbes kümnenädalase perioodi vältel) 28 etteütlust ja grupp B 10 etteütlust. Mainitud „integreeritud oskuse“ mõõtmiseks kasutasin diktoglossi – see on etteütluse erivorm, mis võimaldab mõõta mainitud “integreeritud oskust”. Eksperimendi tulemused näitasid, et korrelatsioon I. Manguse etteütluste läbiviimise sageduse ning ülalmainitud kompleksoskuste (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine ja mälu) vahel puudub. Antud katse osutas selgelt vajadusele mitmekesistada etteütlust – et arendada lisaks puhtkeelelistele oskustele (grammatika, leksika, süntaks jm) ka mälu, kuulamisoskust, sotsiaalseid oskusi (koostöö) ja keskendumist.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, KOIT VISNAPUU,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Etteütliste roll vene keele võõrkeelena õpetamisel“ („Роль диктантов в преподавании РКИ“), mille juhendaja on Natalija Aleksandrovna Joonas, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

KOIT VISNAPUU
02.01.2023

Autorsuse kinnitus

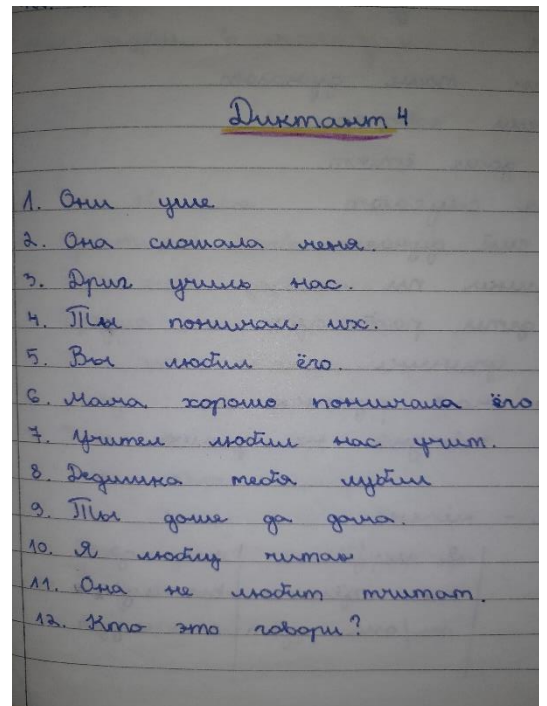
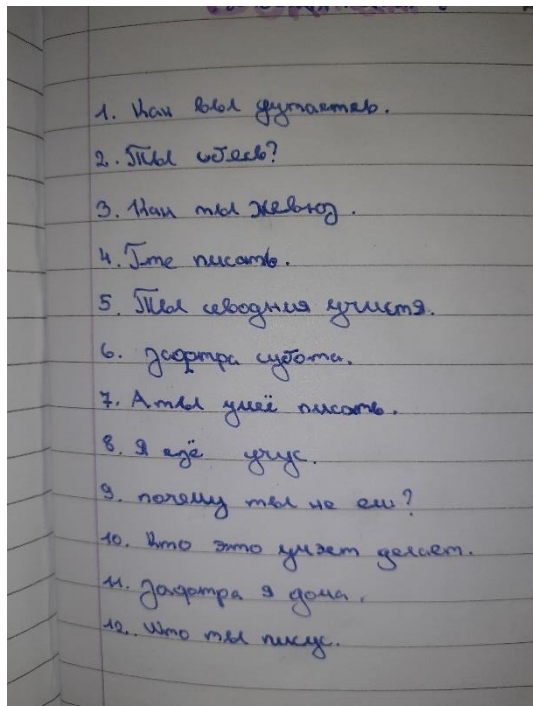
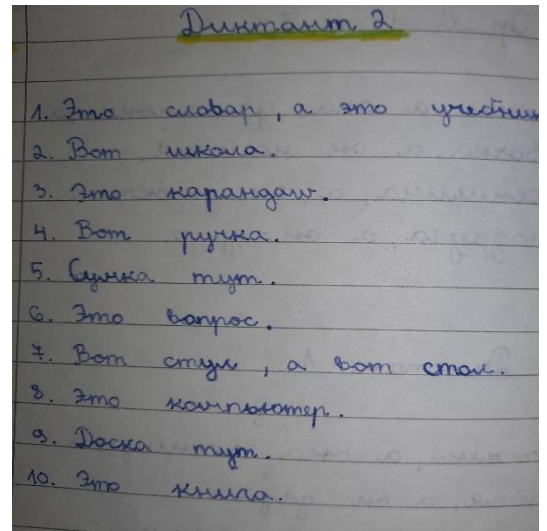
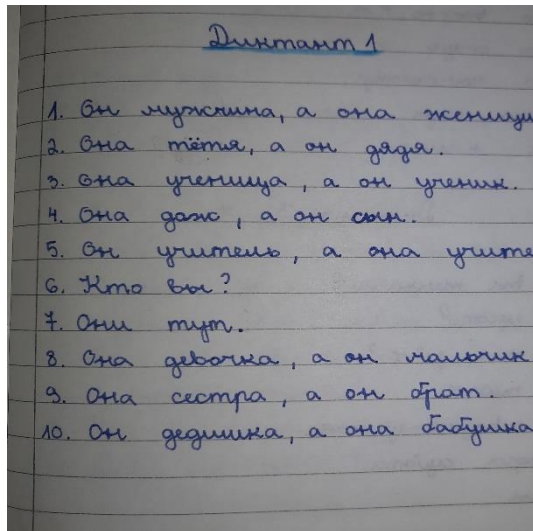
Kinnitan, et olen koostanud käesoleva magistritöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride kolledži slavistika osakonna magistritöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

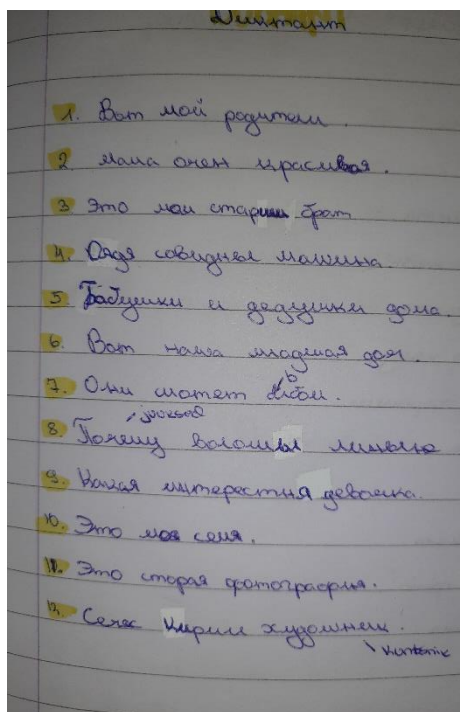
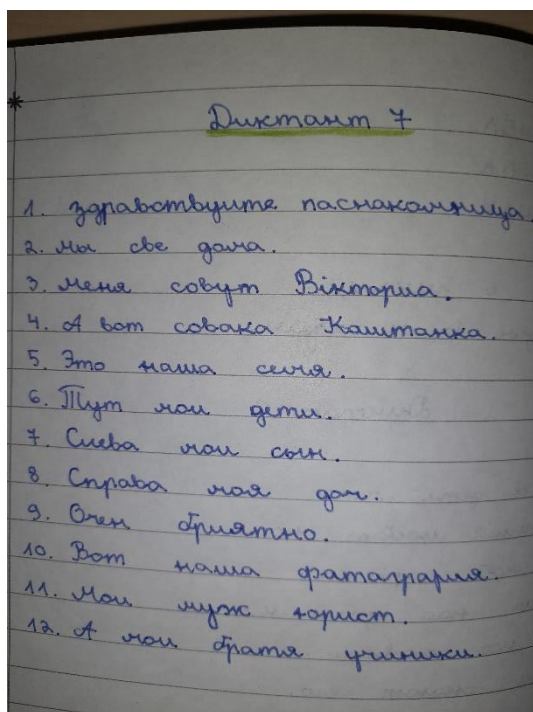
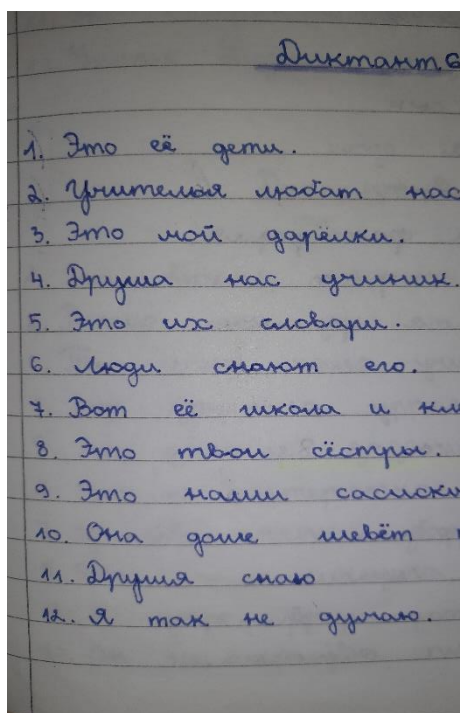
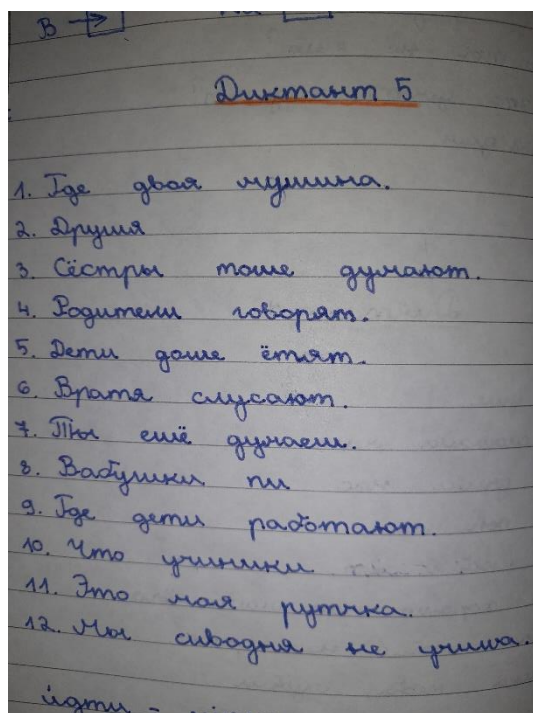
Koit Visnapuu

Tartus 02.01.2023

Приложение 1

Диктанты группы А





Диктант 9

1. Это дешевая машина.
2. Вечером мой дача.
3. Ты очень маленькая женщина.
4. Это дружеское выражение.
5. Это дачное задание.
6. Это не интересная книга.
7. У тебя меленькие баранины.
8. Это книга.
9. Я чуть чуть.
10. Он не красиво пишет.

Диктант

1. Это была я. 4
2. Это были мои дом. 1
3. Кто это был. 2 4
4. Он был врач. 4
5. Анна была женщина. - 4 -
6. Это были мои ученики. -
7. Срочно были моя дети. 6
8. Моя была женщина. -
9. Срочно были мои дети. 4
10. Это были их операторы. 4
11. Все были дома. 4
12. Это были мои дети. 7

Диктант 11

1. У меня есть другая. +
2. Летом я сезон в городе.
3. Моя маленькая моя.
4. На уроке очень интересно.
5. Моя фрагмент Петerson.
6. Дачные задания. дружеское
7. В маленькие приятные ученики.
8. Директор очень самодовольный.
9. На парте ученики. 4
10. Срочно ученики дети. 1

Диктант 12

1. Что ты делаешь? 2
2. Я не знаю. 4
3. Ты работал? 2
4. Он не учит. 2
5. Они уже знают. 2
6. Где ты живешь? 2
7. Вы сказали мне. 2
8. Что маленькая делает? 2
9. Девочка не понимает. 2
10. Учитель пишет. 2
11. Моя нет дома. 4
12. Мы тоже даже работаем. 4

Диктант 13

1. Какая злая собака.
2. Какие
3. Это добрая кошка.
4. Это солидный банк.
5. Это старый компьютер.
6. Это наш хороший друг.
7. Это интересный фильм.
8. Какой хороший рисунок.
9. Это большой город.
10. Это старый тетрадь.

Диктант 14

1. Это его сильное написание.
2. Это мой друг.
3. Это моя прекрасная книга.
4. Какая красивая река.
5. Это его любимая собака.
6. Какой красивый цвет.
7. Какое это время.
8. Это его серая рубашка.
9. Это моя любимая кошка.
10. Каким сильным деревом.

Диктант 15

1. Машины не знают.
2. Музыка не понимает.
3. Его бабушка пишет.
4. Ученики это знают.
5. Маленький ребенок знает говорить.
6. Дети не любят это.
7. Женщина сидит и плачет.
8. Муж работает.
9. Друзья читают.
10. Машины едут.

Диктант

1. Ты его знаешь?
2. Он уже работает?
3. Я так не делаю.
4. Ты и старшая сестра умеет это делать.
5. Ты же сам не работаешь, как работаешь?
6. Или это работаешь.
7. Они уже знают.
8. Он хочет написать или нет.
9. Учительница уже работает?
10. Старшим ребенком это не помню.

Диктант 17

1. Мама - русский.
2. говорить по-русски.
3. Кира знает эстонский язык.
4. Она очень хорошо говорит по-эстонски.
5. Андрей читает по-эстонски.
6. Я хорошо пишу эстонский.
7. Анна эстонка.
8. Она пока учит русский язык.
9. Она ещё плохо говорит по-русски.
10. Я не знаю русский язык.

Диктант 18 1.11.

1. Где тебе была вчера?
2. Что сегодня тебе есть?
3. Что у тебя не было.
4. Где тебе работай сейчас.
5. Когда был с тобой.
6. Почему был на улице.
7. Я не читала лето.
8. Жил он не у меня читал.
9. Девочка не говорила по-русски.
10. Моя братишка сестра играла.

Диктант 19 4.11.

1. Это была в школе.
2. Я был там когда был мальчик.
3. Дети работают на компьютере.
4. Моя сестра хрюка.
5. Мама работает на работе.
6. Это слово слово.
7. Вчера моя мама на работе.
8. Летом они живут в России.
9. Будущее примитива.
10. Там был вчера мальчик.

Диктант 20

1. Люди идут в ресторане.
2. Он живёт в центре.
3. Это дешёвая машина.
4. Мы живём в деревне.
5. Дети читают в школе.
6. Мой папа работает в офисе.
7. Это наш новый аэропорт.
8. Это очень красивая церковь.
9. Мы сидим в кафе.
10. Где стелю паркет.

Диктант

1. Россия очень большая страна.
2. В России говорят русские.
3. В России говорят по-русски.
4. Это мои друзья - мой родной язык.
5. Я живу здесь в Москве.
6. Отличный язык русский.
7. Мы знаем.
8. Они живут в Китае.
9. Они пишут.
10. Мы часто говорим по-китайски.

Диктант 25.

1. Кто бы знает.
2. Я его.
3. Она не знает меня.
4. Учительница их учит.
5. Мы знаем её.
6. Меня зовут Иван.
7. Вы знаете его?
8. Они понимают нас?
9. Они слышат нас.
10. Я не понимаю вас.

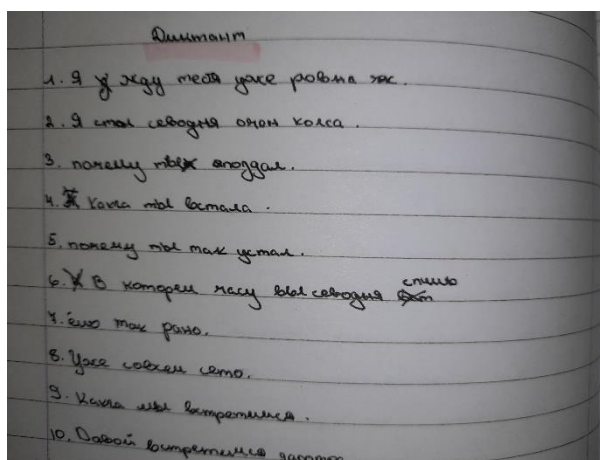
Диктант 26.

1. У него есть собака.
2. У неё новая машина.
3. У меня есть? Врешь?!
4. У них есть дети?
5. У тебя есть собака или кошка.
6. У вас есть маленькая оленка.
7. Ты знаешь, какая у меня оленка.
8. У вас есть приятная лавка.
9. Как ты знаешь, у нас хорошие танцы.
10. У меня короткие волосы.

Диктант 18.11.

1. родители спят в спальне.
2. у них полна кровать.
3. Здесь очень красивая белая оленка.
4. Вот моя комната - детская.
5. Тут я сплю в постели.
6. Вилке я учу.
7. Сегодня я пишу в интернете.
8. На столе лавка.
9. Это мой шкаф, где мои вещи.
10. Мы едим на кухне.

Диктант



Диктанты группы Б:

