

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Филологический факультет
Кафедра русского языка как иностранного

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Руководитель ООП
д-р филол. наук, профессор

 Н.Г. Нестерова

подпись
« 14 » июня 2022 г.

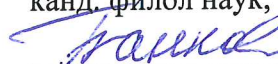
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА МАГИСТРА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

**ОБУЧЕНИЕ ЦИФРОВОМУ ЧТЕНИЮ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РКИ: ПРИЕМЫ И ФОРМЫ**

по направлению подготовки 45.04.01 – Филология
направленность (профиль) «Русский язык как иностранный»

Швагла Наталья Владимировна

Руководитель ВКР
канд. филол. наук, доцент

 Т.Б. Банкова

подпись
« 10 » июня 2022 г.

Автор работы
студент группы № 132082

 Н.В. Швагла

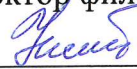
подпись
« 10 » июня 2022 г.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра русского языка как иностранного

УТВЕРЖДАЮ

Руководитель ОПОП

доктор филол. наук, профессор

 Н.Г. Нестерова

« 26 » ноября 20 20 г.

ЗАДАНИЕ

по подготовке ВКР магистранта
студенту Швагле Наталье Владимировне, группы 132082

1. Тема ВКР: ОБУЧЕНИЕ ЦИФРОВОМУ ЧТЕНИЮ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ПРИЕМЫ И ФОРМЫ

2. Срок сдачи студентом выполненной ВКР:

а) на кафедре – 10 июня 2022 г.

б) в ГЭК – 17 июня 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель магистерской диссертации: определение специфики форм и приемов обучения цифровому чтению в практике преподавания РКИ.

Выполнение поставленной цели предполагает выполнения ряда задач:

1. Изучить теоретические и методические основы обучения чтению в практике преподавания РКИ.

2. Выявить специфику цифрового чтения как вида речевой деятельности.

3. Исследовать научно-методические возможности обучения цифровому чтению в аспекте РКИ.

4. Представить особенность электронно-образовательного контента, основанного на использовании цифрового чтения в практике РКИ.

5. Создать фрагмент цифрового образовательного ресурса «Хрестоматия текстов для обучения цифровому чтению» в практике преподавания РКИ.

Объект исследования: методические аспекты обучения цифровому чтению в практике РКИ.

Предмет исследования: средства, приемы обучения цифровому чтению в рамках создания хрестоматии дидактического типа.

Методы исследования: метод научно-методического описания, классификация и обобщение научно-методической информации; моделирование цифровой среды, апробация цифрового ресурса.

4. Краткое содержание работы:

Магистерская диссертация посвящена изучению особенностей обучения цифровому чтению в аспекте преподавания РКИ. Таким образом, объектом исследования выступают методические аспекты обучения цифровому чтению в практике РКИ.

В ходе исследования рассмотрена специфика цифрового чтения как вида речевой деятельности в сравнении с «традиционным», исследованы основные характеристики цифровых текстов и когнитивные процессы, реализующие цифровое чтение, изучены основные компоненты электронного образовательного ресурса, а также проведен анализ уже существующих ресурсов, которые могут быть использованы при обучении цифровому чтению в аспекте РКИ.

5. Указать предприятие, организацию по заданию которого выполняется работа: Национальный исследовательский Томский государственный университет.

6. Перечень графического материала: рисунки, таблицы.

7. Дата выдачи задания: 02.11.2022 г.

Руководитель ВКР

доцент

кафедры русского языка как иностранного

ФилФ ТГУ

Т.Б. Банкова

Н.В. Швагла

Задание принял к исполнению

26.11.2020 г.

АННОТАЦИЯ

Главная цель цифровой трансформации образования – создание гибкой системы образования, которая сможет отвечать всем запросам цифровой экономики и в полной мере обеспечить реализацию потенциальных возможностей цифровых технологий.

В условиях цифровизации образования остро встает проблема чтения текста с экрана. Чтение – основополагающий источник информации и средство обучения, поэтому изучение его трансформации, смещения в сторону цифрового формата актуально в настоящее время. Результаты исследований показывают, что цифровое чтение имеет бесспорные преимущества, но в то же время есть ряд проблем, связанных с особенностями восприятия цифровых текстов.

Магистерская диссертация посвящена изучению особенностей обучения цифровому чтению в аспекте преподавания РКИ. Таким образом, объектом исследования выступают методические аспекты обучения цифровому чтению в практике РКИ.

В ходе исследования рассмотрены виды чтения, проведен сравнительный анализ традиционного и цифрового форматов чтения, исследованы основные характеристики цифровых текстов, а также изучены цифровые образовательные ресурсы, которые могут быть использованы при обучении цифровому чтению в аспекте РКИ.

Результаты проведенного анализа показали, что цифровой текст, используемый в практике РКИ, является интерактивным, мультимодальным и гипертекстовым. Эти особенности кардинально меняют стратегию чтения. Обучение цифровому чтению, в частности в аспекте РКИ, сегодня является актуальной проблемой в связи с тем, что цифровое чтение позволяет создавать виртуальную языковую реальность, ускоряющую процесс обучения и делая его достаточно эффективным.

В ходе работы над магистерской диссертацией был создан фрагмент цифрового образовательного ресурса (ЦОР) «Хрестоматия текстов для

обучения цифровому чтению», который впоследствии может быть использован в практике преподавания РКИ. На нем размещены учебные тексты и комплекс упражнений для работы с ними в цифровом формате.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 Специфика цифрового чтения как вида речевой деятельности	9
1.1 Цифровизация образования как современная тенденция развития общества	9
1.2 Чтение как вид речевой деятельности в цифровой реальности.....	12
1.3 «Традиционное» и цифровое чтение в практике преподавания РКИ ...	16
1.4 Организация обучения чтению в практике преподавания РКИ в «традиционном» аспекте.....	26
1.5 Цифровые тексты и цифровое чтение в научно-методической рефлексии	30
1.6 Когнитивные процессы, реализующие цифровое чтение	38
1.7 Цифровое чтение в аспекте РКИ: специфика, методическая оснащенность	43
Выводы по главе 1	49
2 Научно-методическое обоснование форм и приемов обучения цифровому чтению в практике преподавания РКИ.....	51
2.1 Ресурсная база для обучения цифровому чтению в РКИ	51
2.2 Основные компоненты электронного образовательного ресурса, направленного на обучение цифровому чтению. Критерии оценки	64
2.3 Цифровой образовательный ресурс «Хрестоматия текстов для обучения цифровому чтению» в практике преподавания РКИ	69
2.3.1. Предисловие	70
2.3.2. Личный кабинет преподавателя и студента	70
2.3.3. Работа с лексикой. Словарь	72
2.3.4. Тематические блоки ресурса.....	73
2.3.5. Учебный текст ЦОР: организация работы по обучению цифровому чтению	74
Текст №1	74
А) Работа с содержанием текста	77
Б) Лексические задания	79
В) Грамматические задания.....	82
Текст №2.....	85
А) Работа с содержанием текста	85

Б) Лексические задания	88
В) Грамматические задания.....	88
Выводы по главе 2	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	96

ВВЕДЕНИЕ

В жизни современного образованного человека чтение занимает значительное место, поскольку является важнейшим средством получения информации. Чтение – это отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, направленный на удовлетворение потребности в информации, заключенной в тексте. Познавательная, эстетическая, производственная, бытовая деятельность человека непосредственно связана с чтением.

Исключительная особенность чтения заключается в том, что это очень сложный психический и умственный процесс, в основе которого лежит извлечение информации из письменного фиксированного текста. Данная деятельность включает в себя такие важные психические функции, как внимание, память, мышление и смысловое восприятие, а также понимание информации, закодированной графическими знаками.

Чтение с момента своего появления было средством расшифровки написанного. Функция декодирования изначально определялась способом представления информации (текста), социальной базой письменности и особенностями его носителя. Эволюционные изменения элементов чтения, происходящие в течение длительного времени, привели к неизбежному развитию его моделей, практик и технологий. В эпоху глобальной цифровизации и «информационно-медийной» письменности совершенно закономерным стал процесс развития «цифрового чтения» (далее – ЦЧ) [Мелентьева 2018, 48].

Обучение чтению играет важнейшую роль в системе обучения иностранным языкам, поскольку рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Принципиальные изменения в подходах к процессу обучения чтению обуславливают поиск новых технологий и в обучении русскому языку как иностранному (далее РКИ).

Появление нового формата чтения запустило процесс пристального изучения его специфики. Исследователи феномена цифрового чтения уделяют особое внимание как его достоинствам, так и рискам, связанным с пониманием и усвоением прочитанного, что является основным показателем успешности чтения. Изучение данного вопроса актуально для зарубежных и российских ученых. Например, А. Dillon, обобщая исследования, проводимые в 1980-1990 гг., утверждает, что нет значительной разницы в качестве понимания текста с цифрового и бумажного носителя [Tawil 2020, URL]. В то же время Ю. П. Мелентьева в своих работах утверждает, что для прогнозирования последующего развития процесса чтения необходимо изучить его многоаспектную природу, понять его сущность и осмыслить масштаб изменений, происходящих на данном этапе развития цивилизации.

Четвертая информационная революция, прежде всего, связана с распространением новых технологий, коньком которых является ЦЧ, под которым стоит понимать «чтение в электронной среде текстов (в самом широком смысле), прошедших цифровую обработку» [Мелентьева 2018, 48]; «процесс извлечения смысла из текста, представленного в цифровом формате» [Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms, URL]. Исследователи отмечают, что печатные носители информации закономерно вытесняются цифровыми, и в дальнейшем этот процесс будет только усиливаться. Таким образом, можно сделать вывод, что ЦЧ непосредственно связано с понятием «электронный текст», то есть текст, произведенный с помощью электронного носителя информации. Чтение с экрана отличается рядом особенностей зрительного восприятия и специфичностью его обработки на когнитивном уровне.

Чтение – основополагающий источник информации и средство обучения, поэтому изучение его трансформации, смещения в сторону цифрового формата актуально в настоящее время, в него вовлечены специалисты из разных научных областей: когнитивной психологии, психологии чтения, социологии и педагогики чтения.

Актуальность. Учитывая глобальную тенденцию смещения чтения в сторону цифрового формата, необходимо в процессе обучения РКИ активно использовать ЦЧ и его уникальные возможности.

В настоящее время в научных кругах активно обсуждается вопрос эффективности использования ЦЧ в обучении РКИ в свете перехода на полную цифровизацию образования. Результаты исследований показывают, что ЦЧ имеет бесспорные преимущества, но, в то же время, есть ряд проблем, связанных с особенностями восприятия цифровых текстов.

В преподавании РКИ чтение и работа с текстом – это основной вид речевой деятельности в разных целевых аудиториях. Цифровой текст занимает центральное место, так как дает возможность обучать иностранных студентов на современном актуальном материале и требует от них формирования и развития определенных навыков, необходимых для обработки данных, представленных в цифровом формате. Этот вопрос стоит остро, поскольку иностранные студенты в процессе обучения чаще всего сталкиваются именно с цифровыми текстами на русском языке. По мнению Т.С. Веселовской, использование таких текстов – ключевой компонент коммуникативного метода, основанного на применении аутентичных текстов в процессе обучения РКИ [Веселовская 2021, 83]. Таким образом, вопрос о методах, форматах и приемах обучения ЦЧ в практике РКИ является одним из наиболее актуальных.

Цель данной магистерской диссертации: определить специфику форм и приемов обучения цифровому чтению в практике преподавания РКИ.

Выполнение поставленной цели предполагает выполнения ряда задач:

1. Изучить теоретические и методические основы обучения чтению в практике преподавания РКИ.
2. Выявить специфику цифрового чтения как вида речевой деятельности.
3. Исследовать научно-методические возможности обучения цифровому чтению в аспекте РКИ.

4. Представить особенность электронно-образовательного контента, основанного на использовании цифрового чтения в практике РКИ.

5. Создать цифровой образовательный ресурс «Хрестоматия текстов для обучения цифровому чтению» в практике преподавания РКИ.

Объект исследования: методические аспекты обучения цифровому чтению в практике РКИ.

Предмет исследования: средства, приемы обучения цифровому чтению в рамках создания хрестоматии дидактического типа.

В ходе работы над магистерской диссертацией использованы теоретические и эмпирические методы исследования: метод научно-методического описания, классификация и обобщение научно-методической информации; моделирование цифровой среды, апробация цифрового ресурса.

Гипотезы:

- когнитивные механизмы, используемые для осуществления ЦЧ, имеют ряд особенностей, отличающих его от традиционного;

- ЦЧ в процессе обучения РКИ является одним из основных современных аспектов качества образования;

- использование цифровых текстов в практике РКИ требует дополнительного их анализа и создания комплекса заданий, учитывающих особенности его методического содержания.

Теоретической базой магистерской диссертации стали работы результаты исследований группы ученых под руководством Н. А. Борисенко, К. В. Мироновой, С. В. Шишковой, Г. Г. Граника, проводивших эксперимент по изучению эффективности восприятия и понимания традиционного и цифрового текста; научные труды доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Ю.П. Мелентьевой, по вопросам цифровизации образовательного процесса и роли цифрового чтения в обучении РКИ. В ходе работы над магистерской диссертацией изучены материалы VIII научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии «Чтение в цифровую эпоху» (2018, Москва), а также проанализированы научные статьи

кандидата филологических наук Т.С. Веселовской в области исследования мультимодального анализа электронного текстового материала.

Новизна исследования. Активное использование цифровых технологий оказывает существенное влияние на высшее образование, кардинально трансформирует его ландшафт. ЦЧ в настоящее время выступает в качестве основного источника знаний и средства общественной коммуникации. Следовательно, вопросы сохранения общечеловеческих ценностей, обеспечения качества образования и его гуманизации имеют непосредственное отношение к ЦЧ.

Изучение механизмов и особенностей обучения ЦЧ в настоящее время представляют большой интерес. В данной работе проведен системный анализ имеющихся исследований по этому вопросу.

Формирующаяся цифровая образовательная среда дает возможность доступа к любым цифровым образовательным ресурсам. Однако, для их эффективного использования требуются определенные умения и навыки, поэтому подготовка специалистов, способных обучить ЦЧ, является важнейшей задачей. В магистерской диссертации проанализированы механизмы ЦЧ, а также ходе работы автором создан собственный образовательный сайт для обучения ЦЧ в рамках преподавания РКИ, на котором размещены учебные тексты, с комплексом упражнений.

Практическая значимость магистерской работы определяется ее практико-ориентированным характером. Разработанный автором фрагмент цифрового образовательного ресурса (ЦОР) «Хрестоматия текстов для обучения цифровому чтению» соответствует требованиям времени, является открытым и может широко использоваться в процессе обучения РКИ, в перспективе может быть дополнен новыми учебными материалами.

Структура работы определяется ее целями и задачами. Диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения, Списка использованных источников и литературы. Во введении обосновывается актуальность исследования, описаны объект и предмет, цели и задачи, практическая и

теоретическая значимость, научная новизна, представлены методы исследования.

В первой главе рассмотрен вопрос цифровизации образования, места чтения в цифровой реальности, отличия цифрового и «традиционного» чтения в практике преподавания РКИ, а также изучена специфика цифрового чтения как вида речевой деятельности и его методическая оснащенность.

Во второй главе описаны основные компоненты электронного образовательного ресурса и критерии его оценки, проведен анализ существующей ресурсной базы по обучению цифровому чтению в РКИ, а также описан опыт по созданию собственного цифрового образовательного ресурса.

В заключении обобщаются результаты, формируются основные выводы. Список литературы в конце работы содержит 70 источников.

1 Специфика цифрового чтения как вида речевой деятельности

1.1 Цифровизация образования как современная тенденция развития общества

Развитие современного общества, и российского в том числе, характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. По распоряжению Правительства Российской Федерации, в 2017 году была утверждена национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Согласно этой программе уже к 2024 году в России должна быть создана цифровая образовательная среда, обеспечивающая качество и доступность образования.

Таким образом, цифровизация образования – неизбежный процесс, который разворачивается в интенсивно развивающейся цифровой образовательной среде и сопровождается качественно новым преобразованием содержания, методов, форм и приемов учебной деятельности. Все эти трансформации направлены на достижение основных целей социально-экономического развития государства и укрепления цифровой экономики [Озерский 2013, 89].

Цифровизация образования обусловлена тремя основными факторами, характерными для цифровой экономики. Во-первых, современное «цифровое поколение» имеет свои социально-психологические особенности, связанные с высоким уровнем развития технологического прогресса. Во-вторых, происходит непрерывное создание новых инновационных технологий, формирующих цифровую среду и их совершенствование в ней. В-третьих, возникновение новых требований к качеству подготовки кадров для цифровой экономики.

Использование информационно-компьютерных технологий предъявляет новый спектр требований к каждому члену современного информационного общества:

- постоянное совершенствование знаний и умений;

- развитие творческого мышления и креативности;
- мобильность;
- оперативность в процессе переработки и оценки достоверности поступающей информации.

Исходя из этого, можно определить главную цель цифровой трансформации образования – создание гибкой системы образования, которая будет отвечать всем запросам цифровой экономики и сможет в полной мере обеспечить реализацию потенциальных возможностей цифровых технологий, а, следовательно, под трансформацией цифровых технологий следует понимать их адаптацию для наиболее эффективного решения возникающих педагогических задач. Иначе говоря, стремительный рост производства и научно-технического прогресса требует постоянного обновления знаний и обучения. В противном случае невозможно идти в ногу со временем [Блинов 2019, 22].

Для беспрепятственного перехода Российской Федерации на рельсы цифровизации образования необходимо решить такие первостепенные задачи, как

- наличие скоростного интернета, для доступа ко всем имеющимся цифровым образовательным ресурсам;
- создание материально-технической базы (полная компьютеризация учебных заведений);
- разработка и внедрение в образовательный процесс разнообразных сервисов с контентом (создание электронных учебников (ЭО), электронных пособий (ЭП), образовательных порталов и сайтов).

Надо отметить, что эти задачи активно решаются на всех уровнях государственной организации, однако, перед образованием возникает еще одна важная задача – научить эффективно использовать возможности цифровизации для улучшения личного и общественного благосостояния, то есть жить в цифровом пространстве.

Современная цифровая среда представляет собой тесное взаимодействие различных процессов и явлений нашего восприятия этой действительности, что, в свою очередь, формирует новые стороны жизни и социального поведения личности, особенности ее развития и жизнедеятельности. Построение коммуникаций в цифровом пространстве становится все более необходимым и привлекательным для самореализации, а это возможно только при условии сознательного освоения цифровой ноосферы [Медиа Тренды, URL].

Высокотехнологичная цифровая среда, пришедшая на смену аналоговой, коренным образом изменила способ подачи и восприятия информационного потока, ставшего мультимедийным, мультимодальным и интерактивным. В настоящее время вся важная, вновь поступающая информация требует дополнительной проверки на достоверность, а значит, подтверждения аудио, видео, инфографикой, анимацией, а также визуального пояснения и выводов.

Современные информационные текстовые материалы создаются целым набором знаковых систем: вербальной – словами, аудиальной – звуками, визуальной – изображениями, а также дополняются виртуальной реальностью. Информацию, предоставляемую в таком формате, необходимо научиться правильно воспринимать и перерабатывать, то есть переводить звукобуквенные образы в высказывания, имеющие смысл, которые, в свою очередь, выстраиваются в текст.

В период расцвета мультимедийности текст не утратил своей ведущей роли, а, наоборот, приобрел целый ряд новых специфических свойств, связанных с его цифровизацией. По сути говоря, современный цифровой текст, наполненный гиперссылками, представляет собой бесконечный образовательный текстовый материал, чтение которого требует особых навыков восприятия и осмысления. А чтение было и остается основным видом коммуникативной и познавательной деятельности, в настоящее время возникает проблема разработки и совершенствования методов, форм и

приемов обучении цифровому чтению с целью достижения качественно нового уровня образования и полноценного взаимодействия в новом цифровом формате существования общества.

Несомненно, новый формат чтения, как все новое, имеет целый ряд особенностей, которые могут дать как позитивный, так и негативный эффект. Эти вопросы активно изучаются российскими и зарубежными учеными и исследователями в области цифрового чтения. Необходимо осознавать, что цифровой формат чтения наиболее оптимален для нашего, уже сложившегося, информационного общества, но выстраивается он на фундаментальной основе традиционного чтения, со всеми его видами и приемами.

1.2 Чтение как вид речевой деятельности в цифровой реальности

В жизни современного образованного человека чтение занимает особое место, так как является одним из важнейших средств получения информации.

В повседневной жизни чтение стало отдельным, самостоятельным видом коммуникативной деятельности, основным мотивом которой надо считать удовлетворение информационных потребностей, заключенных в тексте и не только. Чтение обогащает духовный и культурный мир человека, позволяя ему глубже познавать явления и процессы, происходящие вокруг. Обучение чтению – ключевой вопрос системы обучения языку как родному, так и иностранному, поскольку именно чтение обеспечивает необходимый запас знаний и возможность их использования в любых жизненных обстоятельствах. Чтение успешно выполняет роль эффективного средства обучения. Это объясняет большой интерес к процессу обучения чтению со стороны исследователей.

Изучением чтения как акта деятельности человека сегодня занимаются психологи, педагоги, философы, физиологи, социологи и пр., поскольку его значение в формировании и развитии личности, государства и общества в целом, неоспоримо как для специалистов, так и для общественности. Активно

изучаются особенности различных видов чтения: учебного, семейного, делового, в целях самообразования и др.

Чтение является основной формой опосредованной коммуникации, особенной формой языкового общения людей с помощью рукописных, печатных или цифровых текстов, обладающей разносторонним воздействием на читателя. Как вид речевой деятельности чтение – процесс активный и целенаправленный, продиктованный ситуацией общения, то есть приема или передачи информации. Выделяют четыре вида речевой деятельности – аудирование, чтение, говорение и письмо. Заметим, что чтение находится в более тесной связи с аудированием, поскольку в обоих случаях это процесс принятия данных, ему также отводится ведущая роль в процессе получения информации. В то же время — это письменный вид общения, так как для передачи информации необходимо закодировать ее, используя знаковую систему.

Остановимся на самом понятии деятельность. В работах Л.С. Выготского и его коллег, деятельность – сложная система процессов, имеющих общую направленность на достижение определенного результата, который основным мотивом и побудителем этой деятельности. То есть деятельность носит целенаправленный характер и зависит от конкретных потребностей субъекта. Таким образом, речевую деятельность можно отнести к наиболее сложному виду деятельности [Жинкин 2001, 26].

Процесс чтения (восприятие речи) состоит из нескольких последовательных стадий:

- преобразование графического кода на код внутренней речи;
- дешифровка грамматических форм и синтаксических структур;
- осознание общего плана высказывания;
- анализ полученной информации;
- осмысление выбора языковых форм и средств.

Стоит сделать акцент на том, что понимание, являясь составной частью восприятия, объединяет в себе языковой и содержательный уровни. При этом

существование первого не зависит от второго, а существование второго абсолютно невозможно без первого. Эффективность восприятия базируется на активной мотивации, то есть желании субъекта понять авторские идеи и высказывания. Важным элементом контроля речевого действия, чтения в частности, является реакция на высказывание или обратная связь. Условия, при которых осуществляется процесс коммуникации, непосредственно влияют на качество понимания прочитанного [Ладыженская 1990, 8].

Важно отметить, что при чтении задействованы такие психологические механизмы, как

- механизм кратковременной памяти;
- механизм долговременной памяти;
- механизм прогнозирования;
- механизм эквивалентных замен (осмысливания) [Михайлова, URL].

Как и любой другой вид речевой деятельности, чтение имеет определенную структуру, предметное содержание и речевые механизмы. Ученые выделяют в структуре речевой деятельности три основных уровня:

1. Мотивация (наличие мотивов или целей осуществления процесса чтения: для чего?).
2. Ориентировочно-исследовательский (внутренняя организация чтения – планирование речевой деятельности, которое реализуется через просмотр заголовка, установлении предполагаемых связей и прогнозирования содержания текстового материала).
3. Исполнительский (непосредственно чтение и смысловая обработка читаемого с использованием различных действий: пометки в тексте, определение личностного отношения к героям и событиям, в результате которых осуществляется процесс понимания текстовой информации).

Таким образом, предметом речевой деятельности является мысль, а ее результатом становится понимание прочитанного [Клычникова 1983, 8].

В современной методике под навыком чтения понимается автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, которое

предполагает осознанное восприятие информации и определение личностного отношения к прочитанному. Это предусматривает умение думать над текстом на всех этапах процесса чтения: до его начала, непосредственно в процессе чтения и после его завершения. Только в этом случае чтение в полной мере выполняет свою коммуникативную функцию как вид речевой деятельности, а, значит, становится залогом успешного личностного и профессионального развития обучающегося и безопасным средством ориентации в большом потоке информации, с которой сталкивается современный человек в процессе жизнедеятельности [Васильева 2003, 30].

Методисты выделяют четыре основные критерия, характеризующие навык чтения:

- правильность – чтение без искажений, которые могут оказать влияние на осмысление и понимание прочитанного;
- беглость – скорость чтения, определяющая понимание читаемого материала и измеряющаяся количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени;
- сознательность – осознание замысла автора, определение использованных им художественных средств и формирование личностного отношения к прочитанному;
- выразительность – способность точно передать авторские идеи и чувства, с помощью интонации [Гойхман, Надеина 2003, 36].

Формирование навыка чтения – процесс достаточно длительный и важный, особенно в аспекте обучения РКИ. Еще в середине прошлого века Т.Г. Егоров выделил три его основных этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап – период обучения грамоте, при котором обучающийся должен распознать графический код, произнести и соотнести со значением.

Синтетический этап характеризуется синтезом всех компонентов чтения – процессы восприятия, произнесения и осмысления происходят одновременно.

На этапе автоматизации техника чтения уже не осознается читающим, так как доведена до автоматизма. Интеллектуальные усилия читающего направлены на понимание и эмоциональную реакцию на прочитанный текст. В целом, обучение осмысленному чтению является сложным процессом, так предполагает слияние техники и понимания смысла текста [Егоров 1953, 25].

Итак, чтение – один из четырех видов речевой деятельности, который, во-первых, непосредственно связан со зрительным восприятием сообщения, закодированного с помощью графических символов. Во-вторых, носит репродуктивный характер, под которым мы понимаем направленность на извлечение информации, содержащейся в письменном тексте. В-третьих, чтение – это фундамент для формирования и развития таких основополагающих коммуникативных умений, как говорение и письмо [Ревякина, Щур, Федотова, URL]. Чтение является и целью, и средством обучения. «В качестве цели чтение формирует, развивает и совершенствует умения извлекать информацию из текста любого стиля и жанра. В качестве средства – это выполнение разнообразных упражнений» [Щукин 2003, 202].

1.3 «Традиционное» и цифровое чтение в практике преподавания РКИ

Рассмотрим понятие «традиционное чтение» под которым мы понимаем чтение как вид речевой деятельности в доцифровую эпоху. В этой связи чтение – сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста [Словарь русского языка 1999, URL].

С точки зрения осуществления коммуникации, чтение определяется как специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации [Новейший философский словарь 1998, 170]. С методической точки зрения,

чтение – это один из видов речевой деятельности, заключающийся в восприятии написанного зрительно и воспроизведении вслух или про себя [Толковый переводоведческий словарь 2003, URL].

Все приведенные выше определения едины в том, что процесс чтения заключается в извлечении информации в результате понимания текста, зашифрованного и написанного на бумаге в виде символов.

На первый взгляд, чтение является обыденным для каждого человека. Тем не менее Ю.П. Мелентьева, научные труды которой посвящены изучению эволюции этого вида деятельности, утверждает, что в настоящее время нет достаточного осознания этого феномена. Она выделяет такие фундаментальные модели чтения, как сакральная, гуманитарная, университетская, народная или массовая, особенности которых представлены на рисунке 1 [Мелентьева 2012, 69].

Сакральная	Гуманитарная	Университетская	Народная
• Чтение как занятие в религиозных рамках	• Чтение как средство познания мира	• Чтение как средство обучения и образования	• Чтение в условиях распространения грамотности

Рис. 1. Фундаментальные модели чтения

Для исследования в рамках магистерской диссертации наибольший интерес представляют гуманитарная и университетская модель, так как в них чтение выступает средством получения знаний.

Чтение – процесс целенаправленный. В зависимости от того, какую функцию оно выполняет и как происходит его организация, чтение классифицируется на виды.

В современной методике есть несколько классификаций видов чтения. Рассмотрим классификацию видов чтения по различным основаниям (таблица 1) [Ревакина, Щур, Федотова, URL].

Таблица 1.

Классификация видов чтения по различным основаниям

№	Классификационный признак	Виды чтения	Функциональная направленность
1.	По форме	чтение вслух	используется на начальном этапе обучения, формируя внутреннее проговаривание текста, развивает беглость чтения
		чтение «про себя»	происходит на этапе, когда учащиеся уже имеют основные языковые навыки и первичные навыки чтения
2.	По психологической установке	аналитическое чтение	направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы
		синтетическое чтение	используется на более продвинутом уровне владения языком, учащийся должен владеть лексико-грамматическим материалом, и развитой языковой догадкой
3.	По степени участия родного языка в понимании текста	беспереводное чтение	восприятие текста без перевода на родной язык учащихся;
		переводное чтение	это чтение при, котором используется язык-посредник учащегося
4.	По степени помощи обучаемому	подготовленное чтение, чтение со словарем	перед чтением, предполагается работа, которая помогает снять все трудности при чтении текста
		неподготовленное чтение, чтение без словаря	чтение облегченных текстов, без предварительной подготовки
5.	По форме организации учебной работы	индивидуальное классное	под контролем учителя
		фронтальное, домашнее	самостоятельное

Продолжение таблицы 1.

6.	По целевой направленности и характеру протекания процесса чтения	просмотровое (выборочное)	чтение, при котором главная цель стоит получить самое общее представление о теме и круге вопросов
		поисковое	чтение с целью найти конкретную информацию в тексте
		изучающее	чтение текста с максимально полным восприятием и пониманием читаемого текста, и анализом его языковой форм
		ознакомительное (сплошное)	чтение всего текста, с целью понять текст без предварительной работы с лексикой, грамматикой, используемой в тексте
7.	По социолингвистической направленности	лингвострановедческое чтение	чтение с целью ознакомления с культурными традициями другой страны

Рассмотрим виды чтения, приведенные в таблице, применительно к обучению русскому языку как иностранному.

Чтение вслух может активно использоваться на первой ступени обучения, так как оно дает возможность овладеть соответствием звуковой и графической системы изучаемого языка, а также правилами интонационного оформления речи. В этот период при тренировке в громком чтении следует уделять особое внимание артикулированию предложений и ритмико-мелодическому оформлению читаемого текста. Это объясняется тем, что неправильная интонация и сохранение пауз в большей степени влияют на понимание прочитанного, чем ошибки в звуках. При чтении вслух формируется внутреннее проговаривание текста, что является важным фактором для развития беглости чтения [Одинцова 2021, 39].

Обучение чтению «про себя» становится наиболее актуальным тогда, когда обучаемые достигли среднего или продвинутого уровня, то есть при наличии сформированных первичных языковых навыков. В этом случае

достаточно оптимальным будет чередование чтения вслух с чтением «про себя».

Аналитическое чтение предполагает детальное восприятие текста с анализом языковой формы, а, следовательно, требует более высокого уровня подготовки. При наличии хорошей лексической и грамматической базы, сформированности навыков распознавания значений незнакомых слов по контексту, другим формальным признакам, по функциям слов в предложении или семантике словообразовательных элементов актуально использовать синтетический вид чтения [Одинцова 2021, 40].

Основной характеристикой беспереводного чтения является преобладание свободного восприятия и понимания текста. В этом случае главной задачей становится обучение пониманию читаемого текста, как можно реже обращаясь к переводу. В свою очередь, переводное чтение, наоборот, строится на использовании родного языка или языка-посредника.

Перед использованием подготовленного чтения необходимо с помощью специальных упражнений снять языковые трудности, чтобы облегчить процесс понимания текстового фрагмента. С этой же целью при неподготовленном чтении следует использовать тексты, облегченные в языковом отношении.

Отметим, что в преподавании РКИ широко используется аудиторное и внеаудиторное чтение.

Аудиторное чтение осуществляется в классе в присутствии преподавателя, под его непосредственным контролем. Как правило, такое чтение является вспомогательным видом работы в общем процессе обучения и методически не отличается от работы над текстом учебника.

Домашнее (внеаудиторное) чтение – своеобразная самостоятельная работа, результаты которой, в частности, такие, как понимание прочитанного, можно проверить на очном занятии. Основная задача – обучение посредством обильного чтения литературы на иностранном языке, чего не может дать учебник или учебное пособие [Дубровина, Лапшина, Сухова 2016, 104].

Исходя из коммуникативных задач, поставленных преподавателем и обучаемым, выделяют просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение, специфика которых представлена на рисунке 2.



Рис.2. Классификация видов чтения по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения

В практической работе по обучению языку преподаватели используют все виды чтения, однако наибольшей подготовки требуют ознакомительное и изучающее чтение.

При изучении русского языка как иностранного изучающее чтение является одним из основных видов. Его особенность заключается в том, что этот вид требует серьезной предварительной подготовки: предварительную работу с текстом, использование системы упражнений и заданий,

предполагающих разный уровень понимания текстового материала после его прочтения, связанных в дальнейшем с выходом на устную и письменную речь.

Как правило, лингвострановедческое чтение относят к группе изучающего чтения. Это объясняется его функциональной направленностью – извлечение лингвострановедческой информации, то есть ознакомление с особенностями культуры носителей изучаемого языка через вербальные и невербальные средства общения.

Умение читать – это сочетание техники чтения и осмысления прочитанного (рисунок 3).

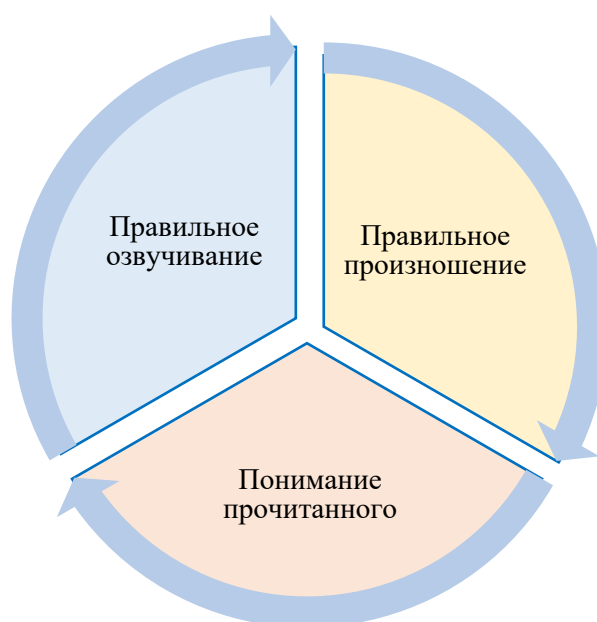


Рис.3. Составляющие умения читать

Начальный этап обучения чтению направлен на развития навыков техники чтения – формирование правильного произношения слов и произнесения фразы с правильной интонацией. Этот процесс приводит к тому, что не происходит установления связей между словами в предложении и отдельными предложениями в тексте. В результате обучаемые не могут осмыслить прочитанное, а сам процесс чтения превращается в процесс озвучивания текста. Исходя из этого, основной задачей преподавателя становится нацеливание обучаемых на понимание смысла читаемого текста.

При чтении вслух и внутреннем проговаривании происходит формирование и развитие технических навыков и умений. Обучать технике чтения необходимо уже во время вводно-фонетического курса параллельно с овладением графическими навыками.

Требования к сформированности коммуникативных компетенций с учетом уровней владения языком прописаны в Государственных образовательных стандартах.

На элементарном уровне иностранные обучаемые должны уметь читать текст с установкой на общий охват его содержания; определять тему текста; понимать достаточно полно и точно основную информацию текста, а также некоторые детали, несущие важную смысловую нагрузку.

Технические навыки зрелого чтеца автоматизированы, что наглядно проявляется при беглом чтении несложного текста при установке на понимание его содержания. В этом случае процесс чтения, который одинаков на всех языках, можно представить в виде схемы (рисунок 4).



Рис.4. Движение глаз читающего вдоль строки

Полнота, являясь количественной характеристикой понимания, измеряется количеством осмысленной информации (чаще всего процент понятых фактов). Точность восприятия (адекватность замыслу автора) и глубина (интерпретация полученной информации) относятся к качественным показателям понимания и оцениваются преподавателем.

Глаза читающего движутся вдоль строки, но не плавно, а скачками. При хорошей технике чтения, на одной строке делается 4-6 остановок, во время которых читающий воспринимает отрезок строки, превышающий одно слово. Этот факт обосновывает, что условной единицей чтения считается слово – минимальная графическая единица, наделенная значением.

Процесс восприятия слова завершается его узнаванием (соотнесением с определенным значением).

В настоящее время «традиционное» чтение смещается с печатных текстов на «цифровые», поэтому проблема «цифрового» чтения, его отличие от традиционного, актуальна в современной научной парадигме. Рассмотрим ряд определений этого понятия.

В.А. Бородина считает, что цифровое чтение – восприятие, осмысление и понимание текстов читателем с электронных носителей и устройств в цифровой среде с использованием цифровых технологий и СМИ. Ю.П. Мелентьева трактует цифровое чтение, как «чтение в электронной среде текстов (в самом широком смысле), прошедших цифровую обработку». С точки зрения Н.А. Борисенко под цифровым чтением (англ. digital reading) следует понимать чтение текстов, прошедших цифровую обработку и размещенных на электронных носителях.

Таким образом, понятие «цифрового» чтения неразрывно связано с понятием «электронный текст», то есть текст, продуцированный с помощью электронного носителя информации. Он характеризуется как универсальными признаками (связность, цельность, завершенность, адресность), так и дифференциальными, представленными в разной степени для разных видов. К ним относят: нелинейность, гипертекстовую основу, интерактивность, мультимедийность.

Специфику цифрового чтения и электронных текстов начали изучать одновременно с появлением нового формата чтения. Отечественными и зарубежными исследователями, прежде всего, поднимаются вопросы, связанные с достоинствами и рисками цифрового чтения, а также преимущества двух конкурирующих форматов чтения – бумажного и цифрового – с точки зрения скорости чтения, понимания и усвоения содержания текста и др. [Qayyum, URL].

Сравнительный анализ чтения с бумажного и электронного носителя представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительный анализ чтения с бумажного и электронного носителя

Параметры	Чтение с листа	Чтение с экрана (онлайн)
Структура текста	Линейная	Виртуальная (нелинейная)
Стратегия чтения	Разные (в зависимости от цели чтения)	Основная стратегия – чтение – сканирование (поиск, по ключевым словам, выделяемым читателем)
Изменение когнитивных привычек читателя	Медленное (аналитическое) чтение. Целостность восприятия. Концентрация внимания	Высокая скорость чтения. Фрагментарность восприятия. Отвлекаемость внимания на параллельную информацию

А. Диллон, обобщая исследования 1980-1990 гг., утверждает, что мнения ученых относительно уровня понимания текста, прочитанного с бумажного и электронного носителя, значительно расходятся, то есть значимые различия могут как присутствовать, так и отсутствовать. До настоящего времени у ученых нет единой точки зрения по этому вопросу.

Н.А. Стефановская и А.В. Иванова в своих эмпирических работах подтверждают преимущества чтения с бумажного носителя [Стефановская, Иванова 2018, 60]. А. Mangen, В. Walgermo делают выводы, что при чтении с экрана обучающиеся значительно хуже понимают прочитанный текст, упускают многие смысловые компоненты, даже если не испытывают трудностей в определении основного смысла текстового материала [Mangen, Walgermo, Brønnick, URL].

Тем не менее, нет сомнений, что цифровое чтение – важнейшее и пока единственное средство освоения цифровых ресурсов – в значительной мере отличается от традиционного идеологически, физиологически и технологически. Более того, понимание сущности чтения в современную сетевую, цифровую эпоху только углубляется в силу расширения визуальных возможностей обучения. Смысловая основа чтения принимает особый характер, оставаясь единственным способом мирового культурного, научного, эмоционального и интеллектуального познания, воспроизведенного в

письменной форме на любом носителе – бумаге, экране, пергаменте [Мелентьева 2012, 71].

1.4 Организация обучения чтению в практике преподавания РКИ в «традиционном» аспекте

Работа с текстом предполагает особую систему заданий и упражнений, определяемых степенью осмысления текстового материала и последующим выходом на устную и письменную речь.

Так, начинать обучение технике чтения следует параллельно с овладением графическими навыками, то есть во время вводного фонетического курса. В этот период рекомендуется выполнение таких упражнений, как:

- озвучивание слов и предложений вслед за преподавателем;
- чтение вслух конструкций, сопровождающихся различной интонацией;
- чтение предложений с постепенным увеличением языковых единиц;
- чтение и последующее повторение без опоры на текст;
- чтение про себя или вслух с ограничениями во времени;
- выразительное чтение;
- заучивание стихотворений или прозаических текстов [Ревякина, Щур, Федотова, URL].

Основным критерием формирования коммуникативной компетенции обучающихся являются образовательные стандарты. Исходя из этого строится система заданий и требований к их выполнению.

В статье «Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ» Т.Л. Ревякина, В.В. Щур, Н.В. Федотова приводят требования к умениям обучающихся на разных уровнях овладения языком. В результате анализа и систематизации этих требований можно сделать вывод, что создаваемые или конструируемые преподавателем текстовые упражнения прежде всего должны соответствовать уровню овладения языком, с учетом индивидуального подхода, к учебному тексту предъявляется ряд требований (таблица 3) [Ревякина, Щур, Федотова, URL]:

Таблица 3.

Критерии текстовых упражнений относительно уровня сформированности умений и навыков работы с текстовым материалом

Уровень	Умения и навыки	Вид чтения	Тип текста	Актуальность тематики	Объем текста	Количество во знаках слов
Элементарный	Обучаемые должны уметь читать текст с установкой на общий охват его содержания; определять тему текста; понимать достаточно полно и точно основную информацию текста, а также некоторые детали, несущие важную смысловую нагрузку.	Чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение	Специально составленные или адаптированные сюжетные тексты (на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню).	Актуальна для бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения	250-300 слов	1-2%.
Базовый	Обучаемые должны уметь читать текст с установкой на общий охват его содержания; изменять стратегию чтения в зависимости от установки; определять тему текста, понимать его основную идею; понимать, как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной.	Сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа	Специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего базовому уровню	Актуальна для сферы повседневного общения, социально-культурной и учебной сфер.	600-700 слов	3-4%.
Первый сертификационный уровень	Обучаемые должны уметь: использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки; определять тему текста, понимать его основную идею; понимать, как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной; интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора	Чтение с общим охватом содержания, изучающее чтение	Сообщение, повествование, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации) с учётом лексико-грамматического материала данного уровня	Актуальна для социально-культурной сферы общения	800-1000 слов	5-7%.

Изучающее чтение имеет особо важное значение. При этом виде чтения объектом изучения является информация, а не языковой материал. Оно предполагает глубокое осмысление содержащейся в тексте информации. Перед обучающимся ставится задача преодоления затруднений в понимании иностранного языка.

Речевые упражнения для организации изучающего чтения можно разделить на несколько категорий (рисунок 5).

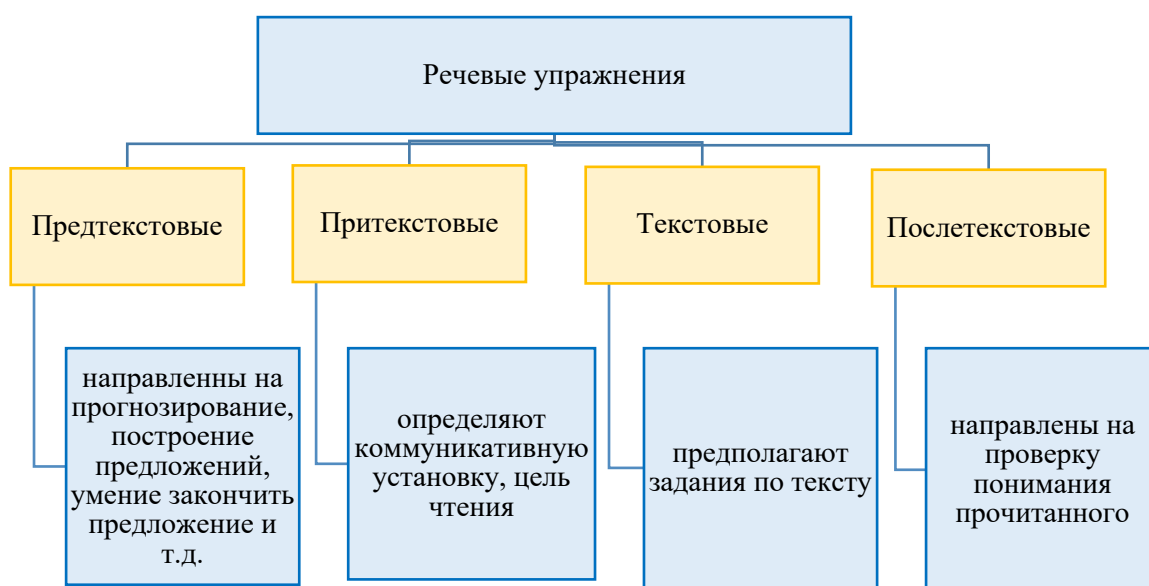


Рис.5. Классификация речевых упражнений для изучающего чтения

При выборе послетекстовых упражнений необходимо учитывать, что выделяют четыре уровня понимания, прочитанного:

1. Общее, поверхностное восприятие (предполагает простые однозначные ответы на вопросы «да» или «Нет»).
2. Понимание смысловых связей текста (требуют развернутых ответов на поставленные вопросы).
3. Понимание того, как изложены в тексте основные мысли (найти описания человека, обстановки, выписать существительные, прилагательные и т.д.).

4. Понимание основного смысла текста, главной его мысли. Необходимо определить количество смысловых частей, дать им название, в каждой из них выделить главную мысль, объяснить выбор автором названия, предложить свои варианты названий [Ревякина, Щур, Федотова, URL].

Особую роль необходимо отвести заданиям в рамках домашнего чтения. Тексты для домашнего чтения должны быть сравнительно небольшими по объему, но насыщенными грамматическим материалом. Текстовый материал для домашнего чтения должен строиться по принципу увеличения языковых трудностей, которые можно отработать с помощью сопутствующих тексту заданий, направленных на развитие разговорной речи обучающегося и активизацию его лексико-грамматических навыков. Методисты рекомендуют использовать сюжетные тексты, характеризующиеся наличием общеупотребительной лексики [Сычева 2015, 60].

Просмотровое чтение не предполагает глубокого осмысления, так как предназначено для получения общего представления о содержании текста. В этом случае студент должен иметь возможность бегло прочитать текст без использования словаря. Для наибольшей эффективности следует перед началом чтения требуется выполнение заданий на усвоение новой лексики, выделение слов, которые несут основную смысловую нагрузку. После просмотрового чтения текста можно предложить задания на определение основной мысли, описание процессов, явлений и действий.

Основная цель ознакомительного чтения – поиск нужной информации. В этом случае не ставится задача на воспроизведение и запоминание. Обучающийся в процессе чтения должен выделить часть текста, с помощью которой будет решена новая коммуникативная задача, поэтому и задания к такому текстовому материалу должны быть следующими: озаглавить текст, определить его основную мысль, определить тему, выделить основные части. При конструировании заданий к ознакомительному чтению преподаватель должен ориентироваться на умения студента работать с научными текстами [Ревякина, Щур, Федотова, URL].

1.5 Цифровые тексты и цифровое чтение в научно-методической рефлексии

Технологическая эволюция привела к появлению новой «информационно-медийной» письменности, которая предопределила развитие нового формата чтения – «цифрового», эти процессы являются неотъемлемыми составляющими так называемой цифровой революции.

Цифровая революция обусловлена рядом причин. Во-первых, стремительным и массовым переходом к цифровому способу обработки, хранения и передачи информации. Во-вторых, активизацией процессов разработки и распространения новейших цифровых систем и устройств: сотовой связи, сети Интернет, компьютеров, цифрового телевидения. По мнению некоторых ученых, началом цифровой революции можно считать 2002 год, так как именно в этом году объем хранимых во всем мире цифровых данных впервые превысил объем аналоговых [Мелентьева 2018, 50].

Несмотря на то, что в России пока недостаточно собственных инновационных технологий, государственная политика направлена на создание цифрового государства, цифровой экономики и цифрового развития. Если раньше термин «цифровое» применялся в отношении других сфер деятельности человека, то в настоящее время очень актуален процесс цифровизации науки и образования, поскольку в этих областях интенсивно растет количество цифровых ресурсов. Все чаще имеем дело с текстами, прошедшими электронную обработку, размещенными и хранимыми на электронных носителях, что предполагает применение цифрового чтения.

Цифровое чтение как новый формат речевой деятельности в значительной степени интересует мировую научную общественность. Этот вопрос активно обсуждался на Всемирном Конгрессе международной организации по вопросам образования в г. Оттаве (Канада, 2015 г.), в Оксфордском центре по правам человека (Великобритания), на заседании

Всемирной организации ЮНЕСКО (программа «Образование 2030»), а также в Российском университете дружбы народов.

Исследователи убеждены, что цифровые технологии, активно внедряемые в образование, кардинально меняют сам процесс обучения и усвоения знаний, что, в свою очередь, приводит к значительной модификации образовательного ландшафта, и это, в большей степени, касается высшего образования. Мы наблюдаем постепенную и закономерную миграцию чтения в цифровой формат. Практически все художественные произведения и научные труды оцифровываются, пополняя банк электронных библиотек и расширяя круг возможных читателей.

Отметим, что возникает множество вопросов о достоинствах и недостатках цифрового обучения, и все они непосредственно связаны с проблемами цифрового чтения, которое должно обеспечивать необходимый уровень качества обучения и образования. Внимание исследователей направлено на необходимость реальной оценки рисков цифрового формата. По данным исследований, цифровые технологии оказывают отрицательное влияние на логическое и критическое мышление обучающихся. В связи с этим снова поднимается проблема цифрового чтения как основного средства овладения цифровыми образовательными ресурсами. Данное обстоятельство ставит немаловажную задачу подготовки квалифицированных специалистов, способных обучить новой медийной письменности, а также раскрыть риски и возможности цифрового чтения [Мелентьева 2018, 50].

На данном этапе развития общества информационные технологии, активно используясь в образовательном процессе, оказывают непосредственное влияние на накопление, хранение, функционирование, а также на отбор информации, используемой для обучения языку. Именно преподаватель соприкасается с текстом в процессе подготовки к занятию. Именно от него зависит какой образ как средство обучения будет сформирован. Это имеет большое значение, поскольку цифровой текст,

составленный преподавателем и семантически обновленный, станет основным генератором идей и смыслов при участии обучаемого в процессе работы.

Цифровой текст представляет собой цельный связанный тип мультимедийного текста, существующего только в интернет-пространстве. Он конструируется из разных компонентов (видеофрагмент, фотография, картина, музыкальный фрагмент, словесный текст и др.), охватывает большое семиотическое пространство, но несет единый смысловой образ.

Такой текст в настоящее время является тем видом учебного текста, который необходим в методике преподавания РКИ.

Естественный путь освоения языка осуществляется в том случае, если обучающийся непосредственно пребывает в культуре изучаемого языка, тесно контактируя с его носителями. Цифровой текст – это виртуальная языковая среда, проекция естественной среды, конвертируемая в контент [Акишина, Тряпельников, URL].

Исходя из определенных особенностей, можно выделить несколько типов цифровых текстов, которые представлены на рисунке 6.

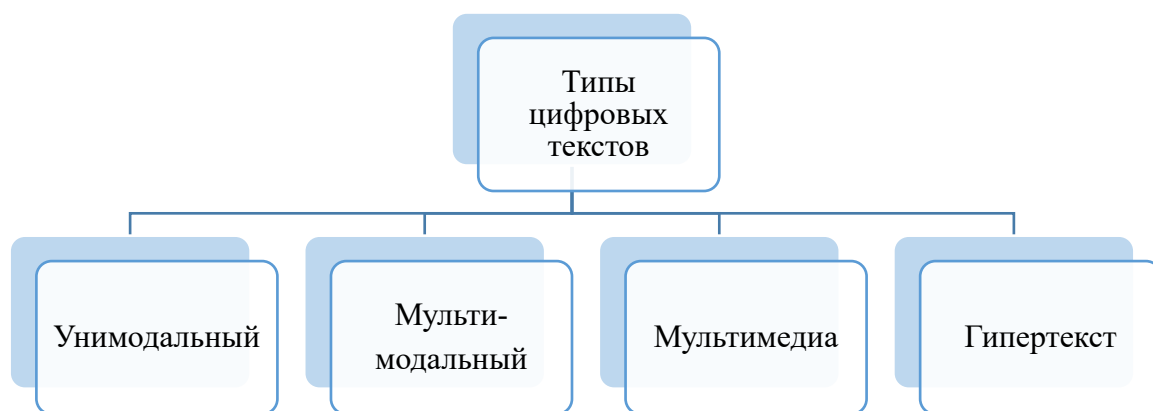


Рис. 6. Типы цифровых текстов.

Униmodalными являются тексты, написанные или оцифрованные в определенном текстовом процессоре. Такие тексты ничем не отличаются от печатных, за исключением того, что у них есть цифровая поддержка.

Мультимодальные тексты – это тексты, объединяющие несколько функций, использующие онлайн-овые или мультимодальные редакторы.

Мультимедиа тексты включают в себя видео- и аудио изображения. К таким относятся кибертексты и цифровые презентации [Омельяненко, Ремчукова 2018, URL].

Гипертексты характерны для веб-сайтов, они нарушают линейность текста, так как связывают его с дополнительным информационным материалом. Это своего рода ячейка, приобретающая актуальность во взаимодействии с другими текстами.

Стоит обратить особое внимание на то, что одним из отличительных свойств цифрового текста считается его интерактивность, оказывающая непосредственное влияние на процесс и качество чтения.

На данный момент этот феномен недостаточно разработан и исследован. По мнению М.В. Абрамовой, под интерактивным учебным текстом следует понимать текст, который может обеспечить в учебном процессе различные виды коммуникации, как за счет собственных интерактивных характеристик, так и с помощью системы специальных заданий, направленных на раскрытие его интерактивного потенциала [Абрамова 2015, 531].

Вместе с тем, информационно-коммуникативные технологии сами обеспечивают возможность для реализации интерактивности текста. В этом случае очень важно, как цифровой текст влияет на его восприятие читателем. Текст в цифровом формате обладает значительно большей интерактивностью, так как при взаимодействии с ним человек может модифицировать и индивидуализировать его, выбирать стратегию чтения. Это объясняется мультимодальностью цифрового текста, набором его вербальных, визуальных и аудиальных составляющих и тем, что читатель сам выбирает последовательность восприятия информации, например, использование гиперссылок и т.д.

Учитывая эту особенность, важно понимать преимущества и допустимые пределы интерактивности цифровых текстов, брать в расчет характер, направленность и возраст аудитории. При разработке образовательного контента преподавателям следует корректно использовать

эти преимущества. Цифровое чтение должно выходить за рамки пассивного чтения, способствовать логическому и критическому мышлению. Таким образом, исследования, в области изучения роли цифровых образовательных текстов в процессе обучения, показали, что есть необходимость изучения специфики восприятия интерактивных компонентов цифрового чтения.

Рассмотрим особенности цифрового чтения в сравнении с традиционным. До появления электронных носителей информации чтение было преимущественно линейным. Читатель (обучающийся) читал текст последовательно страницу за страницей. В современной среде произошло изменение самого принципа считывания информации – процесс чтения перестал быть однородным. В настоящее время можно выделить две цели цифрового чтения – извлечение информации из текста и построение коммуникаций (т.е. чтение с целью общения).

Кроме того, переход на цифровые ресурсы способствовал появлению нового принципа поверхностного чтения, то есть чтение для удовольствия без глубокого осмысления, чтение, не являющееся средством познания или образования. Этот факт порождает множество размышлений и споров среди исследователей, краеугольным камнем которых является вопрос о том, как цифровая среда может в дальнейшем повлиять на процесс чтения и осмысление читаемой информации. При этом следует понимать, что чтение – это не только набор когнитивных умений и навыков, подчиняющихся влиянию лингвистических и когнитивных факторов, но и действие социальное, на которое воздействуют социальные, образовательные, метакогнитивные и культурные условия среды [Артюшенкова 2010, URL].

Линейность традиционного чтения выражается в хронологической последовательности событий. Цифровая реальность предоставляет множество возможностей для подачи информации как в логике линейного, так и в логике мультимодального (нелинейного) текста. Особенности линейного и нелинейного текста и их восприятия приведены на рисунке 7 [Ломбина, Мансуров, Юрченко 2019, 99].

Проведенные исследования подтверждают факт изменения деятельности структур мозга, связанных с цифровым чтением, меняется сама способность читать. Цифровое чтение вызывает перегрузку мозга в силу своей мультимодальности, вследствие чего внимание рассеивается, а понимание затрудняется. Это особенно характерно для чтения гипертекстов, с большим содержанием гиперссылок на другие текстовые материалы. С одной стороны, гиперссылки дополняют основной текст новыми данными, но, с другой стороны, уводят читателя от основного объекта изучения [Беляев 2012, URL].

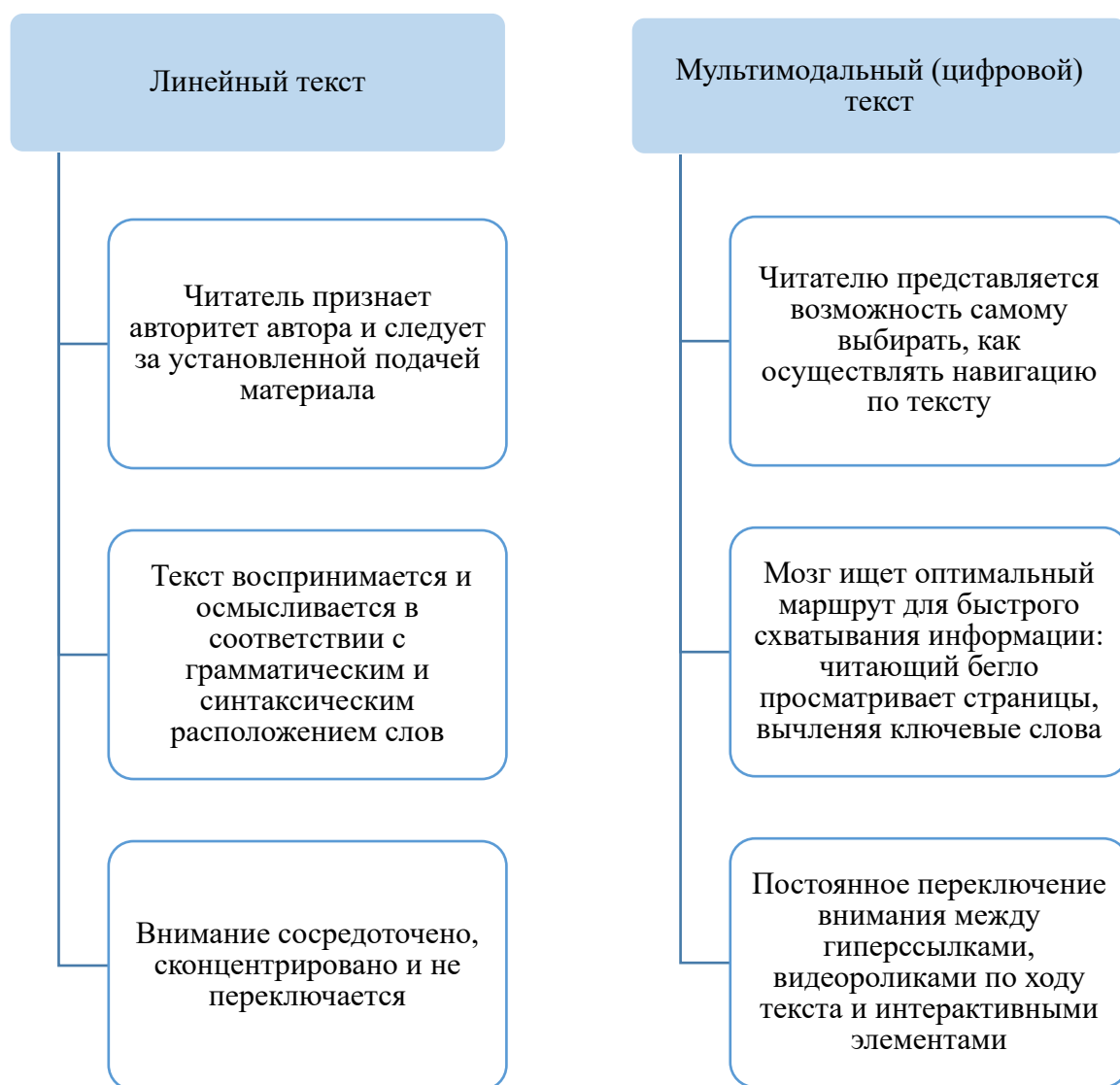


Рис.7. Особенности восприятия линейного и цифрового текста

Таким образом, основной характерной особенностью цифрового чтения является его нелинейность. При чтении гипертекста наблюдается уменьшение

возможности глубокого и вдумчивого чтения, снижение уровня понимания и степени удовольствия от самого процесса. Более того, может наблюдаться потеря больших фрагментов, содержащих глубокую информацию. При чтении с экрана происходит не чтение, а сканирование текстового материала, что и позволяет нам говорить о цифровом чтении, как новом типе восприятия письменной информации (текста). По мнению Т.В. Черниговской, развитие нашей цивилизации перешло на совершенно новый уровень, где объем информации настолько велик, что теряет значительную часть своей ценности [Черниговская 2013, URL].

Глобальная цифровизация, сопровождающаяся появлением цифрового (электронного) текста, привела к трем важнейшим мутациям (рисунок 7), которые существенно изменили подходы к обучению чтению и его использованию в процессе обучения языку, в том числе РКИ. Во-первых, произошла техническая мутация носителей текстовой информации. С этим связана мутация текста, поскольку цифровая обработка в значительной степени отличается от традиционного печатного набора текста. И, во-вторых, на наш взгляд, самая главная мутация – мутация восприятия, при которой оно становится фрагментарным, а не целостным. Таким образом, мы можем предложить следующую схему мутационных процессов, сопровождающих перемещение текста с книжной страницы на экран (рисунок 8):

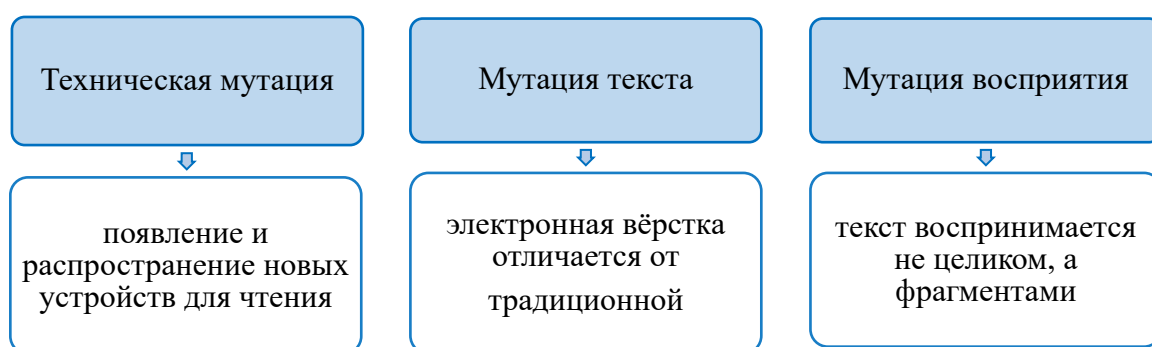


Рис.8. Процессы, сопровождающие перемещение текста с книжной страницы на экран (составлено автором).

Итак, одной из наиболее важных областей цифровизации является образование, в основе которого всегда лежит текст. Отсюда возникают вопросы, связанные с особенностью образовательных текстов, их созданием и пониманием, а, следовательно, ставится проблема цифрового чтения. Именно в этом направлении ведется активный исследовательский поиск.

Учитывая, что чтение как основополагающий навык определяет академические результаты обучающихся, исследователи все чаще измеряют влияние конкретных лингвистических и семиотических переменных цифровых текстов, влияющих на скорость чтения, глубину понимания и качества запоминания прочитанного [Веселовская 2022, 58].

Дж. Парнелл и С. Гаскойн пришли к выводу, что в процессе, например, внеклассного чтения инофоны гораздо чаще обращаются к цифровым текстам, чем носители языка. Учеными эмпирически доказан факт значительного роста использования аутентичных текстов и увеличение объемов чтения. Таким образом, можно подвергнуть сомнению высказывания некоторых ученых о неэффективности цифрового чтения в сравнении с традиционным [Gascoigne, Parnell 2016, 40].

Возвращаясь к вопросу о восприятии цифровых текстов, стоит еще раз обратить внимание на отсутствие единого мнения среди научной общественности о природе цифрового чтения и чтения с листа. Однако, М. Голдсмит и Р. Акерман совершенно уверены в том, что механизмы чтения отличаются [Ackerman, Goldsmith 2011, 18]. К аналогичному мнению пришли Е. Доблер и Дж. Койро. Их исследование привело к однозначному выводу – чтение цифровых текстов способствует активизации дополнительных когнитивных процессов и применению новых стратегий, которые не используются при чтении с листа, например, проверка достоверности и актуальности информации [Coiro, Dobler 2007, 240].

Многие ученые, в частности Дж. Ли и Г. Чен, указывают на то, что формат чтения нельзя считать ключевым параметром успешности процесса чтения и понимания прочитанного, поскольку при изучении РКИ иностранные

студенты сами выбирают стратегию чтения и не спешат использовать гиперссылки, боясь упустить важную информацию [Chen, Cheng, Chang, Zheng, Huang 2014, 216].

Таким образом, согласно требованиям времени, происходит формирование новой единой информационно-образовательной среды, объединяющей совокупность цифровых образовательных платформ (далее ЦОП) и технологий; создается новый цифровой образовательный и информационный контент, гарантирующий достоверность, качество и безопасность информации; складывается новый тип обучающихся, с нелинейным, многоплановым и многоаспектным мышлением. Обучающиеся делают самостоятельный сознательный выбор метакогнитивных стратегий чтения, которые могут наиболее эффективно решить поставленные задачи.

1.6 Когнитивные процессы, реализующие цифровое чтение

Основой когнитивного подхода в обучении является подход, базирующийся на когнитивной психологии (рисунок 9). А это означает, что обучающийся должен быть активным участником образовательного процесса, но ни в коем случае не объектом обучающей деятельности преподавателя.

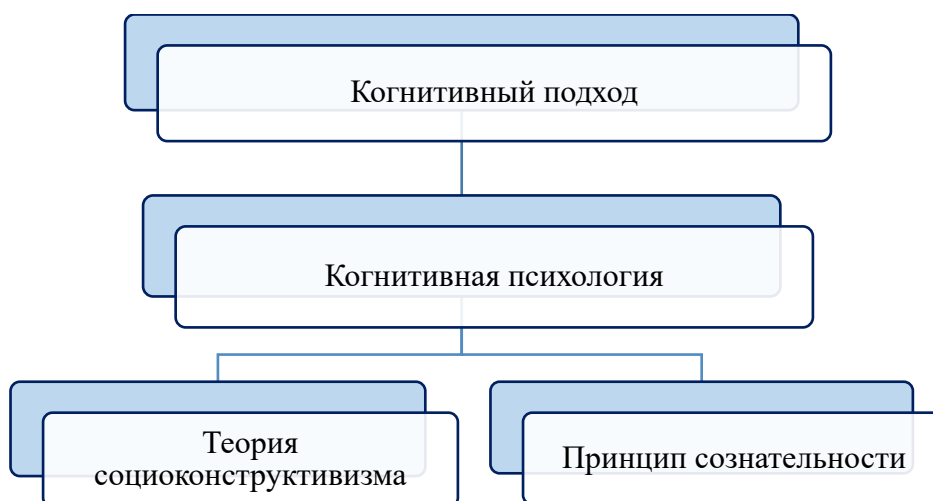


Рис. 9. Схема когнитивного подхода в обучении

В этом случае в полной мере обеспечивается развитие критического мышления, а также интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, то

есть происходит формирование навыка креативного переосмысления прочитанного текста на основе индивидуальных оценочных критериев.

Чтение включает в себя совокупность сложных мыслительных операций таких, как анализ, синтез, репродукция, умозаключения, результатом которых становится извлечение информации. Благодаря этому чтению отведена главенствующая роль как виду речевой деятельности, сопровождающей письменную и устную форму профессиональной коммуникации.

В процессе обучения чтению, в особенности на иностранном языке, основное внимание должно уделяться формированию умений и навыков быстро и эффективно достигать целей чтения там, где оно необходимо для извлечения значимой информации, то есть умений понимать прочитанное [Шамов 2006, 35].

Когнитивные стратегии обучения чтению опираются непосредственно на когнитивную теорию личности и взаимосвязаны с пониманием изучаемого материала, способностью воспроизводить его, креативно преобразовывать и сохранять в памяти. Анализ научной литературы можно представить в виде таблицы (таблица 4).

Таблица 4.

Блок когнитивных стратегий в обучении чтению

№	Стратегия	Вид деятельности
1.	Стратегия планирования	➤ прогнозирование ➤ составление списка слов для поиска ➤ поиск ключевых предложений ➤ выделение основной информации
2.	Стратегия исполнения	➤ предварительное составление схем данных, связей относительно информации, которую предполагается извлечь из текста ➤ соотнесение читаемой информации с имеющимися знаниями по этой теме
3.	Стратегия контроля	➤ выделение ключевых слов, резюмирующих предложений, важных фрагментов текста ➤ ведение записей и пометок

4.	Стратегия порождения	➤ репрезентация ключевых фактов, утверждений, тезисов ➤ резюмирование ➤ аннотирование содержания текста
----	----------------------	---

Применение когнитивных стратегий создает возможности для успешного развития навыков свободной ориентации в информационных потоках, систематизации, интерпретации и обмена информацией.

Цифровая среда оказывает непосредственное влияние на когнитивные процессы, вызывая их трансформацию. Т.Д. Марцинковская делает вывод, что на современном этапе общественного развития визуальный способ восприятия информации становится доминирующим [Марцинковская 2010, 34]. Иначе говоря, картина мира создается не с помощью слова, а посредством образных носителей информации. Совершенно очевидно, что это объясняется усилением визуального аспекта в средствах массовой информации и коммуникации. Первостепенное значение приобретает информация, требующая постепенного развернутого восприятия на основе сложного сенсорного анализа. Слова перестают играть определяющую роль в процессе осмысления отображаемой на экране информации, они должны быть подкреплены визуальным сопровождением [Rothman, URL].

В отличие от традиционной линейной формы чтения, гипертексты требуют работы визуальной ориентации в цифровом (электронном) контенте, временного сохранения необходимой информации в оперативной памяти, мгновенного переключения с одной информации на другую, а также быстрого принятия решений различного уровня сложности. В связи с этим резко повышается когнитивная нагрузка, сопряженная с высокой концентрацией внимания, его быстрым переключением и прерыванием чтения, обусловленным наличием дополнительной текстовой информации.

Таким образом, современное поколение отдает предпочтение не чтению текста, а просмотру, быстрому поиску нужной информации, по ключевым словам, или гиперссылкам.

Что касается процессов отражения объективной реальности в цифровом пространстве, то их особенности связаны с перестройкой мыслительной деятельности. В этом случае наиболее важным становится быстрый поиск информации, оценка ее важности и надежности, но при этом снижается уровень критического мышления в отношении полученных данных. Иначе говоря, мышление становится поверхностным (рисунок 10).

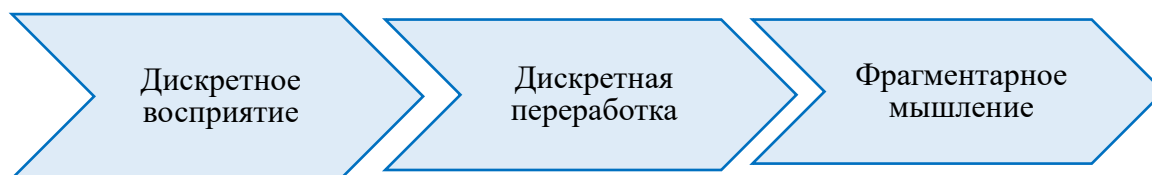


Рис.10. Изменение мышления при цифровом чтении

Такое фрагментарное мышление получило название клипового мышления. Данный феномен до конца не изучен. Например, В.В. Ковалев и Т.Н. Горобец считают, что клиповое мышление – это особый тип восприятия. В то время, как И.И. Тетерина и Е.Ю. Ромашина рассматривают его с позиций индивидуальных когнитивных стилей. В качестве главной проблемы такого мышления выделяют проблемы в установлении причинно-следственных связей [Ромашина, Тетерина 2014, URL].

Некоторые исследователи, в частности И.В. Лысак, в своих прогнозах утверждают, что глобальное внедрение информационно-коммуникативных технологий, а также развитие визуальной культуры обусловит развитие образной памяти и снижение произвольной словесно-логической [Лысак 2013, 257].

Высокая скорость поиска и обработки полученной информации в цифровой среде, ее широкая доступность не оставляет времени на запоминание и глубокое осмысление. Кратковременное удержание в памяти информации о том, где можно найти необходимую информацию становится более актуальным. В итоге, по окончании работы с источником информации

происходит «стирание» содержания контента, что можно воспринимать как своеобразную защиту мозга от избытка информации.

«Цифровое поколение» сталкивается с проблемой нарушения концентрации внимания и повышенной отвлекаемостью. Большие «цифровые» информационные потоки приводят к синдрому «непрерывного рассеянного внимания», который сопровождается переключением деятельности с одного вида на другой, отсутствием сосредоточенности и ощущением загруженности. Все это приводит к «техногенному истощению мозга», то есть мозг человека постоянно находится в стрессовой ситуации [Смолл, Ворган 2011, 21].

Одним из наиболее обсуждаемых вопросов в сфере когнитивных процессов при цифровом чтении является вопрос о параллельной обработке нескольких информационных потоков, то есть феномен его многозадачности.

Рассмотрим обе стороны этого явления. С одной стороны, можно говорить о высокой скорости и продуктивности деятельности. С другой, - необходимость выполнения нескольких задач одновременно может способствовать усилению стресса и снижать эффективность работы мозга [Rothman, URL].

Таким образом, цифровая реальность приводит к утрате навыков оперирования большими целостными текстами и трудностям в определении причинно-следственных связей, а, следовательно, упрощению мыслительных процессов. Однако, при этом происходит процесс когнитивной адаптации к складывающейся ситуации – реализуется принцип многозадачности, мозг хранит алгоритм получения необходимых знаний и «стирает» избыточную информацию как ненужную. В то же время наивысшего совершенства достигают навыки свободно ориентироваться в большом информационном поле, с последующим обменом информации [Белозерова, Поляков, URL].

1.7 Цифровое чтение в аспекте РКИ: специфика, методическая оснащенность

Развитие компьютерных технологий обучения открывают широкие возможности для создания специальной интерактивной образовательной среды и позволяет по-новому взглянуть на процессы формирования коммуникативных компетенций. Это очень важно для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному. Не секрет, что при обучении иностранцев одной из основных проблем является слабая мотивация к общению на русском языке и отсутствие языковой среды, особенно в реалиях настоящего времени.

В современной методике обучения РКИ формируются новые компетенции использования компьютерных технологий в процессе учебной деятельности с учетом индивидуальных интересов и потребностей обучающихся. В методической литературе рассматриваются возможности компьютерных технологий и Интернет-ресурсов, прежде всего, как средства организации самостоятельной работы. Однако, все активнее рекомендуется интегрировать их в содержание урока, а также для поиска информации в процессе проектной деятельности.

Эффективность использования Интернета в обучении чтению иностранных студентов рассматривается в исследованиях Э.Г. Азимова, Б.С. Гершунского, И.И. Дмитриевой, С.В. Назарова, Ю.А. Первина, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др. [Налбандян 2004, 5].

Отметим, что одной из главных задач при обучении чтению иностранцев является осуществление контроля конкретных умений при работе с текстовым материалом. Многие исследователи указывают на проблемы, связанные с этим, в частности такие трудности:

- выделение основной информации при чтении текста;
- членение текста на смысловые фрагменты;
- компрессия текста;

-переработка текста, т.е. конструирование текста из отдельных фрагментов;

- изменение содержательных фрагментов [Налбандян 2004, 6].

Для решения этих задач в обучении РКИ применяются различные стратегии обработки текста, носящие алгоритмический характер, например, компьютерные программы, в которых определенные типы упражнений наполняются необходимыми текстовыми массивами, зависящими от конкретных образовательных задач и выполняются по заданному алгоритму. Все это возможно благодаря тому, что все алгоритмы и материалы хранятся в памяти компьютера. Более того, информация и алгоритм может пополняться и обновляться, что очень актуально и важно в процессе использования цифрового чтения, как одного из ведущих современных методов формирования коммуникативных навыков.

Ряд ученых, анализирувавших использование цифрового чтения при обучении РКИ, отметили несколько требований к организации компьютерной образовательной системы:

1. Индивидуальный и дифференцированный подход за счет поступательного продвижения к цели по этапам разного уровня сложности.
2. Контроль навыков чтения с осуществлением обратной связи, предполагающей диагностику и оценку результатов.
3. Обязательная рефлексия через процессы самоконтроля и самокоррекции.
4. Организация тренажа для закрепления и совершенствования знаний, умений и навыков.
5. Наглядность.
6. Возможность моделирования изучаемых процессов, через управление ими самим обучающимся.
7. Наличие мобильных и управляемых баз данных.

8. Повышение мотивации процесса обучения за счет использования интерактивных, изобразительных, игровых и мультимедийных средств [Коноплева, Хохлова, Денисов 2010, 61].

К основным методическим принципам использования цифрового чтения в процессе обучения РКИ можно отнести:

- индивидуальный темп работы (обучающийся имеет возможность саморегулировать процесс чтения сообразно своим знаниям, возможностям и способностям);

- многократность предъявления;

- индивидуализация работы с обучающим текстовым материалом (обучающиеся с низким уровнем знаний могут многократно повторять прочитанное; студенты с высоким уровнем знаний получают возможность к проявлению интеллектуальной инициативы, в результате которой использование Интернет-возможностей становится средством умственного развития и интеллектуального роста);

- оперативность;

- дробление учебного материала на небольшие порции, которые имеют свою смысловую нагрузку и образовательную завершенность;

- смена образовательной деятельности.

Говоря о дидактических принципах, следует подчеркнуть, что цифровой текст должен создавать яркую обучающую среду, способствующую повышению мотивации и интереса к процессу самого цифрового чтения. Это достигается различными приемами, такими как цветное изображение; необычное расположение на экране; наличие указательных стрелок или подчеркивания; наличие интерактивных приложений; создание тренажерных заданий к тексту; возможность получения дополнительной информации по гиперссылке при выполнении практических заданий.

Таким образом, цифровое чтение в методике обучения РКИ предъявляет определенные требования к цифровому тексту, включающие следующие компоненты (рис 11):

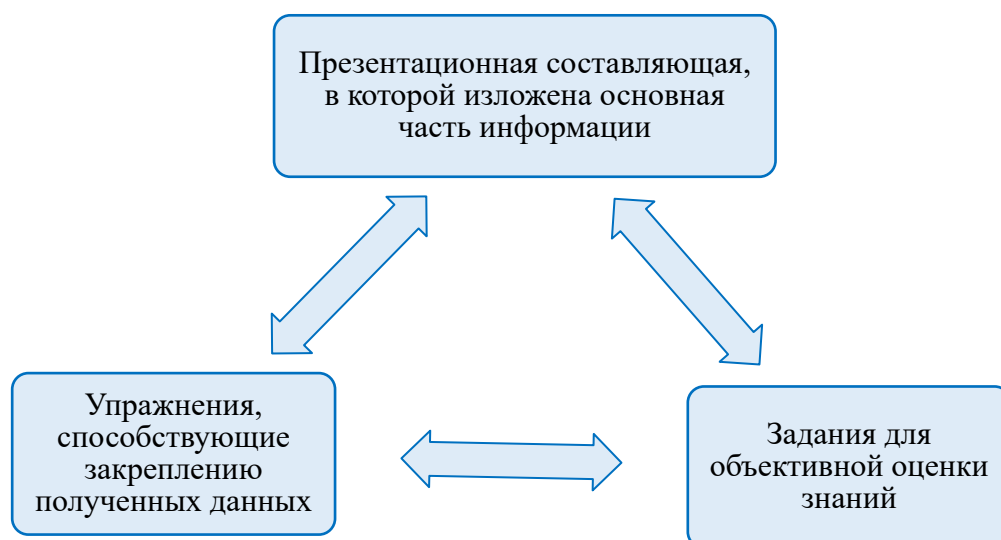


Рис.11. Составляющие компоненты цифрового текстового материала

По мнению исследователей, при обучении цифровому чтению можно выделить несколько характерных особенностей:

- активная позиция обучающегося;
- возможность самостоятельной тренировки;
- информационная насыщенность;
- гибкость методики обучения;
- использование информационной среды, способной оптимизировать нагрузку и стимулировать процесс изучения языка [Осин 2004, 54].

Однако с феноменом мультимодальности цифрового текста связаны определенные сложности в процессе обучения РКИ. С одной стороны, используя гиперссылки в учебном текстовом материале, преподаватель очерчивает определенную траекторию чтения для обучающихся. А с другой, - это является элементом хаотичности, что, зачастую, не оправдывает ожидания педагога, так как предугадать траекторию достаточно трудно. Такие выводы были сделаны Х. Азманом при анализе опроса, проведенного среди преподавателей РКИ на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина в 2021 году. Это основная причина, снижающая мотивацию

преподавателей РКИ использовать в цифровом тексте большое количество гиперссылок [Марьянчик, Попова 2022, 10].

По мнению Т.С. Веселовской, в цифровом тексте информация должна подаваться в определенной последовательности, вытекающей из сущности самого текста. Немаловажно, что самая важная информация должна вводиться в самом начале текста, это минимизирует скроллинг, при котором характерно быстрое прокручивание текстового материала и чтение только ключевых слов. Исходя из особенностей восприятия цифрового текста рекомендуется использование или создание эргономичного дизайна, позитивно влияющего на процесс чтения [Веселовская 2022, 59].

Понятие мультимодальности текста активно разрабатывали голландские лингвисты Теодор Якоб Ван Леувен и Гюнтер Кресс. Именно они ввели в науку термин «мультимодальный дискурс». По мнению исследователей, мультимодальный подход предполагает объединение нескольких модусов в одной семантической области, т.е. полное и органичное взаимодействие вербальных фрагментов текста со всеми невербальными компонентами (видео, рисунками, изображениями, жестами, цветом и т.д.) [Кресс 2016, 81].

Среди российских ученых, занимающихся проблемой мультимодальности, необходимо сказать о А.А. Кибрике, который работал в области мультимодальной лингвистики. Основная идея А.А. Кибрика заключается в необходимости анализа коммуникации в единстве с особенностями произношения, вербального компонента, мимики и жестикуляции [Кибрик 2010, 148].

Цифровой текст является сложной семантической совокупностью компонентов, требующих серьезного всестороннего анализа. Это особенно актуально при обучении РКИ, так как можно выделить лингвистические (таблица 5) и семиотические (вербальные), параметры, определяющие сложность текстового материала.

Лингвистические параметры, влияющие на сложность текста

№	Параметр	Компоненты параметра
1.	Лексические	Процент частотных слов, уровень абстрактности слов, процент эмотивной лексики и др.
2.	Грамматические	Наличие потенциально сложных грамматических форм (например, причастия, деепричастия, формы пассива).
3.	Традиционные метрики текста	Средняя длина слова и предложения, количество слогов в слове.
4.	Синтаксические	Число актантов, глубина синтаксических связей и др.
5.	Семантические	Принадлежность к тематическим группам, семантико-стилистическая специфика текста

(составлено автором)

Т.С. Веселовская отмечает, что полный анализ текста возможен только тогда, когда все компоненты цифрового текста рассматриваются с учетом взаимосвязей между его модальностями.

Используемый в процессе обучения РКИ цифровой текст может относиться к любому типу (художественный, научный, научно-популярный), но необходимо учитывать решаемые учебные задачи. При использовании в качестве обучающей опоры художественного текста необходимо обращать внимание на средства выразительности, выбранные автором и детали описаний.

Научный текст требует специальной установки для концентрации внимания на определенных фрагментах текстового материала, в которых есть ответ на поставленный вопрос.

Таким образом, цифровой текст, используемый в образовательном процессе, должен соответствовать ряду требований, поэтому при его отборе или конструировании следует применять мультимодальный анализ,

позволяющий определить зоны интереса обучаемого, а также дать четко сформулировать вопросы или установку на чтение [Веселовская 2022, 60].

Выводы по главе 1

Таким образом, исследования, посвященные цифровому чтению, позволяют сделать вывод, что чтение – важнейший вид речевой деятельности, являющийся основой для формирования и развития коммуникативной компетенции студентов. Активный процесс цифровизации всех сфер деятельности человека, и образовательной в том числе, сопровождается изменением формата чтения.

«Цифровое» чтение – новый формат, который существенно отличается от традиционного идеологически, физиологически и технологически, что объясняется особенностями носителя информации (электронный текст) и ее восприятия (чтение с экрана). Однако, цифровое чтение также, как и традиционное, на разных стадиях обучения и в соответствии с выполняемой функцией, может быть просмотровым, ознакомительным, изучающим и поисковым. Главными отличительными чертами цифрового чтения являются свойства электронного текста и особенности его восприятия.

Электронный текст обладает свойствами интерактивности и мультимодальности, поэтому цифровое чтение обуславливает формирование нового типа мышления, характеризующегося нелинейностью, многоплановостью и многоаспектностью. Таким образом, происходит резкое увеличение когнитивной нагрузки, приводящей к повышенной концентрации внимания и сохранению в памяти только важной информации. С одной стороны, теряется целостность восприятия читаемого текста, оно становится фрагментарным, что отрицательно сказывается на общем понимании текстового материала. С другой стороны, так называемое «сканирование» текста при цифровом формате чтения позволяет быстро отбирать ту информацию, которая необходима на данный момент. Наличие гиперссылок на дополнительные источники в электронном тексте делают сам процесс

чтения интерактивным, мультимодальным и вариативным. При этом обучающийся может самостоятельно регулировать процесс работы с текстом, опираясь на индивидуальные потребности и возможности.

Важно отметить, что специфика обучения РКИ предусматривает ряд требований к цифровому тексту, соблюдение которых может гарантировать эффективность процесса обучения чтению. Электронный учебный текст должен конструироваться преподавателем с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (уровень владения языком), содержать основной материал, упражнения для закрепления и проверки умений и навыков. Процесс цифрового чтения при обучении РКИ требует правильного соотношения вербальных и невербальных компонентов во избежание его перегруженности, то есть при подготовке обучающего электронного текста преподавателю необходимо осуществлять его мультимодальный анализ.

2 Научно-методическое обоснование форм и приемов обучения цифровому чтению в практике преподавания РКИ

2.1 Ресурсная база для обучения цифровому чтению в РКИ

Использование информационных технологий стало важнейшим компонентом системы образования на всех существующих ступенях и уровнях, опирающимся на цифровые образовательные ресурсы (далее ЦОР).

ЦОР – это комплекс цифровых данных, которые можно использовать в образовательном процессе. Не следует путать ЦОР с ЭОР (электронными образовательными ресурсами). Под ЭОР понимают учебные материалы, предполагающие наличие специальных электронных устройств, для их воспроизведения. К таковым в общем случае можно отнести видеофильмы и аудиозаписи, воспроизводящиеся с помощью видео или аудиоплееров. Технические и технологические возможности настоящего позволяют для этих целей использовать компьютер, осуществляя большой комплекс операций. Исходя из этого из множества ЭОР было выделено подмножество ЦОР. Таким образом, к цифровым образовательным ресурсам относятся все материалы, представленные в цифровой форме (рисунок 12).

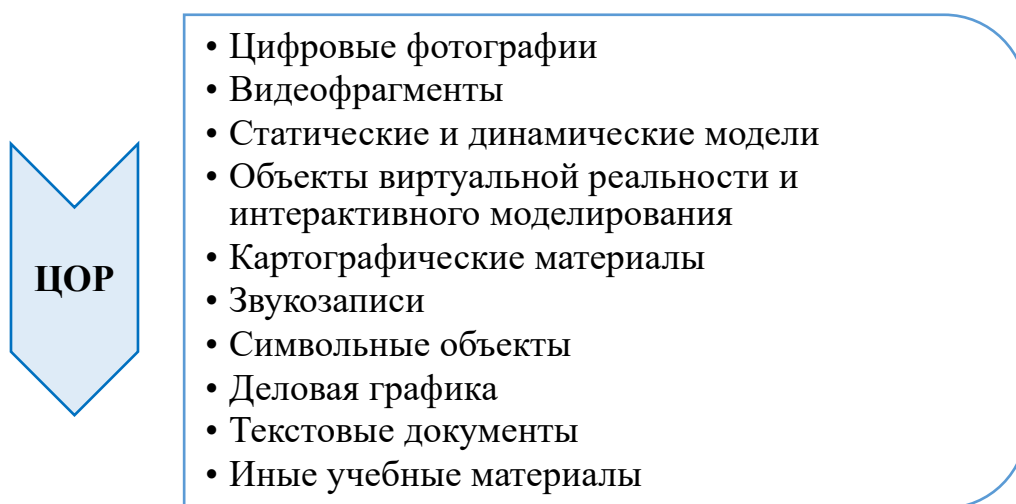


Рис. 12. Цифровые образовательные ресурсы – поле для обучения цифровому чтению

Цифровое чтение – это чтение в электронной среде текстов, то есть текстов прошедших цифровую обработку [Мелентьева 2018, 48]. Исходя из данного определения, прежде всего, необходимо рассмотреть специфику, особенности и классификацию электронных учебных пособий, которые могут быть использованы в качестве базовых при обучении цифровому чтению.

Особый интерес вызывают так называемые «электронные книги», построенные на основе мультимедиа технологий. Однако такие книги, претендующие на роль электронного учебника, должны соответствовать всем требованиям и выполнять все дидактические функции, соответствующие учебнику РКИ, но на новом технологическом уровне. Требования к «электронному учебнику» («электронному пособию») представлены в таблице 6 [Низовая 2012, 50].

Таблица 6.

Требования к электронному учебному пособию

Характеристика соответствия электронного ресурса, претендующего на статус электронного учебника/пособия			
Цифровая версия издания, в точности повторяющая печатный аналог, расширяющая его возможности за счет гипертекстовой организации теоретической части, мультимедийных средств наглядности и обратной связи при выполнении практических и контрольных заданий.	Электронный учебник, не имеющий печатного прототипа, но построенный по всем классическим канонам, распространяющимся на этот вид учебного издания. Такие учебники в обязательном порядке сопровождаются приложением, в котором представлена в полном объеме текстовая основа, которая становится настольной книгой ученика и учителя, а компьютерная часть служит лишь опорой при выполнении практических заданий	Электронное издание, построенное по типу учебно-методического комплекса, близкое по свойствам предметной обучающей среде.	

При изучении РКИ огромное значение имеет устное и письменное общение с носителями языка. Использование электронного учебника оптимально и эффективно решает эту задачу, поскольку дает возможность моделировать языковую среду в форме типовых ситуаций общения, виртуальных экскурсий, способствующих познанию языка и культуры страны.

В методической литературе выделяют несколько оснований для классификации электронных учебников (далее ЭУ). На наш взгляд наибольший интерес представляет классификация ЭУ, основанная на решаемых педагогических задачах (рисунок 13) [Руденко-Моргун 2009, 175].

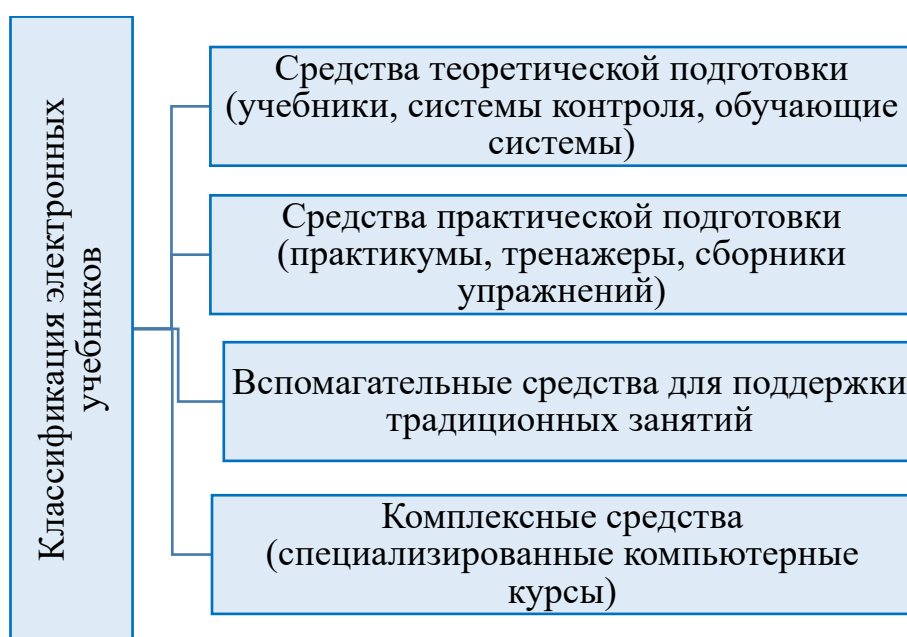


Рис.13. Классификация электронных учебных пособий по решаемым педагогическим задачам

Одной из проблем использования цифрового чтения в процессе обучения РКИ является слабая обеспеченность современными электронными учебниками и компьютерными дидактическими материалами. В настоящее время по русскому языку как иностранному разработано более двадцати электронных учебников. Для ЭУ можно выделить несколько характерных особенностей:

- использование аудио и видео ресурсов;
- наличие словарей, грамматических справочников, тестов, лингвострановедческой информации;

- банк заданий, с учетом максимального разнообразия их типов, с эталонами ответов;

-наличие ролевых игр с использованием мультипликации, видеосюжетов и анимации, направленных на семантизацию и мотивацию речевой деятельности.

Электронные учебники предоставляют возможность обработки большого количества информации о языковой системе, являются уникальными тренажерами, способствуют повышению интереса к изучаемому языку и культуре носителей языка.

Однако, существует ряд серьезных проблем использования ЭУ, которые были обозначены исследователями и методистами еще в девяностых годах прошлого века. Основная проблема – сложность их встраиваемости в имеющуюся систему преподавания, опирающуюся на групповые формы работы обучающихся. Иначе говоря, отсутствуют отработанные методики и продуманные содержательные, организационные и административные модели их применения на практике [Руденко-Моргун 2009, 130].

Среди существующих ЭУ И.Ю. Низовая выделяет работы по лингводидактическому тестированию РКИ. В нем достаточно хорошо продумана методика преподавания русского языка иностранным студентам с учетом логической последовательности накопления и развития знаний, навыков и умений на основе видеофрагмента [Низовая 2012, 140]. Каждый тематический раздел выстроен в соответствии с алгоритмом, представленным на рисунке 14:



Рис.14. Принцип построения ЭУ по лингводидактике

Использование видеофрагментов в начале изучения темы дает обучающимся возможность активизировать интуитивный процесс для соотнесения вербальной и невербальной информации. К лингводидактическому учебнику разработано мультимедийное приложение «Краски-А2». Согласно требованиям, предъявляемым к базовому уровню владения русским языком как иностранным, данный мультимедиа ресурс включает темы:

1. «Знакомство».
2. «СМИ».
3. «Мои современники».
4. «Живопись».
5. «Праздники России».

Очень важно, что для формирования коммуникативных умений и навыков в состав курса включены различные социальные сервисы, блоги, в которых можно размещать комментарии, форумы, ссылки на источники дополнительной информации, а также ссылки на записи телевизионных программ и новостей. Все это способствует созданию аутентичной языковой среды и повышению качества изучения языка, за счет моделирования

ситуаций реального общения. На достижение высокого результата направлено и осуществление постоянного мониторинга посещаемости, учебных результатов, выполнения упражнений.

Еще один ЭОР – популярный учебник «Русский язык с компьютером. Шаг 1» включает в себя пять учебных модулей (рисунок 15) [Руденко-Моргун 2009, 249].

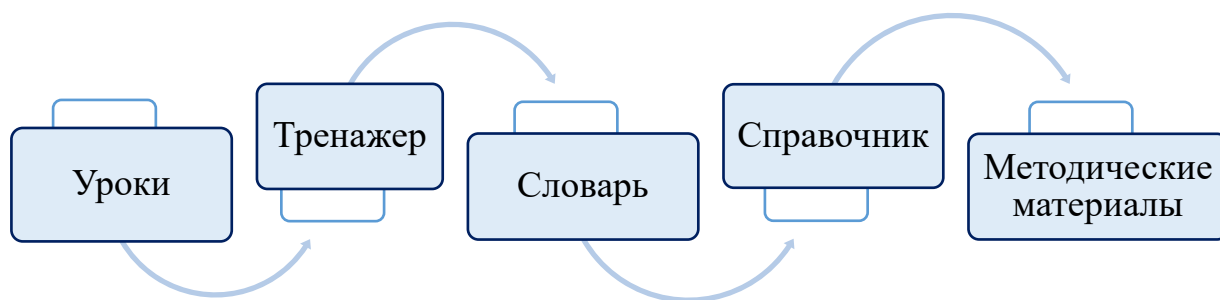


Рис.15. Структура электронного учебника «Русский язык с компьютером. Шаг 1»

Работа с учебным материалом в учебнике разделена на два блока, включающих в себя вводно-фонетический и вводно-грамматический курс. Задания тренажера направлены постановку и коррекцию произношения и состоит из таких разделов, как «Звуки», «Слово», «Интонации», «Стихи». Набор заданий предусматривает последовательную и выборочную работу с лингвистическим материалом, дает возможность оценивания и разбора фонетических ошибок, допускаемых иностранными студентами. Словарь содержит стандартный лексический минимум, необходимый для овладения русским языком как иностранным на элементарном уровне.

В последнее время наблюдается создание учебных комплексов, в которых ЭУ становятся одной из составных частей сетевого образовательного продукта, поддерживаемого Интернет-ресурсами. В качестве примера можно привести электронный учебник, который был разработан на основе учебника «Новости из России» под авторством А.В. Богомолова [Низовая 2012, 139]. В

качестве познавательного учебного материала в этом комплексе используются сводки новостей и репортажи журналистов, предусмотрены контрольные вопросы и обязательные задания на перевод текста. Учебный комплекс специфичен в отношении изучаемого материала, состоит из нескольких тематических блоков: «Общество и знание», «Политика сегодня», «Экономика в России», «Культура сегодня». Один из важнейших плюсов данного ЭОР – его регулярное обновление за счет включения новой актуальной информации из Интернет-сети, что способствует изучению РКИ в средствах массовой информации и адаптирует иностранных студентов в русскоязычной среде.

Учебный материал в ЭУ может быть представлен в разнообразных форматах и иметь разную структуру, классификация которых представлена на рисунке 16:



Рис.16. Классификация структуры учебного материала в электронных учебниках

Электронные учебники должны в полной мере выполнять свою функцию и соответствовать ряду технических параметров:

-интерактивность (т.е. набор интерактивных анимаций, качество наполнения, удобство интерфейса, эргономичность исполнения, наличие помощи и подсказок, различные способы поиска и обработки информации);

-привлекательность дизайна (гармоничность звуковых и цветовых решений, рациональность и сбалансированность набора компонентов, особенности мультимедиа и звукового ряда);

-возможности моделирования реальной среды;

-коммуникативность и надежность (особенности дистанционного контакта с преподавателями и другими пользователями, особенности общения с носителями языка, возможности использования дополнительных ресурсов в процессе обучения) [Руденко-Моргун 2009, 56].

Итак, в практике преподавания РКИ активно используются различные типы ЭУ. Все они имеют индивидуальные особенности, направленные на достижение конкретных образовательных целей. Одни непосредственно связаны с печатными учебными изданиями, другие рассчитаны на достижение определенного уровня владения РКИ, третьи направлены на моделирование реальных языковых ситуаций, четвертые базируются на информационных источниках сети Интернет, а также есть группа электронных изданий, предназначенных для самостоятельного изучения иностранного языка, в том числе и РКИ.

Развитие интернет-пространства и дистанционных образовательных технологий обусловило наличие большого количества образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному, которые размещены на различных сайтах, порталах, в социальных сетях, а также в виде мобильных приложений. Использование Интернет-ресурсов при обучении РКИ, безусловно, дает широкие возможности для осуществления личностно-ориентированного подхода к образовательному процессу и совершенствованию навыков и умений в основных видах речевой деятельности у инофонов. Однако, все эти ресурсы могут быть эффективными

только в сочетании с традиционной аудиторной формой обучения, то есть при интеграции реальной и виртуальной обучающей среды.

Качество выкладываемых материалов является одной из наиболее важных проблем. В этом случае необходимо понимать, что соответствие всем нормативным требованиям в сфере РКИ можно ожидать только на сайтах государственных образовательных организаций. При выборе сайта, разработанного отдельными пользователями, необходимо проводить оценку предоставляемого материала на соответствие методическим целям и задачам РКИ.

В настоящее время электронные образовательные средства занимают значительное место в образовательной практике, поскольку обеспечивают процесс непрерывной обучающей коммуникации. Специалисты в области обучения РКИ, использующие Интернет-ресурсы, единодушны во мнении, что разработанные электронные пособия в определенной степени позволяют достичь более высокой степени эффективности процесса обучения (Э.Г. Азимов, Т.В. Васильева, Л.А. Дунаева и др.). Об этом свидетельствуют результаты проведенных экспериментов – объем усвоенного материала при использовании электронных образовательных систем (далее ЭОС) увеличивается от 10% до 35% [Капитонова, Москвин 2006, 15].

Рассмотрим онлайн-курсы для обучения РКИ, которые разработаны в соответствии с требованиями, предъявляемыми к дополнительным общеобразовательным программам и размещены на сайтах ВУЗов и порталах других общеобразовательных организаций (таблица 7). Все рассмотренные онлайн-курсы были размещены на портале государственного института русского языка имени А.С. Пушкина в октябре 2017 года.

В результате анализа сайтов по изучению русского языка показал, что при изучении РКИ могут быть использованы только три:

1. «Время говорить по-русски!».
2. «Русский как иностранный. Уровни А1-С2» (платформа «Образование на русском).

3. Learn Russian.

Краткая характеристика данных сайтов приведена в таблице 7.

Таблица 7.

Характеристика сайтов для изучения РКИ

№	Название сайта	Авторы	Достоинства	Недостатки
1.	«Время говорить по-русски!»	Центр международного образования МГУ при поддержке фонда «Русский мир»	-видео-контент; -удобные грамматические таблицы; -много грамматических и лексических упражнений; -возможность выбора языка обучения (из восьми языков); -страноведческая информация.	-однотипные задания по грамматике и лексике; -отсутствие заданий коммуникативного характера; -устаревший и неудобный интерфейс; -курс подходит только для начального уровня; -отсутствие вводно-фонетической части.
2.	«Русский как иностранный. Уровни А1-С2»	Проект государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском»	-множество разнообразных упражнений; все уровни обучения; -выбор нескольких языков обучения; -вводно-фонетический курс; -контроль заданий; -удобный интерфейс и яркая графика.	-нет заданий коммуникативного характера; -недостаточно хорошо работающая система по воспроизведению и записи аудио
3.	Learn Russian	Сайт, разработанный компанией Russia Today	-разнообразные упражнения; -подробное описание грамматического материала и возможность скачать его в pdf; -промежуточные тесты для самоконтроля; -запрограммированная возможность проверки ответов зарегистрированных пользователей; -разговорные выражения; -множество заданий по аудированию.	-однотипные задания по грамматике и лексике; -нет заданий коммуникативного характера; -нет разделения на уровни; -некоторые терминологические ошибки в объяснении грамматики.

Существующие сайты являются дополнительным ресурсом при обучении РКИ. К основным недостаткам можно отнести небольшое количество заданий по говорению или их полное отсутствие, а также

невозможность осуществления контроля за выполнением этих заданий. Как правило, на сайтах такого типа в большей степени уделяется внимание грамматике и лексике, но не продуманы задания на синтаксис. Кроме того, практически не уделяется внимание фонетике [Фазуллина 2018, 306].

Мохаммед Абу эль-Иля (кандидат филол. наук, преподаватель русского языка университета Айн-Шамс, Каир, Египет) в процессе разработки электронных материалов или создания сайтов для обучения иностранному языку отводит особое место системе ДО Moodle. Moodle – «это система управления содержимым сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями», автором которой является программист из Австралии Мартин Дугиамас [Анисимов 2009, 4]. Данная система характеризуется широким набором инструментов для организации образовательного процесса, начиная с различных платформ для демонстрации материала и заканчивая созданием и хранением портфолио обучающегося.

На основании практического опыта Мохаммед Абу эль-Иля рекомендует при создании базы уроков для веб-сайта включать в занятие четыре основополагающих компонента:

1. Качественная мультимодальная презентация в Power Point, в которой предполагается:

- наличие в презентации таблиц, рисунков, схем;
- введение видео- сопровождения, диалога с аудио-, текста;
- включение страноведческого компонента;
- использование заданий на формирование умений строить монологическую речь.

2. Разноуровневые тренировочные упражнения.

3. Домашнее задание (перевод текста, составление словаря, заполнение базы данных и др.).

4. Канал обратной связи (чат или форум) [Абу Эль-Иля 2017, 9].

Для преподавателей РКИ достаточно интересным является Международный просветительский проект «Современный русский», на

котором предлагаются ссылки на сайты и порталы по обучению РКИ, методические разработки отдельных занятий, тестирование и полезные советы как для преподавателей, так и для обучающихся (рисунок 17).

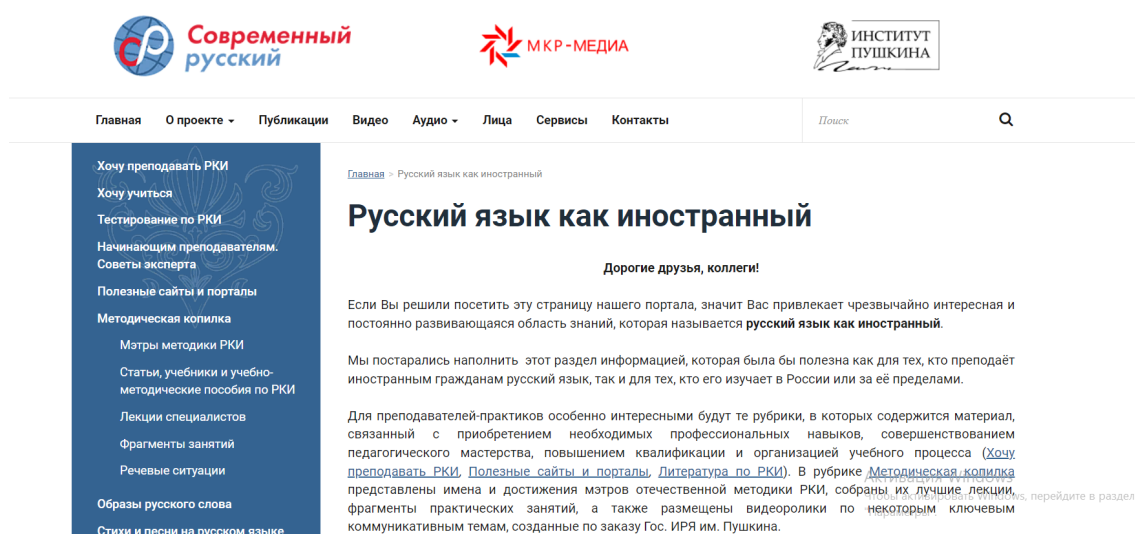


Рис. 17. Сайт Международного просветительского проекта «Современный русский»

Несомненно, вопрос об использовании Интернет-ресурсов и ИК-технологий в процессе обучения РКИ привлекает к себе широкое внимание исследователей, так как они способствуют активному познавательному процессу, формируют позитивную мотивацию, дают возможность оперативно осуществлять контроль знаний, умений, навыков и корректировать образовательную траекторию. Однако, электронные ресурсы (электронные учебные пособия, онлайн-курсы, образовательные сайты), используемые в процессе обучения РКИ, должны отвечать всем требованиям государственного образовательного стандарта и соответствовать ряду критериев (рисунок 18).



Рис. 18. Критерии, предъявляемые к ЭОС

2.2 Основные компоненты электронного образовательного ресурса, направленного на обучение цифровому чтению. Критерии оценки

Образовательный электронный курс является интерактивной средой, которая создается преподавателем для обеспечения обучающегося учебными ресурсами, предоставления ему разнообразных инструментов для взаимодействия, сотрудничества и общения, направленного на достижение поставленных задач. Исходя из этого, в процессе создания необходимо учитывать все требования и критерии, предъявляемые к такому образовательному ресурсу.

Наиболее эффективная модель структуры электронного курса, на наш взгляд, была представлена Л.В. Петросян на Международной научно-практической конференции «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики» (Москва, 2017 год). В своей работе Л.В. Петросян предлагает шесть основных компонентов проектируемого электронного образовательного курса и требования, предъявляемые к нему, которые отражены в таблице 8.

Таблица 8.

Компоненты образовательного ресурса и критерии их оценивания

Компонент	Описание
1. Макет и структура электронного курса	1. Предусмотрена обязательная регистрация участников курса. 2. Четко указана организация, представляющая данный проект. 3. Представлена информация об авторе(ах) курса, а также информация, касающаяся авторского права. 4. Определена целевая аудитория. 5. Описаны необходимые предварительные навыки, необходимые для прохождения курса. 6. Представлено подробное описание курса, в котором: ➤ подробно указаны цели и задачи курса; ➤ определены конечные результаты обучения; ➤ описаны все виды учебной деятельности, а также сроки их представления; ➤ дана основная литература по данному курсу;

	➤ представлены четкие критерии оценки. 7. Представлены текущие и итоговое контрольные задания.
2. Дизайн и графика электронного курса	1. Логичность и последовательность в организации содержания. 2. Соответствующее разделение на информационные объемы. 3. Соответствующий размер и тип шрифта текстов и заданий. 4. Использование заголовков, подзаголовков, таблиц, иллюстраций
3. Требования к основному содержанию электронного курса	1. Соответствие содержания целям и задачам, данным в описании курса. 2. Точность и релевантность содержания. 3. Точность, ясность и последовательность в развитии информации. 4. Аккуратность в использовании материала, наличие необходимых ссылок на использованные ресурсы. 5. Включение различных ссылок на внешние ресурсы. 6. Наличие списка дополнительной и рекомендуемой литературы после каждого модуля для облегчения и поощрения дальнейшего самостоятельного обучения.
4. Требования к учебному содержанию	1. Учитывает языковую, психологическую, возрастную и культурную специфику аудитории. 2. Используются аутентичные материалы, способствующие мотивации к изучению предмета. 3. Материалы содержат сведения о жизненных ситуациях. 4. Создается разнообразие представляемой информации. 5. Материалы качественные и уместные в данной языковой среде.
5. Требования к представленным заданиям:	1. Основываются на предыдущем опыте учащихся и содействуют интеграции и дальнейшему применению полученных знаний. 2. Способствуют развитию основных видов речевой деятельности. 3. Готовят студентов к ситуациям живого речевого взаимодействия. 4. Включают и варьируют различные методы обучения. 5. Способствуют применению интерактивных/коммуникативных подходов. 6. Развивают когнитивные навыки всех уровней, особенно навыки мышления, требующие построения

Продолжение таблицы 8.

	знаний путем анализа, оценки и суждений, а не простого запоминания и переложения информации.
	7. Способствуют развитию лингвокультурологической компетенции. 8. Способствуют обучению грамматике в контексте и «по спирали». 9. Включают различные виды учебной деятельности, необходимых для достижения целей обучения, и способствуют применению групповых стратегий: индивидуальная, парная, групповая и командная работа.
6. Требования к системе контроля и поддержки:	1. Наличие обобщающих заданий в конце каждой темы, проверяющих степень освоения пройденной темы. 2. Наличие системы итогового контроля с ограничением времени выполнения заданий. 3. Наличие инструментов поддержки в виде информативной обратной связи.

Следует отметить, что эффективность образовательного процесса во многом зависит от правильно выстроенной системы заданий. Акцент на активной самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, а не на так называемых знаниях – особенность современных требований, предъявляемых к системе заданий в процессе овладения русским языком как иностранным. Такой подход позволяет обучающемуся выстраивать собственную траекторию обучения и способствует достижению намеченных целей. Отсюда становится совершенно очевидным факт конструктивной и интерактивной природы предлагаемых заданий, предполагающих активный творческий процесс создания решений, а не их выбор из готового списка. Для осуществления этой задачи преподаватель должен правильно стимулировать обучающегося к познавательной деятельности посредством вызова, четко формулировать задания и организовывать обратную связь.

Данная модель может стать успешной в том случае, когда преподаватель является не транслятором знаний, а наставником, направляющим ученика в нужное русло для приобретения знаний, умений и навыков.

О.И. Руденко-Моргун в исследованиях, посвященных моделированию электронного учебного курса по русскому языку, предлагает собственную последовательность, включающую в себя несколько фаз (рисунок 19):

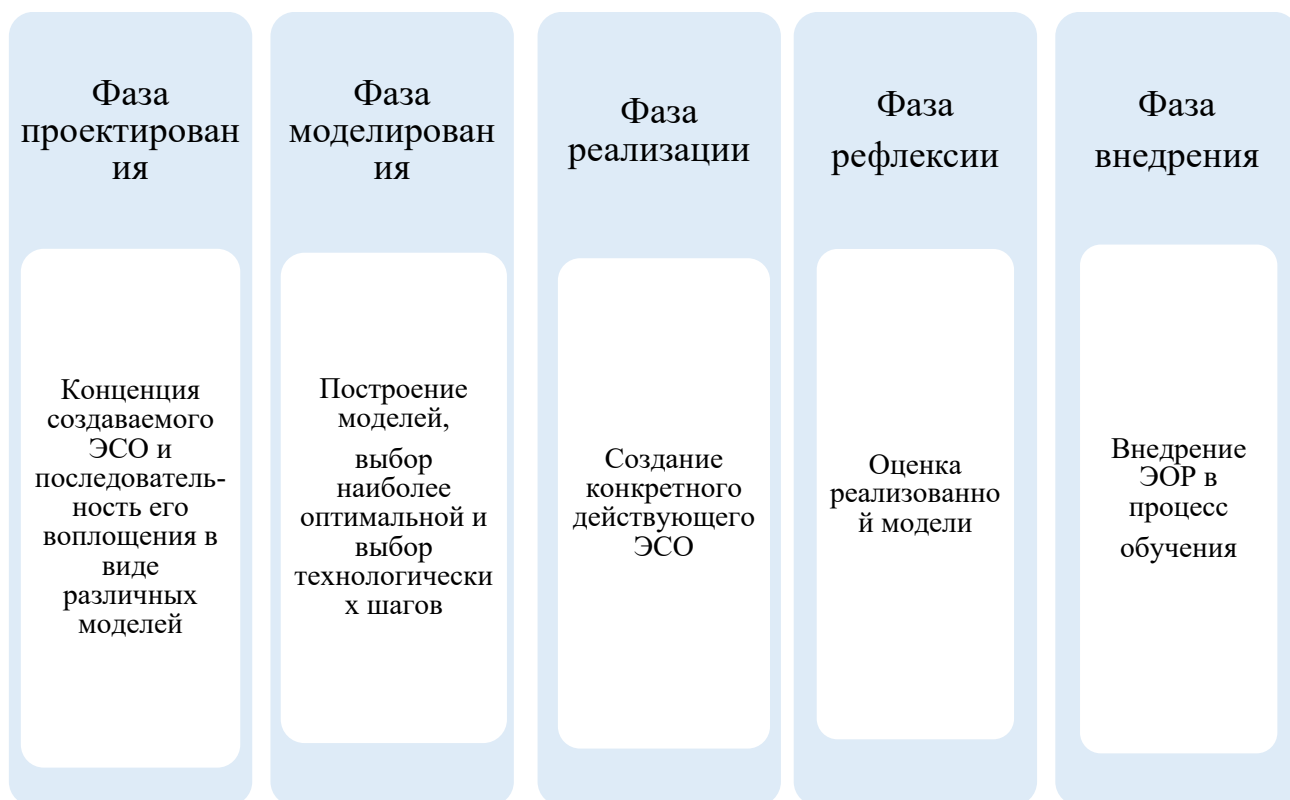


Рис.19. Последовательность создания ЭОР

Более подробно остановимся на стадии реализации, поскольку именно на этой стадии производится подготовка текстов в соответствии с алгоритмами и стандартами. Отбираемые текстовые материалы должны содержать логическую последовательность учебных действий или предполагаемые варианты решения учебной проблемы, четко определенные во времени и пространстве. Именно на этой стадии производится ряд наиболее важных технологических действий, обуславливающих эффективность создаваемого ЭОР, а именно:

- подробное описание форм, методов, приемов с способов коммуникации между ЭОР и пользователем (педагогом и обучающимся);
- определение роли и функции гипермедиа среды;
- описание условий функционирования ЭОР;

- установление взаимосвязи между отдельными компонентами ресурса;
- структуризация и наполнение базы данных;
- организация системы помощи и обратной связи;
- оформление интерфейса.

Методический аспект создания ЭОР предполагает, прежде всего, проектирование всех возможных педагогических ситуаций в образовательном процессе с использованием разрабатываемого ресурса:

- поиск всех возможных вариантов использования модели, посредством комбинации её структурных элементов;
- использование наглядных графических схем и рисунков для отображения структуры систем и процессов;
- структурирование учебного материала в лингводидактические базы, с последующим формированием заданий, включающих маркированные, калиброванные единицы (исходя из этого впоследствии создается контекстная помощь для выполнения тестовых и диагностических работ);
- имитация реальных ситуаций на основе гипермедийных компонентов электронного ресурса (компьютерное моделирование ситуаций аутентичного речевого общения) [Руденко-Моргун 2009, 56].

Обучение РКИ с использованием информационно-компьютерных технологий в условиях высшего учебного заведения должно быть системным и коммуникативным, основанным на широкой базе наглядных, ситуативных, тренажерных и справочных материалов, объединенных в единый комплекс на гипертекстовом фундаменте. Система специально разработанных тестов должна выполнять функцию управления процессом учебной деятельности, не мешая индивидуализации процесса овладения русским языком. Это возможно только через привлечение гипермедиа, предоставляющих возможность полного взаимодействия всех компонентов создаваемой модели ЭОР: учебного материала и средств мультимедийной наглядности.

Основная задача современной системы образования – создание наиболее эффективных способов достижения образовательных целей и комфортных

условий образовательного процесса. По мнению О.И. Руденко-Моргун, только при использовании учебных цифровых текстов, созданных в корректном лингвистическом аспекте, можно вести речь о правильно выстроенной образовательной траектории. В то же время у исследователей есть ряд вопросов, связанных с разработкой алгоритма работы с такими текстами, поскольку они содержат важную информацию, передаваемую совокупностью разных модальностей. При правильном учете особенностей внутренней организации цифрового текста познавательно-образовательная мотивация обучающихся поддерживается на высоком уровне и способствует получению качественных результатов [Руденко-Моргун 2009, 280].

Следует отметить, что использование аутентичных текстов на занятиях РКИ имеет большое значение, но для достижения учебных целей требуется последовательная, целенаправленная работа с конкретным аспектом цифрового текста. Одной из ключевых характеристик цифровых текстов является их гипертекстовость, поэтому разумно конструировать тексты, содержащие гиперссылки разного типа. Такой подход предоставляет возможность рассмотреть каждую отдельную характеристику цифрового текста и ее потенциальную методическую эффективность.

2.3 Цифровой образовательный ресурс «Хрестоматия текстов для обучения цифровому чтению» в практике преподавания РКИ

Практика создания ЦОР весьма распространена в настоящее время – это обусловлено выбранной траекторией на цифровизацию образования. При создании таких ресурсов важно ориентироваться на характерные для них особенности: они должны включать в себя словари, справочники, лингвострановедческие справки, упражнения и быть интерактивными, чтобы вовлекать в процесс изучения языка и создавать комфортную среду обучения.

Основной составляющей авторского ЦОР является цифровой текст и возможности построения обучения на основе такого текста. Чтение, как главный вид речевой деятельности становится основополагающим на

протяжении всего периода изучения иностранного языка. Созданный автором ЦОР подтверждает, что один текст включает в себе большой потенциал для отработки различных языковых тем.

2.3.1. Предисловие

Главной страница сайта (Рисунок 20) содержит описание ресурса и инструкции работы с ним.

При первом посещении ЦОР предлагается зарегистрироваться и выбрать статус посетителя – преподаватель или студент, что в дальнейшем определит набор функций для каждого владельца личного кабинета.

Разделение функционала для преподавателя и студента позволяет использовать ресурс и при совместной работе (групповая работа и с преподавателем), и в ходе самостоятельной работы студента.

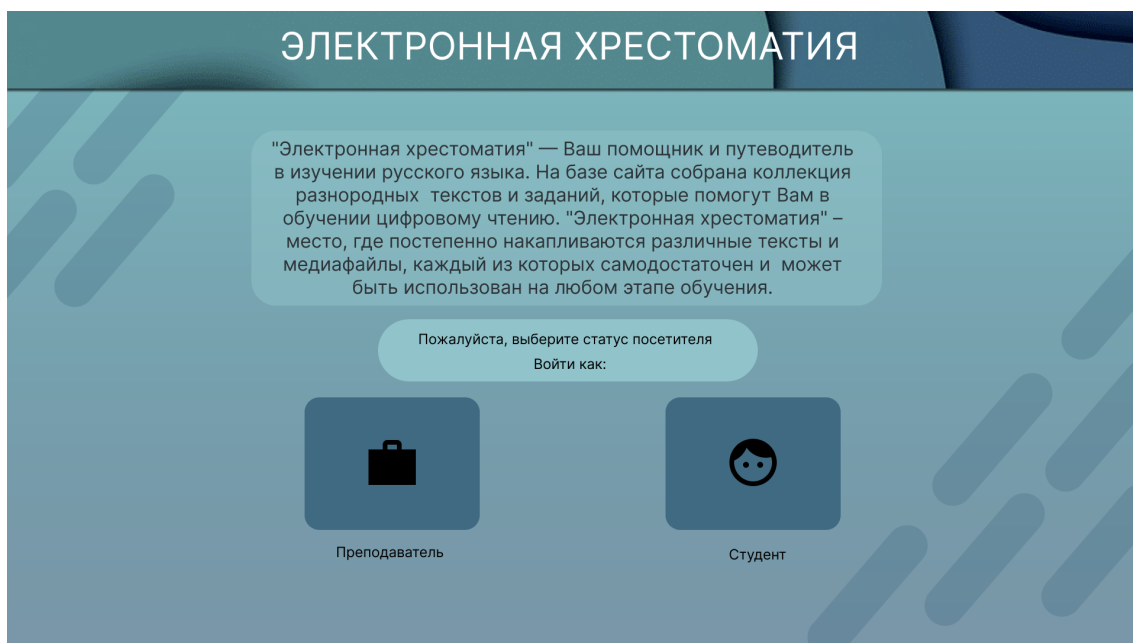


Рис. 20. Главная страницы авторского ЦОР

2.3.2. Личный кабинет преподавателя и студента

Личный кабинет преподавателя (Рисунок 21) представляет собой блок с личной информацией: справка о преподавателе, списки студентов и статистика их успеваемости, раздел с заданиями (который, в свою очередь, подразделяется на выполненные работы, и на работы, ждущие проверки); а

также рубрикатор. Рубрикатор личного кабинета преподавателя состоит из 5 блоков: уровень знания языка, тема, грамматика, лексика и блог.

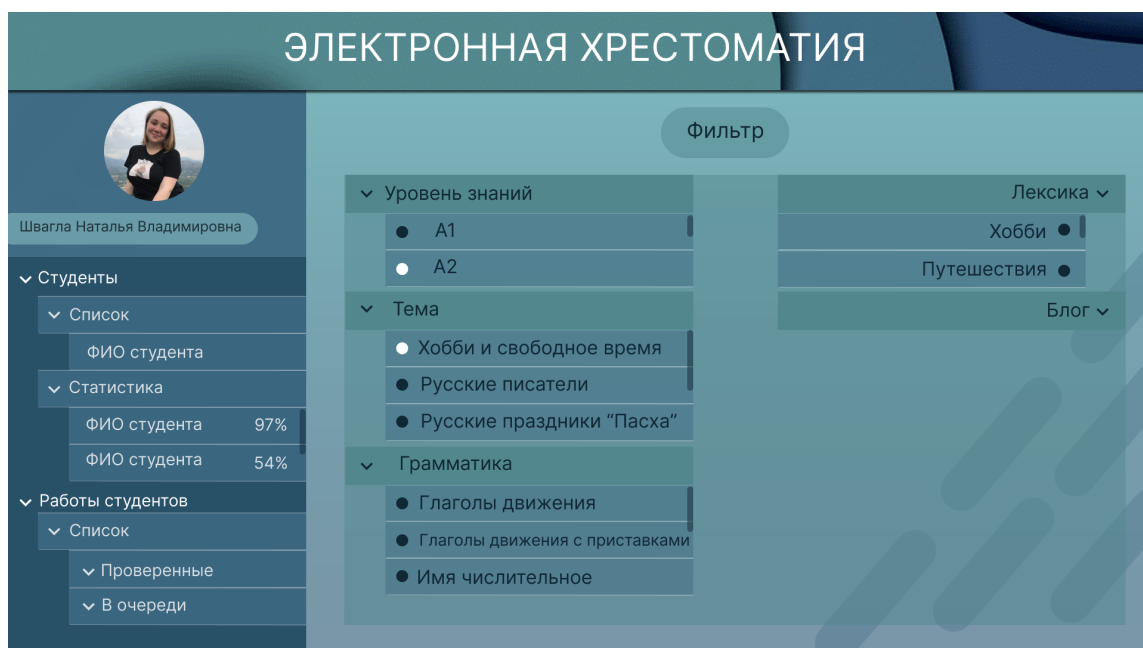


Рис. 21. Личный кабинет преподавателя

Личный кабинет студента (Рисунок 22) также состоит из двух основных частей: личная информация и рубрикатор. В разделе с личной информацией указывается, прикреплен ли студент к учебной группе или же является самостоятельным пользователем. Это необходимо для того, чтобы определить возможности пользователя – при прикреплении к учебной группе у студента имеются условия для выполнения творческих заданий, которые требуют проверки преподавателем; при самостоятельном использовании ЦОР обучающийся может выполнять только тестовые задания и упражнения, которые проверяются автоматически. Рубрикатор обучающегося также состоит из 5 блоков: уровень знания языка, тема, грамматика, лексика и словарь. Блок «Словарь» не содержит окончательного реестра лексических единиц. Параллельно с текстовой работой можно добавлять незнакомые лексические единицы и в дальнейшем работать с ними.

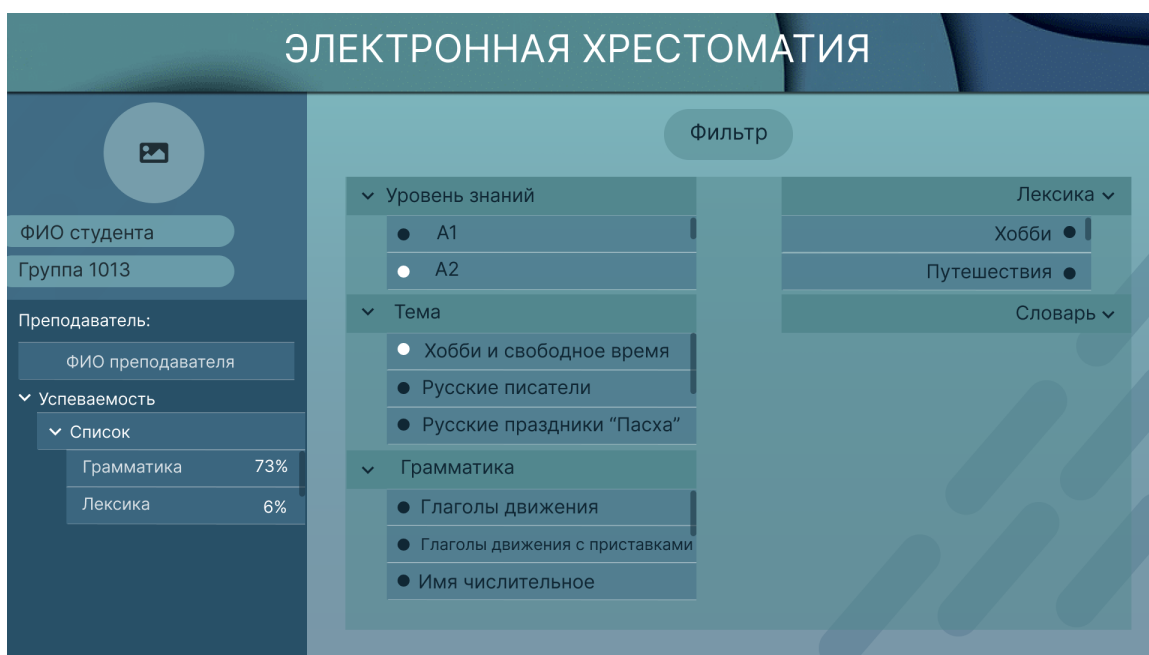


Рис. 21. Личный кабинет студента

2.3.3. Работа с лексикой. Словарь

Словарь представляет собой тренажер, игровая форма которого позволяет облегчить процесс изучения и запоминания новых слов (Рисунок 22). Данный тренажер строится на основе сайта «QUIZLET». Данный блок представляет собой 4 способа заучивания новой лексики:

- «карточки» (является основным режимом) – их можно переворачивать: с одной стороны помещается слово на иностранном языке, с другой – картинка;
- «заучивание» – режим заучивания в виде теста закрытого типа;
- «письмо» – режим тренировки письменных навыков: необходимо написать предлагаемое слово;
- «правописание» – тренировка навыка звукового восприятия слов: нужно написать слово, которое предлагается услышать [Лопатина 2019, 7].

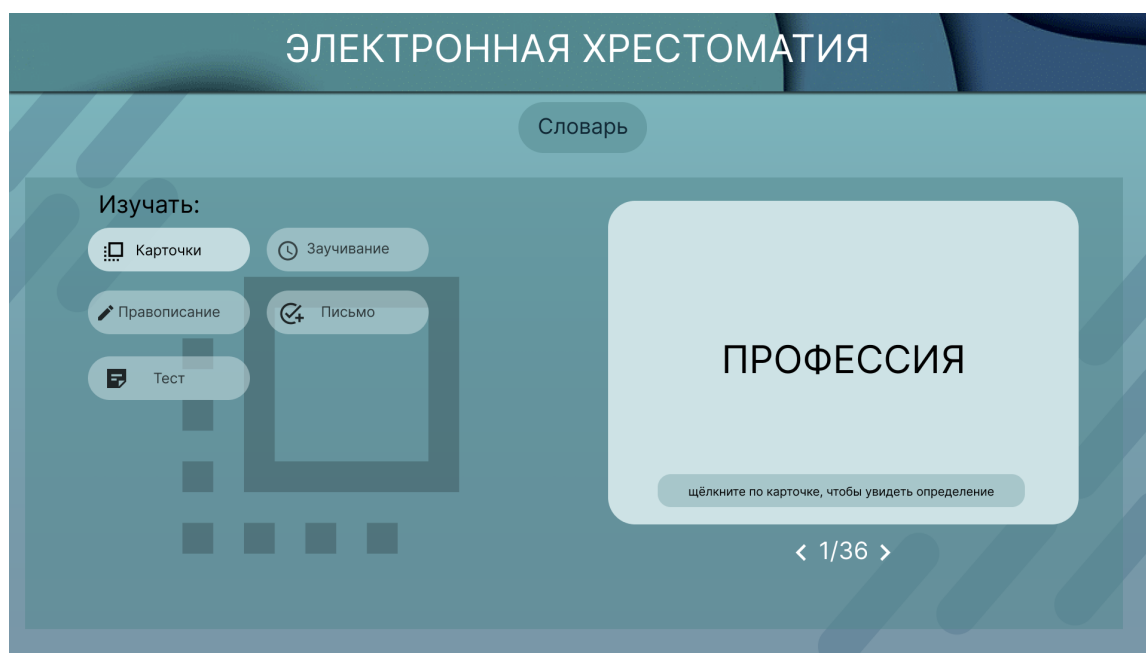


Рис. 22. Словарь

Рубрикатор является «кликабельным». При нажатии на один из параметров раскрывается «дерево», позволяющее выбрать необходимую тему.

На данный момент работы над ЦОР созданы материалы для уровня «А2», но в перспективе возможно дополнение ресурса материалами для других уровней.

2.3.4. Тематические блоки ресурса

Блоки ЦОР (Рисунок 23) можно сопоставить с аспектным уроком обычного «традиционного» учебника, но его главные отличия состоят в том, что работа с ЦОР 1) может заменить непосредственный аудиторный контакт с преподавателем (преподаватель является наставником, человеком, который направляет студента во время его обучения; присутствует на момент проверки открытых заданий, комментариев к инструкциям и выполненным заданиям); 2) студент может работать в наиболее комфортном темпе; 3) при работе с большим количеством заданий обратная связь является автоматической и мгновенной (в работе с упражнениями закрытого типа сразу отображается правильный ответ и идет оценка выполнения заданий в процентах) [Гончар, Попова 2018, 81].

Тематические блоки представляют собой возможность выбора лингвострановедческой, грамматической и лексической темы, входящей в «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение» (в соответствии с ГОСТ) [ГОСТ].

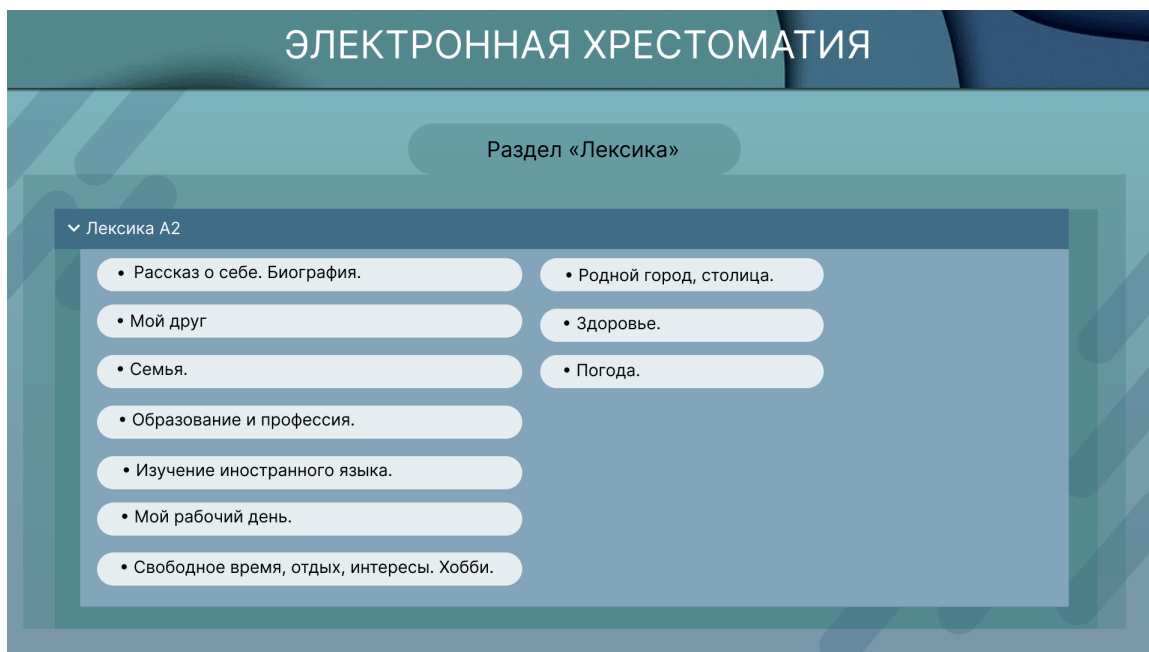


Рис. 23. Блок «А2. Лексика»

2.3.5. Учебный текст ЦОР: организация работы по обучению цифровому чтению

Все блоки непосредственно связаны между собой через текст. Для обучения иностранных студентов используются как аутентичные, так и учебно-аутентичные тексты, специально адаптированные в соответствии с конкретным уровнем.

Для демонстрации ЦОР выбраны тексты, на основе которых были сконструированы задания, позволяющие продемонстрировать возможности текста для развития у студентов необходимых навыков и компетенций цифрового чтения.

Текст №1 (по материалам сайта «Культура»):

Михаил Лермонтов

С детства Михаил Лермонтов любил рисовать. Родственник поэта Аким Шан-Гирей писал, что Лермонтов очень интересовался рисованием в

самом раннем возрасте: «...он был талантливым мальчиком и хорошо рисовал акварелью целые картины...».

Лермонтов рисовал разные картины: пейзажи, портреты, иллюстрации к своим книгам и даже карикатуры. Его лучшие работы — это романтические пейзажи Кавказа. Михаил Лермонтов создал 50 картин и 300 рисунков.

Николай Гоголь

Николай Гоголь — один из самых загадочных писателей в русской классике. У него были не только странные привычки и фобии, но и увлечения. Гоголь коллекционировал миниатюрные книги, которые мы сегодня называем «карманными». Иногда он с удовольствием тратил очень много денег на неинтересные книги только потому, что они были миниатюрными. Например, он купил дорогую математическую энциклопедию только из-за её размера!

У писателя было ещё одно необычное хобби. Николай Гоголь занимался рукоделием — он хорошо шил одежду. Скорее всего, эта любовь пришла к нему от четырёх сестёр: Анны, Марии, Ольги и Елизаветы. Также писатель увлекался кулинарией. Он любил готовить вареники для друзей!

Антон Чехов

Антон Чехов очень любил садоводство. Когда он купил дом в Мелихово, он посадил около него 100 кустов сирени. В книгах Антон Чехов писал о своём фруктовом саде, больших деревьях и длинных аллеях.

Также Антон Чехов был коллекционером. Он собирал почтовые марки из разных стран. Когда писатель ездил в другие города, он везде покупал марки для своей коллекции. В его коллекции были марки из Западной Европы, США, Канады, Латинской Америки и Российской империи.

Ещё Чехов увлекался коллекционированием смешных фамилий, которые использовал в своих рассказах. В его коллекции были такие фамилии, как Чимшиа-Гималайский, Трахтенбауэр, Проптер, Розалия Аромат, Зевуля.

Владимир Набоков

Юный автор «Лолиты» увлекался природой и обожал бабочек. Позже любовь к этим насекомым стала настоящим научным интересом: Набоков был первым, кто описал некоторые виды бабочек в своих научных статьях.

Бабочка стала символом его творчества: исследователи нашли 570 упоминаний этого насекомого в книгах Набокова. Набоков изучал бабочек везде, где он жил: в Петербурге, в Крыму, во Франции и в Америке, — и собрал несколько больших коллекций бабочек.

Также писатель любил бокс. В юности он занимался с персональным 12 тренерами, а в бедные эмигрантские годы зарабатывал на жизнь уроками тенниса и бокса!

Александр Куприн

Автор «Гранатового браслета» был настоящим экстремалом. Александру Куприну нравилась авиация. Он поднимался в небо на воздушном шаре и спускался на дно моря в водолазном костюме!

Увлечение Александра Куприна началось в 1909 году, когда он побывал на аэродроме в Петербурге и посмотрел один из первых публичных полётов. С этого дня писатель серьёзно интересовался авиацией.

В 1910 году Александр Куприн впервые полетел на французском самолёте «Фарман» в Одессе. Полёт окончился аварией, а писатель написал рассказ «Мой полёт». Позже Куприн создал много рассказов об авиации и смелых лётчиках: «Люди-птицы», «Вошебный полёт», «Сашика и Яшика».

Данные тексты являются эффективными для использования в практике РКИ: они представляют собой лингвострановедческий, культурный и методический и дидактический материал.

На базовом уровне иностранные обучающиеся должны уметь читать текст с установкой на общий охват его содержания; понимать как основную, так и дополнительную информацию с достаточной полнотой, точностью и глубиной, отсюда и первый блок заданий, нацеленных на общее понимание текста [Ревякина, Щур, Федотова, URL].

А) Работа с содержанием текста

1) Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

1. Когда Михаил Лермонтов начал увлекаться рисованием?
2. Какие картины называют лучшими работами Лермонтова?
3. Что коллекционировал Николай Гоголь?
4. Что Николай Гоголь любил готовить для друзей?
5. Зачем Антон Чехов собирал смешные фамилии?
6. Какие уроки давал Владимир Набоков?
7. Почему бабочка стала символом творчества Владимира Набокова?
8. На какую тему любил писать рассказы Александр Куприн?

2) Работа со смысловыми вехами текста:

А) Напишите вопросы к каждой части текста.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Б) На основе этих вопросов составьте план текста и перескажите его.

При самостоятельной работе студента ответы на эти задания даны в свернутом формате (при клике на активную клавишу открываются ответы, которые представляют собой предложения из текста), при групповой работе студентам предлагается записать свои ответы в виде аудиодорожки, которая потом будет отправлена преподавателю на проверку.

3) Против каждой фамилии укажите, сколько и каких хобби было у писателя.

<i>Писатель</i>	<i>Сколько</i>	<i>Какие</i>
Владимир Набоков	<i>Два</i>	<i>Коллекционирование, бокс</i>
Александр Куприн		
Михаил Лермонтов		
Антон Чехов		
Николай Гоголь		

4) Выберите, являются утверждения правдивыми или ложными:

- Михаил Лермонтов увлекался авиацией и даже летал на воздушном шаре. (Н)
- Николай Гоголь любил готовить для своих друзей. (В)
- Антон Чехов был садоводом и посадил у своего дома 100 кустов сирени. (В)
- Владимир Набоков обожал бабочек и упоминания о них есть во многих произведениях писателя. (В)
- Александр Куприн коллекционировал миниатюрные версии книг. (Н)

5) Найдите ошибки в отрывке и укажите номер предложения:

- *С детства Михаил Лермонтов любил рисовать¹. Родственник поэта Аким Шан-Гирей писал, что Лермонтов очень интересовался танцами в самом раннем возрасте²...*
- *Николай Гоголь — один из самых загадочных писателей в русской классике¹. У него были не только странные привычки и фобии, но и увлечения². Гоголь коллекционировал миниатюрные фигурки, которые мы сегодня называем «карманными»³.*
- *Также Антон Чехов был коллекционером¹. Он собирал почтовые конверты из разных стран². Когда писатель ездил в другие города, он везде покупал их для своей коллекции³.*
- *...исследователи нашли 570 упоминаний этого насекомого в книгах Набокова¹. Набоков изучал пауков везде, где он жил: в Петербурге, в Крыму, во Франции и в Америке, — и собрал несколько больших коллекций².*
- *В 1910 году Александр Куприн впервые полетел на французском дирижабле «Фарман» в Одессе¹. Полёт окончился аварией, а писатель написал рассказ «Мой полёт»².*

Проверка заданий происходит автоматически, при необходимости возможно использовать «активную клавишу» (при клике на нее открываются ответы, которые представляют собой предложения из текста).

Б) Лексические задания

Лексическая работа с текстом организована посредством гиперссылок на словарные статьи. При необходимости можно воспользоваться ею для определения значения слова с последующим занесением его в «Словарь».

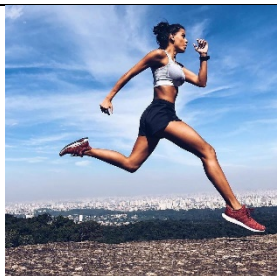
1) Соедините хобби и его определение:

Бокс	изображение предметов на бумаге.
Коллекционирование	спортивное единоборство, кулачный бой по особым правилам, в специальных мягких перчатках.
Теннис	собираение предметов определённого типа, имеющих научную, историческую, художественную и др. ценность.
Рукоделие	передвижение по воздуху на летательных аппаратах.
Рисование	парная спортивная игра маленьким мячом, который перебрасывается ракеткой через сетку, разделяющую корт.
Авиация	вид ручного труда, искусство выполнения вещей из ткани, ниток, шерсти и других материалов.

Упражнение является мультимедийным: при клике на слово предлагается просмотреть видеоролик, где с помощью визуальных элементов происходит объяснение термина, обучающимся необходимо найти его письменный облик. Использование таких упражнений позволит сопоставить вербальный облик слова, проецированный на визуальный предмет или явление. Проверка происходит автоматически.

2) Выпишите из словаря (<https://academic.ru>) определения хобби, соедините хобби с картинкой.

Йога			
Бег			
Кулинария			
Охота			
Вязание			
Верховая езда			
Велоспорт			
Скалолазание			
Каллиграфия			

Скейтбординг			
Мыловарение			

Задание можно выполнять разными способами: сначала соотнести картинку, используя языковую догадку, а потом выписать определение слова из словаря; или же наоборот, сначала выписать определение, уже потом соотнести его с картинкой. Задание проверяется автоматически.

3) Какое хобби Вы бы посоветовали этим людям (впишите 1 слово)?

Подумайте над аргументами.

- Сергей, студент. Любит экстрим и зимние виды спорта

➤ Валентина Петровна, пенсионерка. Любит шить одежду для внуков. _____

- Светлана, дизайнер. Любит всё новое. _____

- Катя, ученица 3 класса. Любит гулять и рисовать. _____

➤ Михаил, спортсмен. Любит активно проводить время в горах. _____

4) Замените предложение одним словом:

Образец: он любит рисовать = он художник, он любит музыку = он музыкант.

- Лиля занимается фотографией =
- Он любит танцевать =

- Таня коллекционирует кружки =
- Он увлекается скейтбордом =
- Я каждый день хожу на тренировки по футболу =

5) Выберите наиболее подходящий синоним к выделенному слову:

...Лермонтов очень интересовался рисованием в самом раннем возрасте: «...он был <u>талантливым</u> мальчиком и хорошо рисовал акварелью целые картины...».	артистичным
	восприимчивым
	• одарённым
Иногда он с удовольствием тратил очень много денег на неинтересные книги только потому, что они были <u>миниатюрными</u> .	• маленькими
	неприметными
	незаметными
Ещё Чехов увлекался коллекционированием <u>смешных</u> фамилий, которые использовал в своих рассказах.	интересных
	увлекательных
	• забавных
...а в <u>бедные</u> эмигрантские годы зарабатывал на жизнь уроками тенниса и бокса!	грустные
	• безденежные
	скромные
Увлечение Александра Куприна началось в 1909 году, когда он побывал на аэродроме в Петербурге и посмотрел один из первых <u>публичных</u> полётов.	известных
	• открытых
	популярных

б) Проведите небольшое расследование и напишите текст о своем кумире (художник, поэт, писатель, певец...).

- Почему этот человек Вам нравится?
- Чем он увлекается? Какое у него хобби?
- Почему ему это нравится?
- Хотели бы Вы иметь такое же хобби?

В) Грамматические задания

При работе с блоком «Грамматика» гиперссылки в тексте изменяются – при клике на слово появляется грамматическая справка.

1) Раскройте скобки, употребите слово в Творительном падеже:

* Если студенты испытывают сложность, то они всегда могут открыть изначально свернутую подсказку.

	Именительный падеж <i>Моё хобби...</i>	Творительный падеж <i>Я увлекаюсь/интересуюсь</i>	
♂ он	спорт хоккей	спортом хоккеем	ом/ем
♀ она	музыка кулинария живопись	музыкой кулинарией живописью	ой/ей ю
• оно	садоводство рукоделие	садоводством рукоделием	ом/ем

- Анна увлекается..... (балет).
- Занятие (бег) очень полезно для сердца.
- Моя мама с детства интересовалась (волейбол).
- Музыка для Олеси страсть, и поэтому она увлеклась
(гитара).
- Все мои друзья с детства занимаются (скалолазание).
- Я увлекаюсь (танцы).
- Еще в 5 лет мой брат решил, что будет заниматься
(кулинария).
- Я точно знаю, что Лера увлекается (плавание).
- Твоя бабушка интересуется (садоводство)?
- Ты хотел бы заняться (йога)?

2) Преобразуйте существительные в глаголы:

Образец: Коллекционирование = коллекционировать

РисовАНИЕ = рисовАТЬ

- Плавание –
- Танцы –
- Бег –
- Шитьё –
- Пение –
- Фотография –

- Лепка –
- Жонглирование –
- Программирование –
- Чтение –

3) Употребите глаголы в нужном времени:

Образец: рисовать – рисую – рисовал – буду рисовать

- Читать –
- Вышивать –
- Называть –
- Собирать –
- Смотреть –
- Писать –
- Коллекционировать –
- Покупать –
- Дарить –
- Лепить –

4) Поставьте глагол в начальную форму (инфинитив):

- пришла –
- ездил –
- поднимался –
- спускался –
- полетел –

Задания проверяются автоматически и при неверном ответе возможно воспользоваться подсказкой.

5)*. Напишите связный текст (6 предложений) используя слова из предыдущего (4) задания.

На основе текста можно пройти тему «Имя прилагательное», «Числительные», поработать с топонимами и др.

Продemonстрируем другой текст, на материале которого предлагается обучать цифровому чтению.

Текст №2 (по материалам сайта «Культура»):

ПРОВОДЫ МАСЛЕНИЦЫ

Как мифологический персонаж Масленица символизировала зиму и смерть. Чучело Масленицы — огромную соломенную бабу — в начале Масленой недели встречали с песнями, возили в санях, катали с горок. В последний день праздника, Прощеное воскресенье, Масленицу провожали: хоронили, разрывали на части или сжигали. Нередко этот обряд проходил вообще без какого-либо чучела. Например, в Ярославской губернии в течение всей Масленой недели народ собирал дрова для гигантского костра, это и называлось «сжечь Масленицу». Сжигание должно было обеспечить возрождение молодого нового мира.

В некоторых местах через «прощальный» костер прыгали, в других — сжигали весь собранный в деревне мусор или бросали в костер блины, масло и другую пищу. Уголь и пепел от масленичного костра зарывали в снег или развеивали над полем. Считалось, что так земля быстрее прогреется и лучше родит.

Обряд прощания с Масленицей был тесно связан со смехом. Поэтому сжигание сопровождалось выступлениями ряженных актеров, разыгрывались народные комедии. Крестьяне добавляли в рассказы о жизни главных персонажей — Масленицы и Блина — реальные события, высмеивали всем известные плохие поступки жителей города. На Масленицу можно было шутить даже над барином, полицией и губернатором.

А) Работа с содержанием текста

1) Соедините начало предложения и подходящее по смыслу продолжение:

1. Масленица была мифологическим персонажем и символизировала...	а) встречали с песнями, возили в санях и катали с горок.
--	--

2. Чучело – огромную соломенную бабу –	б) хоронить, разрывать на части или сжигать чучело.
3. В последний день праздничной недели было принято...	в) бросали в него блины, масло и другую пищу.
4. Иногда вместо чучела...	г) со смехом.
5. Сжигание символизировало...	д) возрождение молодого нового мира.
6. Через «прощальный огонь» прыгали, сжигали мусор и ...	е) зарыть в снег или развеять над полем.
7. Уголь и пепел от масленичного костра нужно было...	ж) зиму и смерть.
8. Провожать Масленицу нужно было...	з) разжигали большой костёр.
9. В рассказы про Масленицу и Блина часто добавляли истории про...	к) всеми и даже над барином, полицией и губернатором.
10. На Масленицу можно было шутить над...	л) реальные события из жизни жителей города.

2) Определите, какие предложения соответствуют содержанию текста (верно или неверно высказывание).

- Масленица символизирует зиму и смерть. (В)
- Чучело Масленицы — огромный деревянный мужик. (Н)
- Праздничная неделя заканчивается сжиганием чучела. (В)
- На Масленицу обязательно нужно сжигать только чучело. (Н)
- В масленичный костёр нельзя было бросать еду. (Н)
- Чтобы земля быстрее прогрелась и лучше родила, уголь от прощального костра нужно закопать. (В)
- Во время Масленицы нужно было смеяться и много шутить. (В)
- Шутить разрешалось над всеми, даже над полицией. (В)

3) Опираясь на картинки, определите основные атрибуты праздника Масленица:

		чучело
		Прощальный костер
		блины
		Ряженные актеры
		Сани

Задания проверяются автоматически, предложения, в которых допущены ошибки, подсвечиваются.

4) Выпишите из текста ключевые слова. Разделите текст на смысловые части и на основе ключевых слов озаглавьте их.

5) Опираясь на текст, напишите, какие традиции Масленицы существуют.

При самостоятельном выполнении задания предполагается пользование открытыми возможными ответами для самопроверки. Во время групповой

работы предлагается записать ответы в виде аудиодорожки, которая затем отправляется на проверку.

Б) Лексические задания

Текст также содержит гиперссылки на словарные статьи. Работа с лексическим содержанием текста производится аналогично.

1) Выпишите из словаря значение слова «масло». Найдите в тексте все однокоренные слова и выпишите их.

2) Соедините слова по антонимичному признаку:

огромный	старый
последний	маленький
молодой	неизвестный
плохой	хороший
главный	второстепенный
известный	первый

3) Выпиши все прилагательные, которые сочетаются со словом «праздник». Составьте предложения с этими словосочетаниями.

Праздник (какой?)

весёлый, народный, вкусный, грустный, масленный, тонкий, известный, огромный.

4) Что такое мифологический персонаж? Какие ещё мифологические персонажи Вы знаете?

5) *Нарисуйте схематическую карту места, где будет проходить Масленичная ярмарка. Продумайте, где будут сжигать чучело, угощать блинами и выступят ряженные актеры.

В) Грамматические задания

При работе с блоком «Грамматика» гиперссылки в тексте изменяются – при клике на слово появляется грамматическая справка в зависимости от темы.

1) Выберите корректный вариант. Объясните свой выбор.

- а) весёлая Масленица
- б) холодные Масленица
- в) зимнюю Масленица
- г) смешной Масленица

2) Выберите предложение, в котором нет ошибок:

- а) Масленица более веселее, чем остальные русские праздники.
- б) На Масленицу можно было шутить даже над бариной, полицием и губернатором.
- в) В Прощёном воскресеньи Масленицу провожали.
- г) Чучело Масленица встречали с песнями.

3) Образуйте простую превосходную степень сравнения от прилагательного.

Вкусный блин — ...

Большое чучело — ...

Высокая горка — ...

4) Укажите только существительные среднего рода:

В последний день праздника, Прощёное воскресенье, Масленицу провожали: чучело хоронили, разрывали на части или сжигали.

5) Укажите падеж существительных:

- проводить Масленицу —
- радоваться Масленице
- испугаться чучела
- смеяться над чучелом
- вспоминать о празднике.

Выводы по главе 2

Современная цифровая образовательная среда требует эффективного использования в процессе обучения всех имеющихся возможностей, средств, ресурсов и сервисов Интернет для достижения поставленных образовательных задач. ЭОР являются основным компонентом ЭОС.

ЦОР выделяют как подгруппу ЭОР, представляющие собой законченный образовательный интерактивный продукт, обеспечивающий решение определенных учебных задач или достижение конкретных дидактических целей. Основная отличительная характеристика ЦОР – интерактивный характер, активизирующий самостоятельную познавательную деятельность в процессе обучения. Использование ЦОР позволяет обучающемуся построить индивидуальный образовательный маршрут с учетом учебных интересов, возможностей и способностей в удобном для него темпе; закреплять и развивать учебные навыки; осуществлять самоконтроль, а также гарантирует обратную связь с преподавателем.

К ЦОР предъявляется ряд требований: содержательность, доступность, гибкость, соответствие образовательному уровню обучающегося, соблюдение этических и моральных норм. Применительно к обучению РКИ, используемый ЦОР должен в полной мере отражать культурные национальные традиции.

В настоящее время имеется недостаточное количество ЦОР для обучения цифровому чтению в аспекте РКИ. Существующие ЦОР, как правило, либо не отличаются достаточным набором текстовых учебных материалов и заданий к ним, либо имеют существенные недостатки, например, слишком мало времени уделено отработке грамматического материала.

Для создания собственного ЦОР преподаватель РКИ должен иметь хорошие навыки работы в интернет пространстве, обладать знаниями в области интернет-технологий. В процессе создания такого ресурса необходимо учитывать технические, методические и педагогические требования, предъявляемые к ЦОР.

Чтобы стать хорошим дидактическим инструментом в руках преподавателя РКИ, создаваемый им ЦОР должен характеризоваться использованием качественных видео- и аудио материалов, графиков, анимации, а также удобством и насыщенностью, обеспечивающими возможность одновременного влияния на различные каналы восприятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цифровая революция обусловила развитие процесса глобальной цифровизации и информатизации всех сфер жизнедеятельности общества. В связи с этим в образовании взят курс на создание полноценной информационно-образовательной среды, способной обеспечить высокий уровень образования и культурного развития населения. Эта тенденция является основополагающим фактором, обуславливающим концентрацию внимания исследователей в области внедрения информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс и актуализации электронного образования, которое на данный момент является основным средством воплощения в жизнь открытого образования в рамках создания информационно-образовательной среды.

Чтение – основополагающий аспект обучения. Цифровая эволюция привела к модификации носителей текстовой информации, ее хранению. Произошло смещение самого процесса чтения от традиционного к цифровому. Новый, цифровой формат чтения обладает рядом свойств, которые полностью еще не изучены.

Магистерская диссертация посвящена изучению форм и приемов обучения цифровому чтению в практике РКИ.

Точкой отсчета для осуществления такого речевого действия, как чтение, необходим источник информации, т.е. текст. В ходе работы над диссертацией был проведен сравнительный анализ текстового материала, расположенного на бумажном и электронном носителе и рассмотрены особенности восприятия информации с листа (печатный формат) и экрана (электронный формат).

Содержание понятия «текст» не претерпело эволюционных изменений. В любом формате хранения или чтения текст – это человеческая мысль, закодированная в виде полной и связной последовательности символов.

Главная цель процесса чтения заключается в извлечении информации, т.е. в дешифровке этого кода.

Филологи, в зависимости от целеполагания чтения, выделяют следующие его виды: ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее. Все эти виды могут быть использованы в работе с текстовым материалом, независимо от формата чтения (традиционный или цифровой).

Глобальные изменения цифрового формата чтения в сравнении с традиционным связаны, прежде всего, с появлением электронных носителей информации, приспособлений для воспроизведения цифрового текстового материала (компьютер, планшет, телефон и пр.) и возможностей интернет-пространства, в котором этот текст существует. Так как текст – это базовый компонент ЦОР и учебно-методических комплексов, необходимо понимать его устройство и особенности процесса чтения в виртуальной среде.

Во-первых, при цифровом чтении кардинально меняется взаимодействие текст-читатель, в нашем случае обучающийся. Читатель становится пользователем, членом огромного виртуального пространства, где он может самостоятельно выстраивать траекторию получения информации.

Во-вторых, цифровой текст в силу цифровой природы имеет определенные особенности. Самыми важными из них являются:

- гипертекстуальность (способность перенаправлять читателя на другие контенты;
- интерактивность (возможность манипуляций при работе с текстом);
- мультимодальность (совокупность различных вербальных и невербальных систем).

Эти свойства цифровых текстов увеличивают мотивацию обучающегося, способствуют разностороннему развитию, а также обеспечивают обратную связь или взаимодействие нескольких человек в сетевой образовательной среде. Кроме того, сам процесс чтения становится более индивидуальным – обучающийся самостоятельно определяет использование гиперссылок в зависимости от необходимости актуализировать

какие-либо навыки, что позволяет выстраивать собственную, комфортную, учитывающую все познавательные потребности и способности, образовательную траекторию.

Природа цифрового чтения отличается от природы чтения с листа, поэтому чтение цифровых текстов требует от обучающегося развития определенных умений и навыков. Чтение текста в разных форматах опираются на разные когнитивные механизмы. При информационном анализе текста применяются разные стратегии. Например, при цифровом чтении активизируются стратегии поиска новой информации, проверки достоверности и актуальности данных, что не характерно для традиционного чтения с листа.

Цифровая природа делает цифровой текст мощным инструментом образовательного процесса, но в то же время цифровая природа существенно модифицирует механизм чтения. Цифровое чтение, в отличие от традиционного, характеризуется нелинейностью, фрагментарностью и отсутствием глубокого осмысления, так как снижается концентрация внимания. Эти свойства можно объяснить особенностями психофизического восприятия цифрового текста. Если при чтении с листа работает механизм последовательного прочитывания, то при чтении цифрового текста включается механизм сканирования. Тем не менее такие особенности могут быть оправданы, поскольку в настоящее время человек сталкивается с большим потоком информации, в котором необходимо быстро ориентироваться, не углубляясь в смысл той информации, которая в данный момент не является актуальной.

Обучение цифровому чтению в аспекте РКИ сегодня актуально, потому что цифровое чтение позволяет создавать виртуальную языковую реальность, ускоряющую процесс обучения и делая его достаточно эффективным.

Конструирование цифровых текстов требует более высокой профессиональной подготовки преподавателей. Нельзя стать частью цифровой образовательной среды, не владея навыками работы в интернет-

пространстве и пользования компьютером. Цифровой текст должен соответствовать всем критериям, которые к нему предъявляются, то есть отвечать методическим, образовательным, воспитательным, морально-нравственным и техническим требованиям, поскольку он станет источником формирования мировоззрения обучающегося.

Полноценная работа с текстом предполагает наличие разноплановых и разноуровневых заданий, направленных на формирование и закрепление умений, знаний и навыков обучающихся во всех областях овладения РКИ. Поэтому процесс создания цифрового текста должен осуществляться параллельно с конструированием заданий к нему. В идеале, задания к тексту должны быть вариативными, что сделает процесс чтения и работы с ним более эффективным.

Не менее актуален вопрос создания ЦОР. К сожалению, качественных электронных учебников, электронных пособий, порталов, сайтов и других контентов для обучения цифровому чтению в рамках преподавания РКИ в настоящее время мало. На наш взгляд, наиболее эффективно создание индивидуальных сайтов преподавателем или группой преподавателей. Это позволит индивидуализировать процесс обучения, своевременно обновлять и пополнять контент, вносить корректировку в задания, делая их более эффективными. Однако в этом случае возникает целый ряд проблем, связанных с техническим обслуживанием, дизайном и экспертизой электронного ресурса для осуществления образовательной деятельности.

В ходе работы над магистерской диссертацией был создан фрагмент авторского образовательного сайта для обучения цифровому чтению в практике РКИ, где размещены учебные тексты и комплекс заданий для работы с ними в цифровом формате. Данный ресурс планируется использовать в последующей педагогической деятельности, а также развивать и совершенствовать его с учетом требований цифровой образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ackerman R., Goldsmith M. Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper // *Journal of Experimental Psychology: Applied*. – 2011. – №17 (1). – P. 18.
2. Chen G., Cheng W., Chang T., Zheng X., Huang R. A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter? // *Journal of Computers in Education*. – 2014. – Vol. 1. – P. 213–225. – URL: <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0012-z> (дата обращения: 15.04.2022)
3. Coiro J., Dobler E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // *Reading Research Quarterly*. – 2007. – №42 (2). – P. 214–257.
4. Gascoigne C., Parnell J. Returning to reading: An online course in French offers a snapshot of L2 reading habits and trends // *The Reading Matrix*. – 2016. – №16 (2). – P. 37–47.
5. Mangen A., Walgermo B., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // *International Journal of Educational Research*. – 2013. – Vol. 58. – P. 61–68.
6. Online reading. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms. – URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-online-reading-1691357> (Дата обращения: 13.03.2022)
7. Qayyum A., Williamson K. The online information experiences of news-seeking young adults // *Information Research*. – 2014. – Vol. 20 (2). – URL: <http://www.informationr.net/ir/19-2/paper615.html#.V2p9oaJXJh4> (Дата обращения: 20.03.2022)
8. Rothman D. A Tsunami of Learners Called Generation Z. – URL: http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (дата обращения: 23.04.2022).

9. Tawil J., Haddad C., Farchakh Y., Sacre H., Nabout R., Obeid S., Salameh P., Hallit S. Tablet vs book learning: Impact on memory, attention and learning skills. – 2020. – URL: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-15843/v1> (дата обращения: 23.04.2022).
10. Абрамова М. В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Образовательные технологии и общество. – 2015. – №18 (4). – С. 529–539.
11. Абу Эль-Иля М. А. Ф. Применение системы дистанционного обучения Moodle в преподавании русского языка как иностранного // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: сб. статей междунар. научно-практической конференции, Москва, 07–08 декабря 2017 года / Ответственный редактор В.Н. Климова. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, – 2018. – С. 8–10.
12. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Кибертекст как новый вид учебного текста в цифровой среде обучения РКИ // CCS&ES. – 2018. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibertekst-kak-novyy-vid-uchebnogo-teksta-v-tsifrovoy-srede-obucheniya-rki> (дата обращения: 16.06.2022).
13. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. – Харьков, ХНАГХ, 2008. – 275 с.
14. Артюшенкова Е.В. Теоретические основы исследования вопросов мышления и чтения в контексте социогуманитарного знания // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-voprosov-myshleniya-i-chteniya-v-kontekste-sotsiogumanitarnogo-znaniya> (дата обращения: 15.03.2022).
15. Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – №1 (37). – С. 22–32.

16. Беляев М.И. Принцип реализации структуры гипертекста - один из основных принципов создания электронных учебников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2012. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-realizatsii-struktury-giperteksta-odin-iz-osnovnyh-printsipov-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov> (дата обращения: 03.05.2022).

17. Блинов В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова – М.: Издательство «Перо». – 2019 – 98 с.

18. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект М.: Макс Пресс. – 2008. – 320 с.

19. Васильева, М.С. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах/ М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская // Проблемы педагогической организации самостоятельного детского чтения./ К.: Педагогика. – 2003. –105 с.

20. Веселовская Т. С. Особенности исследования цифровых учебных текстов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2022.– Т. 44. № 1. – С. 56–62.

21. Веселовская, Т. С. Метакогнитивные навыки применительно к чтению цифровых научных текстов / Т. С. Веселовская, Т. М. Обухова // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2021. – № 1(20). – С. 81-85.

22. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / под ред. проф. О.Я. Гойхмана. — М.: Инфра-м, 2003. – 272 с.

23. Гончар И. А. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации / И. А. Гончар, Т. И. Попова // Филологический класс. – 2018. – № 4(54). – С. 78-85.

24. Дубровина В.Ю., Лапшина Н.М., Сухова Е.В. Внеаудиторное чтение на иностранном языке как аспект гуманитаризации высшего технического образования // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – №3-2 (59) . – С. 102-108.
25. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению: [монография] / Л.А. Дунаева; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филологический фак. - Москва: МАКС Пресс, 2006. – 292 с.
26. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – 1953. – 264 с.
27. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. — 1964. — № 6. – С. 26—38.
28. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст. – 2006. – 272 с.
29. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: Сб. науч. тр. М.: Ин-т психологии РАН. – 2010. – С. 135–152.
30. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
31. Коноплева И. А., Хохлова О. А., Денисов А. В. Информационные технологии : учебное пособие / под ред. И. А. Коноплевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Про-. спект, 2010. – 328 с.
32. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Полит. наука. – 2016. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-semiotika-i-vyzovy-multimodalnosti> (дата обращения: 09.06.2022).
33. Ладыженская Т.А. Речь. Книга для учителя / Т. А. Ладыженская. – М., «Педагогика», – 1990. – 336 с.

34. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова. – 2016. – 116 с.
35. Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 1 // Социологическая наука и социальная практика. – 2019. – Т. 7. – №. 4 (28). – С. 97-107.
36. Лопатина М.В. Использование программы-приложения Quizlet в процессе развития лексических навыков студентов на занятиях по немецкому языку в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, №. 3 (31). – 2019. – С. 4-10.
37. Лысак И. В., Белов Д. П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 5 (142). – С. 256–264.
38. Марцинковская Т. Д. Информационная социализация подростков // Образовательная политика. – 2010. – № 4 (42). – С. 30–35.
39. Марьянчик В.А., Попова Л.В. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) // Педагогическое образование в России. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-v-ramkah-onlayn-obrazovaniya-podhody-i-mneniya-po-materialam-nauchnyh-publikatsiy-za-2021-god> (дата обращения: 09.06.2022).
40. Медиа Тренды. «Цифровизация и человек медийный», Колонка редактора, Экспертный взгляд факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова на события в СМИ, № 1 (79). 20 февраля 2021. – URL: http://www.journ.msu.ru/downloads/2021/MediaTrendi_79.pdf (дата обращения: 09.06.2022).
41. Мелентьева Ю.П. Чтение электронных публикаций как элемент обучения и образования. / Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 4. – С. 76-83.

42. Мелентьева Ю.П. Эволюция понимания сущности чтения, проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 68-72.
43. Мелентьева Ю. П. Цифровое чтение как технология обучения и образования / Ю. П. Мелентьева // Библиография и книговедение. – 2018. – № 5(418). – С. 47-51.
44. Михайлова И. В. Обучение чтению на уроках русского языка как иностранного // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №.12(2). – С. 110-112.
45. Налбандян А. А. Методические основы использования ресурсов Интернета при обучении чтению на уроке РКИ: На материале газетно-публицистических текстов: дис. канд. пед. Наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2004. – 159 с.
46. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. — 3-е изд., перераб. — М.: Флинта: Наука. — 2003. — 320 с.
47. Низовая И.Ю. Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – №10. – С.138–142.
48. Низовая И. Ю. К типологии электронных учебников по русскому языку как иностранному // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №5. – С. 50-54.
49. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Минск. –1998. – 896 с.
50. Одинцова Е. А. Текст и текстовые категории в преподавании РКИ. Проект учебного пособия для филологов-иностранцев: магистерская диссертация. — Екатеринбург. – 2021. — 124 с.
51. Озерский С.В. Информатизация образования — неотъемлемая часть формирования информационного общества // Вестник СЮИ. – 2013. – №4. – С. 87-90.

52. Олейник А.Н., Кирдина С.Г., Попова И.П., Шаталова Т.Ю. Академическое чтение: пределы понимания и интерпретации // Политическая концептология: журнал междисциплинарных исследований. – 2013. – № 4. – С. 251-265.

53. Омеляненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. – 2018. – №3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovye-teksty-v-aspekte-teorii-multimodalnosti> (дата обращения: 30.05.2022).

54. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство «Издательский сервис». – 2005. – 320 с.

55. Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2013. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-aspekt-obucheniya-na-zanyatiyah-po-rki> (дата обращения: 15.06.2022).

56. Ромашина Е. Ю., Тетерина И. И. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=12749> (дата обращения: 21.03.2022).

57. Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализация электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. – М.: изд-во РУДН. – 2009. — 209 с.

58. Словарь русского языка: В 4-х т. // РАН, Ин-т лингвистич. исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, – 1999. Т. 1. А—Й. — 702 с.

59. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: человек в эпоху Интернета / пер. с англ. Б. Козловского. М.: «КоЛибри». – 2011. — 349 с.

60. Стефановская Н. А., Иванова А. В. Традиционное и цифровое чтение современного подростка / Н. А. Стефановская, А. В. Иванова // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО / РАО, Отделение

образования и культуры, Науч. совет по проблемам чтения, ФГБУ науки НИЦ "Наука" РАН, Рос. гос. дет. б-ка, Рус. ассоц. чтения, Рос. библиот. ассоц. ; под ред. В. А. Лекторского; [среди авт. Е. С. Романичева]. – М., 2017. – Вып. 15. – С.53–59.

61. Сычева Л.В. Домашнее чтение как одно из направлений обучения РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2015. – № 3 (17). – С. 59-62.

62. Фазуллина, А. А. Открытое образование в сфере РКИ: лучшие сайты // Этнодиалоги. – 2018. – № 2(56). – С.302-308.

63. Цыкунова И.М. Виды упражнений по лексике // Научный вестник Крыма. – 2020. – №6 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-uprazhneniy-po-leksike> (дата обращения: 17.05.2022).

64. Черниговская Т. В. Зачем мы мозгу: лекция / Т. В. Черниговская. – Москва. – 2013. – URL: <http://www.priamayarech.ru> (дата обращения: 21.03.2022).

65. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (Базовый курс немецкого языка: дис. ... д-ра пед. наук / Шамов Александр Николаевич. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.

66. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа. – 2003. — 334 с.

67. Гребенникова, В. М. К вопросу о цифровизации образования / В. М. Гребенникова, Т. В. Новикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11. – № 5. – С. 158-165.

68. Морозова Т. В. Чтение как ключевая проблема современного образования / Т. В. Морозова // Гуманитарная парадигма. – 2019. – № 2(9). – С. 80-86.

69. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – №27(317). – С.120-127.

70. Гордеева, Е. В. Цифровизация в образовании / Е. В. Гордеева, Ш. Г. Мурадян, А. С. Жажоян // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2021. – № 4-1(74). – С. 112-115.

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: shvagla.natalya@yandex.ru / ID: 5927133

Проверяющий:

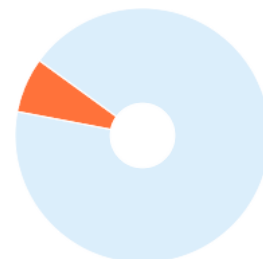
Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» - <http://users.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 7
Начало загрузки: 20.06.2022 07:59:44
Длительность загрузки: 00:00:13
Имя исходного файла: Магистерская диссертация Швагла.docx
Название документа: Магистерская диссертация Швагла
Размер текста: 130 кБ
Символов в тексте: 132995
Слов в тексте: 15870
Число предложений: 863

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Начало проверки: 20.06.2022 07:59:57
Длительность проверки: 00:00:18
Комментарии: не указано
Модули поиска: Перефразирования по Интернету



ЗАИМСТВОВАНИЯ

6,75%

САМОЦИТИРОВАНИЯ

0%

ЦИТИРОВАНИЯ

0%

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ

93,25%

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Самоцитирования — доля фрагментов текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника, автором или соавтором которого является автор проверяемого документа, по отношению к общему объему документа.

Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общепотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.

Заимствования, самоцитирования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	3,16%	4,31%	Практическая методика обучения РКИ - Стр 34 http://studfiles.ru	28 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	4	9
[02]	1,43%	2,38%	не указано http://docme.ru	08 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	5	7
[03]	0,33%	0,96%	Лекция 2. Основные стадии развития навыка чтения и совершенствования его отдельных компонентов на разных этапах обучения в начальной школе http://mydocx.ru	01 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	1	3
[04]	0,87%	0,87%	Скачать электронную версию (3/4) http://moluch.ru	05 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	2	2
[05]	0,37%	0,37%	Развитие устной и письменной речи учащихся на уроках русского языка как иностранного http://knowledge.allbest.ru	08 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	1	1
[06]	0,34%	0,34%	не указано http://window.edu.ru	01 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	1	1
[07]	0,12%	0,15%	Полный текст http://istina.msu.ru	30 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	1	1
[08]	0,13%	0,13%	ЦИФРОВАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В РОССИИ: ПОПЫТКА ИСТОРИЧЕСКОГО И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (1/2) http://cyberleninka.ru	05 Янв 2017	Перефразирования по Интернету	1	1