

RU

Обучение арабоязычных студентов письму на русском языке с учетом интерферирующего влияния арабского языка

Аганина Р. Р., Дубских А. В.

Аннотация. Цель исследования – выявить взаимосвязь между эффективностью обучения арабоязычных студентов письму и использованием учебных материалов, подготовленных с учётом интерферирующего влияния арабского языка. В статье анализируются результаты педагогического эксперимента, создавшего условия эффективного формирования графических и орфографических навыков у обучающихся на начальном этапе изучения русского языка. Исследованы особенности произношения и письменной фиксации арабоязычными студентами звуков русского языка, установлена связь между допускаемыми ошибками в восприятии звуко-буквенных соотношений и особенностями фонетики, фонотактики и графики арабского языка, а также известных обучающимся языков латинской письменности; разработаны, экспериментально проверены и уточнены обучающие материалы с заданиями, корректирующими допускаемые обучающимися ошибки; изучены результаты использования названных материалов. Научная новизна исследования состоит в обосновании эффективности применения разработанных авторами практических заданий, позволяющих преодолеть интерферирующее влияние родного для обучающихся арабского языка. Исследование показывает, что использование подобных заданий требует не только включения в учебный процесс объяснений сопоставительного характера с опорой на языковую обусловленность обучающихся, но и обязательного обращения к основам лингвистического анализа, усиление роли которого в обучении способствует предупреждению многочисленных нарушений письма и повышает результативность обучения, так как формирует сознательное отношение к письму на русском языке в начале обучения, способствующее успешному освоению более сложных навыков письма как вида речевой деятельности в дальнейшем. Результат исследования: разработанные и апробированные авторами обучающие материалы дают возможность интенсифицировать обучение письму: предвидеть потенциальные нарушения звукопроизношения, оптимизировать освоение графических и орфографических навыков, а в перспективе – облегчить арабоязычным обучающимся коммуникацию в письменной форме и совершенствовать таким образом общеучебные умения, нужные для получения высшего образования.

EN

Teaching Arabic-speaking students to write in Russian considering the interfering influence of the Arabic language

R. R. Aganina, A. V. Dubskih

Abstract. The research aims to identify the relationship between the effectiveness of teaching writing to Arabic-speaking students and the use of educational materials prepared taking into account the interfering influence of the Arabic language. The article analyzes the results of a pedagogical experiment that created conditions for the effective formation of graphic and spelling skills in students at the initial stage of learning the Russian language. The peculiarities of pronunciation and written fixation of Russian sounds by Arabic-speaking students are studied. The connection between the mistakes made in the perception of sound-letter relationships and the peculiarities of phonetics, phonotactics and graphics of the Arabic language, as well as the languages of Latin writing known to students, is established. Educational materials with tasks correcting the mistakes made by students have been developed, experimentally tested and refined. The results of the use of the said materials have been studied. The scientific novelty of the research consists in substantiating the effectiveness of the application of practical tasks developed by the authors, which allow overcoming the interfering influence of the native Arabic language. The research shows that the use of such tasks requires not only the inclusion of explanations of a comparative nature based on students' native language in the educational process, but also a mandatory use of the basics of linguistic analysis, the strengthening of the role of which in training helps to prevent numerous violations of norms in writing

and increases the effectiveness of training, as it forms a conscious attitude to writing in Russian at the beginning of training, contributing to the successful development of more complex writing skills as a type of speech activity in the future. Research result: the training materials developed and tested by the authors make it possible to intensify writing training: to anticipate potential violations of pronunciation, to optimize the development of graphic and spelling skills, and, in the long term, to facilitate communication in writing for Arabic-speaking students and thus improve the general learning skills needed for higher education.

Введение

Обучение письму в процессе преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) на подготовительном факультете справедливо считается задачей огромной важности и сложности. По мнению Т. И. Капитоновой и Л. В. Московкина, «за десять месяцев иностранные студенты должны научиться правильно записывать все выученные слова, и этого времени не хватает на то, чтобы усвоить всю русскую орфографию на уровне правил и вместе с соответствующей грамматикой. Вот почему преподаватели чаще всего не объясняют студентам орфографических правил, а предлагают им запомнить написание слова... Соответственно, все виды упражнений направлены на то, чтобы сформировать в сознании учащегося целостный графический образ изучаемого слова» (Капитонова, Московкин, 2006, с. 126). Именно поэтому пристального внимания заслуживают умения, облегчающие эту задачу обучающимся (в нашем случае – арабоязычным), и прежде всего – умение соотносить воспринимаемые графические знаки с закреплёнными за ними значениями. Формирование таких умений предполагает преодоление интерферирующего влияния родного для обучающихся арабского языка, а значит, требует разработки соответствующих обучающих материалов, что позволяет говорить об актуальности исследования.

В процессе исследования решались следующие задачи:

- характеристика специфики освоения предлагаемого учебного материала арабоязычными обучающимися, с учётом которой проводилось экспериментальное обучение письму;
- анализ экспериментального использования разработанных авторами практических заданий на коррекцию интерферируемых ошибок;
- анализ результатов экспериментального обучения письму арабоязычных слушателей.

Методом исследования выбран естественный эксперимент (Новиков, 2010). Экспериментальным фактором является обучающий материал, разработанный с учётом фонетики арабского языка и фонологических ошибок арабоязычных обучаемых, зависимой переменной – их графические и орфографические навыки. На констатирующей стадии эксперимента авторы выявили вводные данные исследования: провели наблюдение над особенностями произношения и письменной фиксации арабоязычными студентами звуков русского языка и картографировали допускаемые ими ошибки, установили связь между допускаемыми ошибками и особенностями фонетики и фонотактики арабского языка, а также между ошибками письма на русском языке и письмом на родном арабском и известных обучающимся языках латинской письменности. На обучающей стадии эксперимента авторы проанализировали применение разработанных обучающих материалов, уточнили отдельные приёмы обучения письму и определили их эффективность. Развитие графических и орфографических навыков обучающихся в ходе эксперимента оценивалось на его контролирующей стадии. Отметим, что эксперимент продолжается с 2020 года и охватывает обучение различным видам речевой деятельности: так, например, результаты обучения чтению большинства его участников уже анализировались в работе Р. Р. Аганиной и П. Л. Габдрахмановой (2024).

Теоретическая база исследования. Отметим, что проблемы формирования звукопроизносительных навыков, в том числе с учётом фонетической интерференции, изучались в работах В. В. Бондаревой (2017), Е. Е. Петренко и Ю. А. Мельник (2021), Ю. А. Тимофеевой (2025). Фонетика русского языка в лингводидактическом аспекте освещалась Е. Л. Бархударовой (2021, Бархударова, Гудков, Клобукова и др., 2023), М. Н. Шutowой (2021), Д. Л. Давидян (2024). Вопросы постановки русских звуков с учётом интерференции арабского языка обучающихся рассматривались Ю. М. Науменко (2003), А. Ю. Александровой (2009), А. В. Санниковой (2011). Проблемы обучения иностранцев письму, включая методический и методологический аспекты, освещали в своих трудах Л. В. Сычева (2015), Л. Р. Мустафина, П. Л. Габдрахманова и Е. Н. Богатова (2017), Е. Чернега-Майнерт (2018), Л. Леонтьева (2023), А. М. Товт (2024). Изучение вышеназванных проблем не теряет своей актуальности, однако необходимо, на наш взгляд, сосредоточить внимание на таком важном аспекте преподавания РКИ, который остаётся недостаточно освещённым в научной литературе, как формирование сознательного отношения обучающихся к явлениям русского языка, отчётливого понимания правил использования графических и орфографических средств языка, без которых невозможно обучение письменной речи в дальнейшем.

Материал исследования. Тетради для аудиторной и домашней работы, аудиозаписи русской речи арабоязычных студентов Казанского национального исследовательского технологического университета стали картотекой проведённой работы.

Практическая значимость исследования: данные, полученные в ходе экспериментального обучения арабоязычных студентов письму, позволяют оптимизировать процесс формирования графических и орфографических навыков: уточнить формулировки и языковое наполнение практических заданий, корректирующих интерферируемые ошибки, отобрать приёмы обучения, способствующие наиболее эффективному усвоению пройденного материала.

Обсуждение и результаты

На начальном этапе изучения РКИ, как отмечает А. М. Товт, «задача преподавателя – научить студентов соотносить звуки с печатным образом данных букв, чтобы учащийся мог записать то, что слышит, и затем устно воспроизвести звуки по написанным буквам. Эти два разных механизма, два отдельных навыка нужно формировать у иностранных учащихся. Именно поэтому во вводно-фонетическом курсе рекомендуются упражнения на начертания букв и упражнения на определение звукобуквенных соотношений» (2024, с. 35). Как показывает опыт обучения арабоязычных студентов, формирование у них звукопроизносительных навыков параллельно с графическими сопровождается сложностями, вытекающими именно из различий звуко-буквенных связей в русском языке и в родном арабском.

В фокусе нашего внимания – нарушения письма, вызванные специфическим соотношением графем и фонем русского языка. Коррекция таких нарушений требует от обучающегося больших усилий, а от преподавателя – подготовки и презентации учебного материала с учётом дополнительных сведений о родном языке студентов, с тем чтобы предлагать объяснения сопоставительного характера (учитывая, конечно же, уровень подготовки арабоязычных слушателей).

Охарактеризуем коротко особенности освоения предлагаемого учебного материала арабоязычными обучающимися, с учётом которых авторами планировалось и проводилось экспериментальное обучение арабоязычных слушателей. Преподавателю РКИ необходимо учесть восприятие обучающимися:

- соотношения звука и буквы, а также соотношения звука и фонемы. Применительно к согласным звукам: 21 буква русского алфавита для обозначения 37 согласных фонем и 28 букв арабского алфавита, каждая из которых соответствует определённой фонеме. До недавнего времени, как указывает А. Ю. Александрова, «в пособиях по русской звучащей речи, адресованных арабам, этой проблеме... уделялось не больше внимания, чем в других национально ориентированных курсах» (2008, с. 238). Относительно гласных звуков: 3 из 28 букв арабского алфавита используются в том числе и для обозначения долгих гласных, тогда как соответствующие им по тембру краткие гласные обозначаются диакритиками. Выражение краткими гласными только грамматических значений, отсутствие у кратких гласных смысловозначительной функции обуславливает возможность не отражать подобные гласные на письме. Данную особенность родного арабского языка обучающиеся, как показывают наши наблюдения, проецируют на своё восприятие редуцированных гласных фонем русского языка, с которыми ассоциируются краткие арабские гласные;

- различия между позиционными закономерностями консонантизма в русском и арабском языке: отсутствие отражения на письме ассимиляции согласных русского языка по звонкости/глухости и необязательность отражения ассимиляции согласных арабского языка по звонкости/глухости, судя по нашему опыту, не упрощает для обучающихся запоминание верного написания, несмотря на кажущуюся возможность опереться на похожую особенность родного языка. Что же касается ассимиляции согласных по твёрдости/мягкости, отсутствие её в арабском языке и наличие в русском создаёт сложности для усвоения самой идеи вышеуказанной закономерности. Кроме того, существуют некоторые фонотактические особенности арабского языка, такие как невозможности стечения согласных в начале фонетического слова, фонологически значимого противопоставления двоярных и несдвоенных согласных и т. п., которые влияют на орфографию письма на русском языке. Отметим, что ранее уже детально описывались нарушения звукопроизношения в речи арабоязычных обучающихся, участников эксперимента, обусловленные фонетической и фонотактической интерференцией арабского языка: недостаточная дифференциация гласных по ряду и подъёму и сложности с произнесением их сочетаний, а также с произнесением аллофонов фонемы [b], неразличение ударных и безударных слогов и т. п. (Аганина, Габдрахманова, 2024, с. 4419-4420);

- направления чтения и письма слева направо, особенностей начертания букв русского алфавита, необходимости использования прописных/строчных букв, то есть интерферирующее влияние графики родного арабского языка;

- смешения букв кириллицы и латиницы, а иногда и звуко-буквенных соотношений в русском и известном обучающимся европейском языке латинской письменности, то есть интерферирующее влияние графики иного иностранного языка.

Названные особенности, затрудняющие освоение графических и орфографических навыков, учитывались при разработке, анализе и отборе обучающего материала и корректировании процесса обучения письму, при подготовке объяснений сопоставительного характера для обучающихся.

Экспериментальное обучение письму авторы проводили на факультете международных образовательных программ Казанского национального исследовательского технологического университета в ходе преподавания курса РКИ (уровни А1 и А2 РКИ) в 2020-2024 гг. 78 слушателям. На первом этапе эксперимента, в 2020-2021 учебном году, фиксировалась и изучалась письменная и устная речь арабоязычных студентов, составлялась картотека и уточнялся план эксперимента. На втором этапе, также в 2020-2021 учебном году, с опорой на экспериментальные данные готовились план экспериментального обучения и обучающие материалы. На третьем этапе, в 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 учебных годах, авторами проводилось экспериментальное обучение письму, тестировались обучающиеся, изучались результаты эксперимента, корректировались с учётом полученных данных обучающие материалы.

Обратимся к третьему, завершающему этапу эксперимента. С первого занятия, когда только начинают отработываться навыки каллиграфически корректного начертания букв и их соединения между собой, важно, чтобы у обучающихся формировалось верное понимание звуко-буквенных связей. Обучающемуся необходимо запомнить, что звуку соответствуют две пары букв (печатная и рукописная), в каждой имеется прописная и строчная. Так, в самом начале обучения письму авторы используют задания:

- на чтение вслух групп слогов, слов, предложений, набранных как печатными буквами, так и «рукописным» шрифтом;
- на «творческое» списывание, когда требуется рукописно списать напечатанные буквы, группы слогов, слова, короткие предложения из 2-3 слов или, наоборот, списать рукописные знаки печатными;
- на «творческое» заполнение пропусков печатными/рукописными буквами в словах и предложениях из 2-3 слов.

Особое место среди заданий занимают диктанты, которые способствуют развитию фонематического и акцентно-ритмического слуха, тренируют зрительную память, а также внимание и концентрацию, кроме того, учат выделять информацию и перерабатывать её, удерживать в памяти сведения на неродном для обучающегося языке и т. п.

На первых занятиях авторами используются буквенные и слоговые диктанты. Буквенные диктанты помогают:

- дифференцировать прописные и строчные буквы разного начертания, а также схожие между собой кириллические и латинские буквы;
- автоматизировать навык корректного отображения надстрочных и подстрочных элементов рукописных букв;
- корректировать нарушения так называемого «зеркального» написания несимметричных графем – R вместо Я, E вместо Э, N вместо И, d вместо Ъ (*Рблоко* «яблоко», *это* «это», *кNвN* «киви», *учинд* «очень»), написания графем, обусловленного интерференцией известных обучающимся языков латинской письменности (*овтуеус* «автобус», *книга* «книга», *атдыхают* «отдыхают», *сбін* «сын» с комбинацией b и i на месте Ъ) и т. п. Такие нарушения сравнительно легко и быстро преодолеваются, возможно, потому что причины их возникновения хорошо осознаются обучающимися.

Слоговые диктанты традиционно даются как диктовка пар слогов, «поскольку один слог менее информативен, и тогда работа будет более продуктивной, потому что нужно будет сличать, сопоставлять, различать слоги» (Товт, 2024, с. 36). Отметим, что в качестве материала для слогового диктанта необходимо выбирать пары слогов, позволяющие минимизировать интерферирующее влияние родного для обучающихся арабского языка, поэтому в ходе эксперимента использовались слоговые диктанты, корректирующие недостаточное различение:

- гласных [И] и [Э], [О] и [У], связанное с нечёткостью границ области гласных среднего подъёма в арабском языке: *те – ти, ре – ри, не – ни, бо – бу, во – фу, до – ду*;
- гласных [И] и [Ы], обусловленное отсутствием в арабском языке фонемы [Ы]: *ли – лы, ми – мы, ны – ын*;
- твёрдых и мягких согласных, объясняющееся отсутствующими в арабском языке палатализацией и веларизацией как дифференциально значимыми артикуляциями (а значит, отсутствием фонологического противопоставления по твердости – мягкости): *та – тя, ть – тья, та – тья; фы – фи, ру – рю, ит – ить*;
- глухих и звонких согласных: *ква – гва, тво – дво, пи – би*.

В дальнейшем на занятиях обучающимся предлагаются сначала словарные и фразовые (из 2-3 слов) диктанты, в которых редукция гласных – только количественная (в безударной позиции гласные [И], [Ы], [У]), а ассимиляция согласных по звонкости/глухости отсутствует: *Тут сыр. Вот кот и кошки. Мой ластик там*. Такие диктанты:

- развивают навык корректной записи предложения с первой прописной буквой и пунктуационным знаком в конце. Для арабоязычных студентов, привыкших к тексту без прописных букв, различение функций прописной и строчной букв представляет собой вновь формируемый и при этом довольно сложный навык, усвоение которого требует значительного времени и усилий. Поэтому это должно быть, во-первых, объяснено преподавателем, во-вторых, проработано как в учебной аудитории, так и самостоятельно (в составе домашнего задания);
- учат верно определять интонационную характеристику предложения (например, в парах наподобие: *Эти сумки здесь. – Эти сумки здесь?, Студенты тут. – Студенты тут!*). Привлечение внимания обучающихся к ритмическому и мелодическому своеобразие текста на русском языке также способствует формированию осознанного восприятия модальной и эмоциональной функций интонации, вырабатывает понимание того, что именно интонация создаёт коммуникативные единицы.

Впоследствии даются более сложные словарные и фразовые диктанты, в которых редукция гласных – и количественная, и качественная (в безударной позиции в том числе гласные [А], [О], [Э]), кроме того, отражены ассимиляции согласных по звонкости/глухости и по твёрдости/мягкости. Такие диктанты:

- корректируют неверное восприятие количественной и качественной редукции русских гласных. У арабоязычных обучающихся редуцированные гласные, произносимые в слабой позиции более кратко, чем ударные, ассоциируются с краткими гласными родного языка, фонологически противопоставленными долгим и на письме практически не отображающимися, если не считать диакритических знаков в ограниченном ряде текстов, поэтому ошибочные написания наподобие *каждй* «каждый», *катура* «которая», *разгваривам* «разговариваем», *прид* «перед» очень распространены и требуют особого внимания;
- упражняют в идентификации начальнослоговых гласных (сложной из-за отсутствия в арабском языке неприкрытых слогов) и предупреждении ошибок типа *итой* «этой», *эдяльная* «идеальная», помогают преодолевать затруднения в определении компонентов сочетаний гласных: *стадун* «стадион», *лили и поны* «лилии и пионы», *поитомо* «поэтому»;

– помогают дифференцировать твёрдые и мягкие согласные и предупреждать ошибочные написания типа *востокь*, *Алжирь*, *в двух шагахь*, *очин* «очень», *динги* «деньги», *увидел*, *чтобе* «чтобы», *для* «для», *слещал* «слышал»; дифференцировать звонкие и глухие согласные и предупреждать ошибки наподобие *бичене* «печенье», *такда* «тогда». Такие навыки также способствуют лучшему усвоению позиционных закономерностей русского консонантизма (оглушения, озвончения, смягчения согласных), что облегчает обучение русской орфографии в дальнейшем.

Разумеется, отбор материала во всех случаях учитывает выявленное авторами интерферирующее влияние родного для обучающихся арабского языка. Подчеркнём, что особую важность в методическом плане имеет работа над сделанными в диктантах ошибками. Проведённый эксперимент, во-первых, показывает, что обсуждение допущенных ошибок всей группой, вслух, является достаточно эффективным: оно хорошо запоминается, а в отдельных случаях даже цитируется обучающимися, и впоследствии ошибки, ставшие предметом обсуждения, допускаются сравнительно редко; во-вторых, большой интерес вызывают объяснения преподавателя, в которых сопоставляются графемы/фонемы родного для обучающихся арабского языка и русского: правила последнего оказываются более понятными, логичными, связи между явлениями – более очевидными. Возможно, по этой причине вызывает энтузиазм и знакомство с базовой лингвистической терминологией (понятия звука, буквы, ударения, сильной и слабой позиции, слога), знание которой воспринимается обучающимися как способствующее лучшему усвоению материала. Экспериментальное обучение показывает, что усиление роли лингвистического анализа в обучении чтению (Аганина, Габдрахманова, 2024, с. 4420) и письму на русском языке способствует предупреждению многочисленных ошибок и повышает результативность обучения. Сознательное отношение к письму на русском языке, которое формируется в самом начале обучения, является залогом успешного освоения более сложных навыков письма как вида речевой деятельности – выражения своих и чужих мыслей в письменной форме, письменной фиксации звучащей речи с одновременной её трансформацией (в виде графической схемы, в виде вопросного и тезисного плана текста) и т. п.

Помимо диктантов в ходе обучения письму авторами используются разнообразные орфографические упражнения, предполагающие актуализацию знаний по фонетике, например, назвать звуки, которые может обозначать буква, определить, твёрдые они или мягкие / звонкие или глухие (для согласных) и распределить слова с такой буквой из данного списка согласно названным самими обучающимися вариантам её произношения (*город* [Г] – *большого* [В] – *лёгкий* [Х'] – *снег* [К] для буквы Г, *студент* [Э] – *весна* [И] – *если* [Й'+Э] для буквы Е, *час* [А] – *часы* [И] для буквы А, *яблоко* [Й'+А] – *январь* [Й'+И] – *мяч* [А] для буквы Я и т. п.).

Хорошо зарекомендовал себя звуко-буквенный анализ слов, предполагающий определение количества слогов и места ударения, подсчёт букв и звуков, описание последних: какой буквой обозначаются, в сильной/слабой позиции (для гласных), твёрдые/мягкие, звонкие/глухие (для согласных). Интерес обучающихся вызывает и морфемный анализ слов, предполагающий выделение формообразующей основы слова и окончания (т. е. неизменяемой и изменяемой частей), а также словообразовательный анализ слов продуктивных моделей: *рыба* > *рыбный*, *шоколад* > *шоколадный*...; *учить* > *учитель*, *строить* > *строитель*. Также эффективными оказались упражнения, актуализирующие знания в том числе по морфологии, например, задание выписать из текста все глагольные формы с мягким знаком, все наречия с безударным [О] и т. п. Вдумчивый анализ языковых явлений способствует лучшему пониманию и усвоению материала, письменная фиксация которого упрощается, ускоряется, становится всё более осознанной, приближает арабоязычных обучающихся к носителям русского языка.

Использование подобных заданий улучшает графический и орфографический навыки письма, что в сочетании с навыками пунктуационного оформления текста, расположения материала на странице и т. п. облегчает дальнейшее обучение более сложным навыкам письменной речи, подчинённым задаче коммуницировать в письменной форме, и позволяет совершенствовать общеучебные умения, необходимые для получения арабоязычными обучающимися высшего образования.

Текущим (промежуточным) контролем выявлено соответствие результатов экспериментального обучения прогнозируемым. В Таблице 1 даны минимальное и максимальное количество баллов, полученных обучающимися за отдельные тесты по графике и орфографии. Результаты от 1 до 25 баллов соответствуют оценке «неудовлетворительно», от 25 до 65 баллов – «удовлетворительно», от 66 до 86 баллов – «хорошо», 87 баллов и выше – «отлично». Таким образом, текущий контроль (контроль обучаемости) продемонстрировал, что в ходе эксперимента элементарные графические и орфографические навыки арабоязычных обучающихся получили ожидаемое развитие и оцениваются в диапазоне от «удовлетворительно» до «хорошо».

Таблица 1. Результаты тестирования 59 обучающихся на применение освоенных графических и орфографических навыков на промежуточном этапе обучения (стобалльная шкала)

Оцениваемый навык	Балл, min	Балл, max
Корректное отображение букв	48	78
Корректное оформление письменного текста	57	81
Корректная передача на письме позиционных закономерностей консонантизма	53	75
Корректная передача на письме ударных гласных	46	79
Корректная передача на письме безударных гласных	41	72

Итоговым контролем выявлен удовлетворительный уровень сформированности графических и орфографических навыков. Минимум и максимум количества баллов, полученных обучающимися на итоговом тестировании, которое выявляет уровень реализации сложных навыков письменной речи при выполнении таких комплексных тестов, как построение и запись монологов продуктивного и репродуктивного типа и текстовый диктант, даны в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты тестирования 59 обучающихся на построение письменных монологических высказываний на завершающем этапе эксперимента (стобальная шкала)

Оцениваемый навык	Балл, min	Балл, max
Построение и корректная запись монолога продуктивного типа на заданную тему в соответствии с коммуникативной установкой	52	78
Построение и корректная запись монолога репродуктивного типа на основе прочитанного/прослушанного текста с использованием предоставленного вопросного плана (тип предъявляемого текста – повествование, описание, сообщение; объём – 260 слов; процент незнакомых слов – 2%)	61	83
Корректная запись со слуха продиктованного связного текста	63	75

Итоговый контроль (контроль обученности) продемонстрировал, что эффективное развитие элементарных графических и орфографических навыков арабоязычных обучающихся ожидаемо способствует успешному усвоению более сложных навыков письменной коммуникации, которое также оценивается в диапазоне от «удовлетворительно» до «хорошо». Следует отметить, что в соответствии с прогнозом результатов проведённого эксперимента построение монолога репродуктивного типа оказалось более сложным, чем построение монолога продуктивного типа, что отразилось на более низких оценках обучающихся.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Наблюдения авторов над особенностями произношения и письменной фиксации арабоязычными обучающимися звуков русского языка позволили:

- установить связь между допускаемыми ошибками в восприятии звуко-буквенных соотношений и особенностями фонетики, фонотактики и графики арабского языка, а также известных обучающимся языков латинской письменности;
- разработать, экспериментально проверить и уточнить обучающие материалы с практическими заданиями, подготовленными с учётом интерферирующего влияния арабского языка и корректирующими допускаемые обучающимися ошибки.

Проведённое исследование позволяет говорить, во-первых, о прямой связи между использованием названных материалов и эффективностью обучения письму; во-вторых, о необходимости включения в учебный процесс как объяснения сопоставительного характера с опорой на языковую обусловленность обучающихся, так и элементов лингвистического анализа, способствующих формированию сознательного отношения к явлениям русского языка, отчётливому пониманию правил использования графических и орфографических средств языка, без которых невозможно обучение письменной речи в дальнейшем. Эксперимент, описанный в работе, показывает результаты обучения, которые соответствуют прогнозам авторов, а также демонстрирует запланированную динамику развития графических и орфографических навыков.

Опубликование данных проведённого эксперимента, не вошедших в настоящую работу, издание рабочей тетради с проанализированными выше авторскими материалами и методических указаний к ней, а также работа над совершенствованием методики оценивания результатов экспериментального обучения РКИ, проводимого авторами, представляются целесообразным продолжением нашего исследования.

Источники | References

1. Аганина Р. Р., Габдрахманова П. Л. Формирование фонетических навыков в процессе обучения чтению: к разработке рабочей тетради по русскому языку как иностранному для арабоязычных студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. Вып. 12. <https://doi.org/10.30853/phil20240625>
2. Александрова А. Ю. Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов: дисс. ... к. филол. н. М., 2009.
3. Александрова А. Ю. Проблемы обучения арабов русскому письму // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 36 (77).
4. Бархударова Е. Л. К проблеме типологического исследования русской фонетической системы в лингводидактическом контексте // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. <https://doi.org/10.37632/PI.2021.284.1.001>
5. Бархударова Е. Л., Гудков Д. Б., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Одинцова И. В., Панков Ф. И. Актуальные проблемы описания русской фонетической системы в целях создания курсов практической фонетики // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме. Изд-е 2-е, испр. и доп. М., 2023.

6. Бондарева В. В. К вопросу о языковых контактах: фонетическая интерференция и акцент // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: в 2 ч. М., 2017. Ч. 1.
7. Давидян Д. Л. Лингводидактические основы разработки курсов русской фонетики для носителей португальского языка: дисс. ... к. пед. н. М., 2024.
8. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006.
9. Леонтьева Л. Особенности и проблемы в изучении русской медицинской лексики у арабоязычных студентов-медиков и их решение с помощью мнемотехники // Филология и культура. 2023. № 4 (74).
10. Мустафина Л. Р., Габдрахманова П. Л., Богатова Е. Н. Использование нетрадиционных диктантов на занятиях по русскому языку как иностранному // Научный альманах. 2017. № 2-2 (28). <https://doi.org/10.17117/na.2017.02.02.183>
11. Науменко Ю. М. Ритмо-вокалическая структура русского и арабского слова в лингводидактическом аспекте: дисс. ... к. филол. н. М., 2003.
12. Новиков А. М. Общие эмпирические методы исследования // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1.
13. Петренко Е. Е., Мельник Ю. А. Влияние межъязыковой интерференции на усвоение иностранцами фонетической системы русского языка // Русский язык в военном вузе. 2021. № 4.
14. Санникова А. В. Арабско-русская интерференция на различных уровнях языковой деятельности РКИ // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития. Мн.: БГЭУ, 2011.
15. Сычева Л. В. Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4 (18).
16. Тимофеева Ю. А. Формирование слухо-произносительных навыков иностранных студентов-медиков с использованием корректировочных видеоматериалов: этноориентированный подход: дисс. ... к. пед. н. Казань, 2025.
17. Товт А. М. Говорение и письмо на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: методические рекомендации по работе над формированием навыков устной и письменной речи инофонов // Состояние, проблемы, перспективы развития современной науки и технологий. Петрозаводск, 2024.
18. Чернега-Майнерт Е. Диктанты на уроках РКИ: виды, уровни, примеры. // Eduneo. 2018. <https://www.eduneo.ru/diktanty-na-urokakh-rki-vidy-urovni-primery>
19. Шутова М. Н. Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке (фонетический аспект). М., 2021.

Информация об авторах | Author information



Аганина Регина Рифкатовна¹, к. филол. н., доц.
Дубских Александра Васильевна²

^{1, 2} Казанский национальный исследовательский технологический университет



Regina Rifkatovna Aganina¹, PhD
Aleksandra Vassilievna Dubskih²

^{1, 2} Kazan National Research Technological University

¹ regina.r.aganina@gmail.com, ² aleksandrakubskih@bk.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 29.06.2025; опубликовано online (published online): 07.08.2025.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; формирование графических и орфографических навыков; звуко-буквенные связи; обучение письму; фонетическая интерференция; Russian as a foreign language; formation of graphic and spelling skills; sound-letter relationships; teaching writing; phonetic interference.