ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ РУССКОГО И БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКОВ



ВЫПУСК
20 / 3

PROBLEMS OF COGNITIVE AND FUNCTIONAL DESCRIPTION OF RUSSIAN AND BULGARIAN LANGUAGES

Volume 20 / Issue 3

Университетско издателство
"Епископ Константин Преславски"

Шуменски университет
“Епископ Константин Преславски”
Факултет по хуманитарни науки

Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков

Выпуск 20 / 3

Problems of cognitive and functional description of Russian and Bulgarian languages

Volume 20 / Issue 3

Шумен
2026

Двадцатый выпуск журнала «Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков» посвящён 55-летию со дня основания Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского.

Журнал объединяет различные теоретические подходы к изучению языковых явлений, способствуя углублению представлений о взаимосвязи языка, мышления и коммуникации, а также выявлению межсистемных соответствий и различий. В нем утверждаются значимость научного диалога, методологического многообразия и преемственности исследовательских традиций Шуменского университета.

Издание тематично объединяет статьи исследователей Болгарии, Беларуси и Казахстана в области: *Лингводидактика*. Журнал издается на средства научно-исследовательского проекта кафедры русского языка Шуменского университета (№ РД–08–96 / 03.02.2026 г.). Научный журнал индексирован в РИНЦ, ERIHPLUS, CEOOL, SCRIBD, Global index for Continuing Researchers, Google Scholar и включен в Национальном референтном списке НАЦИД.

Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Выпуск 20/3. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2026. 68 с.

Ответственный редактор:
доц. д-р Ирена Петрова

Редакционная коллегия:
проф. дфн Стефана Димитрова, Болгария
проф. дфн Ивелина Савова, Болгария
проф. д-р Неля Иванова, Болгария
доц. дфн Светлана Алексанова, Россия
доц. кфн Гигла Джинджолия, Чехия
доц. д-р Енчо Тилев, Болгария
доц. д-р Надежда Стойкова, Болгария
гл. ас. д-р Дияна Николова – техн. редактор

ISSN 2603-3143 (Print)
ISSN 2603-3151 (Online)
© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“

ОГЛАВЛЕНИЕ

Лингводидактика

Абдивалиева Гулмира	Роль художественных текстов в профессионально ориентированном дискурсе	5
Буряченко Татьяна, Буряченко Елена	Проблемы преподавания русского языка как неродного в вузе: теоретические аспекты и практические решения	17
Саидова Наргиз	Лексические ошибки болгарских учащихся и пути их преодоления	29
Шейтанова Наталия	Проблемный учебный текст как инструмент развития критического мышления на уроках русского языка	43

CONTENTS

Lingvodidactics

Abdivalieva Gulmira	The role of fiction texts in professionally oriented discourse	5
Buryachenko Tatyana, Buryachenko Elena	Problems of teaching Russian as a non-native language at the university: theoretical aspects and practical solutions	17
Saidova Nargiz	Lexical errors of bulgarian learners and strategies for overcoming them	29
Sheitanova Natalia	Problem-based educational text as a tool for developing critical thinking in Russian language classes	43

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ДИСКУРСЕ

Абдивалиева Гулмира Абдимажитовна

Аннотация: В данной статье предметом исследования является профессионально ориентированные тексты и их роль в развитии речевой компетенции студентов медицинского направления. Методом исследования выступают наблюдение за уровнем усвоения материала студентами, лексико-грамматический и стилистический анализ текста. Художественный текст выступает главным ресурсом для формирования профессиональной лексики. Анализ аутентичных художественных текстов предоставит моделировать ситуации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: общение; многоязычие; русский язык; художественный текст; профессиональный язык; задание.

https://doi.org/10.46678/TWAI6038

THE ROLE OF FICTION TEXTS IN PROFESSIONALLY ORIENTED DISCOURSE

Abdivalieva Gulmira Abdimajitovna

Abstract: This article examines professionally oriented texts and their role in developing the speech competence of medical students. The research method involves observing the level of material assimilation by students, as well as lexical, grammatical and stylistic analysis of the text. Literary texts serve as the primary resource for the formation of professional vocabulary. Analysis of authentic artistic texts will enable the simulation of situations in professional activity.

Keywords: communication; multilingualism; Russian language; literary text; professional language; task.

Введение

Распространение Интернета, по выражению исследователя М. Маклюена, мир превращается в глобальную деревню, где люди общаются и узнают друг друга, несмотря на расстояния. Виртуальное пространство стало обслуживать социальную, экономическую, научно-образовательную, культурно-просветительские функции человеческой жизни, которую можно рассматривать как новую сферу функционирования языка. Для эффективного использования языка в цифровой среде требуется высокий уровень когнитивно-познавательного потенциала, который позволяет обслуживать стремительно развивающиеся области человеческого знания, традиционно таким языком считается английский, однако для стран Центральной Азии эту функцию выполняет русский язык [8, с. 406].

Во многих кыргызских семьях русский язык выступает не просто средством межнационального общения, но и фактически вторым родным языком. Особенно это характерно для городских жителей и представителей интеллигенции, обеспечивая своим детям обучение на русском языке, рассматривая его как инструмент для получения качественного образования, повышение конкурентоспособности и расширение жизненных перспектив [5, с. 146].

В отдаленных айылах Кыргызстана наблюдается снижение функциональной значимости русского языка, что обусловлено отсутствием языковой среды, носителей языка и практической потребности использовании в повседневной жизни. В результате школьники обучаются, воспитываются в моноязычной среде, что ограничивает их языковую подготовку.

Русский язык широко используют в сферах образования, науки, культуры и деловой коммуникации. Он

остается важным образовательным ресурсом, обеспечивающий доступ обширному информационному пространству и способствующей межкультурному взаимодействию.

Представительство Рос сотрудничества и фонд Русский мир Кыргызской Республики оказывают всестороннюю поддержку образовательным учреждениям страны, создавая условия для обмена знаниями и опытом. Они представляют методическую помощь преподавателям, организуя курсы повышения квалификации, семинары и мастер-классы, направленные на совершенствование педагогических навыков и обновления образовательных программ, внедрению современных методик преподавания русского языка и создают благоприятную языковую среду.

Изложение

В 2011 году сектор поликультурного образования Министерства образования и науки Кыргызской Республики при поддержке Верховного комиссара ОБСЕ по делам национальных меньшинств инициировал внедрение программы многоязычного и поликультурного образования. Программа была направлена на формирование толерантной образовательной среды сохранение языкового многообразия и повышения качества образования в условиях многонационального общества.

Важным этапом развития данной инициативы стало издание 13-апреля 2015 года приказ №363/1 о реализации программы многоязычного образования в высших учебных заведениях Кыргызской Республике. Принятие данного документа создало правовые и организационные условия для внедрения принципов многоязычного обучения в системе высшего образования, расширила академические и профессиональные возможности обучающихся, а также содействует на повышение и адаптации в подготовке

конкурентоспособных специалистов, владеющих несколькими языками и способных эффективно функционировать в поликультурной среде [7, с. 71].

Данная инициатива ориентирована на создание благоприятных образовательных условий для последовательного и эффективного изучения родного, русского и английского языков. Реализация инициативы способствует повышению академической мобильности, адаптации в поликультурном пространстве.

Кафедра русской филологии Историко-филологического факультета Кыргызско-Узбекского Международного университета имени Б. Сыдыкова является одновременно выпускающей кафедрой по направлению филологическое образование, профиль Русский язык и литература, а также обеспечивающей кафедрой по преподаванию русского языка для всех факультетов университета, преподаватели и ученые осуществляют активную и многоплановую научно-исследовательскую деятельность, ориентированную на профессиональную подготовку обучающихся.

Научная работа преподавателей тесно связана с учебным процессом и ориентирована на повышение качества подготовки будущих учителей русского языка, на обеспечение языковой и методической поддержки студентов других направлений [6, с.154].

Изучение русского языка студентами Кыргызско-Узбекского Международного университета имени Б. Сыдыкова по направлениям «Филологическое образование», «Педагогика», «Физвоспитание», «Биология», «Физика», «Математика», «Информатика», «Лечебное дело», «Юриспруденция» осуществляется комплексно с интегрированным подходом к обучению русскому языку, где

язык и литература ведется в тесной связи с профессиональными дисциплинами. Другие изучаемые предметы создают целостное образовательное пространство.

Русская художественная литература богата содержанием, разнообразием жанров, глубиной художественных образов, что открывает широкие возможности для целенаправленного и методически обоснованного использования фрагментов художественных произведений в образовательном процессе при подготовке студентов разных специальностей.

Интеграция материалов художественной литературы по профильным тематикам на занятиях русского языка, позволили рассматривать язык как носитель культуры, науки и инновации. В ходе использования художественных текстов в процессе обучения были выделены следующие аспекты:

1. Художественная литература рассматривает изучаемые явления в естественных, живых, эмоционально насыщенных контекстах, делая процесс обучения глубоким и осмысленным, что углубили знания и в языке, и в литературе.
2. Литературно-художественные тексты создают богатую языковую среду. Представляются разнообразные лексические и грамматические конструкции, стилистические приемы, языковые нюансы, которые невозможно в полной мере передать через учебные примеры.
3. Тексты художественной литературы осуществляют культурно-просветительскую функцию, помогая студентам познакомиться с традициями, историей, передают атмосферу эпохи, отражают ценности общества, нормы взаимодействия и бытовые реалии, что помогает студентам осознать профессиональные и культурные особенности народа, в которой этот язык используется.

4. Тексты художественного дискурса способствуют профессионально-ориентированному обучению. Произведения, видеофильмы при изучении русского языка можно связать с будущей сферой деятельностью студентов.

Использование художественных произведений для будущих врачей, педагогов, инженеров, предпринимателей, позволили моделировать реальные профессиональные ситуации, с которыми будущие специалисты могут столкнуться в своей практике. Занятия стали содержательными и практико-ориентированными, способствуя развитию профессионального мышления, навыков анализа и принятия решений [2, с. 17]. Художественные произведения повысили мотивацию студентов к обучению за счет связи теоретического материала с реальной профессиональной деятельностью.

С учетом перечисленных аспектов преподаватели на отделении русской филологии при отборе учебного материала руководствовались следующими критериями:

1. Лексико-грамматическая и синтаксическая доступность текста, то есть насколько языковые особенности соответствуют уровню подготовке обучающихся;
2. Соответствие материала учебной программе, что обеспечило его современность и методическую оправданность;
3. Профессиональная направленность чтобы содержание способствовало формированию специализированным знаниям и навыков.
4. Познавательная ценность: информативность, расширение кругозора и продвижение знания студентов;
5. Социокультурный компонент: культурные, исторические и социальные реалии языка;
6. Коммуникативная значимость, стимулирование речевой активности, развитие навыков общения.

В качестве примера рассмотрим, рабочую программу медицинского факультета, в которую включили произведение М. Булгакова «Записки юного врача», отражающие реальные события 1925 года. Книга состоит из семи рассказов: «Полотенце с петухом», «Стальное горло», «Вьюга», «Крещение поворотом», «Тьма египетская», «Звездная сыпь», «Пропавший глаз». В основе этих рассказов лежат реальные эпизоды из профессиональной деятельности молодого врача, только что приступившего к работе в сельской местности. Каждый рассказ отражает его первые шаги в медицине, столкновение с трудностями, вызовами и моральными дилеммами, с которыми сталкивается врач на практике. Через истории автор показывает не только медицинские ситуации и способы их разрешения, но и особенности жизни деревенского населения, его привычки, суеверия и отношение к врачебной помощи, создавая живую и достоверную картину сельской медицины начала XX века. Особое внимание уделяется внутреннему состоянию молодого врача, его сомнениям, профессиональной неуверенности и страху перед ответственностью, для которого каждая новая ситуация становится испытанием не только знаний, но и личной выдержкой. На занятиях профессионального русского языка использовались отрывки, в которых ярко проявляются изменения речевого поведения героя от внешне спокойной, сдержанной речи врача до напряженного внутреннего монолога, отражающего его тревогу и напряжение. Внимание уделяли также моментам, где герой принимает удачное профессиональное решение.

В рассказе **«Полотенце с петухом»** изображена тревожная ситуация молодого врача. В больницу внезапно доставляют, тяжело пострадавшую девушку, которая попала под льняную машину. Ее нога оказывается сильно раздробленной и угрожало жизни пациентки. Отец девушки

в отчаянии умоляет врача спасти его единственную дочь, полностью полагаясь на его профессионализм и решение.

Молодой доктор, понимая ситуацию, берет на себя ответственность и принимает решение ампутировать ногу, но он лишь один раз наблюдал операцию по ампутации и не имел практического опыта. При этом врач не признается в этом, стремясь сохранить пациентке доверие и не усилить страх. После завершения операции доктор проводит бессонную ночь, мучительно ожидая сообщения о смерти пациентки и переживая последствия своего решения. Спустя два с половиной месяца девушка приходит к врачу, чтобы выразить благодарность за спасенную жизнь. В знак признательности она приносит подарок – белое полотенце с вышитым красным петухом, которое становится для героя символом победы над страхом, профессионального взросления и доверия пациента к врачу.

В процессе работы с текстом студентам предлагается: выделить словосочетания, связанные с профессиональной деятельностью врача (на угасшем человеке *делать ампутацию*); проанализировать словосочетания, передающие эмоциональное состояние героя (*умирай скорее*); определить типы связи в словосочетаниях на материале художественного текста (согласование, управление, примыкание).

«Стальное горло» описывается один из самых напряженных эпизодов в практике молодого врача Никольской больницы. Поздним ноябрьским вечером в больницу привезли трехлетнюю девочку Лиду, которая задыхалась. Осмотрев ребенка, врач ставит диагноз *«дифтерийный круп»* и понимает, что без срочного вмешательства дыхание может полностью прекратиться.

Несмотря на сильный страх, двадцати четырехлетний врач с недостаточным практическим опытом, решается на операцию трахеотомии, осознавая, что это единственный

шанс спасти ребенка. Во время операции ему помогают молодой фельдшер и две акушерки. Процедура проходит крайне тяжело: врач испытывает сильное внутреннее напряжение, ему трудно ориентироваться, а в самый ответственный момент фельдшер теряет сознание. Доктору удается самому завершить операцию, восстановить дыхание ребенка и тем самым спасти ей жизнь.

На материале рассказа студентам предлагается: выписать простые предложения, передающие страх и решимость врача; объяснить, какие языковые средства создают это впечатление; особое внимание уделяли тому, как простые предложения передают напряженность ситуации (*Сколько дней девочка больна? Они отказались, и я спасен.*)

«Крещение поворотом», глубокой осенней ночью молодому врачу приходится впервые самостоятельно принимать роды. В больницу поступает роженица с поперечным положением плода – крайне опасной и сложной ситуацией. Охваченный тревогой и растерянностью, он в спешке хватается за учебник по оперативному акушерству и начинает листать страницы. Однако сложные описания с медицинской терминологией не приносят ему облегчение, он не может понять, какой именно медицинский поворот плода нужно делать: комбинированный или поворот прямой, поворот непрямой. Вернувшись к роженице в состоянии эмоционального переживания, врач решает действовать, полагаясь на внутреннее чувство меры, и опытная акушерка рассказывает, как прежний доктор выполнял подобные повороты плода. Этот живой, простой рассказ оказался для молодого врача оказался наиболее адекватным [3].

Студентам предложили следующие задания: дополнить предложения однородными членами (*Врач действовал _____, В палате находились _____)*; выписать из текста предложения с

однородными сказуемыми, дополнениями, обстоятельствами; найди предложения с однородными обстоятельствами и определить вид данных однородных членов [4, с. 52].

Заключение. Художественные тексты рассматриваются, как важный дидактический ресурс формирования языковой, коммуникативной компетенции студентов медицинского факультета. На первом курсе обучение носило преимущественно аналитико-интерпретационный характер, акцент делали на развитие навыков осознанного восприятия текста и устной академической коммуникации. Дальнейшая работа дополнялась системой упражнений и заданиями, направленных на закрепление лексико-грамматического материала и формирование профессионально ориентированного дискурса.

Таким образом, использование художественных текстов в процессе преподавания дисциплины профессиональный русский язык продемонстрировал реальную культурно-просветительскую, профессионально-ориентированную эффективность, создавая аутентичную языковую среду, которая позволила рассматривать лексико-грамматические и стилистические явления в естественном контексте, что способствовало более глубокому и осознанному усвоению учебного материала [1, с. 104]

Рекомендуется преподавателям средних профессиональных учебных заведений, высших учебных заведений включать художественные тексты на занятиях русского языка, чтобы обучение проходило практико-ориентированным и развивало профессиональные компетенции студентов, с активными методами работы: пересказ, обсуждение, анализ и интерпретация, творческие задания, практические упражнения, так как они создают профессиональную языковую среду и способствуют усвоению материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдивалиева Г. А. Формирование логичной и богатой речи у студентов медицинского колледжа URL: https://vestnik.krsu.kg/archive/174 (дата обращения: 25.12.2025).

2. Буйских Т. М., Задорожная Н. П., Низовская И. А. Как следовать принципу академической честности // Учебное пособие для студентов. Бишкек. 2004. С. 145–148.

3. Булгаков М. Записки юного врача. URL: https://www.litres.ru/book/mihail-bulgakov/zapiski-unogo-vracha-166193/chitat-onlayn/ (дата обращения: 29.12.2025).

4. Ващенко Е. Д. Русский язык и культура речи // Изд. 6-ое, исправленное, Ростов-на-Дону «Феникс». 2009. С. 6–8.

5. Дербишева З. К. Особенности билингвизма в Кыргызстане. URL: http://journals.rudn.ru/semioticssemantics (дата обращения: 25.12.2025).

6. Кондубаева М. Р. Методика преподавания русского языка // Учебник для студентов высшего образования, обучающихся по специальностям: 5BO11800 – Русский язык и литература, 5BO12100 – Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения. Алматы: ИП «Балауса», 2018. С. 116–117.

7. Стоянова А. Как разработать и внедрить устойчивую программу многоязычного образования // Руководство по проектированию и реализации многоязычных программ. Бишкек, 2016. С. 74–78.

8. Тагаев М. Д. Русский и киргизский языки в виртуальном пространстве и социальных сетях Кыргызстана. URL: https://jsocnet.ru/ru/nauka/article/92132/view (дата обращения: 26.12.2025).

REFERENCES

1. Abdivalieva G. A. Formation of logical and rich speech in medical college students. URL: https://vestnik.krsu.kg/archive/174 (accessed: 25.12.2025).

2. Buiskikh T. M., Zadorozhnaya N. P., Nizovskaya I. A. How to follow the principle of academic integrity // Study guide for students. Bishkek. 2004. P. 145–148.

3. Bulgakov M. Notes of a Young Doctor. URL: https://www.litres.ru/book/mihail-bulgakov/zapiski-unogo-vracha-166193/chitat-onlayn/ (accessed: 29.12.2025).

4. Vashchenko E.D. Russian Language and Speech Culture // sixth edition, revised, Rostov-on-Don, Phoenix. 2009. P. 6–8.

5. Derbisheva Z. K. Features of bilingualism in Kyrgyzstan. URL: http://journals.rudn.ru/semioticssemantics (accessed: 25.12.2025).

6. Kondubaeva M. R. Methods of teaching Russian // textbook for higher education students studying the following specialties: 5VO11800 – Russian Language and Literature, 5VO12100 – Russian Language and Literature in Schools with Non-Russian Language in Instruction. Almaty: “Balausa”, 2018. P. 116–117.

7. Stoyanova A. How to develop and implement a sustainable multilingual education program // Guide to the design and implementation of multilingual programs. Bishkek, 2016. P. 74–78.

8. Tagaev M. D. Russian and Kyrgyz languages in virtual space and social network of Kyrgyzstan. URL: https://jsocnet.ru/ru/nauka/article/92132/view (accessed: 26.12.2025)

Абдивалиева Гулмира Абдимажитовна
доцент, кандидат педагогических наук,
Кыргызско-Узбекский Международный университет
имени Б. Сыдыкова
г. Ош, Кыргызстан
Abdivalieva Gulmira Abdimajitovna
Assoc. Prof., PhD
Kyrgyz-Uzbek International University
named after Batyraly Sydykov
Osh, Kyrgyzstan
kabdivalieva@gmail.com
ORCID: 0009-0000-1874-7725

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Татьяна Буряченко, Елена Буряченко

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу проблем преподавания русского языка как неродного в вузе при работе со студентами-билингвами. Актуальность исследования обусловлена растущей мобильностью студенческой аудитории, гетерогенностью языковых групп и необходимостью формирования не только языковых, но и профессионально-коммуникативных компетенций в соответствии с современными требованиями. Авторы систематизируют ключевые теоретические основания методики РКН для билингвов (коммуникативно-деятельностный подход, теория языковой личности, концепция интерференции и аккультурации) и на их базе выявляют практические трудности: гетерогенность контингента, фонетическую, лексическую, грамматическую и стилистическую интерференцию, проблемы мотивации, социокультурной адаптации и оценивания. Для каждой проблемы предлагаются конкретные методические решения, иллюстрируемые примерами из педагогической практики. В заключительной части обосновывается необходимость перехода от «монолингвальной» к «билингвальной» методической парадигме, признающей ценность имеющегося языкового опыта студента и направленной на развитие его метаязыкового и межкультурного потенциала.

Ключевые слова: интерференция; контрастивный анализ; межкультурная коммуникация; языковая личность; методика преподавания; гетерогенная аудитория; социокультурная адаптация.

https://doi.org/10.46678/MANB6878

PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE AT THE UNIVERSITY: THEORETICAL ASPECTS AND PRACTICAL SOLUTIONS

Tatyana Buryachenko, Elena Buryachenko

Annotation The article is devoted to a comprehensive analysis of the problems associated with teaching Russian as a non-native language at a university when working with bilingual students. The relevance of the study is due to the growing mobility of the student population, the heterogeneity of language groups, and the need to develop not only linguistic but also professional and communicative competencies in line with modern requirements. The authors systematize the key theoretical foundations of the methodology for teaching Russian as a foreign language to bilinguals (the communicative-activity approach, the theory of the linguistic personality, the concept of interference and acculturation) and, based on them, identify practical difficulties: the heterogeneity of the student population, phonetic, lexical, grammatical and stylistic interference, problems with motivation, sociocultural adaptation and assessment. For each problem, specific methodological solutions are proposed, illustrated with examples from teaching practice. The final part justifies the need to transition from a "monolingual" to a "bilingual" methodological paradigm, which recognizes the value of the student's existing language experience and is aimed at developing their metalinguistic and intercultural potential.

Keywords: interference; contrastive analysis; intercultural communication; linguistic personality; teaching methodology; heterogeneous audience; sociocultural adaptation.

Преподавание русского языка как неродного (РКН) в условиях современного вуза представляет собой многогранную и динамично развивающуюся область лингводидактики. Особую сложность и одновременно значимость приобретает эта задача при работе со студентами-билингвами – лицами, владеющими одновременно двумя или более языками на уровне, достаточном для полноценной коммуникации.

Актуальность данной темы обусловлена современными требованиями и концепцией многоуровневой подготовки специалистов в формировании не только языковых, но и профессионально-коммуникативных компетенций, что существенно расширяет рамки традиционного обучения РКН.

Цель настоящего доклада – систематизировать ключевые проблемы преподавания русского языка как неродного в вузе для студентов-билингвов и предложить практические пути их решения на основе современных лингводидактических концепций.

Билингвизм как лингвистическое и социокультурное явление изучается в рамках различных парадигм. Согласно классификации У. Макки, различают сочетательный (оба языка функционируют в разных сферах), координатный (два языка в одной сфере, но с разными функциями) и составной (два языка в одной сфере с идентичными функциями) билингвизм. Для вузовской аудитории характерны все три типа, что определяет гетерогенность групп и необходимость дифференцированного подхода.

В теории обучения иностранным языкам выделяют понятие «билингвизм как стартовая позиция» (термин В. Г. Костомарова). В отличие от монолингвов, для которых русский язык становится первым иностранным, билингвы уже обладают опытом межъязыковой коммуникации. Этот опыт может быть как ресурсом (перенос стратегий языкового анализа, развитый метаязыковой сознание), так и источником трудностей (негативная интерференция, «ложные друзья переводчика», этноцентризм).

Современная лингводидактика опирается на коммуникативно-деятельностный подход, согласно которому язык рассматривается не как система знаний, а как инструмент деятельности. В контексте РКН для билингвов это означает необходимость создания аутентичных ситуаций

коммуникации, учитывающих профессиональную направленность обучения. Для билингвов добавляется ещё одна составляющая – металингвистическая компетенция, связанная с осознанием особенностей функционирования языков в контакте.

Ключевым теоретическим понятием для анализа проблем РКН является интерференция – влияние одной языковой системы на другую в речи билингва. Различают фонетическую, лексическую, грамматическую и стилистическую интерференцию. В работах Л. В. Щербы, А. А. Реформатского, В. В. Виноградова показано, что интерференция проявляется не столько на уровне языковой системы, сколько на уровне речевой деятельности, что имеет принципиальное методическое значение.

Особую сложность представляет собой явление «скрытой интерференции», когда формальное соответствие элементов двух языков маскирует семантические и стилистические различия. Например, русское слово «реализация» и английское «realization» обозначают разные понятия; глагол «преуспевать» в русском языке имеет иные коннотации, чем его эквиваленты в тюркских языках. Теория лингвокультурологии (В. В. Воробьёв, В. А. Маслова) подчёркивает, что за языковыми единицами стоят культурные сценарии, и их несоответствие создаёт барьеры в коммуникации.

Концепция языковой личности, разработанная Ю. Н. Карауловым и адаптированная к методике РКН, позволяет рассматривать обучение не как механическое усвоение правил, а как развитие новой идентичности. Для билингва изучение русского языка – это не просто приобретение нового инструмента коммуникации, но и вхождение в новую культурную парадигму. Это порождает психологическую проблему «языкового диссонанса» –

конфликта между родной культурной идентичностью и требованиями новой языковой среды.

Теория аккультурации Дж. Шумана и модель адаптации Ю. Н. Караулова позволяют понять механизмы психологической адаптации студентов-билингвов. Успешность обучения РКН напрямую зависит от уровня социокультурной адаптации и готовности студента принять новую языковую картину мира.

Первая и, возможно, наиболее острая практическая проблема – крайняя неоднородность групп. В одной аудитории могут оказаться студенты с разным уровнем владения русским языком, разным типом билингвизма, разной мотивацией и разным культурным бэкграундом.

Практический пример. На первом курсе биологического факультета группа из 15 человек включает: а) трёх студентов из отдаленных районов Кыргызстана, для которых русский – язык межнационального общения, но не язык домашнего общения; б) четырёх студентов из Казахстана, владеющих русским на бытовом уровне, но имеющих пробелы в орфографии и пунктуации; в) пять иностранных студентов из Китая и Вьетнама, изучавших русский как иностранный в своих странах; г) трёх монолингвных русских студентов. Преподаватель сталкивается с невозможностью выбора единой стартовой точки: для одних базовая грамматика избыточна, для других – недостаточна.

Решение. Внедрение системы входного тестирования и разделение на подгруппы по уровням владения языком (A1, A2, B1, B2 по шкале CEFR). При невозможности разделения – использование метода многоуровневых заданий, где каждое упражнение содержит варианты разной сложности. Например, при работе с текстом: базовый уровень – понимание общего содержания; средний – выделение ключевых лексических единиц; продвинутый – стилистический анализ и переводческая рефлексия.

Фонетическая интерференция проявляется наиболее ярко и устойчиво, поскольку фонематический слух формируется в раннем детстве. Студенты-билингвы часто переносят фонетические навыки из родного языка.

Практический пример. Студенты-тюркоязычные (кыргызы, казахи, узбеки) испытывают трудности с палатализацией согласных в русском языке, поскольку в их родных языках данная оппозиция отсутствует или функционирует иначе. Слово «мельница» произносится как «мелница», «день» – как «ден». Студенты из Китая испытывают трудности с редуцированными гласными и тоническим строением слова, что приводит к «плоскому» произношению.

Решение. Систематическая работа с минимальными парами (мел – мель, вал – валь, брать – брать). Использование визуализации артикуляции (схемы, видео, зеркала). Применение метода дифференциального обучения: сначала отработка контрастных пар в изолированном виде, затем в словах, затем в фразах. Обязательный элемент – фонетический диктант с последующим самоанализом (запись собственной речи, сравнение с образцом).

Грамматические категории разных языков редко совпадают полностью, что создаёт системные ошибки.

Практический пример. Студенты из тюркоязычных стран испытывают трудности с категорией рода (в тюркских языках он отсутствует), что приводит к ошибкам: «эта стол», «этот книга». Студенты из Китая испытывают трудности с категорией вида глагола, поскольку в китайском языке асптуальность выражается лексически, а не морфологически. Студенты из арабоязычных стран испытывают трудности с порядком слов в русском предложении, поскольку в арабском языке порядок слов более свободный и определяется информационной структурой.

Решение. Использование метода «грамматического сравнения» – не для того, чтобы «доказать превосходство» русского языка, а для осознания различий. Создание опорных схем с визуализацией грамматических категорий. Например, при объяснении рода существительного – цветовое кодирование (синий – мужской, красный – женский, зелёный – средний) с последующим закреплением в текстах. Для категории вида – использование временной линии, где совершенный вид обозначается точкой (завершённое действие), а несовершенный – отрезком (действие в развитии).

Билингвы часто переносят стилистические нормы и речевые стереотипы из одного языка в другой.

Практический пример. В научном тексте кыргызский студент пишет: «Мы с гордостью можем сказать, что наш народ всегда славился гостеприимством». Такая эмоциональная оценка нехарактерна для русского научного стиля, но является нормой для кыргызского научного дискурса, где допустима личностная вовлечённость автора.

Решение. Развитие стилистической компетенции через анализ аутентичных текстов. Проведение контрастивного анализа речевых жанров в разных культурах. Например, сравнение структуры делового письма в русском, китайском и немецком языках. Использование кейс-метода: разбор ситуаций коммуникативных неудач с последующим поиском культурно-обусловленных причин.

Хочется отметить проблему мотивации и социокультурной адаптации.

Мотивация билингвов к изучению русского языка в вузе часто является вынужденной (требования учебного плана) или инструментальной (необходимость получить диплом), а не интегративной (желание влиться в языковое сообщество).

Практический пример. Студент из Египта, поступивший на медицинский факультет, видит в русском языке лишь препятствие на пути к профессиональной цели. Его мотивация ограничивается минимально необходимым уровнем. В результате он избегает внеаудиторного общения на русском языке, что замедляет прогресс и усугубляет чувство изоляции.

Решение. Формирование профессионально ориентированной мотивации. Использование содержательного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL): изучение профильных дисциплин на русском языке. Создание ситуаций успеха через специально подобранные задания. Организация межкультурных проектов, где студенты готовят презентации о своей культуре на русском языке, что повышает статус их родной культуры и одновременно тренирует языковые навыки.

Проблема оценивания и тестирования.

Традиционные формы контроля (диктанты, тесты, устный экзамен) часто не учитывают специфику билингвальной аудитории.

Практический пример. На письменном экзамене студент-билингв допускает орфографическую ошибку, обусловленную интерференцией. При традиционной системе оценивания она квалифицируется просто как «ошибка», без учёта её природы. Это создаёт несправедливую ситуацию: монолингвный студент, не знающий правила, и билингв, знающий правило, но подверженный интерференции, получают одинаковую оценку.

Решение. Внедрение дифференцированной системы оценивания. Использование портфолио, фиксирующего динамику развития. Применение рубрического оценивания, где отдельно оцениваются: языковая точность, содержатель-

ность, культурная адекватность, коммуникативная эффективность. Введение категории «ошибка интерференции» с возможностью её исправления и повторного оценивания.

Контрастивный анализ должен стать основой методики работы с билингвами. Это не означает постоянное сравнение языков на занятиях, но предполагает осознанность преподавателя о типичных зонах интерференции для каждой языковой группы.

Практическая реализация. Создание банка «типичных ошибок» по языковым группам. Разработка превентивных упражнений: до того, как студент допустит типичную ошибку, он выполняет упражнение на дифференциацию. Например, перед изучением дательного падежа с глаголами «помогать», «звонить» – упражнение на сопоставление конструкций в русском и родном языке с выделением различий.

Обучение РКН невозможно без формирования межкультурной компетенции. Студент должен не только знать язык, но и понимать культурные сценарии, в которых он функционирует.

Практическая реализация. Включение в программу блока «культурных сценариев». Например, сценарий «приглашение в гости» в русской культуре: обязательность отказа перед согласием, последовательность действий, роль комплиментов. Сравнение с аналогичным сценарием в культуре студента. Ролевые игры с последующим анализом «культурных столкновений».

Современные технологии открывают новые возможности для преодоления проблем РКН.

Практическая реализация. Использование приложений для распознавания речи (Google Speech, Яндекс. Распознавание) для самоконтроля произношения. Создание корпусных заданий: студент ищет в Национальном корпусе русского языка контексты употребления спорного слова.

Использование платформ для совместной работы (Google Docs, Miro) для коллективного редактирования текстов с возможностью отслеживания ошибок и их обсуждения.

Важнейшей задачей является поддержка идентичности студента-билингва. Изучение русского языка не должно восприниматься как отрицание родной культуры.

Практическая реализация. Проектная деятельность, связанная с родной культурой студента: переводческие проекты, создание двуязычных глоссариев, подготовка материалов для культурного обмена. Признание в классе ценности родного языка студента: приветствие использования родного языка для пояснений, поощрение переводческой рефлексии.

Преподавание русского языка как неродного в вузе для студентов-билингвов представляет собой сложную многоаспектную задачу, требующую от преподавателя не только филологической компетенции, но и знания основ психолингвистики, социолингвистики, этнопсихологии и методики межкультурного обучения. Ключевые проблемы – гетерогенность аудитории, многоуровневая интерференция, необходимость формирования межкультурной компетенции, психологическая адаптация и адекватное оценивание – не имеют универсальных решений, но могут быть успешно преодолены при системном подходе.

Эффективность обучения РКН билингвам напрямую зависит от отказа от «монолингвальной» методической парадигмы, где все студенты рассматриваются как «пустые сосуды», которых необходимо наполнить знаниями. Вместо этого необходима «билингвальная» парадигма, признающая ценность уже имеющегося языкового опыта студента и строящая обучение как развитие его металингвистического и межкультурного потенциала.

Перспективные направления развития методики РКН для билингвов связаны с углублением контрастивных исследований, разработкой адаптивных цифровых платформ, внедрением портфельных и рубрических форм оценивания, а также с усилением междисциплинарного характера подготовки преподавателей. Только при условии комплексного подхода, учитывающего как лингвистические, так и социокультурные, психологические и методические аспекты, можно достичь цели – формирования полноценной коммуникативной компетенции в русском языке у студентов-билингвов, сохранивших при этом свою культурную идентичность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове. М., 2001.
2. Воробьёв В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 2008.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.
4. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М., 2005.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2008.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. P. 1–47.
9. Schumann J. H. The acculturation model for second language acquisition // Gingras R.C. (ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Washington, 1978.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. Russians Russian language: grammatical teaching about the word. Moscow, 2001.
2. Vorobyov V. V. Linguoculturology: theory and methods. Moscow, 2008.
3. Karaulov Yu. N. Russian language and linguistic personality. Moscow, 2010.

4. Kostomarov V. G. Russian language on the newspaper Moscow, 2005.
5. Maslova V. A. Linguoculturology. Moscow, 2008.
6. Passov E. I. Communicative method of teaching foreign language speaking. Moscow, 1991.
7. Shcherba L. V. Language system and speech activity. L., 1974.
8. Canale M., Swain M. Theoretical Foundations of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. Pp. 1–47.
9. Schumann J. H. The Acculturation Model in Second Language Acquisition // Gingras R. C. (ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Washington, 1978.

Бурячeнко Татьяна Ивановна
Кыргызский национальный университет
им. Ж.Баласагына,
доцент межфакультетской кафедры
русского языка,
Кыргызстан, г. Бишкек
Buryachenko Tatiana Ivanovna
Kyrgyz National University
named after J.Balasagyn,
Associate Professor of the Interfaculty Department
of the Russian language,
Kyrgyzstan, Bishkek
shaaf202@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3887-9554
Organization identifiers
RINGGOLD: 112646
Kyrgyz National University named after
Jusup Balasagyn: Bishkek, Bishkek, KG
Other organization identifiers provided by RINGGOLD
ISNI: 0000000403984535

Бурячeнко Елена Сергеевна
Школа «Билимкана Восток»
учитель русского языка и литературы,
Кыргызстан, г. Бишкек
Buryachenko Elena Sergeevna
School “Bilimkana Vostok”
teacher of Russian language and literature Kyrgyzstan,
Bishkek shaaf202@gmail.com

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ БОЛГАРСКИХ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Саидова Наргиз

Аннотация В статье рассматриваются типичные лексические ошибки болгарских учащихся при изучении русского языка как второго иностранного в условиях современной лингвокультурной и образовательной среды. Анализируются основные причины возникновения лексической интерференции, включая влияние родного (болгарского) и первого иностранного (английского) языков, межъязыковую омонимию и паронимию («ложные друзья переводчика»), а также нарушение лексической сочетаемости. Особое внимание уделяется отбору лексического минимума в соответствии с требованиями Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) и учебными программами МОН Болгарии. Предлагается поэтапная методическая модель семантизации и закрепления новой лексики, обосновывается эффективность ситуативно-коммуникативного подхода в формировании лексической компетенции современных школьников.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ); лексические ошибки; языковая интерференция; болгарские учащиеся; «ложные друзья переводчика»; семантизация лексики; коммуникативная методика.

https://doi.org/10.46678/QFFV1995

LEXICAL ERRORS OF BULGARIAN LEARNERS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING THEM

Saidova Nargiz

Abstract This article looks at common vocabulary mistakes made by Bulgarian students when learning Russian as a second foreign language in the context of today's linguistic, cultural, and educational environment. It analyzes the main causes of lexical interference, including the influence of the native (Bulgarian) and first foreign (English) languages, cross-language homonyms and paronyms ("false friends of the translator"), as well as violations of lexical collocations. Special attention is given to selecting a basic vocabulary

according to the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the educational programs of the Ministry of Education and Science of Bulgaria. A step-by-step methodological model for semantization and consolidation of new vocabulary is proposed, and the effectiveness of the situational-communicative approach in developing the lexical competence of modern students is justified.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL); lexical errors; language interference; Bulgarian students; 'false friends of the translator'; vocabulary semantization; communicative methodology.

Прежде чем перейти к рассмотрению лексических ошибок в процессе изучения русского языка болгарскими учащимися и выявить их типологию, необходимо раскрыть суть нынешней образовательной лингвокультурной ситуации в болгарских школах. Современные образовательные системы находятся под влиянием множества факторов, которые формируют не только процесс обучения, но и культурные, языковые и социальные аспекты жизни учащихся. В условиях глобализации, стремительного развития технологий и изменения социокультурной среды, болгарская школа не является исключением. В последние десятилетия в Болгарии наблюдается значительная трансформация лингвокультурной ситуации, которая затрагивает не только языковую практику, но и мотивацию, ценностные ориентиры и идентичность учащихся. Несмотря на относительное снижение числа изучающих русский язык в средних школах за счет английского, по сей день он занимает второе место. Это значит, что болгары сохраняют устойчивый интерес к русскому языку. Здесь стоит уточнить, что по учебным программам МОН в Болгарии русский язык чаще всего изучают как второй иностранный язык (после английского) с ограниченным количеством часов (уровни A1–B1 по ОЕЕР). Также следует обратить внимание на изменение учебной мотивации и ценностных ориентиров школьников разных поколений. Поколение Z, выросшее в

эпоху цифровых технологий, отличается от своих предшественников не только в отношении к учебе, но и в восприятии ценностей и целей. Учащиеся все чаще стремятся к практическому применению знаний из-за развитого чувства прагматизма, что требует от образовательной системы адаптации к новым запросам. Это требует от педагогов не только знания языка, но и умения работать с культурными контекстами. Таким образом, современная лингвокультурная ситуация в болгарской школе является многогранным и сложным явлением, которое требует комплексного подхода к изучению. Важно также учитывать влияние социокультурного контекста на лингвокультурную ситуацию применительно к изучению русского языка в болгарской школе.

Чтобы выявить типологию лексических ошибок болгарских учащихся, нужно осветить два вопроса, а именно: 1. Что такое лексическая ошибка? 2. Причины возникновения ошибок в лексическом аспекте.

Лексическая ошибка – это каждое отклонение от норм лексической единицы в данном языке, ее неправильное употребление в письменной и устной речи, которое искажает смысл высказывания или делает его неточным.

Хотя каждая лексическая ошибка является нарушение языковой нормы, не всегда она приводит к непониманию смысла высказывания. Есть ошибки, которые препятствуют пониманию, но существуют и такие, которые не нарушают общий смысл высказывания.

I. Причины возникновения лексических ошибок

При рассмотрении причин возникновения лексических ошибок выявляется ряд характерных признаков и критериев, обуславливающих их появление. Таким образом, по причинам возникновения лексических ошибок, их можно сгруппировать следующим образом:

1. Ошибки, являющиеся результатом лексической интерференции. В методике интерференцией называют негативное влияние родного языка на изучаемый язык. Речь идет не только о переносе грамматических структур, лексем и фонем, но также и о переносе своего образа поведения в иноязычную культуру. Эта группа лексических ошибок, обусловленных интерференцией, делится на:

1.1. Ошибки, происходящие от внешней структуры русских слов, которые делятся на:

– Ошибки, возникающие вследствие переноса болгарских лексических единиц в русскую речь, которые обусловлены интерференцией родного языка и проявляются в некорректном употреблении слов и форм в русскоязычном контексте:

Я разбирю тебя вместо: *Я понимаю тебя.*

У нас изпит по русскому языку вместо: *У нас экзамен по русскому языку.*

Они хранились в ресторане вместо: *Они ели в ресторане.*

Мы гледаем телевизор вместо: *Мы смотрим телевизор.*

Мой дядя воевал в Сталинграде вместо: *Мой дедушка воевал в Сталинграде.*

У нее большой проблем вместо: *У нее большая проблема.*

1.2. Ошибки, обусловленные деформацией русских слов под влиянием родного (болгарского) языка, приводят к образованию неологизмов, не соответствующих нормам русского литературного языка. Данное явление является достаточно распространённым в процессе обучения русскому языку в болгарской средней школе и проявляется в активном использовании учащимися словообразовательных моделей родного языка, включая присоединение болгарских

суффиксов и префиксов, а также модификацию корневой морфемы с целью выражения необходимого значения. Например:

Я не познаваю его вместо: *Я не знаю его.*

Она любит свое работное место вместо: *Она любит свое рабочее место.*

Он плаштает свой телефон каждый месяц вместо: *Он оплачивает свой телефон каждый месяц* и т.п.

Сначала включваем телевизор вместо: *включаем.*

Мама обувает туфли вместо: *надевает туфли.*

Мы готвим вкусно вместо: *готовим.*

Самолет излитает после обеда вместо: *вылетает.*

Надо спортовать каждый день вместо: *заниматься спортом.*

Мне нужна маленькая сумка денег вместо: *сумма.*

1.3. Если говорить об интерференции на лексическом уровне, то самый распространенный тип ошибок – это ошибки в словах, близких или одинаковых по звучанию и различающихся по семантической структуре. В связи с этим был введен термин «ложные друзья», или как еще он известен: «ложные друзья переводчика» М. Кёсслером и Ж. Дерокеньи в 1928 году в книге «Les faux amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais» Эти ошибки со своей стороны делятся на:

– межъязыковые омонимы, т.е. слова, в обоих языках совпадающие по звучанию, но различные по значению: булка, живот, майка, банка, гора, пара, друг, заплата, кайма, палец, пила, правый, сказка, штука, Вена и т.п.

– межъязыковые паронимы, т.е. слова, напоминающие по звучанию или написанию болгарские, но с различным значением: бабочка, дядя, искать, крыльцо, ладно, сумка, сирень, удобрение и т.п. Напр. *Мне нужна маленькая сумка денег.* Здесь нельзя обойтись без классического примера

такого типа интерференции, который известен каждому русисту и является реальным: «*Бабочки летели и в воздухе пахло сиренью*». Ученики переводят слово „бабочки“ как „бабички“ вместо „пеперуди“, а слово „сирень“ – как „сирене“ вместо „люляк“.

1.4. В современных условиях обучения иностранным языкам в болгарской средней школе необходимо учитывать феномен тройной языковой интерференции (трилингвального контакта). Поскольку русский язык в подавляющем большинстве школ изучается как второй иностранный язык (после английского), в речи учащихся наблюдается наложение сразу трех языковых систем: родного (болгарского), первого иностранного (английского) и изучаемого (русского). Это проявляется в неосознанном калькировании английских лексических единиц, предложных конструкций и синтаксических моделей при построении высказываний на русском языке, а также в фонетико-графическом смешении интернационализмов. Например: skyscraper – небоскреб – небостъргач.

2. Весьма распространенным типом ошибок на уроках русского языка среди болгарских учащихся являются отклонения от нормы из-за различия лексической сочетаемости. Нередко это устойчивые словосочетания и фразеологизмы.

Напр.: *Эта девушка сделала мне хорошее впечатление* вместо: Произвела *на меня…*

Я купил на всех подарки вместо: *Всем*

Я предпринимаю все усилия вместо*: прилагаю*

3. Другой распространенной причиной является недостаточное владение словарным запасом со стороны учащихся или неправильное понимание значения слова в конкретном контексте.

4. Некоторые ошибки связаны с культурными различиями, т.е. они обусловлены лингвострановедческими особенностями. Напр.: *бульвар* – русское слово обозначает аллею на городской улице, а болгарское *булевард* обозначает широкую улицу, преимущественно транспортную.

5. Одним из самых частых типов ошибок, присутствующих на уроках русского языка – это ошибки, которые по своей сущности являются следствием недостаточного владения грамматическим минимумом, но ведут за собой искажение лексического смысла. Это примеры с глаголами движения: идти – ходить, летать – лететь, а также с паронимичными и близкими по семантике глаголами: учить – учиться – изучать, слышать – слушать и т.п.

II. Формирование активного и пассивного словаря

Когда идет речь о лексических ошибках болгарских учащихся и средствах их преодоления, неотъемлемой частью является вопрос о формировании активного и пассивного лексического запаса слов. Прежде всего надо рассмотреть вопрос о лексическом минимуме. Отбор лексического минимума для болгарской школы основывается на двух принципах – количественном и качественном. Количественный аспект решает, сколько слов и выражений должно войти в словарь – минимум, а качественный аспект решает, какие именно слова и выражения должны быть предметом изучения. Эти два аспекта в болгарской школе решаются программой и учебниками.

Лексический минимум – это минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как средством общения. В активный словарь входят слова, которые часто используются учащимися для выражения мыслей в устной речи и на письме. Пассивный словарь составляют лексические единицы, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь

увеличивается за счет потенциального словаря, т.е. лексических единиц, которые учащийся при чтении и аудировании может понять без словаря, хотя раньше он их не встречал (об их значении можно догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту). В методике принято считать, что лексический минимум в 3000 слов позволяет иностранным учащимся понимать до 95 % любого текста. Если к этим словам прибавить их производные, т.е. слова, которые от них образованы, можно понимать уже 97 % текста (Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009) На одном занятии рекомендуется вводить от 7 до 20 единиц в зависимости от: а) их трудности; б) принадлежности к активному или пассивному словарю; в) этапа обучения.

Но в связи с современной концепцией изучения иностранного языка, в частности русского, в болгарских школах, мы придерживаемся не конкретных процентов, а требований Общей европейской референтной рамки, которая является базой для учебных программ Министерства образования и науки Болгарии (МОН). Это система, разработанная Советом Европы, которая описывает уровень владения языком и его применение в различных ситуациях. Данная рамка служит основой для оценки языковых навыков и помогает в обучении иностранным языкам. Она включает в себя шесть уровней владения языком, которые помогают оценить умения в слушании, чтении, говорении и письме и формировать языковую компетенцию учащегося.

При формировании пассивного и потенциального словаря болгарских школьников (представителей поколений Z и Alpha) методист сталкивается с новым лингвокогнитивным вызовом. Доминирование цифровой визуальной среды, клиповое восприятие информации и сокращение

объема чтения художественной литературы приводят к сужению лексического запаса учащихся даже в родном болгарском языке. В результате традиционная опора на языковую догадку и общие славянские корни зачастую не срабатывает: школьники не могут семантизировать русское слово по аналогии с болгарским эквивалентом, поскольку данная книжная или общеславянская лексика отсутствует в их собственном активном лексиконе.

III. Методика семантизации и закрепления лексики.

Для прочного формирования лексического навыка стоит учитывать основные этапы работы над лексикой. По определению Г. В. Роговой (Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991) к ним относятся:

Этап введения или семантизации нового слова и его первичное воспроизведение; этап тренировки – ситуативный этап и создания прочных речевых связей в однотипных речевых ситуациях; этап применения, т.е. создание лексических речевых связей, комбинирование знакомых лексических элементов в различных контекстах.

На этапе введения важным способом представления нового слова является семантизация. Семантизация представлена переводным и беспереводным способами. К способам беспереводной семантизации относят демонстрацию предметов, действий, изображений, звуков /наглядная семантизация/.

К способам переводной семантизации относят перевод слова с русского на болгарский при помощи соответствующего эквивалента родного языка.

Тренировка, как следующий этап усвоения новых слов, реализуется при помощи упражнений, направленных на

формирование продуктивного /речевого/ и рецептивного лексического навыка и его совершенствование.

Заключительным этапом в работе над лексикой является применение или речевая практика.

Рассмотрим данные этапы лексической семантизации на примере слова „театр“:

1. В качестве безпереводной семантизации наглядно демонстрируем предмет, относящийся к слову.

2. При переводной семантизации относим слово к его болгарскому эквиваленту театр – театър. Слово в мужском роде в русском и болгарском языке.

3. Спрашиваем у учеников догадываются ли они откуда ведет свое происхождение это слово?

4. Объясняем этимологию лексической единицы по Этимологическому словарю Макса Фасмера (перевод О. Н. Трубачёва, 1964–1973 гг.): Теáтр (греч. θέατρον – основное значение – место для зрелищ, затем – зрелище, от θεάομαι – смотреть, видеть) – зрелищный вид искусства, представляющий собой синтез различных искусств (литературы, музыки, хореографии, вокала, изобразительного искусства и других).

Дальше следуют этапы тренировки и применения в речевой практике при помощи словосочетаний и лексических упражнений и диалогов. Например:

– Тамара, привет. Давай пойдем в театр!

– Спасибо, хорошая идея! Я никогда не была в этом театре.

– А ты разве не видела нашего театра?

– Пока не видела.

– Мне очень нравится его здание. Посмотри, мы как раз и подошли к театру.

В ходе тренировки и применения ученикам напоминаем склонение слова по падежам, указывая на окончания в единственном числе.

IV. Заключение

Современный образовательный процесс протекает в условиях высокой конкуренции между иностранными языками и трансформацией социокультурной среды, что требует от преподавателя пересмотра подходов к мотивации учащихся. В ситуации ограниченного количества учебных часов, отведенных на второй иностранный язык по программам МОН Болгарии, традиционные способы объяснения лексики уступают место мультимодальным и интерактивным технологиям. Использование цифровых образовательных платформ (интерактивных карточек Quizlet, обучающих видеофрагментов, элементов геймификации) позволяет адаптировать этап семантизации и тренировки к когнитивным особенностям современных школьников и существенно повысить эффективность усвоения лексического материала.

И в заключение необходимо акцентировать внимание на собственных наблюдениях во время процесса обучения русскому языку в средней школе. На протяжении долгих лет мы вводили новую лексику ученикам изолированно, как самостоятельные лексические единицы с окончанием в Р. п., во мн. ч. и т.п. Ученики запоминали данные слова, учили их наизусть и потом воспроизводили их также механически, но при этом в коммуникации они задумывались как воспроизвести слово, где в предложении поставить лексическую единицу и т.д.

Практическая работа с учащимися подтверждает необходимость применения новых стратегий в обучении лексике: легче всего запоминаются и воспроизводятся не изолированные слова с парадигмой окончаний, а готовые

речевые образцы (коллокации и устойчивые фразы), привязанные к конкретной коммуникативной ситуации (например: «Что с Вами?», «Помощь нужна?», «Куда идет/едет...?»), т.е. ситуативное употребление как лексических, так и грамматических единиц, на наш взгляд, намного успешнее и глубже формирует речевую компетенцию учащихся. Данное эмпирическое наблюдение полностью согласуется с положениями лексического подхода (The Lexical Approach), разработанного Майклом Льюисом (Lewis, 1993), согласно которому основу владения языком составляет усвоение целостных лексических блоков, а не конструирование фраз из отдельных слов по грамматическим правилам. Ситуативное предъявление лексико-грамматических единств формирует коммуникативную компетенцию гораздо быстрее и глубже, чем механическое заучивание.

В этом принципе от практики к теоретическим выводам и заключается стержень методики преподавания иностранных языков.

В данной работе предлагаем систематизированную классификацию интерференционных ошибок, а именно: классическую типологию лексических ошибок (включая внешнюю структуру, словообразовательные кальки, межъязыковую омонимию и паронимию, сочетаемость), которая адаптирована конкретно к болгароязычной аудитории с аутентичными примерами из школьной практики.

С точки зрения практико-прикладного алгоритма семантизации, стараемся продемонстрировать ясную, многоэтапную методическую модель на конкретной лексической единице («театр»), которая сочетает наглядный, переводческий, этимологический и коммуникативный подход.

Критика изолированного заучивания слов с грамматическими маркерами в пользу ситуативного

усвоения готовых речевых моделей (лексический подход / Lexical Approach) является результатом нашего практического наблюдения, ведущего за собой эмпирически обоснованный вывод о контекстном усвоении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабов, К. Методика русского языка в болгарской средней школе. София: Наука и искусство, 1983. 240 с.
2. Koessler, M., & Derocquigny, J. Les faux amis, ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (Conseils aux traducteurs). Paris: Librairie Vuibert, 1928.
3. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Петрова, И. Словообразувателният компонент в обучението по лексика на студентите русисти. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2020. 261 с.
6. Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., Сахарова, Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

REFERENCES

1. Babov, K. Metodika russkogo yazyka v balgarskoy sredney shkole. Sofia: Narodna prosveta, 1974. 106 p.
2. Koessler, M., & Derocquigny, J. Les faux amis, ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (Conseils aux traducteurs). Paris: Librairie Vuibert, 1928.
3. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.
4. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izdatelstvo IKAR. E. G. Azimov, A. N. Shchukin. 2009.
5. Petrova, I. Slovoobrazuvatelniyat komponent v obuchenieto po leksika na studentite rusisti. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 2020. 196 p.
6. Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., Sakharova, T. E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. Moskva: Prosveshchenie, 1991. 287 s.

Саидова Наргиз Мехмедеминова
аспирант,
Шуменский университет
им. Епископа Константина Преславского,
г. Шумен, Болгария
Учитель русского и английского языков
Средняя школа им. Васила Левского, г. Шумен

Saidova Nargiz Mehmedeminova
PhD student,
Konstantin Preslavsky University of Shumen
Bulgaria
Teacher of Russian and English,
Vasil Levski Secondary School, Shumen
nargiz1111@abv.bg

ПРОБЛЕМНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шейтанова Наталия

Аннотация: В статье рассматривается использование проблемного учебного текста как основы для организации работы, направленной на развитие критического мышления при обучении русскому языку болгарских учащихся. Представлена модель занятия, объединяющая чтение с прогностическими остановками (Stop & Think), лексико-аналитическую работу и дискуссию по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления». Особое внимание уделяется сопоставлению формальной лексической сложности текста, определённой с помощью инструмента «Текстометр», и его фактической доступности для болгарских обучающихся. Анализ лексических единиц, не входящих в лексический минимум уровня B2, выявил связь их восприятия со степенью русско-болгарской межъязыковой прозрачности. Результаты пилотной апробации показывают возможности использования проблемного текста для развития навыков анализа, интерпретации и аргументации. Обозначены возможности дальнейшей адаптации модели для обучения русскому языку в болгарской средней школе.

Ключевые слова: проблемный учебный текст; критическое мышление; обучение русскому языку; болгарские учащиеся; межъязыковая прозрачность; «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно.

https://doi.org/10.46678/TFTG7760

PROBLEM-BASED EDUCATIONAL TEXT AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Sheitanova Natalia

Abstract: This article examines the use of problem-based educational texts as a basis for developing critical thinking in teaching Russian to Bulgarian

learners. It presents a lesson model combining reading with prediction stops (Stop & Think), lexical analysis, and discussion based on Edward de Bono's Six Thinking Hats method. Particular attention is paid to the relationship between the formal lexical difficulty of the text, determined using the Textometr tool, and its actual accessibility to Bulgarian learners. The analysis of lexical items beyond the B2 lexical minimum revealed a relationship between their perceived difficulty and the degree of Russian-Bulgarian cross-linguistic transparency. The results of the pilot study demonstrate the potential of problem-based texts for developing skills of analysis, interpretation, and argumentation. The article also outlines possibilities for further adaptation of the model for teaching Russian in Bulgarian secondary schools.

Key words: problem-based educational text; critical thinking; Russian language teaching; Bulgarian learners; cross-linguistic transparency; Edward de Bono's Six Thinking Hats.

Современная образовательная среда характеризуется активным внедрением цифровых технологий и систем искусственного интеллекта в процесс обучения. В условиях стремительной цифровой трансформации особую значимость приобретает не только формирование предметных знаний, но и развитие метапредметных компетенций, прежде всего критического мышления, когнитивной гибкости и способности к самостоятельному принятию решений. В настоящем исследовании критическое мышление понимается вслед за П. Фасионом как целенаправленная когнитивная деятельность, включающая интерпретацию, анализ, оценку информации и формулирование обоснованных выводов [2].

Особенно актуальной данная проблема становится в обучении русскому языку как иностранному, где работа с текстом традиционно занимает важное место в формировании речевых умений. И. Д. Костадинова, рассматривая проблемы обучения чтению на русском языке как иностранном, подчёркивает значение текста не только для формирования умений чтения, но и для развития продуктивных умений в устной и письменной речи [7]. В настоящем исследовании эта возможность реализуется посредством

проблемно-дискуссионного текста, создающего условия для перехода от понимания содержания к его интерпретации, сопоставлению различных точек зрения и аргументации собственной позиции.

В условиях широкого распространения генеративных моделей искусственного интеллекта способность обучающихся критически воспринимать информацию, различать факты и интерпретации, анализировать аргументы и выходить за пределы шаблонного мышления становится одной из ключевых образовательных задач. Как отмечает Эдвард де Боно, традиционное вертикальное мышление ориентировано на последовательный логический анализ, тогда как решение сложных проблем часто требует латерального мышления – способности изменить саму структуру задачи и найти нестандартный путь её решения [6].

Одной из наиболее известных моделей Эдварда де Боно является метод «Шесть шляп мышления», применяемый в педагогической практике для организации обсуждения и рассмотрения проблемы с различных позиций. В обучении иностранным языкам данная модель может использоваться для стимулирования речевой деятельности обучающихся и перехода от воспроизведения информации к её самостоятельной интерпретации. В практике преподавания русского языка как иностранного данный метод также находит применение. Хлайн Мин Кхан и Лин Тхин Мо рассматривают применение метода «Шесть шляп мышления» при проведении занятий по РКИ в Мьянме, что показывает возможность использования данной модели в иноязычной аудитории [9].

Вместе с тем представляет интерес интеграция проблемно-дискуссионного текста и различных способов организации его чтения и обсуждения в единую структуру занятия. В настоящем исследовании рассматривается модель, объединяющая проблемный текст, чтение с

прогностическими остановками Stop & Think и последующее обсуждение по методу «Шесть шляп мышления». Такая организация позволяет проследить переход от рецептивного восприятия текста к его интерпретации и аргументированному обсуждению.

Цель настоящей статьи – представить разработанную модель занятия по русскому языку, основанную на сочетании проблемного текста, технологии Stop & Think и метода Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления», провести её пилотную апробацию и проанализировать особенности организации интерпретационной и аргументированной речевой деятельности студентов.

1. Методика организации урока

В рамках настоящего исследования была разработана модель урока русского языка для студентов 4 курса кафедры русской филологии Шуменского университета «Епископ Константин Преславский» в рамках дисциплины «Жанры уроков русского языка в условиях электронного обучения». Цель занятия заключалась в развитии критического мышления, навыков аргументированной дискуссии и интерпретационного чтения.

Целевой аудиторией выступили семь студентов 4 курса с уровнем владения русским языком B2–C1, что позволило использовать проблемно-дискуссионный текст повышенной когнитивной сложности, ориентированный не только на понимание содержания, но и на самостоятельную интерпретацию, оценку и аргументацию.

Пилотная апробация модели была проведена в апреле 2026 года в онлайн-формате. Продолжительность занятия составила два академических часа.

В качестве основного учебного материала использовалась первоначальная полная версия адаптированного автором текста «Когда чёрный камень оказывается белым: можно ли научиться мыслить иначе?», созданного на основе классического примера Эдварда де Боно о латеральном мышлении («история о двух камешках») [6] и дополненного современной проблематикой, связанной с искусственным интеллектом и профессиями будущего. По результатам пилотной апробации текст был сокращён; принципы его последующей коррекции рассматриваются ниже.

Выбор данного текста обусловлен его проблемно-дискуссионным потенциалом. Сюжетная ситуация требует интеллектуального выбора и естественным образом стимулирует аргументированное обсуждение, а проблематика искусственного интеллекта и профессионального будущего позволяла связать содержание текста с предполагаемой профессиональной деятельностью участников.

Структура занятия включала три взаимосвязанных этапа: чтение проблемного текста с прогностическими остановками (Stop & Think), лексико-аналитическую работу и послетекстовую дискуссию по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления». На первом этапе текст предъявлялся последовательно, а в заранее определённых смысловых точках чтение прерывалось для прогнозирования дальнейшего развития ситуации и аргументации предложенных вариантов.

Лексический этап был направлен на проверку реальной доступности текста для болгарской аудитории и сопоставление автоматического анализа с фактическим восприятием обучающихся. Предварительный анализ текста проводился с помощью онлайн-инструмента «Текстометр» [8]. Для последующего анализа были отобраны 102

лексические единицы, которые по результатам автоматического анализа не входили в лексический минимум уровня B2.

На лексико-аналитическом этапе эти единицы последовательно предъявлялись студентам в устной форме. Участникам предлагалось определить, вызывает ли каждая лексическая единица затруднение в понимании. Ответы фиксировались преподавателем непосредственно в рабочей таблице: затруднение отмечалось знаком «+», отсутствие затруднения – знаком «−»; в случаях расхождения мнений участников использовалась отметка «+/−». Таким образом, полученные данные отражали групповую оценку лексической доступности, а не результаты индивидуального анкетирования каждого участника.

На этапе обработки данных 102 лексические единицы были распределены автором по степени их межъязыковой прозрачности для болгарской аудитории. В основу анализа был положен сопоставительный подход И. В. Червенковой, рассматривающей русско-болгарские лексические отношения с учётом сочетания формального и семантического соответствия слов [10, с.147–149]. Для целей настоящего исследования эта система была адаптирована к задаче оценки учебной лексики: выделены четыре рабочие категории – полное русско-болгарское соответствие, частичное соответствие, интернациональная и дифференциальная лексика.

Завершающим этапом стала дискуссионная игра по модели «Шесть шляп мышления», в рамках которой студенты рассматривали проблему использования искусственного интеллекта в образовании с различных когнитивных позиций. Такая последовательность предполагала переход от понимания текста к самостоятельной оценке проблемы и формированию собственной аргументированной позиции.

Несмотря на то, что апробация проводилась в онлайн-формате, предложенная модель не является строго зависимой от цифровой среды и может быть адаптирована для аудиторного обучения и смешанного формата.

2. Результаты пилотной апробации

2.1. Дискуссионная остановка: переход от чтения к аналитическому обсуждению

На этапе чтения использовалась стратегия чтения с прогностическими остановками (Stop & Think), по своей организации близкая к Directed Reading–Thinking Activity (DRTA). Данная стратегия предполагает циклическую организацию чтения, при которой учащиеся выдвигают предположения о дальнейшем развитии текста, читают его до заранее определённой смысловой точки, после чего проверяют и при необходимости корректируют свои прогнозы с опорой на полученную информацию [3]. В исследованиях в области преподавания английского языка как иностранного DRTA рассматривается также как средство активизации критического мышления учащихся [1].

Переход от последовательного чтения к формату открытой дискуссии изменял характер учебной деятельности: от восприятия текста студенты переходили к самостоятельному анализу ситуации и прогнозированию её возможного развития. В ходе педагогического наблюдения было зафиксировано участие всех семи студентов в обсуждении.

Все участники предлагали собственные варианты решения проблемы. Помимо ожидаемых ответов – отказа от участия в жеребьёвке, прямого обвинения ростовщика в мошенничестве или жертвенного согласия ради спасения отца – студенты выдвигали и дополнительные нестандартные версии, выходящие за рамки предложенных вариантов.

Это создало основу для сопоставления различных способов решения проблемной ситуации ещё до теоретического объяснения концепции латерального мышления Эдварда де Боно.

Таким образом, прогностическая остановка выполняла не только функцию организации поэтапного чтения, но и создавала условия для интерпретационной и аргументированной речевой деятельности: до знакомства с авторским решением студентам необходимо было сформулировать собственный вариант развития ситуации и обосновать его.

2.2. Дискуссионная игра по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления»

Заключительным этапом занятия стала дискуссионная игра по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления», направленная на развитие аргументированной речи, критического мышления и способности рассматривать проблему с различных когнитивных позиций.

Подготовка к данному этапу осуществлялась преподавателем заранее с использованием инструментов искусственного интеллекта. ChatGPT использовался не как источник готового содержания, а как вспомогательный инструмент методического проектирования: с его помощью были сформулированы дискуссионные темы, подготовлены вопросы для каждой когнитивной позиции, а также подобраны примеры и так называемые проблемные стимулы, предназначенные для организации обсуждения.

Для проведения дискуссии были предложены две возможные темы на выбор:

1. Нужно ли ограничивать использование искусственного интеллекта в образовании?
2. Помогает ли искусственный интеллект учиться лучше – или мешает думать самостоятельно?

Для дискуссии большинством голосов была выбрана вторая тема.

Для каждой из шести шляп был подготовлен отдельный пул вопросов, направляющих обсуждение.

Примеры вопросов и проблемных заданий для проведения дискуссии по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» представлены в Приложении 3.

Так, для белой шляпы (факты) предлагались вопросы о реальном использовании ИИ в образовательной практике; для чёрной – обсуждение рисков и возможных негативных последствий; для жёлтой – поиск преимуществ и позитивных возможностей; для зелёной – генерация новых идей использования ИИ; для красной – эмоциональное отношение к цифровой трансформации образования; для синей – организация и управление самой логикой обсуждения.

Поскольку группа состояла из семи студентов и преподавателя, было принято решение не делить участников на отдельные команды, а организовать последовательную смену когнитивных ролей в общей дискуссии. Студенты поочерёдно «примеряли» различные «шляпы», переходя от одной позиции к другой. Такой формат предполагал последовательное рассмотрение одной проблемы с различных когнитивных позиций каждым участником.

Роль синей шляпы – организатора и модератора дискуссии – преподаватель взял на себя, поскольку именно он заранее проектировал структуру обсуждения, управлял последовательностью смены когнитивных режимов и поддерживал логическую целостность дискуссии.

На этапе белой шляпы студентам было предложено собрать и обсудить факты: какие инструменты искусственного интеллекта они используют в собственной учебной практике, какие источники позволяют получить информацию об использовании ИИ в образовании в Болгарии, а

также что им уже известно о внедрении цифровых технологий в школьное и университетское обучение. Данный этап был ориентирован на актуализацию опыта обучающихся и формирование фактологической основы для последующего обсуждения более сложных оценочных и проблемных вопросов.

После этапа белой шляпы обсуждение последовательно переходило к другим когнитивным позициям. В рамках чёрной шляпы студенты анализировали возможные риски использования искусственного интеллекта в образовании, прежде всего проблему так называемых «галлюцинаций» языковых моделей, недостоверности информации, а также опасность формирования чрезмерной зависимости от ИИ и снижения самостоятельности мышления.

Жёлтая шляпа была посвящена поиску положительных сторон использования искусственного интеллекта в учебном процессе. Студенты отмечали помощь ИИ в подготовке письменных работ, структурировании материала, поиске информации, языковой практике, а также возможность индивидуального сопровождения обучения в формате персонального цифрового тьютора.

В рамках красной шляпы обсуждалось эмоциональное восприятие цифровых технологий: опасения привыкания к постоянной внешней поддержке, страх утраты способности самостоятельно мыслить и тревожность, связанная с возможной заменой преподавателя цифровыми системами.

Зелёная шляпа предполагала переход к поиску нестандартных решений и новых форм использования ИИ в образовании. Студенты рассматривали искусственный интеллект не только как помощника, но и как инструмент предъявления альтернативных или дискуссионных позиций, способного предлагать неожиданные идеи, спорные позиции и стимулировать развитие креативного мышления.

На завершающем этапе синяя шляпа обеспечивала обобщение результатов обсуждения, структурирование высказанных позиций и формулирование итоговых выводов о месте искусственного интеллекта в современном образовательном процессе. На этом этапе высказанные позиции систематизировались и сопоставлялись.

В наиболее спорные моменты дискуссии студенты предлагали обращаться к ChatGPT для уточнения информации и проверки аргументов.

Такие обращения носили вспомогательный характер и использовались для поиска дополнительной информации, которая затем становилась предметом дальнейшего обсуждения.

По итогам дискуссии 7 из 7-ми студентов пришли к выводу, что искусственный интеллект сам по себе не является ни однозначно положительным, ни исключительно негативным явлением в образовании. Его эффективность зависит прежде всего от целей и способов использования.

Студенты единогласно высказали позицию, что искусственный интеллект не должен рассматриваться как замена преподавателя, а скорее как вспомогательный инструмент, способный оптимизировать отдельные этапы обучения и расширять возможности самостоятельной работы.

В ходе пилотной апробации использование последовательной смены когнитивных позиций позволило организовать обсуждение одной проблемы в нескольких аспектах – фактологическом, критическом, позитивно-оценочном, эмоциональном и творческом. Наблюдавшиеся высказывания участников показывают возможность использования данной модели для организации аргументированной речевой деятельности и профессионально ориентированной дискуссии на занятиях по русскому языку.

2.3. Сопоставление автоматической оценки лексической сложности и фактического восприятия текста студентами

По результатам автоматического анализа в сервисе «Текстометр» исходная версия учебного текста была отнесена к уровню B2; при этом 102 лексические единицы не входили в лексический минимум уровня B2. После чтения текста в ходе устного обсуждения участники не отметили существенных затруднений в понимании его общего содержания. Несмотря на наличие лексики, формально выходящей за пределы словаря уровня B2, общее содержание текста было понято участниками. Только после завершения чтения был проведён отдельный анализ списка слов, выделенных системой «Текстометр» как потенциально сложные.

Всего были проанализированы 102 лексические единицы, не входящие, по данным «Текстометра», в лексический минимум уровня B2. Для последующего анализа они были распределены по четырём категориям в зависимости от характера русско-болгарских лексических соответствий: полное соответствие, частичное соответствие, интернациональная и дифференциальная лексика. Несмотря на то, что участники уже встречали данные единицы в прочитанном тексте, на данном этапе оценивалась их лексическая доступность при рассмотрении каждой единицы отдельно.

Из 102 проанализированных единиц 27 (26,5%) были однозначно отмечены участниками как вызывающие затруднения, 70 (68,6%) не вызвали затруднений, а по 5 единицам (4,9%) мнения участников разошлись.

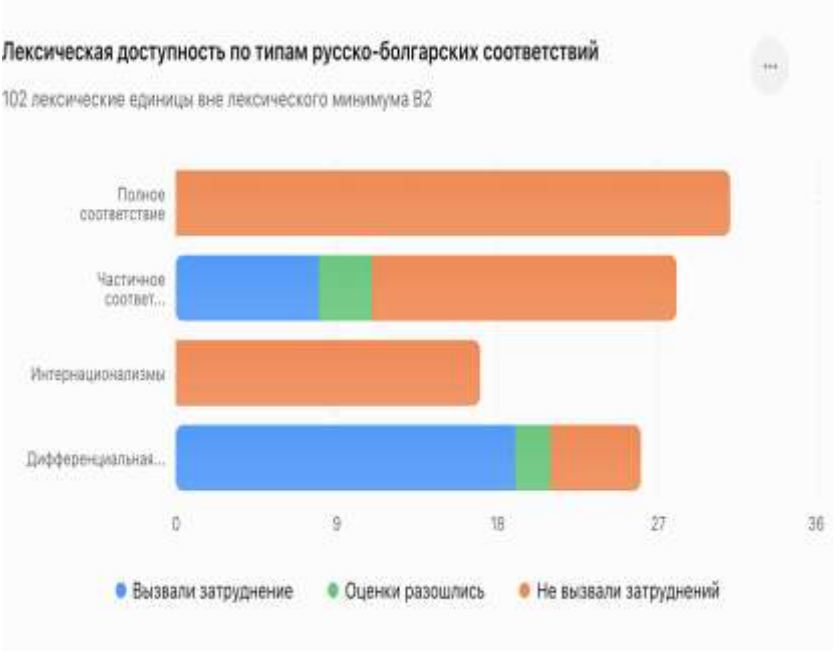
Распределение лексических единиц по характеру русско-болгарских соответствий и результатам оценки их доступности студентами

Таблица 1.

Категория лексики	Всего единиц	Вызвали затруднение	Не вызвали затруднений	Оценки разошлись
Полное русско-болгарское соответствие	31	0	31	0
Частичное соответствие	28	8	17	3
Интернациональная лексика	17	0	17	0
Дифференциальная лексика	26	19	5	2
Всего	**102**	**27**	**70**	**5**

Распределение затруднений существенно различалось в зависимости от характера межъязыкового соответствия. Ни одна из 31 единицы полного русско-болгарского соответствия и ни один из 17 интернационализмов не были отмечены как трудные. В группе частичных соответствий затруднения были зафиксированы для 8 из 28 единиц (28,6 %), ещё по 3 единицам (10,7 %) мнения участников разошлись. Наибольшее количество затруднений наблюдалось в группе дифференциальной лексики: 19 из 26 единиц (73,1 %) были однозначно отмечены как трудные, ещё по 2 единицам (7,7 %) оценки участников различались.

Рисунок 1. *Распределение оценок лексической доступности по категориям русско-болгарских соответствий*



Наиболее выраженные затруднения были связаны с дифференциальной лексикой. На эту категорию приходится 19 из 27 единиц, однозначно отмеченных как трудные (70,4 %). Напротив, 48 единиц, относящихся к полным русско-болгарским соответствиям и интернациональной лексике, не вызвали затруднений ни в одном случае.

При этом участники не сообщали о существенных затруднениях в понимании общего содержания текста до предъявления отдельных лексических единиц вне контекста. Это позволяет предположить, что восприятие лексической сложности отдельного слова и доступность целостного текста для данной группы не полностью совпадали.

Формальный уровень сложности текста, определяемый на основании общеязыкового лексического минимума, не полностью отражает его рецептивную доступность для болгарской аудитории. Результаты пилотной апробации показывают, что при отборе русскоязычных учебных текстов для болгарских учащихся целесообразно учитывать не только соответствие лексическим минимумам определённого уровня, но и степень русско-болгарской межъязыковой прозрачности. Такой подход согласуется с принципом максимального использования положительного переноса навыков родного языка и языкового опыта учащихся, сформулированным К. Бабовым применительно к обучению русскому языку в болгарской школе [5, с. 44–45]. И. Костадинова также относит близость с родным языком к принципам отбора учебного материала, особо отмечая значение этого фактора при взаимодействии близкородственных русского и болгарского языков [7].

Полученные результаты указывают на необходимость осторожной интерпретации данных автоматического лексического анализа применительно к близкородственной языковой аудитории: формальное отсутствие лексической единицы в минимуме соответствующего уровня не во всех случаях означает её фактическую трудность для обучающихся.

Из 102 лексических единиц, формально находящихся за пределами минимума B2, 76 единиц (74,5 %) в настоящем исследовании были отнесены к полным или частичным русско-болгарским соответствиям либо к интернациональной лексике. Полученное соотношение представляет интерес в сопоставлении с данными И. В. Червенковой [10, с. 129–130], согласно которым в исследованных ею выборках художественных текстов 60–80 % русских слов относились к категории одинаковых или близких по форме для носителя болгарского языка, а ещё 5–15 % – к следующей степени

лексической близости. При этом автор подчёркивает преимущественно формальный характер такого сопоставления, что не позволяет непосредственно отождествлять степень межъязыкового сходства со степенью понимания.

Пилотная апробация позволила также уточнить объём учебного материала. Сокращение текста позволяет увеличить время, отводимое на прогнозирование, аргументацию и дискуссию по модели «Шесть шляп мышления». Такое сокращение приобретает дополнительное значение при адаптации модели для школьного обучения, где продолжительность одного занятия ограничивает объём текста, который может быть прочитан и обсуждён непосредственно на уроке. Более компактная версия позволяет усилить соответствие между объёмом материала, структурой занятия и временем, необходимым для продуктивной дискуссии.

Следует отметить, что приведённые количественные показатели относятся к полной версии текста, использованной в ходе пилотной апробации. В представленном в Приложении 1 варианте текст сокращён с учётом результатов апробации; поэтому его объём и показатели лексического состава отличаются от анализируемой версии.

Одним из результатов пилотной апробации стала последующая коррекция учебного материала: сокращение текста и концентрация его содержания вокруг одной проблемной линии позволили усилить соответствие между объёмом материала, структурой занятия и временем, необходимым для продуктивной дискуссии.

Перспективы использования разработанной модели в болгарской средней школе связаны с её соотнесением с предусмотренными учебными программами уровнями владения русским языком. Анализ действующих программ МОН Республики Болгарии [11, 12] показывает наличие различных образовательных траекторий, в рамках которых учащиеся гимназиальных этапов достигают уровней B1/B1.1

или продолжают обучение от B1/B1.1 к B2/B2.1 (Приложение 4). Полученные в ходе пилотной апробации данные позволяют предположить, что при обучении русскому языку болгарских учащихся рецептивная доступность отдельных учебных текстов может не полностью совпадать с уровнем их сложности, формально определяемым на основании общеязыкового лексического минимума. Межъязыковая прозрачность и положительный перенос могут облегчать понимание части лексических единиц, формально относимых к более высокому уровню. В связи с этим представляется перспективной последующая апробация специально отобранных и методически адаптированных текстов уровня B2 в XI–XII классах на тех образовательных траекториях, где учебными программами предусмотрено достижение уровня B1/B1.1. Такое предположение требует отдельной экспериментальной проверки на соответствующей школьной выборке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anaktototy K., Lesnussa I. Improving EFL Students' Reading Comprehension and Critical Thinking Skill through Directed Reading Thinking Activity // Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra. 2022. Vol. 6, No. 1. P. 244–255. DOI: 10.26858/eralingua.v6i1.27711.
2. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990.
3. Stauffer R. G. Directing Reading Maturity as a Cognitive Process. New York: Harper & Row, 1969. 498 p.
4. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 256 p.
5. Бабов К. Методика русского языка в болгарской средней школе. София: Наука и искусство, 1974.
6. Де Боно Э. Механизм мышления. Москва: Попурри, 2015. 320 с.
7. Костадинова И. Д. О некоторых проблемах и путях их решения в обучении русскому языку как иностранному (на материале обучения чтению) // Дидактическая филология. 2016. № 2. С. 62–73.
8. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-

инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345.

9. Хлайн Мин Кхан, Лин Тхин Мо. Проведение занятий по РКИ в Мьянме по методу шести шляп мышления Эдварда де Боно // Горизонты современной русистики: сборник статей Международной научной конференции. Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. С. 1169–1174.

10. Червенкова И. В. О сопоставительном описании русской и болгарской лексики // Буланин Л. Л., Стоева Т. М., Червенкова И. В. Вопросы сопоставительного описания русского и болгарского языков: фонетика и лексика. София: Наука и искусство, 1982. С. 123–182.

ИСТОЧНИКИ

11. Министерство на образованието и науката. Учебни програми по чужд език, утвърдени със Заповед № РД09-1092/25.01.2017 г. и Заповед № РД09-301 от 17.03.2016 г.(Приложения № 10, 11, 13, 14, 27, 28.)

12. Министерство на образованието и науката. Заповед № РД09-4022/21.12.2018 г. на министъра на образованието и науката за утвърждаване на учебни програми за осигуряване на профилираното обучение на учениците, които през учебната 2020–2021 година постъпват в XI и през учебната 2021–2022 година постъпват в XII клас, съгласно приложенията, изменена със Заповед № РД09-515/24.01.2019 г., Заповед № РД09-594/04.02.2019 г., Заповед № РД09-1283/02.06.2020 г., Заповед № РД09-2613/28.09.2020 г. и Заповед № РД09-2800/08.10.2020 г. (Приложения № 53–56, 57–60, 61–64.)

REFERENCES

1. Anaktototy K., Lesnussa I. Improving EFL Students' Reading Comprehension and Critical Thinking Skill through Directed Reading Thinking Activity // Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra. 2022. Vol. 6, No. 1. P. 244–255. DOI: 10.26858/eralingua.v6i1.27711.

2. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report. Millbrae, CA: The California Academic Press, 1990.

3. Stauffer R. G. Directing Reading Maturity as a Cognitive Process. New York: Harper & Row, 1969. 498 p.

4. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 256 p.

5. Babov K. Metodika russkogo yazyka v bolgarskoy sredney shkole. Sofia: Nauka i iskusstvo, 1974.
6. De Bono E. Mekhanizm myshlenia. Moskva: Popurri, 2015. 320 s.
7. Kostadinova I. D. O nekotoryh problemah i putyah ih reshenia v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (na materiale obuchenia chteniu) // Didakticheskaya filologia. 2016. № 2. S. 62–73.
8. Laposhina A. N., Lebedeva M. Yu. Tekstometr: onlayn-instrument opredelenia urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu // Rusistika. 2021. T. 19. № 3. S. 331–345.
9. Hlayn Min Khan, Lin Thin Mo. Provedenie zanyatiy po RKI v Myanme po metodu shesti shlyap myshlenia Edvarda de Bono // Gorizonty sovremennoy rusistiki: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Moskva: Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina, 2020. S. 1169–1174.
10. Chervenkova I. V. O sopostavitelnom opisanii russkoy i bolgarskoy leksiki // Bulanin L. L., Stoeva T. M., Chervenkova I. V. Voprosy sopostavitelnogo opisania russkogo i bolgarskogo yazykov: fonetika i leksika. Sofia: Nauka i iskusstvo, 1982. S. 123–182

SOURCES

11. Ministerstvo na obrazovanieto i naukata. Uchebni programi po chuzhd ezik, utvardeni sas Zapoved № RD09-1092/25.01.2017 g. i Zapoved № RD09-301 ot 17.03.2016 g. (Prilozhenia № 10, 11, 13, 14, 27, 28.)
12. Ministerstvo na obrazovanieto i naukata. Zapoved № RD09-4022/21.12.2018 g. na ministara na obrazovanieto i naukata za utvarzhdavane na uchebni programi za osiguryavane na profiliranoto obuchenie na uchenitsite, koito prez uchebnata 2020–2021 godina postapvat v XI i prez uchebnata 2021–2022 godina postapvat v XII klas, saglasno prilozheniyata, izmenena sas Zapoved № RD09-515/24.01.2019 g., Zapoved № RD09-594/04.02.2019 g., Zapoved № RD09-1283/02.06.2020 g., Zapoved № RD09-2613/28.09.2020 g. i Zapoved № RD09-2800/08.10.2020 g. Pril. № 53–56, 57–60, 61–64.

Приложение 1.

Когда чёрный камень оказывается белым: можно ли научиться мыслить иначе?

История о двух камешках, опубликованная в книге «Механизм мышления» Эдварда де Боно, – это не просто изящная притча о женской находчивости, а повод для далеко идущего обобщения.

Много лет назад один купец задолжал крупную сумму денег богатому ростовщику. Последний – старый и уродливый – влюбился в юную дочь купца и предложил такого рода сделку: он простит долг, если купец отдаст за него свою дочь. Несчастный отец пришел в ужас от подобного предложения. Тогда коварный ростовщик предложил бросить жребий: положить в пустую сумку два камешка, черный и белый, и пусть девушка вытащит один из них. Если она вытащит черный камень, то станет его женой, если же белый, то останется с отцом. В обоих случаях долг будет считаться погашенным. Если же девушка откажется тянуть жребий, то ее отца бросят в долговую тюрьму, а сама она умрет с голоду.

Неохотно, очень неохотно согласились купец и его дочь на это предложение. Этот разговор происходил в саду, на усыпанной гравием дорожке. Когда ростовщик наклонился, чтобы найти камешки для жребия, дочь купца заметила, что тот положил в сумку два черных камня. Затем он попросил девушку вытащить один из них, чтобы решить таким образом ее участь и участь ее отца.

Теперь представьте себе, что это вы стоите на садовой дорожке и вам надо тянуть жребий. Что бы вы стали делать, оказавшись на месте этой несчастной девушки? Или же что бы вы ей посоветовали?

1. Отказаться.
2. Обвинить ростовщика в мошенничестве.
3. Пожертвовать собой ради спасения отца.

Остановка Stop & Think. Дискуссия.

Шаблонно мыслящие люди избирают самую разумную позицию с их точки зрения, а затем, развивая ее логически, пытаются разрешить проблему. Что касается тех, кто мыслит не шаблонно, то они предпочитают по-новому взглянуть на проблему и исследовать ее с разных точек зрения, вместо того чтобы придерживаться раз избранной позиции.

Итак, девушка в истории с камешками опустила руку в сумку, вытащила камешек и, не взглянув на него, выронила прямо на дорожку, усыпанную гравием, где камешек мгновенно затерялся.

– Экая досада! – воскликнула она. – Ну да дело поправимое. Ведь по цвету оставшегося мы тотчас узнаем, какого цвета камешек достался мне.

Шаблонное мышление загоняет нас в коридор из двух одинаково плохих вариантов: смириться или бороться в лоб. Логика говорит: «Тебе нужно достать белый камень, но там только черные. Задача не решаема».

Однако девушка совершает боковой (так называемый латеральный) шаг, меняя саму структуру ситуации. Она не выбирает между черным и белым камнем; она перепроектирует стоящую перед ней задачу так, чтобы отсутствие выбора стало ее главным преимуществом.

Это иллюстрация метода латерального мышления де Боно. Она показывает, что выход из тупика находится не в усилении давления на проблему, а в изменении угла зрения на неё. Вместо того чтобы пытаться изменить содержимое сумки, девушка меняет значимость того, что в ней осталось.

Критически важно: де Боно подчеркивал, что латеральное мышление не заменяет логику, а обслуживает её. Сначала девушка делает латеральный скачок (решает выронить камень). Затем включается железная вертикальная логика: «Раз остался черный, значит, выпал белый». Без второго этапа решение было бы просто глупостью. Именно это сочетание – найти новую точку зрения и затем логически ее обосновать – и есть суть его школы.

Сегодня, в эпоху ИИ, эта способность мыслить не шаблонно - «вне колеи» перестает быть просто интеллектуальным упражнением. Эдвард де Боно заявляет, что креативность – это не мистический дар, доступный избранным, а когнитивный навык, который можно тренировать. Его методология латерального мышления базируется на понимании мозга как системы, которая неизбежно создает шаблоны. Чтобы выйти за их пределы, нужны специальные инструменты.

Шесть шляп мышления – пожалуй, самая известная техника де Боно, позволяющая преодолеть хаос в обсуждении и личную предвзятость.

В ситуации, где логика становится дешевым товаром, способность вовремя «выпрыгнуть из колеи» обретает ценность, не подверженную инфляции.

Приложение 2.

Анализ сложности текста с помощью инструмента «Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному».

Уровень текста в системе CEFR	B2
Уровень текста в системе ACTFL	Advanced Mid
Знаков с пробелами	4084
Предложений	46
Слов	595
Уникальных слов	318
Лексическое разнообразие	0.53
Лексический список B1 покрывает	67 %
Лексический список B2 покрывает	79 %
Частотный список 5000 покрывает	81 %

Приложение 3.

Организация дискуссии по модели Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления»

Тема дискуссии: «Помогает ли искусственный интеллект учиться лучше – или мешает думать самостоятельно?»

Цель: организация обсуждения одной проблемы с различных когнитивных позиций и развитие аргументированной речи.

Шляпа	Когнитивная позиция	Направление обсуждения	Пример вопроса
Белая	Факты и информация	Использование ИИ в образовательной практике	Какие инструменты ИИ вы используете в обучении и что известно об их применении в образовании?
Чёрная	Критическая оценка рисков	Ошибки ИИ, достоверность информации, зависимость от технологий	Какие риски возникают при использовании ИИ в обучении?
Жёлтая	Поиск преимуществ	Возможности ИИ для студентов и преподавателей	В каких ситуациях ИИ действительно может облегчить обучение?
Зелёная	Генерация альтернативных идей	Новые способы использования ИИ в образовании	Какие новые формы обучения можно создать с помощью ИИ?
Красная	Эмоциональная и интуитивная оценка	Отношение к использованию ИИ	Какие чувства вызывает у вас возможность более широкого использования ИИ в образовании?
Синяя	Организация и обобщение	Управление ходом дискуссии и формулирование выводов	Где проходит граница между помощью ИИ и зависимостью от него?

В апробированном варианте занятия группа состояла из семи студентов, поэтому участники не разделялись на шесть команд, а последовательно переходили от одной когнитивной позиции к другой. Функцию «синей шляпы» выполнял преподаватель, организуя последовательность обсуждения и обобщение высказанных позиций.

Финальный вопрос: Нужно ли учить студентов пользоваться ИИ – или сначала учить их думать без него?

Приложение 4.

Траектории достижения уровней владения русским языком в VIII–XII классах
болгарской средней школы в соответствии с учебными программами МОН [11, 12].

№	Условия обучения / программа	VIII	IX	X	XI	XII	№ прил.
1	**Без расширенного и интенсивного с VIII класса**						
1.1	VIII–X класс	0		A2			№ 10
1.2	Продолжение (п.1.1) в XI–XII, общеобразовательная подготовка				A2	**B1.1**	№ 13
1.3	Продолжение IX–X класс (после VIII класса интенсивного изучения (2.1)		*	**B1**			№ 28
1.4	Продолжение (п.1.1) в XI–XII, Профилированная подготовка				A2	**B1**	№ 57–60
1.5.	Продолжение XI–XII (после интенсивного VIII–X класса (2.1), общеобразовательная подготовка				**B1**	**B2.1**	№ 14
2	**Интенсивное изучение с VIII класса**						
2.1	VIII–X класс	0		**B1**			№ 11
2.2	Продолжение в XI–XII, Профилированная подготовка				**B1**	**B2**	№ 61–64
3	**Расширенное изучение с VIII класса**						
3.1	VIII–IX класс	0	**B1**				№ 11
3.2	X класс расширенное			**B1.1**			№ 11, 28
3.3	Продолжение в XI и XII, после (3.1)				*	**B1**	№ 28
3.4	Продолжение в XI–XII, Профилированная подготовка				**B1.1**	**B2**	№ 61–64

4	**Начало изучения русского языка в IX классе**						
4.1	IX–XII класс, общеобразовательная подготовка		0			A2	№ 10
4.2	IX–X класс, общеобразовательная подготовка		0	A1			№ 27
4.3	Профилированная подготовка XI–XII			A1		**B1.1**	№ 53–56

Правила чтения таблицы:

0 означает, что русский язык в рамках данной траектории начинается с нулевого уровня;

* – входящий уровень не определен.

Если программа является продолжением предыдущей, в начальном классе программы ставится уровень, достигнутый на предыдущем этапе.

Наталия Юриевна Шейтанова
аспирант Шуменского университета
им. Епископа Константина Преславского
г. Шумен, Болгария
Natalia Yurievna Sheitanova
PhD student,
Konstantin Preslavsky University of Shumen
Bulgaria
n.pryahina@gmail.com