

Коммуникативные стратегии в учебниках русского языка (A1 и B1 уровни)

Karem, Dunja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:400375>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-06**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti

Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Коммуникативные стратегии в учебниках русского языка (А1 и В1 уровни)

Student: Dunja Karem

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti

Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Komunikacijske strategije u udžbenicima ruskog jezika (A1 i B1 razina)

Student: Dunja Karem

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti

Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Communication strategies in the Russian language textbooks (A1 and B1 level)

Student: Dunja Karem

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

ak. god.: 2019./2020.

Zagreb, 2020.

Оглавление

1	ВЕДЕНИЕ.....	1
2	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ.....	2
2.1	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ	2
2.1.1	Объяснение коммуникативной компетенции	3
2.1.2	Модели коммуникативной компетенции во второй половине 20-ого века	3
2.1.3	Коммуникативная языковая компетенция в рамке <i>Общеввропейских компетенций владения иностранным языком</i>	5
2.1.4	Формирование коммуникативной компетенции обучающихся	7
2.2	КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	8
2.3	РАЗНЫЕ ТОЛКОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ.....	8
2.3.1	Классификация современных коммуникативных стратегий	10
2.3.1.1	Классификация Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо	12
2.3.1.2	Классификация Р. Л. Оксфорд.....	13
2.3.1.3	Коммуникативные стратегии по <i>Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком</i>	16
3	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЧАСТЬ – АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	18
3.1	КОРПУС АНАЛИЗА.....	18
3.2	МЕТОДЫ АНАЛИЗА	19
3.3	ЦЕЛЬ АНАЛИЗА.....	19
3.4	ГИПОТЕЗЫ	20
3.5	РЕЗУЛЬТАТЫ	20
3.5.1	Учебные стратегии в учебнике А1 уровня владения иностранным языком – <i>Жили Были</i>	20
3.5.2	Учебные стратегии в учебнике В1 уровня владения иностранным языком – <i>Дорога в Россию</i>	22
3.5.3	Коммуникативные стратегии в учебнике А1 уровня владения иностранным языком – <i>Жили Были</i>	25

3.5.4	Коммуникативные стратегии в учебнике В1 уровня владения иностранным языком – <i>Дорога в Россию</i>	26
3.6	ОБСУЖДЕНИЕ	28
3.6.1	Сравнительный анализ учебников <i>Жили Были</i> и <i>Дорога в Россию</i> и подтверждение гипотез	28
4	ВЫВОДЫ	31
5	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	33

1 ВЕДЕНИЕ

В нашем повседневном общении мало людей, бегло говорящих на иностранном языке. Можно сказать, что нет никого, кто мог бы в совершенстве овладеть иностранным языком и надлежащим образом использовать его во всех социальных взаимодействиях. Без сомнения, в процессе общения мы можем столкнуться с рядом проблем. Чтобы преодолеть эти проблемы, мы должны использовать некоторые коммуникативные стратегии. Учитывая то, что общение на иностранном языке является проблемой для многих изучающих иностранный язык, в данной работе рассматривается, какие коммуникативные стратегии используются в учебниках русского языка как иностранного и способствуют ли упомянутые стратегии в учебниках развитию коммуникативной компетенции учащихся. Между прочим, в работе обсуждается коммуникативный аспект изучения иностранных языков, более конкретно коммуникативные стратегии, существующие в процессе обучения русскому языку. С целью лучшего понимания коммуникативных стратегий, в работе дается обзор учебных стратегий, а затем учебные стратегии анализируются в сравнении с коммуникативными стратегиями. Коммуникативная компетенция и коммуникативные стратегии определяются по-разному, поэтому они все еще исследуются до сих пор. Теоретическая часть работы предлагает различные подходы к коммуникативным стратегиям, а исследовательская часть применяет некоторые из этих подходов к анализируемым учебникам по русскому языку. Предполагая, что стратегии и методы в процессе изучения языка различаются по степени владения языком, проведен анализ существующих коммуникативных стратегий в учебниках элементарного и самостоятельного уровней, А1 и В1, согласно *Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком*. Целью работы является определение коммуникативных стратегий, используемых в учебниках и их влияние на коммуникативную компетенцию учащихся.

Для сбора данных использованы учебники русского языка как иностранного, начального и продвинутого уровня – учебник А1 элементарного уровня – *Жили Были* и учебник В1 самостоятельного уровня – *Дорога в Россию*. В учебниках анализированы учебные стратегии по классификации Р. Л. Оксфорд, а потом выделены коммуникативные стратегии в соответствии с классификацией Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо. Анализ

проведен, с учетом раннее сделанных предположений об ожиданиях, основывающихся на фундаментальном различии между уровнями владения языком в учебниках.

2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

2.1 КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Знание иностранного языка подразумевает все знания и умения, которые сочетают навыки письма, чтения, аудирования и говорения на иностранном языке. В речевой деятельности на первый план выходят аспекты аудирования и говорения, раскрывая при этом коммуникативную компетенцию говорящего. В процессе обучения устному и письменному общению на иностранном языке, будущим специалистам важно приобретать коммуникативную компетенцию, а это значит, что целью изучения языка является удовлетворение потребности определенной ситуации с помощью языка и средств коммуникации. Ростом межкультурных контактов и социальных связей общество предъявляет все более прогрессивные требования к коммуникативным качествам человека. Тем не менее, некоторые исследования последних лет показывают, что большинство студентов университетов плохо подготовлены к эффективному общению на иностранном языке. Этот факт подтверждают результаты диагностики, проведенной в экспериментальных группах студентов, из которых 81% во время интервью и бесед подтвердили, что «испытывают трудности в общении и публичных выступлениях как на иностранном, так и на родном языке, что свидетельствует об общепедагогическом контексте данной проблемы» (Тимофеева 2011: 3). Как объясняет Т. И. Тимофеева (2011), до сегодняшнего дня созданы предпосылки для изучения этой проблемы в контексте современной педагогической реальности высшего образования. Кроме того, различные аспекты компетентностного подхода в профессиональном и коммуникативном образовании представляют сферу научных интересов многих специалистов, а также и проблемы изучения коммуникативных стратегий рассматриваются по-разному.

В начале, нужно объяснить и определить, что такое коммуникативная компетенция. В научной литературе, трактовка понятия «коммуникативная компетенция» отличается неоднозначностью, что приводит к изложению различных точек зрения на коммуникативную компетенцию и ее виды. Некоторые из них приводятся в данной работе, чтобы проложить путь и разработать нашу тему.

2.1.1 Объяснение коммуникативной компетенции

Термин «компетенция» был предложен, то есть был возвращен в понятийный аппарат лингвистики, Ноамом Хомским, который выделил в отдельное понятие лингвистическую компетенцию (англ. *linguistic competence*) и использовал ее применительно к теории языка в связи с исследованием проблем генеративной (трансформационной) грамматики (Красильникова 2009: 180). По дефиниции Н. Хомского, «термин компетенция обозначает способность, необходимую для осуществления языковой деятельности, преимущественно в родном языке» (Chomsky, цит. в: Красильникова 2009: 180). Развивая теорию социолингвистики Н. Хомского, этнолингвист Д. Хаймс вводит термин «коммуникативная компетенция», связывая лингвистическую компетенцию с её социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни (Hymes, цит. в: Красильникова 2009: 180). Другими словами, Д. Хаймс хотел ввести понятие, включающее всю область речевого поведения. По Д. Хаймсу, коммуникативная компетенция определяется не только как врожденная грамматическая компетентность, но и как способность применять грамматические знания в различных коммуникативных ситуациях, а эта способность приобретается в результате взаимодействия человека с социальной средой. Можно сказать, что Д. Хаймс один из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления.

2.1.2 Модели коммуникативной компетенции во второй половине 20-ого века

В течение 1970-х и 1980-х годов многие прикладные лингвисты, интересовавшиеся теорией овладения языком и/или теорией языкового тестирования, внесли свой вклад в дальнейшее развитие концепции коммуникативной компетенции. Лишь немногие из них будут упомянуты в продолжении текста.

Например, М. Н. Вятюнев в 1997-ом году выделяет два вида компетенций: языковую и коммуникативную. Под языковой компетенцией он понимает приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которое лежит в основе построения глубинных структур, преобразуемых с помощью семантических, синтаксических, морфологических и фонологических правил в процессе порождения речи в грамматически правильные предложения (Вятюнев 1997: 38). М. Н. Вятюнев (1997) указывает, на тот

факт, что коммуникативная компетенция не существует без языковой компетенции, и что языковая компетенция не подразумевает коммуникативную компетенцию. Можно сказать, что по теории М. Н. Вятюнева коммуникативная компетенция по иерархии выше языковой компетенции.

Базовой для дальнейших исследований иноязычной коммуникативной компетенции стала концепция М. Кэнала и М. Свейна. М. Кэналь и М. Свейн (1980) понимали коммуникативную компетенцию как синтез грамматической, социолингвистической, дискурсивной, и стратегической компетенциях. В их концепции коммуникативной компетентности, «коммуникативная компетентность взаимодействует (пока еще не определено как) с теорией человеческой деятельности и с другими системами человеческого знания» (Кэналь и Свейн 1980: 29). Более подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л. Бахману, который в 1990-ом году вводит термин «коммуникативное языковое умение» (англ. communicative language activity). Е. В. Красильникова (2009) во своем обзоре исторических исследований по коммуникативной компетентности объясняет термин, представлен Л. Бахманом (1990) и перечисляет его ключевые компетенции:

- языковая/лингвистическая (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсивная (связанность, логичность, организация речи);
- прагматическая (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- разговорная (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социально-лингвистическая (умение выбирать языковые формы);
- стратегическая (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);

- речемыслительная (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) (Красильникова 2009:181)

Как можно видеть, Л. Бахман предложил модель, которая является более сложной, но также более обстоятельной и определяет коммуникативную компетенцию как термин, который в дополнение к знанию языка требует организационных знаний, прагматических и стратегических знаний. Теория коммуникативной компетентности была расширена и модернизирована во второй половине двадцатого века, а теория Л. Бахмана была разработана Л. Бахманом и А. С. Палмером, в конце девяностых годов двадцатого века (Bagarić и Mihaljević Džigunović 2007: 98). Кроме приведенных выше моделей иноязычной коммуникативной компетентности из двадцатого века, существуют модели, предложенные Й. Манби (1978), Х. Г. Уидовсон (1978), Г. Каспер (1983), Р. Клифорд (1985), Т. Мекнамра (1996) и др. (Красильникова 2009: 182).

2.1.3 Коммуникативная языковая компетенция в рамках *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком*

Последняя модель, на которую мы будем ссылаться – это модель или описание коммуникативной языковой компетенции в рамках *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком* (англ. Common European Framework of Reference for Languages) из 2001-ого года.¹ Это модель, важна для этой работы, потому что она объективно описывает уровни знания иностранных языков и поддерживает высокие критерии для обучения иностранным языкам. В монографии *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком* – коммуникативная языковая компетенция понимается с точки зрения трех основных компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического, каждый из которых, в свою очередь, включает

¹Монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» отражает итоги многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, над различными аспектами обучения/изучения иностранных языков. Монография переведена на многие языки.

в себя знания, умения и навыки (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2001: 24*).

Лингвистическая компетенция относится к знаниям и умениям использовать языковые ресурсы для формирования хорошо структурированных сообщений. Конкретно, «Лингвистическая компетенция включает знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие, навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций» (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2001: 12*).

Потом, социолингвистическая компетенция обозначает обладание знаниями и навыками для надлежащего использования языка в социальном контексте; она подразумевает «правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе» (там же). Социолингвистическая компетенция особенно указывает на речевое общение между представителями разных культур.

Прагматическая компетенция включает два компонента: функциональную компетенцию и дискурсивную компетенцию. Функциональная компетенция относится к выполнению и реализации коммуникативных функций, а дискурсивная компетенция отличается «когезией и когерентностью, распознаванием типов и форм текстов, иронией и пародией» (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2001: 12*). В монографии упоминается, что все категории и их составляющие, являются компетенциями, которых можно развить или преобразовать в процессе обучения.

Можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция и иноязычная коммуникативная компетенция объясняются по-разному учеными, лингвистами, этнолингвистами, и др. Поэтому, комплексность коммуникативной компетентности нужно исследовать до сих пор. В конце концов надо сказать, что коммуникативная компетенция позволяет, в первую очередь, осуществлять общение: передавать, принимать, осмысливать информацию, воспринимать и понимать другого человека, а процесс укрепления

коммуникативной компетенции и ее повышения зависит от стратегий в области обучения и преподавания.

2.1.4 Формирование коммуникативной компетенции обучающихся

Т. И. Тимофеева (2011) упоминает, что в *Программе по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей*, утверждается, что «основной целью обучения иностранным языкам является формирование у студентов коммуникативной компетенции для активного использования иностранного языка в реальном общении с носителями языка и аутентичными источниками информации» (Тимофеева 2011: 24). Поэтому, в течении обучения иностранному языку, большое внимание уделяется стратегиям и методам формирования высокой коммуникативной компетенции учащихся. По мнению А. П. Григорьевной (2013), этот процесс включает в себя образовательные процессы, которые обеспечивают формирование языковых знаний, то есть знание об основных лингвистических понятиях речи (стили, типы, композиция речи, признаки текста, синтаксические конструкции); формирование знания о видах общения, о его фазах, закономерностях развития; о коммуникативных методах и приемах; и формирование знания о степени развития тех или иных коммуникативных умений (Григорьевна 2013: 97).

Формирование таких знаний планируется с помощью разных педагогических стратегий. Стратегии, используемые в образовательном процессе, зависят от разных обстоятельств, таких как уровень знаний, возраст обучающихся и уровень мотивации. Об условиях для успешного и эффективного процесса формирования коммуникативных умений и навыков обучающихся говорит А. П. Григорьевна (2013), утверждая, что эффективность будет обеспечена реализацией следующих педагогических условий:

- повышения мотивации обучения студентов;
- повышения творческой активности студентов;
- обогащения содержания образовательного процесса (Григорьевна 2013: 96)

Успешно повышение мотивации студентов, их творческой активности в процессе изучения языка и обогащение содержания, методов, стратегий, заданий и подходов в образовательном процессе положительно повлияют на коммуникативную компетенцию

обучающихся. Но, уровень коммуникативной компетенции даже зависит от языковой структуры личности обучающегося. Термин «языковая структура личности» вводит И. П. Тимофеева (2011), объясняя, что ее отличают три уровня:

- вербально-семантический – уровень слов; владение специальной терминологией определенной области знаний;
- тезаурусный – уровень понятий, идей, концептов; способность дать определение используемым понятиям и готовность отыскать, извлечь, понять и переработать необходимую информацию в текстах; логико-когнитивный уровень, в котором запечатлен «образ мира»;
- мотивационный – уровень коммуникативных потребностей; готовность использовать стилистические средства того или иного подъязыка и в рецептивной, и в продуктивной деятельности; система целей, мотивов, установок и интенциональностей личности (Тимофеева 2011: 24)

Языковая структура личности позволяет или не позволяет достижение высокого уровня коммуникативной компетенции и указывает на невозможность достижения полной готовности к коммуникативной деятельности без переплетения знаний языка на адекватном уровне, знания о жизни, то есть социолингвистического аспекта, и последнее, внутренней мотивации человека и интереса к коммуникативной деятельности. В образовательном процессе, к достижению таким компетенциям вводят учебные стратегии, точнее – коммуникативные стратегии.

2.2 КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

2.3 РАЗНЫЕ ТОЛКОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ

Лингвисты определяют коммуникативную стратегию с разных точек зрения. Например, Е. Тарон (1980) изучает коммуникативные стратегии с точки зрения взаимодействия, то есть социального общения. Более конкретно, Е. Тарон определяет коммуникативные стратегии как взаимные попытки двух собеседников договориться об определенном значении, а общение является обязанностью как говорящего, так и слушателя (Tarone 1980: 420). Когда участники осознают, что они не понимают друг

друга, они прибегают к ряду стратегий: перефразированию, переносу, избеганию и другим.²

С другой стороны, Х. Д Браун (1994) рассматривает коммуникативные стратегии с точки зрения ресурсов ошибок. Он предполагает, что коммуникативная стратегия – это на самом деле процесс межъязыкового переноса (Brown 1994: 234). Говоря о стратегиях, Х. Д. Браун объясняет, что коммуникативные стратегии могут выступать в качестве вербальной или невербальной замены для передачи идеи когда не хватает языковых умений.³

С. Ферч и Г. Каспер (1983) воспринимают коммуникативные стратегии с психологической точки зрения. С этой точки зрения они определяют «коммуникативную стратегию как потенциальные сознательные планы для решения того, что для человека представляет собой проблему в достижении определенной коммуникативной цели» (Faerch и Kasper 1983: 36). Они объясняют подобные данные с точки зрения психического ответа человека на проблему, а не как совместного ответа двух людей. Согласно их определению, в общем, есть две возможных стратегии решения проблемы коммуникации: стратегии избегания и стратегии достижения.

Значительный вклад в разработку теории учебных стратегий внесли Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо (1990), с позиции которых стратегии представляют собой приемы проявления общих когнитивных процессов, обуславливающих научение языку. В более поздней работе А. У. Шамо (1999) рассматриваемое понятие трактуется как осознанные мысли и поступки/действия, предпринимаемые обучающимся для достижения учебной цели (Тимофеева 2011: 17).

В монографии *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка* стратегия появляется как отдельный термин (не обязательно включая коммуникативный аспект) и толкуется как:

²Перевод с английского на русский автором дипломной работы

³Перевод с английского на русский автором дипломной работы

«Средство, которое применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком* 2001: 59).

При этом, особенно подчеркивается тот факт, что коммуникативные стратегии не являются средствами для сглаживания недостатков или средствами восполнения недостающих языковых средств и устранения недопонимания, а могут рассматриваться как вид применения метакогнитивных принципов: «предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление – к различным видам коммуникативной деятельности: восприятие, интеракция, порождение и медиация» (там же).

Подводя итог, можно сказать, что исследователи в целом согласны с тем, что основной целью коммуникативных стратегий является решение проблем общения. Коммуникативные стратегии используются на всех уровнях изучения иностранных языков и могут быть важным фактором в развитии коммуникативных навыков студентов. В следующих разделах работы выделяются классификации учебных и коммуникативных стратегий и анализируются отдельные стратегии, используемые в образовательном процессе.

2.3.1 Классификация современных коммуникативных стратегий

Любое обучение является активным процессом, в котором обучающийся разными стратегиями стремится к какой-то учебной цели. При этом очевидно, что одни студенты гораздо успешнее других в изучении иностранных языков. Теория стратегий постулирует, что, при прочих равных условиях, успешность можно объяснить тем фактом, что обучающиеся используют различные стратегии, сознательно влияя на результаты своего

научения.⁴ Можно предположить, что студенты предпочитают некоторые стратегии, которые оказались более успешными, но успех в процессе общения может быть частично приписан к воле и желанию студента общаться и его ориентированному на прогресс самостоятельному участию. Именно о стратегиях в учебном процессе писали многие авторы из области глоттодидактики и лингвистики, а в контексте исследования набора стратегий, выделенного различными авторами, в Таблицу поставила Тимофеева (2011: 14):

Таблица 1. Современные классификации коммуникативных стратегий по Тимофеевой (2011)

Дж. Рубин	<ul style="list-style-type: none"> • уточнение/верификация • мониторинг • запоминание • догадка/индуктивное заключение • дедуктивное рассуждение • речевая практика • создание ситуаций для речевой практики • специальные приемы достижения коммуникативной цели
Х.Д. Браун, А. Кохен, Р. Эллис	<ul style="list-style-type: none"> • учебные • коммуникативные/стратегии используемые обучаемыми, понимаемые, компенсаторные
Дж. Йул, Е. Тарон	<ul style="list-style-type: none"> • учебные • коммуникативные • стратегии воспроизведения
Дж. О'Мейли, Дж. Ригни	<ul style="list-style-type: none"> • метакогнитивные • социальные • когнитивные
Р. Оксфорд, А. Шамо	<ul style="list-style-type: none"> • запоминания • когнитивные • компенсаторные • метакогнитивные • аффективные • социальные

⁴В работах таких учёных, как Дж. Рубин (1975), Е. Тарон и Дж. Йул (1989), Р. Оксфорд (1990), Дж. О'Мейли, А. Шамо (1990), Е. Биалисток (1991), А. Кохен (1991), А. Венден (1991) и др.

Выше показана классификация является лишь резюме совокупности различных подходов очень широкой темы. Из-за этого, в продолжении анализируются только две из выше упомянутых классификаций – классификация Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо, и классификация Р. Л. Оксофрд.

2.3.1.1 Классификация Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо

Одно из наиболее признанных исследований в области стратегий обучения было проведено Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо в 1990-ом году. Их письменные работы документировали модель под названием «Когнитивный подход к изучению академического языка» (англ. Cognitive Academic Language Learning Approach). CALLA стала одной из самых эффективных моделей продвижения стратегий обучения в классе. Среди стратегий обучения выделены когнитивные, метакогнитивные и социо-аффективные стратегии.

Когнитивные стратегии включают в себя манипулирование психическим и физическим материалом для изучения. Такие стратегии известны как ресурсы в руках, которые могут применяться для изучения второго языка посредством выделения ресурсов, повторения, группировки, дедукции, изображений, слухового представления, разработки, передачи, метода ключевых слов, вывода, создания заметок и суммирования.

Метакогнитивные стратегии включают в себя тактику, которая позволяет студентам второго уровня контролировать свое обучение. Такие стратегии известны как ресурсы в голове, которые состоят из планирования (например, предварительные организаторы, непосредственное внимание, функциональное планирование, избирательное внимание и самоуправление), мониторинга (например, самоконтроль) и оценки (например, самооценка).

Социо-аффективные стратегии относятся к изучению второго языка через взаимодействие со сверстниками. В этих стратегиях люди представляют собой ресурсы со своим собственным отношением и убеждениями к обучению Я2. Сотрудничество и разговор с самим собой являются примерами этих стратегий (O'Malley, Chamot: 1990 цит. в Тимофеева 2011: 41).

2.3.1.2 Классификация Р. Л. Оксфорд

Наиболее теоретически обоснованной и практически исчерпывающей классификацией учебных стратегий признается классификация Р. Л. Оксфорд (1990), где предлагается подразделять стратегии на основные и вспомогательные, или прямые и косвенные. Классификация Р. Л. Оксфорд (1990) находится в следующей Таблице.

Таблица 2. Классификация учебных стратегий по Р. Л. Оксфорд (1990)

Прямые	Стратегии памяти	<ul style="list-style-type: none">• создание логических связей• использование образов, звуков и др.• обзор• применение действия
	Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none">• практика• прием и отправка сообщений• использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения• анализ и рассуждение
	Компенсаторные стратегии	<ul style="list-style-type: none">• угадывание• использование синонимов и парафраза для передачи сообщения• преодоление ограничений в устной и письменной речи
Косвенные	Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none">• определение целей и задач своей учебной деятельности• планирование• самоконтроль и самооценка• организация работы и др.
	Аффективные стратегии	<ul style="list-style-type: none">• умение осуществлять эмоциональный самоконтроль
	Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none">• проявление толерантного отношения к другой культуре• кооперация и сотрудничество• сопереживание

Такое деление стратегий на основные и вспомогательные, Т. И. Тимофеева (2011) объясняет следующим фактом: «основные стратегии используются обучающимися для изучения собственно иностранного языка и развития коммуникативной компетенции, а вспомогательные стратегии являются внешними по отношению к изучению иноязычного кода, но связаны с планированием и контролем в процессе обучения, выстраиванием взаимоотношений между обучающимися, созданием позитивного эмоционального фона и т.д.» (Тимофеева 2011: 38). В нашем исследовании данная классификация используется

при анализе двух учебников, т. е. учебных и коммуникативных стратегий в учебниках по русскому языку на элементарном и продвинутом уровнях овладения языком. Поэтому, попытаемся подробно объяснить стратегии на основании этой классификации.

- 1) Стратегии запоминания – это методы, используемые для более эффективного запоминания, для извлечения из памяти выученного и передачи информации, необходимой для будущего использования языка. Запоминание помогает студентам хранить в памяти важную информацию, полученную в результате обучения, а когда информация необходима для использования в конкретных ситуациях, эти стратегии помогают ученику вспомнить (Oxford 1990: 58).

Примеры для употребления стратегий запоминания:

- Связывание нового материала с уже известным
- Употребление новых слов в предложениях
- Связывание звучания слова с образом или картинкой
- Связывание слова с воображаемой ситуацией
- Использование рифмы для заучивания новых слов
- Использование карточки для разучивания новых слов
- Повторение урока
- Связывание слова с расположением на странице

- 2) Когнитивные стратегии формируют лингвистическую компетенцию обучающихся. Они включают в себя рассуждения, анализы и выводы, синтез, трансформацию и т.п. (Oxford 1990: 69).

Примеры для употребления когнитивных стратегий:

- Произношение или списывание новых слов несколько раз
- Попытка говорить на иностранном языке как носители языка
- Тренировка в произнесении звуков иностранного языка
- Употребление известных слов разными способами
- Смотрение телепередач или фильмов на иностранном языке
- Чтение развлекательной литературы
- Подбирание слов родного языка, похожих на слова иностранного языка

- 3) Студенты применяют стратегии компенсации для компенсации недостающих знаний на целевом языке из-за недостатка словарного запаса. Стратегии помогают

учащимся использовать язык, чтобы говорить и писать на целевом языке, даже если их словарный запас ограничен (Oxford 1990: 90).

Примеры для употребления стратегий компенсации:

- Угадывание значения незнакомых слов
- Пользование жестами, когда нет слова
- Придумывание новых слов, когда нет знакомых
- Чтение, не используя словарь для каждого нового слова
- Попытка предугадать, что скажет собеседник
- Использование синонимов

- 4) Студенты применяют метакогнитивные стратегии, чтобы помочь им координировать учебный процесс, организовывая планирование и оценку своего обучения (Oxford 1990: 136).

Примеры для употребления метакогнитивных стратегий:

- Замечание ошибок, попытка исправить ошибки
- Уделение внимания к тому, как говорит собеседник
- Интерес к изучению языка
- Поиск собеседников, чтобы поговорить на иностранном языке
- Чтение на иностранном языке
- Определение четких целей по улучшению навыков
- Отражение о своих успехах.

- 5) Аффективные стратегии – это, в основном, техники, с помощью которых учащиеся контролируют и управляют своими эмоциями, такими как отношение к учению, мотивация, стресс и т. д. Эти стратегии оказывают сильное влияние на изучение языка, поскольку студенты, которые расслаблены, мотивированы и позитивны, скорее всего, будут более успешными (Oxford 1990: 140).

Примеры для употребления аффективных стратегий:

- Надо расслабиться и не нервничать
- Надо преодолевать страх и начать говорить на иностранном языке
- Похвала самого себя
- Надо замечать, когда нервничаю или стесняюсь
- Надо записывать свои ощущения в учебном дневнике
- Надо обсуждать с другими свои ощущения

- б) Социальные стратегии – это занятия, с помощью которых учащиеся стремятся найти возможности для общения в среде, где это возможно. Эти стратегии важны, потому что они обеспечивают разговорную практику и социальное поведение (Oxford 1990: 144).

Примеры для употребления социальных стратегий:

- Прошение собеседнику замедлить темп речи или повторить
- Прошение чтобы меня поправляли, когда я говорю
- Общение на иностранном языке с другими студентами
- Обращение за помощью к носителям языка
- Попытка развить понимание культуры другой страны.

2.3.1.3 Коммуникативные стратегии по *Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком*

Как было выше упомянуто, в документе *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка* коммуникативные стратегии рассматриваются как вид применения метакогнитивных принципов, как например, планирование выполнения заданий, выбор стратегии для решения определенного задания, оценка или контроль собственного успеха, исправление собственных ошибок и др. Эти метакогнитивные принципы применяются к различным видам коммуникативной деятельности: порождение, восприятие, интеракция и медиация. Согласно этому принципу и *Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком*, коммуникативные стратегии, приведенные в Таблице ниже.

Таблица 3. Коммуникативные стратегии по *Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком*

	Стратегии			
	Планирование	Исполнение	Оценка	Исправление
Порождение текстов	Репетирование; Учет особенностей аудитории; Обращение к справочным ресурсам; Корректировка задачи;	Компенсация; Опора на имеющиеся знания; Попытка построить высказывание.	Контроль успеха	Самостоятельное исправление ошибок

	Корректировка высказывания по содержанию.			
Восприятие	Общее прогнозирование (выбор направления, активация сценария, формирование ожиданий).	Выявление ключевых опор и вывод смысла.	Проверка гипотезы: соотнесение ключевых опор со сценарием.	Пересмотр гипотезы.
Интеракция	Прогнозирование (выбор праксеограммы), определение информационных расхождений и расхождений в мнениях собеседников (условия успешной коммуникации), выявление предсказуемых элементов, планирование шагов	Взятие слова, взаимодействие: межличностное, взаимодействие: понятийное, реакция на неожиданное, просьба о помощи	Схема, праксеограмма/ контроль: эффект, успех	Обращение за разъяснениями, предоставление разъяснений, восстановление коммуникации
Медиация	Развитие фоновых знаний, Выявление опор; Подготовка глоссария; Учет потребностей собеседника; Выбор размера переводческой единицы	Прогнозирование: перевод последнего отрезка текста и поступающей информации в режиме реального времени; Запоминание вариантов, эквивалентов перевода; Ликвидация разногласий.	Проверка соответствия исходного и полученного текстов; Проверка употребительности.	Использование словарей, тезаурусов; Консультации с экспертами, источниками

Стратегии подразумевают «мобилизацию ресурсов и балансирование между различными компетенциями» (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2001*: 65). При этом, учащиеся используют сильные и скрывают слабые стороны своих компетенций, в зависимости от характера задач. В этой классификации есть еще одно, более узкое разделение стратегий на стратегии уклонения и стратегии достижения. «Способы *понижения планки* и приведение их в соответствие с ограниченными ресурсами, с тем, чтобы обеспечить успешное выполнение более простого задания,

называются *стратегии уклонения*; а способы «повышения планки» и выполнение более сложных задач называются *стратегии достижения* (*Общеввропейские компетенции владения иностранным языком* 2001: 65). Использование этих стратегий можно ожидать в процессе изучения всех четырех навыков владения языком, и вполне реально ожидать их в учебниках А1 и В1 уровня владения языком.

Можно привести итог, что спектр различных классификаций учебных и коммуникативных стратегий является очень широким и, что до настоящего времени изучаются новые способы классификации стратегий обучения. Для нашего анализа учебных стратегий в учебниках русского языка, использована классификация Р. Л. Оксфорд, а для анализа коммуникативных стратегий использована классификация А. У. Шамо и Й. М. О'Мейли. Используются эти две классификации, потому что у них несколько точек соприкосновения, то есть они переплетаются и дополняют друг друга при определении когнитивных, метакогнитивных, социальных и аффективных стратегий.

3 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЧАСТЬ – АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

3.1 КОРПУС АНАЛИЗА

Корпусом этого анализа являются учебники по русскому языку для учащихся, изучающих русский как иностранный язык. Это учебник *Жили Были* элементарный А1 уровень, для учащихся, начинающих изучать русский язык, и учебник *Дорога в Россию* самостоятельный В1 уровень, для учащихся, изучающих русский язык на продвинутом этапе.

Л.В. Миллер, Л.В. Политова и И.Я. Рыбакова – авторы учебника *Жили Были*, 28 уроков русского языка для начинающих. Это 14-ое, исправленное издание учебника, издано в 2016-ом году. Учебник представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для нефилологов. Комплекс состоит из учебника, рабочей тетради, аудиоприложений, книги для преподавателя и грамматического справочника на нескольких языках, а анализ будет включать только учебник. Он состоит из 120–150 учебных часов. В учебнике указывается на тот факт, что учебник предоставляется для

работы с преподавателем на интенсивных курсах русского языка в России и зарубежом, в подготовительных отделениях российских вузов, при культурных центрах и народных университетов (Миллер, Политова и Рыбакова 2016).

В.Е. Антонова, М. М. Нахабина и А. А. Толстых – авторы учебника *Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень)*, том 2. Это 3-е издание учебника, издано в 2009-ом году. В учебнике указывается, что этот учебный комплекс по русскому языку как иностранному предназначен для взрослых учащихся и обеспечивает подготовку в объеме требований *Первого сертификационного уровня (B1)* (Антонова, Нахабина и Толстых 2009). Учебник написан в двух томах с аудиоприложением, а анализ включил только один из двух томов, точнее том 2, потому что том 1 был недоступен в базе данных.

3.2 МЕТОДЫ АНАЛИЗА

Анализ учебников будет базироваться на классификации учебных стратегий Р. Л. Оксфорд, которая описана в теоретической части работы. Другими словами, задания будут разделены и классифицированы в соответствии с Оксфордской классификацией учебных стратегий. Определяя этапы коммуникативной деятельности, коммуникативные стратегии выделим и проанализируем в соответствии с классификацией коммуникативных стратегий Й. М. О'Мейли и А. У. Шамо. Проанализированные стратегии также будут описаны в рамке *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком*, потому что документ является главной базой, определяющей современный подход в обучении иностранным языкам.

3.3 ЦЕЛЬ АНАЛИЗА

Целью данного анализа является проверка того, включают ли, в какой степени и каким образом учебники по русскому языку коммуникативные стратегии. Более конкретно, уроки учебников будут подробно анализированы с целью определения учебных, и потом коммуникативных стратегий, используемых в отдельных заданиях. Кроме того, этот анализ направлен на то, чтобы выяснить, стимулируют ли учебники коммуникативную деятельность у учащихся, в какой степени, и какие коммуникативные стратегии особенно используются с такой целью.

3.4 ГИПОТЕЗЫ

Гипотезы в этой работе основаны на исследовательских вопросах, на которые мы попытаемся ответить посредством анализа уроков в учебниках. Один из этих вопросов состоит в том, появляются ли учебные и коммуниактивные стратегии больше на А1 уровне изучения языка или на В1 уровне изучения языка. Второй вопрос на которого попытаемся ответить состоит в том, какие коммуникативные и учебные стратегии используются в меньшей степени в учебниках.

Гипотеза 1 – В учебнике по русскому языку для достижения знания на уровне А1 меньше коммуникативных стратегий, чем в учебнике для достижения знания на уровне В1.

Гипотеза 2 – В учебнике русского языка для достижения знания на уровне А1, предполагаем, что большинство стратегий будут когнитивными.

Гипотеза 3 – В учебнике русского языка для достижения знания уровня А1, предполагаем, что будет меньше метакогнитивных стратегий, чем в учебнике русского языка для достижения знания на уровне В1.

3.5 РЕЗУЛЬТАТЫ

3.5.1 Учебные стратегии в учебнике А1 уровня владения иностранным языком – *Жили Были*

В Таблице 4 представлен анализ учебных стратегий в учебнике *Жили Были*. В Таблице представлено число отдельных учебных стратегий и их доля в общем количестве стратегий.

Таблица 4. Учебные стратегии в учебнике *Жили Были* по классификации Р. Л. Оксфорд

Прямые	Стратегии запоминания	создание логических связей	24	9%	70	26%	100%
		использование образов, звуков и др.	37	14%			
		обзор	2	1%			
		применение действия	7	2%			
	Когнитивные стратегии	практика	156	59%	188	71%	
		прием и отправка сообщений	19	7%			
		использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения	2	1%			
		сопоставительный анализ	11	4%			

	Компенсаторные стратегии	угадывание	6	2%	8	3%	
		использование синонимов и парафразы для передачи сообщения	0	0%			
		преодоление ограничений в устной и письменной речи	2	1%			
Косвенные	Метакогнитивные стратегии	определение целей и задач своей учебной деятельности	0	0%	0	0%	0%
		планирование	0	0%			
		самоконтроль и самооценка	0	0%			
		организация работы и др.	0	0%			
		Аффективные стратегии	умение осуществлять эмоциональный самоконтроль	0			
	Социальные стратегии	проявление толерантного отношения к другой культуре	0	0%	0	0%	
		кооперация и сотрудничество	0	0%			
		сопереживание и др.	0	0%			

Как можно было ожидать, в учебнике *Жили Были*, урок начинается с коротким представлением основных фраз и предложений для усвоения элементарных формул в повседневной разговорной практики. С этим связано, в начальных уроках существует много упражнений, касающихся фонетики и фонологии русского языка и практики, направленных к развитию навыков говорения изучаемого языка. Также, упражнения фокусируются на слушание и повторение услышанного материала. Более всего появляются упражнения, в виде которых учащиеся попытаются говорить на иностранном языке как носители языка, а есть и тренировка в произнесении звуков иностранного языка. Кроме того, в начале учебника очень важными являются стратегии запоминания, и когнитивные стратегии. Число когнитивных стратегий, направленных к практике самое большое. Это не сюрприз, потому что о важности этой стратегии говорит Р. Л. Оксфорд: «стратегии для практики являются одними из самых важных стратегий» и «приобретают особую ценность» (Oxford 1990: 43)⁵. Даже, 59% стратегий являются когнитивными стратегиями, направленных к практике. При анализе замечено, что в начальных уроках более стимулируются рецептивные навыки – чтение и слушание. Большинство заданий в

⁵ Перевод с английского на русский автором дипломной работы

начале урока составлено таким образом, что предлагается модель, которую студент должен повторять, с небольшими вариациями по теме. Все они принадлежат к категории практики когнитивных стратегий. После стратегии практики, самая употребляемая стратегия – стратегия запоминания. Часто в учебнике появляются задания, в которых нужно связывание нового материала с уже известным, употребление новых слов в предложениях, связывание звучания слова с образом или картинкой и связывание слова с воображаемой ситуацией. Учебник переполнен картинками, с помощью которых учащиеся запоминают новую лексику и связывают ее с повседневной жизнью. Стратегия создания логических связей по проценту употребления стоит после стратегии использования образов и звуков. Логические связи создаются в учебнике чаще всего после представления новой лексики, которую потом учащийся должен поставить в контекст или использовать в реальном предложении. Следующими наиболее распространенными стратегиями, в свою очередь, являются стратегии приема и отправки сообщения, появляющиеся более поздно в учебнике. Потом, во второй половине учебника первый раз появляется сопоставительный анализ в виде сопоставления близких лексических или грамматических форм, а ближе к концу учебника – появляются и компенсаторные стратегии, угадывание значения новых слов и преодоление ограничений.

Как можно сразу видеть, в учебнике *Жили Были* не появляются косвенные стратегии по классификации учебных стратегий Р. Л. Оксфорд. Их можно ожидать в учебнике В1 продвинутого уровня.

3.5.2 Учебные стратегии в учебнике В1 уровня владения иностранным языком – *Дорога в Россию*

В Таблице 5 представлен анализ учебных стратегий в учебнике *Дорога в Россию*. В Таблице представлено число отдельных учебных стратегий и их доля в общем количестве стратегий.

Таблица 5. Учебные стратегии в учебнике *Дорога в Россию* по классификации Р. Л. Оксфорд

Прямые	Стратегии запоминания	создание логических связей	21	9%	26	11%	
		использование образов, звуков и др.	5	2%			
		обзор	0	0%			

		применение действия	0	0%			
	Когнитивные стратегии	практика	96	43%	162	68%	94%
		прием и отправка сообщений	6	3%			
		использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения	32	14%			
		анализ и рассуждение	18	8%			
	Компенсаторные стратегии	угадывание	28	12%	35	15%	
		использование синонимов и парафраза для передачи сообщения	5	2%			
		преодоление ограничений в устной и письменной речи	2	1%			
Косвенные	Метакогнитивные стратегии	определение целей и задач своей учебной деятельности	0	0%	0	0%	6%
		планирование	0	0%			
		самоконтроль и самооценка	0	0%			
		организация работы и др.	0	0%			
	Аффективные стратегии	умение осуществлять эмоциональный самоконтроль	0	0%	0	0%	
	Социальные стратегии	проявление толерантного отношения к другой культуре	13	6%	13	6%	
		кооперация и сотрудничество	0	0%			
сопереживание и др.		0	0%				

На первый взгляд, из Таблицы 5 видно, что учебник *Дорога в Россию*, в отличие от учебника *Жили Были*, содержит стратегии обучения, которые, согласно классификации, Р. Л. Оксфорд, являются и прямыми, и косвенными. Подавляющее большинство, то есть 94% стратегий являются прямыми, а только 6% стратегий являются косвенными и относятся к группе социальных стратегий. В учебнике было 13 таких стратегий, каждая из которых была связана с поощрением учащихся сравнивать различные традиции и культуры, из которых они происходят. Эта стратегия способствовала развитию речевых навыков и в то же время межкультурной терпимости и уважения, как говорит Р. Л. Оксфорд, а это: «развитие культурного понимания, посредством которого человек пытается сочувствовать

другому человеку, узнавая о его культуре и пытаясь понять отношение другого человека к этой культуре»⁶ (Oxford 1990: 147).

Далее, результаты в Таблице 4 показывают неоднородность стратегий. В отличие от учебников уровня А1, где стратегия практики (когнитивная стратегия) представляет 59% стратегий в общем, здесь та же самая стратегия представляет 45% стратегий, но стратегия все еще используется наиболее часто, подтверждая еще раз ее важность. Сразу же после этой когнитивной стратегии, следует стратегия использования приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения и составляет сумму от 14% стратегий. Это значительное увеличение этой стратегии по сравнению с той же стратегией в учебнике А1. Значительное увеличение также заметно, когда речь идет об угадывании стратегий, а именно 12% стратегий в учебнике побуждают у учащихся пытаться угадать, что обозначает слово, фраза или предложение, в соответствии со всем, что им известно в русском языке до сих пор. Однако, процент использования стратегий создания логических связей и стратегий сопоставительного анализа выше, чем в А1 учебнике. Эта стратегия появляется более всего в виде представления новой грамматической части, когда учащиеся должны самостоятельно сравнить и анализировать какую-то таблицу или парадигму и сделать вывод о каком-то грамматическом правиле. В учебнике первый раз появляются упражнения, которые используют стратегию синонимов или парафраз для передачи сообщения, но такие стратегии занимают 2% всех стратегий. Остальные стратегии как например использование образов и звуков, прием и отправка сообщений и преодоление ограничений в устной и письменной речи появляются 3 или 2 процента, а в совокупности они занимают 7% использованных стратегий.

Более продвинутый уровень обучения в этом учебнике обозначен, например, появлением поэзии, которую студенты анализируют, комментируют и делают выводы о возможных значениях конкретного стихотворения. Также продвинутый уровень виден в количестве текстов и длине текстов. Тексты растягиваются на три страницы, и после чтения текста, студентов просят ответить на вопросы о тексте и показать, что они

⁶ Перевод с английского на русский автором дипломной работы

понимают текст. Кроме того, они должны следить за текстами, комментировать, выразить свою точку зрения или рассказывать похожую историю по теме. Из-за количества заданий такого типа учебник кажется насыщенным слишком длинными текстами.

3.5.3 Коммуникативные стратегии в учебнике А1 уровня владения иностранным языком – *Жили Были*

В Таблице 6 представлен анализ коммуникативных стратегий в учебнике *Жили Были*. В Таблице представлено число и процент отдельных коммуникативных стратегий и их доля в общем количестве учебных стратегий.

Таблица 6. Коммуникативные стратегии в учебнике *Жили Были* по А. У. Шамо

		% КС		%УС	
Когнитивные стратегии	Взаимодействие с учебным материалом	58	65%	76%	26%
	Приемы обработки и усвоения учебного материала	10	11%		
Социально-аффективные стратегии	Коммуникация с носителем языка	0	0%	24%	8%
	Кооперация с другими учащимися	20	23%		
	Компенсация, выяснение непонятного	1	1%		
	Выработка позитивного эмоционального фона обучения	0	0%		
Метакогнитивные стратегии	Установка целей обучения	0	0%	0%	0%
	Самопроверка и самоконтроль	0	0%		
	Планирование обучающимися учебного процесса и коммуникативной деятельности	0	0%		
	Самооценка результатов	0	0%		
				34%	

В Таблице 6 мы выделили коммуникативные стратегии и сравнили отношение этих стратегий к учебным стратегиям в целом в учебнике *Жили Были*. Анализ этих стратегий проводился в соответствии с классификацией коммуникативных стратегий А. У. Шамо и Й. М. О'Мейли. Анализ показал, что учебник уровня А1 использует коммуникативные стратегии в 34% случаев. Наиболее распространенными из всех стратегий являются когнитивные стратегии. Они составляют сумму от 76% коммуникативных стратегий, а это 26% всех учебных стратегий в общем. Следует отметить, что понятие когнитивной

стратегии также появляется в Таблице 4, где анализировались только учебные стратегии. Поскольку учебные стратегии анализированы в Таблице 4 классифицированы и определены в соответствии с классификацией Р. Л. Оксфорд, наблюдается значительная разница в соотношении, то есть в проценте когнитивных стратегий. Это различие указывает на тот факт, что, хотя есть общие черты этих терминов, они по-прежнему различаются по значению. Однако, анализируя этих два типа стратегий отдельно, мы можем сделать вывод, что когнитивные стратегии преобладают в обоих случаях.

Второй наиболее распространенной группой коммуникативных стратегий в учебнике являются социально-аффективные стратегии. На их долю приходится сумма от 24% коммуникативных стратегий в общем, а смотря на учебные стратегии в общем, на социально-аффективные стратегии приходится 8%. Для сравнения, эта стратегия может быть связана с двумя косвенными стратегиями в учебных стратегиях. Их отдельно разделяют на аффективные стратегии и социальные стратегии. Но ни аффективные ни социальные учебные стратегии не появляются в учебнике *Жили Были*, а с точки зрения коммуникативных стратегий они появляются в 8% случаев. Эта разница объясняется различным определением стратегий Р. Л. Оксфорд и А. У. Шамо и Й. М. О'Мейли. Отличия в процентах также могут объясняться незначительными ошибками в анализе или тем фактом, что некоторые стратегии можно классифицировать в две группы одновременно.

Метакогнитивные коммуникативные стратегии не появляются в учебнике, и, напомним, они не отображаются при анализе общих учебных стратегий в общем.

3.5.4 Коммуникативные стратегии в учебнике В1 уровня владения иностранным языком – *Дорога в Россию*

В Таблице 7 представлен анализ коммуникативных стратегий в учебнике *Дорога в Россию*. Также, представлены число и процент отдельных коммуникативных стратегий и их доля в общем количестве учебных стратегий.

Таблица 7. Коммуникативные стратегии в учебнике *Дорога в Россию* по А. У. Шамо

			% КС		%УС	
Когнитивные стратегии	Взаимодействие с учебным материалом	107	54%	73%	61%	

	Приемы обработки и усвоения учебного материала	37	19%			84%
Социально-аффективные стратегии	Коммуникация с носителем языка	3	1%	24%	20%	
	Кооперация с другими учащимися	21	11%			
	Компенсация, выяснение непонятного	23	12%			
	Выработка позитивного эмоционального фона обучения	0	0%			
Метакогнитивные стратегии	Установка целей обучения	0	0%	3%	3%	
	Самопроверка и самоконтроль	0	0%			
	Планирование обучающимися учебного процесса и коммуникативной деятельности	7	3%			
	Самооценка результатов	0	0%			

Как и следовало ожидать, коммуникативные стратегии больше представлены в учебнике русского языка В1. Процент коммуникативных стратегий, по отношению к общему количеству учебных стратегий, составляет 84%. Это значительное увеличение на 148% по сравнению с учебником А1. Когнитивные стратегии снова являются наиболее распространенными. В этом случае 73% всех коммуникативных стратегий и 61% всех учебных стратегий. Если мы сравним это с когнитивными учебными стратегиями из Таблицы 5, то увидим, что когнитивные стратегии наиболее многочисленны и занимают, 68% от учебных стратегий, в общем. Тот факт, что процентная доля не близка, т.е. отличается на 7%, подтверждает еще раз, что учебные когнитивные стратегии и коммуникативные когнитивные стратегии не совпадают полностью.

Социально-аффективные стратегии одинаковы в процентах как в первом, так и во втором учебниках. На их долю приходится 24% общих коммуникативных стратегий. Социально-аффективные стратегии составляют 20% общих учебных стратегий. Если мы посмотрим на Таблицу 5, то увидим, что социальные стратегии занимают 6% всех стратегий в учебнике, а аффективные стратегии вообще не представлены. Это может быть объяснено тем фактом, что с точки зрения учебных стратегий они рассматриваются как два разных аспекта, а с точки зрения коммуникативных стратегий – как один общий аспект, хотя социальный аспект более выражен, а аффективный не выражен. Другими словами, социально-аффективные стратегии, представленные в учебнике В1, представляют собой стратегии, которые относятся к сотрудничеству с другими учащимися

и к компенсации, а не к выработке положительного эмоционального фона обучения, к которому фактически относится аффективная часть.

В отличие от учебников А1, метакогнитивные стратегии появляются в учебнике В1. Однако, в небольших количествах, только 3%. В то же время метакогнитивные стратегии обучения не перечислены в Таблице 5. Эта процентная разница может быть отнесена к различным определениям метакогнитивных учебных стратегий и коммуникативных метакогнитивных стратегий, а может быть отнесена к ошибкам автора при анализе.

3.6 ОБСУЖДЕНИЕ

3.6.1 Сравнительный анализ учебников *Жили Были* и *Дорога в Россию* и подтверждение гипотез

Теперь мы сравнительно проанализируем коммуникативные стратегии в учебнике А1 *Жили Были* и в учебнике В1 *Дорога в Россию*. В соответствии с нашей гипотезой 1: «Учебник по русскому языку для достижения знания уровня А1 использует меньше коммуникативных стратегий, чем учебник для достижения знания уровня В1» предполагалось, что количество коммуникативных стратегий в учебнике В1 будет больше, чем количество коммуникативных стратегий в учебнике А1. Это предположение оказалось верным. А именно, доля коммуникативных стратегий в учебных стратегиях увеличилась на 148% в учебнике В1. Другими словами, в то время как учебник А1 содержит только 34% коммуникативных стратегий, в учебнике В1 – 84% коммуникативных стратегий. Эта цифра может служить индикатором того, что учебник В1 на самом деле основан на коммуникативных стратегиях, то есть он в значительной степени пытается поднять коммуникативную компетенцию студентов на высокий уровень. Принимая во внимание тот факт, что учебник А1 в значительной степени опирается на стратегии запоминания и стратегии когнитивной практики, четко прослеживается различие в количестве коммуникативных стратегий на начальном этапе изучения иностранного языка и на продвинутом этапе изучения языка.

Ранее в ходе анализа было упомянуто, что когнитивные стратегии являются наиболее распространенными в рамке учебных стратегий. Наиболее распространенной в этих стратегиях является практика. Когда речь идет о коммуникативных когнитивных стратегиях, большинство заданий этих стратегий ориентировано на взаимодействие с

учебным материалом. В учебнике А1 эта стратегия занимает 65%, а в учебнике В1 – 54%. Еще одна когнитивная стратегия – это приемы обработки и усвоения учебного материала. В учебнике А1 они занимают 11% всех коммуникативных стратегий, а в учебнике В1 – 19% всех коммуникативных стратегий. Эти стратегии имеют дополнительные подтипы, которые не описаны в таблицах.

Вторая гипотеза: «В учебнике русского языка для достижения знания уровня А1, большинство стратегий будут когнитивными» была основана на предположении, согласно заявлению Р. Л. Оксфорд, что когнитивные стратегии являются «существенными» (Oxford 1990: 43) в процессе изучения языка. Если мы посмотрим на когнитивные учебные стратегии, они наиболее распространены в А1 учебнике, но они также наиболее распространены в В1 учебнике. Кроме того, что касается коммуникативных когнитивных стратегий, они также были наиболее распространены в обоих учебниках, в *Жили Были* 76% и в *Дорога в Россию* 73%.

Третья гипотеза заключалась в том, что метакогнитивные стратегии в учебнике А1 не будут представлены, как в учебнике В1: «В учебнике русского языка для достижения знания уровня А1, предполагаем, что будет меньше метакогнитивных стратегий, чем в учебнике русского языка для достижения знания уровня В1». Наш анализ показал, что метакогнитивные стратегии вообще не использовались в учебнике А1, а в учебнике В1 они встречались в меньшем количестве, и их было всего 3%. Метакогнитивные стратегии, появившиеся в учебнике В1, были связаны исключительно с планированием письменной или речевой деятельности. Они не включали установление целей обучения, самооценку, самоконтроль или исправление. Пока метакогнитивные стратегии необходимы для успешного изучения языка, некоторые исследования показали, что они не используются ни учениками ни в учебниках в достаточной мере. Р. Л. Оксфорд объясняет, что изучающие часто переполняют незнакомый словарный запас, запутанные правила, различные системы письма, и т.п. Со всей этой новизной, многие учащиеся теряют фокус, который может быть восстановлен «только при сознательном использовании метакогнитивных стратегий, таких как внимание и обзор» (Oxford 1990: 136). Но, в нескольких исследованиях по изучению второго и иностранных языков учащиеся использовали метакогнитивные стратегии реже, чем когнитивные, и были ограничены в

диапазоне метакогнитивных стратегий с наиболее часто используемыми стратегиями планирования и с небольшой самооценкой или самоконтролем (Oxford 1990: 138). Такие результаты оказались верными и в нашем анализе.

Ранее в анализе мы упоминали, что социально-аффективные стратегии, когда они появились в учебниках, на самом деле были только социальными, потому что они основывались на таких стратегиях, как общение с носителем языка, работа с другими участниками и компенсация. Стратегий, как выработка позитивного эмоционального фона обучения не было.

Следует отметить, что коммуникативные стратегии в этих двух учебниках существенно различаются. Например, стратегия практики в А1 учебнике основана на повторении одного и того же шаблона несколькими различными способами. Там есть много упражнений, где учеников стимулируется отвечать на вопросы о тексте или дать короткое описание чего-нибудь. При этом многие стратегии поощряются с помощью изображений, образов и других визуальных средств. Учитывая то, что коммуникативная компетенция поощряется по большей части через модель, которую затем повторяет студент, можно сделать вывод, что студенты вынуждены использовать формулировки из двух или трех слов, а не более длинные предложения. Хотя понятно, что цель этой стратегии полное запоминание какой-нибудь фразы повторением, отказ от повторяющихся шаблонов может еще больше повысить коммуникативную компетенцию учащихся. Можно сделать вывод, что коммуникативные стратегии в учебнике А1 упрощены и адаптированы к знаниям учащихся. Предполагается, что наиболее влиятельными на повышение коммуникативной компетенции студентов являются те задачи, которые стимулируют использование иностранного языка в данный момент, без повторения схемы и по «своему». Но, такие задания слабо представлены в этом учебнике.

В учебнике В1 коммуникативные стратегии намного сложнее. Хотя в учебнике А1 мы не сталкиваемся с заданиями, в которых учащимся предлагается что-то сделать самостоятельно, сделать вывод о чем-то или интерпретировать текст, именно такие задания ставит перед учеником учебник В1. Это видно в таких заданиях, в которых ученики должны сами определить, что может означать конкретное существительное, глагол или прилагательное, или как можно интерпретировать какую-то известную

русскую поговорку. Этот учебник также поощряет студентов использовать метаязык – в упражнениях учащиеся часто должны самостоятельно объяснить новое правило грамматики, о котором им ранее приходилось делать выводы на основе одной или нескольких таблиц.

То, что можно назвать проблемой в учебнике В1 – это единообразие уроков. Все уроки и учебные единицы организованы по тому же принципу с небольшими отклонениями. Студентам предоставляется новый словарный запас, затем более длинный текст по теме и ряд вопросов о прочитанном тексте и поощрение студентов делиться своим мнением, опытом, новыми идеями, сравнивать что-то и тому подобное. Повторение одних и тех же заданий может привести к потере интереса при изучении иностранного языка, поэтому можно сделать вывод, что в этом учебнике отсутствует разнообразие заданий. Из-за единообразия задач и стратегий, можно сделать вывод, что учебники предложили недостаточно педагогических условий для повышения эффективности изучения: повышение мотивации, повышение творческой активности и обогащение содержанием (Григорьевна 2013: 96) не могут реализоваться если в учебнике используются единые задания и повторяются одни и те же стратегии обучения.

4 ВЫВОДЫ

Наконец, можно утвердить, что количество коммуникативных стратегий в учебниках растет параллельно со знанием учащихся. В самом начале изучения языка учащиеся в основном используют учебные стратегии, которые служат для запоминания словарного запаса и изучения основных грамматических правил. После приобретения этих начальных навыков речевой деятельности, коммуникативные стратегии начинают больше поощряться. Этот факт может объяснить разницу в количестве коммуникативных стратегий в учебниках А1 и В1. Хотя в учебнике В1 используется много коммуникативных стратегий, анализ показал, что они повторяются и, что они основаны на одних и тех же принципах. Чтобы поднять коммуникативную компетенцию учащихся на более высокий уровень, коммуникативные стратегии должны быть разнообразными и должны расширять диапазон возможных стратегий, которые учащиеся будут использовать. В наших учебниках, разнообразие могло осуществиться использованием метакогнитивных коммуникативных стратегий в большем количестве.

Далее, следует оглянуться на *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка* (2001). Как уже упомянуто, коммуникативные стратегии в этом документе рассматриваются как исключительно метакогнитивные принципы, а при анализе показано, что в наших учебниках недостаточно используются эти предложенные принципы. Поскольку это официальный европейский документ, все авторы учебников по иностранному языку должны принимать во внимание нормы, предложенные в документе, и в большей степени применять метакогнитивные стратегии в учебниках и поощрять учителей подчеркивать эти стратегии в обучении.

Учитывая тот факт, что тестирование проводилось не на учениках, а на учебниках, выводы, которые можно сделать, указывают на места в учебниках, где ученики могут потенциально использовать коммуникативные стратегии для достижения определенных целей общения и для повышения своей коммуникативной компетенции. Именно потому, что конечный результат и достигнутый уровень коммуникативной компетенции зависят от учащихся, определить успех этих учебников сложно. Несмотря на существование многих стратегий, направленных на развитие коммуникативной компетенции, факторы, которые зависят только от учащихся, будут определять конечный результат и уровень коммуникативной компетенции. Некоторые из таких факторов – языковая структура личности и уровень мотивации учащегося. На самом деле, нельзя забыть тот факт, что теория стратегий постулирует, что, при прочих равных условиях, успешность можно объяснить тем фактом, что обучающиеся используют различные стратегии, сознательно влияя на результаты своего научения.

Результаты исследования относятся исключительно к учебникам, используемым при анализе, и не могут быть обобщены. Такой и аналогичный анализ учебников полезен для понимания использования учебных и коммуникативных стратегий и может указывать на разнообразие или однородность, а также и на избыток или отсутствие коммуникативных стратегий. Использование ряда коммуникативных стратегий в учебниках русского языка может улучшить высокий уровень достижения коммуникативной компетенции у учащихся.

5 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. (2009). *Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень)*, том 2. 3-е изд. Санкт Петербург: Златоуст.
- Bagarić V. Mihaljević Džigunović J. (2007). *Defining Communicative Competence*. Metodika. 94-103.
- Brown H. D. (1994). *Principle of Language Learning and Teaching*. 3rded. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Вятютнев М. Н. (1977). *Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах*. Русский язык зарубежом. 38-45.
- Григорьевна А. П. (2013). *Коммуникативная компетентность в образовательном процессе*. В: Теория и практика общественного развития. Северо-восточный федеральный университет. 96-98.
- Canale M., Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied linguistics. Oxford university press. 1-47.
- Красильникова Е. В. (2009). *Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых*. Ярославский педагогический вестник: Языкознание и литературоведение. 179-184.
- Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. (2016). *Жили Были, 28 уроков русского языка для начинающих*. 14-ое изд. Санкт Петербург: Златоуст.
- Oxford R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Совет Европы: CEFR (2001). *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Департамент по языковой политике, Страсбург.
- Tarone E. (1980). *Communication Strategies, Foreigner talk and repair in interlanguage*. Language learning 30: 417-413.
- Тимофеева Т. И. (2011). *Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку*. Ульяновск: Ул ГТУ.

Fearch C., Kasper, G. (1983). *Plans and strategies in foreign language communication*. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, UK: Longman.

Sažetak

Ovaj rad bavi se strategijama učenja, tj. komunikacijskim strategijama, a sastoji se od teorijskog i istraživačkog dijela. Teorijski dio obuhvaća pregled pojmova vezanih za strategije učenja i komunikacijske strategije, a istraživački dio odnosi se na analizu strategija u udžbenicima. Strategije se analiziraju u dvama udžbenicima ruskoga jezika, namijenjenih različitim stupnjevima učenja jezika. Radi se o udžbeniku *Žili Byli*, odnosno udžbeniku A1 razine učenja stranog jezika, te udžbeniku *Doroga v Rossiju* B1 razine učenja stranog jezika. U udžbenicima su analizirane strategije učenja, a zatim su izdvojene komunikacijske strategije kako bi se istražilo u kojoj mjeri ih učenici ruskoga jezika mogu iskoristiti. Rezultati su pokazali koje se strategije i u kojem postotku pojavljuju u udžbenicima, a istraživanjem se objasnilo i raspravilo koliko udžbenici stimuliraju komunikacijsku djelatnost i kojim se komunikacijskim strategijama nastoji povećati komunikacijska kompetencija učenika.

Ključne riječi: strategije učenja, komunikacijske strategije, komunikacijska kompetencija

Ключевые слова: учебные стратегии, коммуникативные стратегии, коммуникативная компетенция

Životopis

Dunja Karem rođena je 9.11.1995. u Karlovcu. Djetinjstvo i mladost provodi u Dugoj Resi, a u rodnom gradu pohađa osnovnu i srednju školu. Dodatno obrazovanje stječe u Glazbenoj školi u Karlovcu, te 2010. godine završava Osnovnu glazbenu školu za klavir. Godine 2014. upisuje studij Anglistike i Ruskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Godine 2018. postaje sveučilišna prvostupnica Anglistike i Ruskog jezika i književnosti te se na diplomskom studiju usmjerava na studij lingvistike engleskog jezika te na nastavnički studij ruskog jezika.