

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26140/knz4-2021-1001-0003

НЕКОТОРЫЕ БАРЬЕРЫ И ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

© Автор(ы) 2021

АЛТУХОВА Виктория Алексеевна, кандидат филологических наук, преподаватель
Международного медицинского института

Курский государственный медицинский университет
(305004, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3, e-mail: v.altukhova@mail.ru)

АЛТУХОВА Ирина Алексеевна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №31 имени А.М. Ломакина»
(305021, Россия, Курск, улица Школьная, 3, e-mail: i.altuhova02.10@mail.ru)

Аннотация. В статье представлен анализ системы русского языка как иностранного не как перечень теоретических правил, представленных в поуровневом описании языка (фонетика → словообразование → морфология → синтаксис → текст), а в качестве компонента осмысленной, целенаправленной и содержательной коммуникации, основанной на коммуникативно – деятельностном подходе. Отмечается, что на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков особое внимание уделяется развитию навыков и умений адекватного общения. Вместе с тем преподаватели русского языка как иностранного сталкиваются с необходимостью обучать студентов формированию мысли средствами русского языка на всех уровнях владения, несмотря на барьеры, которые возникают в обучении иностранному общению. Сделать это преподаватель русского языка в состоянии лишь при целенаправленной, четкой стратегии обучения иностранных учащихся, обучаемых с помощью языка-посредника, опираясь на коммуникативно-деятельностный подход. В статье отмечается обязанность преподавателя активизировать механизмы осознанного восприятия языковых фактов для развития активной речи. С помощью этого преодолевается односторонний взгляд на обучение языку студентов англоязычной формы образования.

Ключевые слова: коммуникативные помехи, предмет обучения, носитель языка, лингвистическая морфология, грамматика, акцент, единицы и категории языка, речевой аппарат, межличностное общение, интерференция.

SOME BARRIERS AND DIFFICULTIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMMUNICATION

© The Author(s) 2021

ALTUKHOVA Victoriya Alekseevna, candidate of philological sciences,
teacher of International Medical Institute

Kursk State Medical University
(305004, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: v.altukhova@mail.ru)

ALTUKHOVA Irina Alekseevna, teacher

Secondary school №31 named after A. M. Lomakin
(305021, Russia, Kursk, Shkolnaya Street, 3, e-mail: i.altuhova02.10@mail.ru)

Abstract. The article presents an analysis of the system of Russian as a foreign language not as a list of theoretical rules presented in the level-by-level description of the language (phonetics → word formation → morphology → syntax → text), but as a component of meaningful, purposeful and meaningful communication based on a communicative-activity approach. It is noted that at the present stage of development of methods of teaching foreign languages, special attention is paid to the development of skills and abilities of adequate communication. At the same time, teachers of Russian as a foreign language are faced with the need to teach students how to form thoughts by means of the Russian language at all levels of proficiency, despite the barriers that arise in teaching foreign communication. A teacher of the Russian language is able to do this only with a purposeful, clear strategy for teaching foreign students who are taught with the help of an intermediary language, relying on a communicative-activity approach. The article notes the teacher's duty to activate the mechanisms of conscious perception of linguistic facts for the development of active speech. This helps to overcome the one-sided view of teaching the language to students of the English-language form of education.

Keywords: Communicate interference, study subject, native speaker, linguistic morphology, grammar, accent, language units and categories, speech apparatus, interpersonal communication, interference.

ВВЕДЕНИЕ.

Актуальность изучения данной темы продиктована необходимостью рассмотрения коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранному (русскому) языку как средству выражения мыслей. Практика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) показывает, что понятие коммуникативность может пониматься по-разному: как способность поддерживать разговор даже при ограниченной языковой базе, т.е. просто как синоним устной речи. Однако цель обучения состоит не в заучивании правил знаковой системы, а в адекватном общении на иностранном языке [1 с.4]. Язык как система, обеспечивающая формирование мысли, иногда противопоставляется языку как средству, обеспечивающему потребности коммуникации в определенных ситуациях и языку как «предпосылке к реализации социокультурных интересов личности обучающегося» [2, с.481].

Встречаются также принципиальное отрицание каких бы то ни было структурно-логических, аналитических схем при объяснении языковых явлений, отрицание участия мышления в изучении языка на начальном уровне. Целью обучения в современных условиях яв-

ляется не накопление знаний и не овладение языковой системой, а формирование и дальнейшее развитие навыков и умений адекватного общения на русском языке. Предполагается также разделение коммуникативной и логико-грамматической подходы к языку, оставив первый лишь для начального этапа обучения [3,4,5].

МЕТОДОЛОГИЯ.

По нашему мнению ослабление внимания к формированию фонетических, грамматических и лексических навыков, приводит к многочисленным ошибкам в речи иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Однако без прочной, осознаваемой обучаемыми языковой базы, конечные цели обучения русскому языку не могут быть полноценно реализованы. Из этого следует, что структура и система изучаемого (русского) языка должны рассматриваться отнюдь не как перечень теоретических правил, представленных в поуровневом описании (фонетика → словообразование → морфология → синтаксис → текст) [3; 4], но как компонент осмысленной, целенаправленной и содержательной коммуникации, основанной на коммуникативно-деятельностном подходе.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Причинами, вызывающими трудности в обучении иноязычному речевому общению, являются следующие: 1) неосознанное использование элементов одного языка при построении и понимании текстов; 2) несоответствие производимого текста норме; 3) расхождение в норме. Отклонения, ошибки, возникающие здесь, не охватываются грамматической и правилами, а связаны со стилистикой, коммуникативной целесообразностью и пр.

К языку как предмету и как важнейшему средству человеческого общения обладатели любого языка, а те, кто изучают его в качестве иностранного, и подавно воспринимают оценивающе. Оценочное отношение часто связывается с типологией языков. Так, А. Шлейхер, восхищаясь многообразием звуковых чередований древнегреческих корней, богатством и звучностью рифм в поэтических произведениях, написанных на языках со сложной морфологией, признавал языки с богатой морфологией лучшими. О. Есперсен, напротив, считал преимуществом скудность морфологических средств современных европейских языков, восхваляя, в особенности, аналитизм английского языка. И.А. Бодуэн де Куртэн видел констатирующую часть типологии от части оценочной. В то же время он говорил, что если оценивать тип языка, то для выражения мысли наибольшее удобство создают агглютинативные языки, в которых однозначная алгебраичность суффиксации способствует точному изложению содержания мысли [6-10].

Из этих примеров видно, сколь различна оценка эффективности грамматического строя языка. И, на наш взгляд, было бы неправомерно этот вопрос сводить к вопросу морфологического строя в отрыве от других уровней языковой культуры. Необходимо учитывать сложность/простоту на всех уровнях языка одновременно, так как простота морфологии может сопровождаться, например, сложностью семантики, наличием многочисленных фразеологических сочетаний, омонимов, многозначностью морфем, создающей двусмысленности. Процесс упрощения морфологии вызывает новые комбинационные звуковые изменения, ведущие к вторичной морфологизации, и никакой общей тенденции к простоте морфологического строя установить не удастся.

С повседневным пониманием языка его как не простого или легко поддающегося изучению связаны внутренние свойства языка. Это заставляет филологов задумываться, что может вызывать сложность при изучении русского языка как иностранного. Каждому языку характерны свои особенности, которые можно разделить на объективно сложные (большое число омонимов в английском, неопределённое место ударения в русском и др.) и объективно простые (немногочисленность окончаний в английском, близость произношения и письма в русском и т.д.). Хотя все языки, по мнению их носителей, лёгкие, и лишь в редких случаях вызывают затруднения, поэтому при изучении иностранного языка, как правило, иностранный язык сравнивают с родным. Но это всё условно. Русский язык для славян легче, чем для африканцев: они с самого начала понимают отдельные слова, узнают формы, улавливают смысл. Но при глубоком изучении они с большим трудом, чем африканцы, преодолевают тонкости произношения и словоупотребления, дольше сохраняют акцент. Вообще субъективное «кто изучает» оказывается важнее объективного «что изучается» [11-14]. Заявляя о том, что изучить русский язык не сложнее, если сравнивать с другими языками, мы не настаиваем, якобы это не вызывает никаких затруднений. Безусловно здесь необходимо проявить силу воли.

Если учитывать обстоятельные и формальные показатели, то категории и единицы языка можно разделить на сложные и элементарные. Разумеется, слова, у которых наименьшее количество слогов, например, брат, внук, торт и т.д. объективно легче, по сравнению с их производными – братик, внучек, торт и др. Конкретного значения лексемы (лицо, рука, ладонь и т.д.) проще, по сравнению с абстрактным значением лексемами (гени-

альность, чувство и др.). Слово с однозначной семантикой легче запоминается, чем многозначное. Поскольку в русском языке формальные показатели редко подсказывают правомерность употребления форм совершенного или несовершенного вида («подсказывающие» лексемы: *часто, всегда, иногда* и др.), поскольку эта категория объективно сложна, и её изучение в иностранной аудитории затруднительно. То же можно сказать о простых, осложнённых и сложных предложениях разных типов и соотнесённости. Формальная выраженность функционально-семантических характеристик грамматических категорий, длина предложений, характер и количество трансформации, ограниченность распространения и т.п. – все это объективно усложняет характер языковых средств, и, безусловно, влияет на степень легкости/трудности их усвоения. « В системе языка, - пишет Г.И. Рожкова, - разные языковые явления характеризуются различной степенью сложности в оформлении средств языкового выражения. Одни языковые явления в силу своей четкой оформленности ясно ощущаются и, следовательно, на практике усваиваются легче, другие же характеризуются разнообразием форм или же недостаточной выраженностью своих признаков формальными средствами. Такие явления для иностранных учащихся представляют значительные трудности в понимании закономерностей и норм в употреблении в речи» [15, с.18]. Из этого, однако, не следует однозначного вывода о лёгкости изучения одних и трудности других.

В отличие от фактора простоты/сложности, который, как мы уже сказали, объективно присущ содержанию коммуникативной компетенции и её компонентам, понятие «лёгкость/трудность» носит психологический характер и непосредственно связано с психолингвистикой и методикой обучения языкам.

Безусловно, простота/сложность компонентов языковой и коммуникативной компетенции оказывается существенной причиной трудности/лёгкости их овладения, но не единственной. На язык надо смотреть как на сбалансированное устройство и не отделять один уровень языка от других; сложность морфологии в языках уравнивается простотой синтаксиса и четкостью семантики, гибкостью словообразования и наоборот.

В процессе овладения языком между лёгкостью/трудностью, с одной стороны, и простотой/сложностью, - с другой, - возникает взаимосвязь. В итоге для успешного усвоения какого-либо языка необходимо приложить примерно равный объем усилий независимо от того, что степень лёгкости/трудности явно зависит от типологических свойств родного языка учащихся.

Соглашаясь с мыслью, что сходное в принципе усваивается легче, нежели различное, подчеркнём, что сходному тоже надо учить (а в ряде методических систем, например, сознательно-сопоставительном, структуральном, аудиовизуальном высказывалась мысль, что сходное вообще не надо учить). Практика показывает, что различия ещё не обязательно могут представлять трудности при овладении, а сходные явления требуют иногда большего внимания, нежели различные.

По типологическим данным, в языках имеется 10-70 фонем, причём основная масса языков имеет 30-40 фонем. Русский язык в этом отношении является самым обыкновенным – в нём 41 фонема; это количество сопровождается характерной для русского языка разницей твёрдых и мягких согласных фонем, имеющим глубокие исторические корни. Эта особенность, свойственная, кстати, и польскому языку, затруднительна для представителей романского языкового мира, где подобного противопоставления нет. В русском языке нет носовых согласных, а в польском или во французском есть. Для практического освоения иностранного языка с фонетикой и фонологией непосредственно связано письмо. Русское письмо естественно выражает звуковой состав русского языка. Это существенное его отличие, к примеру, от английского языка, что способствует более лёг-

кому изучению. Сложности дифференциального уровня русского языка, обусловленные ударением, упрощаются благодаря постановке знаков ударения на начальных этапах.

Русский язык оставляет неизменными в области грамматики многочисленные черты, которые индоевропейские языки утратили, например, склонение имён: русский язык сохранил 6 из 8 индоевропейских падежей, но расширил категорию сложных прилагательных (красивый –ая, -ое; ср. красив, красива, красиво). Это стало основой для особой дифференциации их употребления в синтаксисе. Для форм русского глагола, особенно видовых, характерно большое количество новых образований. Устойчивой репутацией грамматической трудности благодаря своей особенности обладает вид для германского и романского создания. Сложность заключается не в том, что вид в русском языке может создаваться несколькими лексико-грамматическими способами, а в английском – единообразно с помощью глагола to be и причастия настоящего времени смыслового глагола, трудность сводится к преобразованию стереотипов языкового мышления, к выработке неизменного умения реагировать формой русского совершенного или несовершенного вида на соответствующую ситуацию [16-21].

Об иллюзорности и обманчивости житейских оценок трудности/лёгкости хорошо сказал Р. Мишеа: «Английский язык пользуется репутацией языка без грамматики». Действительно, правила английской грамматики можно изложить на нескольких страницах. Тем не менее верно и то, что преподаватель, поверяя сочинения своих учеников, вынужден постоянно отмечать: «Грамматически это верно, но это не по-английски». Современные лингвисты пытались раскрыть тайну и некоторые из них, не колеблясь, заявляют, что под внешне хаотическим состоянием английского синтаксиса скрываются сложные механизмы и что по сложности своих структур, которым ни одна грамматика не возьмётся обучать и которые надо усваивать механически, английский язык представляет весьма сложным языком.

Истинные трудности овладения любым языком связываются со значениями и употреблением функционально-семантических категорий, полей; к ним добавляются поля семантические, многообразные совпадения и расхождения лексических категорий, а только через адекватное усвоение этих полей попарно путём их конфронтации можно долго говорить об овладении тем или иным языком, в нашем случае – русским. Трудности скрываются в семантике, куда входят не только лексические поля, но и функционально-семантические категории, опирающиеся на категории грамматические.

Далеко не всегда сложное значит трудное, а простое – лёгкое, практические наблюдения подтверждают справедливость этой мысли. Нередко очень сложными категориями русского языка иностранные учащиеся овладевают вроде бы без труда и, наоборот, объективно лёгкие категории даются с большим трудом. Дело в том, что понятие лёгкости/трудности относится не к языку как таковому, а к процессу его изучения, точнее, к протеканию этого процесса.

Теория обучения рассматривает в качестве объекта преодоления не только качества языковых единиц, трудности, препятствующие их эффективному усвоению, но и коммуникативные помехи, нередко присутствующие в межличностном общении, и современная теория обучения подсказывают пути их преодоления.

Не вдаваясь в детальный анализ психологии общения, подчеркнём лишь, что, решая конкретную коммуникативную задачу, говорящий (пишущий, читающий, слушающий) вынужден учитывать группу обстоятельств, касающихся характеристик людей, вступающих в разговор, функционально-целевой направленности, вида реализуемых психологических взаимоотношений собеседников в коммуникации и др.

Представленное превращает любое общение в акт

творческого эвристического поиска. Приготовление обучающегося к подобного рода разговору предусматривает необходимость учитывать при организации обучения коммуникативные барьеры:

- 1) определённые индивидуально-психологические характеристики собеседников;
- 2) отсутствие мотивации общения;
- 3) неблагоприятная социально-психологическая ситуация общения;
- 4) отсутствие или недостаточность средств, необходимых для реализации процесса общения и т.д.

Коммуникативный акт формирует мотив вступления в определённый разговор, который формируется в процессе коммуникации на основе мотивационной структуры человека и типа взаимоотношений, осуществляемых в общении. Мотив определяет необходимость в коммуникации, от его силой обуславливается активность обучающегося [15, 16].

Вопросы о том, как формировать и усиливать ближние мотивы, какие ситуации эффективнее с точки зрения их актуальности и силы мотивов для речевой деятельности, какие мотивы оптимально значимы для личности, должны непременно быть в поле зрения преподавателя. Как раз активация мотивов речевой деятельности является базой интенсификации обучения.

При недоразвитости навыков и умений или недостаточно высоком уровне обучения иностранные учащиеся в случае затруднения, естественно, используют речевые модели родного языка. В случаях недостаточного овладения изучаемого языка наблюдается создание текстов с использованием составляющих близкородственных языков. Следовательно, перенос языковых навыков и/или языковых явлений осуществляется и из-за нетвердого усвоения фактов изучаемого языка, недоразвитости речевых действий. Ошибки часто бывают следствием не регресса в усвоении языка, а усложнения речевой деятельности: выполняя более сложную речевую задачу, учащийся ослабляет самоконтроль.

На ранних и на среднем этапах продукция речи близка к репродуцированию, на продвинутом и высших этапах идёт подлинно самостоятельная речь, требующая разложение усвоенных блоков на элементы, функционального их анализа и нового структурного синтеза. Обнаруживающийся дефицит усвоения единиц и их комбинаторики активизирует образец родного языка, даёт ошибки. Поскольку законы комбинаторики в разных языках менее регулярно соответствуют друг другу, чем даже основные языковые модели, их преодоление не может эффективно основываться лишь на сопоставлении, а требует возможного полного «погружения» учащегося в комбинаторику изучаемого языка, естественный путь усвоения которого нередко – усиленная практика [6-8, 10, 14].

Негативное влияние оказывают страх и напряжение в процессе общения, психологи характеризуют это как «коммуникативная боязнь». Эта боязнь может быть общей, контекстуальной и ситуационной. Первая наблюдается постоянно в определённых контекстах. Общаясь на родном языке, мы все реагируем на ситуацию, учитывая социальное положение участников, ожидаемое различие в речи говорящих, а при общении на иностранном языке – ещё и на уровень владения языком, длительность беседы, возможность предварительной подготовки.

Но наиболее распространённым источником искажения русской речи оказывается интерференция.

Так называемые «типичные ошибки» – её естественное следствие. Таковыми в русской речи иностранных учащихся являются: ошибочное использование местоимения свой, его, их. В шкафу лежит свой учебник. Девушка сказала, что своя книга лежит на столе. Знаю, что свой труд приносит пользу нашему общему делу и т.д. [5]. Затруднительные для иностранцев виды русского глагола, так как в их родных языках подобная грамматическая категория отсутствует.

Фонетическая, лексическая, грамматическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков, слов, конструкций русской речи, что во многих случаях неверными оказываются соответствующие этим уровням образы языка. Как отмечал Трубецкой, особенность произношения иностранца обуславливается, вероятнее всего, не тем, что иностранный обучающийся не может произнести тот или иной звук, а тем, что он ошибочно рассуждает об этом звуке, и это вызвано тем, что фонологические структуры родного и иностранного языков различаются. Заметим, что коммуникативные качества высказывания зависят не только от правильно сконструированных фраз, но и от композиционно-структурных особенностей текста, деления его на смысловые куски, логики изложения мысли и т.д. Эта проблематика пока скупо представлена на страницах имеющихся публикаций.

В возникновении ошибок, коммуникативных барьеров общения определённую роль играет избранная методика преподавателя, применяемые приёмы учебной работы. Так, обучение фонетике и интонации по типовым, национально не ориентированным материалам, естественно, не учитывает в каждом конкретном случае интерференцию родного языка; то же в лексике и грамматике. В итоге слух улавливает не то, что есть, а то, что привык воспринимать.

ВЫВОДЫ.

В заключение следует сказать, не всякая ошибка на изучаемом языке возникает в результате традиционно понимаемой интерференции и преодолевается знанием сопоставительных характеристик языков. Её преодоление возможно и на сопоставительной основе, ибо интерференция – ближайшая, но не единственная причина ошибок. В неосознанном использовании элементов одного языка при понимании и построении текстов на изучаемом языке манифестируется не только интерференция, но и многое другое, в том числе несоответствие производимого текста норме. Расхождение в норме, служащее источником основных трудностей при овладении вторым языком.

Принимая во внимание первостепенное значение осознания и осмысления каждого отдельного явления как части единой системы, значимость логического мышления, умение применять полученные знания, педагог должен, опираясь на коммуникативно-деятельностный подход, стремиться, чтобы обучающиеся осознали и функционально-когнитивную, и структурно-системную важность грамматических явлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: книга для преподавателя. – 3-е издание. – СПб.: Златоуст, 2013. – 152 с.
2. Ховалкина А.А. Грамматика в курсе русского языка для иноязычных граждан в высшем специальном учебном заведении // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология и социальные коммуникации». – Т. 24 (63). – №2. – Симферополь, 2011. – Часть 3. – С. 480-486.
3. Ховалкина А.А. Чему мы обучаем, уча русскому языку? Сборник статей по проблемам обучения русскому языку иноязычных студентов высшего специального учебного заведения. – Симферополь: Дом Писателей им. А.И. Домбровского, 2012. – 104 с.
4. Алтухова В.А., Алтухова И.А. Оптимизация работы по ситуативно-тематическому представлению материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранного. Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции «Открытие русского мира: преподавание РКИ и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве». 2019. С.10-15.
5. Гончар И.А., Попова Т.И. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс. 2018. №4 (54). С. 78-85.
6. Зайцева И.А., Лапина С.С. Лингвокультурология как база для межкультурной коммуникации на уроках РКИ в системе высшего образования (на примере квиза) // Современное педагогическое образование. 2020. №6. С. 155-160.
7. Талалова Л.Н. Формирование навыков научной коммуникации на занятиях РКИ со студентами программы академического обмена // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественных дисциплин. 2020. №1 (19). С.128-133.

8. Якупов П.В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и её барьеры // Вестник университета. 2016. №10. С.261-266.
9. Евтушенко С.Я., Арсентьева Е.В. Оптимизация обучения профессиональному иностранному языку в аспекте РКИ // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствознания и культурологии. 2016. №2 (41) С. 150-154.
10. Богачева А.В., Грушко К.А. Мотивация и методы её повышения в процесс преподавания РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №1-4. С.12-15.
11. Доронина Е.Г., Казакова Ю.В., Ульянова Е.П. Когнитивные основы методики обучения чтению инокультурного текста в курсе РКИ // Когнитивные исследования языка. 2020. №2 (41) С.569-573.
12. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н.А. Любимова. – М.: Русский язык, 1982. – 192 с.
13. Смирнов В.А. Каналы внутренних коммуникаций и воздействие внутренних коммуникаций на мотивацию // Вопросы науки и образования. 2018. №13 (25). С. 53-57.
14. Гала М. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. №5 С.64-66.
15. Рожкова Г.И. К Лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1977.
16. Коновалова Л.П. Из опыта создания комплекса коммуникативных упражнений по РКИ для начального этапа обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. №5 (84). С.36-39.
17. Вознесенская И.М. Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2020. №31. С.12-17.
18. Петрова Н.Э. Работа с аудиовизуальными средствами на практических занятиях с иностранными студентами в системе русского языка как иностранного // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 203-206.
19. Дмитриева Д.Д. Изучение словообразования на занятиях по русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 47-49.
20. Иванов С.Ю. Модели предложений в обучении РКИ на начальном этапе // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2020. №31. С.30-39.
21. Алтухова В.А. Обучение письму на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции. – Курск, 2019. – С.173-177.

Статья поступила в редакцию 13.12.2020
Статья принята к публикации 27.02.2021