

Научная статья

УДК 5.8.2 © А. А. Губина

DOI: 10.24412/2225-8264-10.24412/2225-8264-2025-1-936

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, геймификация в обучении РКИ, аутентичная игровая методика, речевые упражнения, падежное управление, локатив, предложный падеж, начальный уровень владения языком

Keywords: RFL, methodology of RFL teaching, gamification in RFL education, authentic game methodology, speech exercises, Russian case management, locative case, prepositional case, novice level

ОПЫТ УСВОЕНИЯ ЛОКАТИВА НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ) В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ, ПОСТРОЕННЫХ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОЙ ИГРЫ

Губина А. А.¹

Аннотация. Настоящая статья посвящена сравнительному анализу эффективности применения аутентичных игровых методик и стандартных речевых упражнений в процессе обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе освоения падежной системы. Эмпирической базой исследования послужил педагогический эксперимент, проведенный среди китайских студентов первого курса Северо-китайского университета водных ресурсов и электроэнергетики (г. Чжэнчжоу, провинция Хенань), возраст которых варьировался от 17 до 21 года. Все участники эксперимента начали изучение русского языка с нуля.

Основное внимание в работе уделено исследованию влияния различных подходов к изучению предложного падежа в локативном значении, как первого этапа освоения падежной системы, согласно методическому комплексу «Дорога в Россию. Учебник русского языка». Предметом анализа выступают, с одной стороны, разработанные с учетом принципов аутентичности игровые техники, с другой — традиционные речевые упражнения, рекомендованные в учебнике.

Ключевая цель исследования — определить, существует ли статистически значимая разница в усвоении грамматической структуры русского языка при использовании игровых и традиционных методик. Иными словами, мы стремимся установить, обладают ли аутентичные игры, в силу присущих им характеристик, более высоким потенциалом для формирования грамматических навыков (в частности, навыков использования локатива), чем стандартные речевые упражнения.

¹Губина Анна Александровна — ассистент преподавателя русского языка как иностранного, Университет МГУ-ППИ в Шеньчжэне (Китай, Провинция Гуандун, г. Шэньчжэнь, район Лунган, Даюньсиньчэн, ул. Гоцзидасюэюань, д. 1) E-mail: gubina.anna2021@gmail.com ORCID: 0009-0007-6581-9059

EXPERIENCE OF LEARNING THE LOCATIVE BY NATIVE CHINESE SPEAKERS (ELEMENTARY LEVEL OF PROFICIENCY) AS A RESULT OF USING SPEECH EXERCISES BASED ON AN AUTHENTIC GAME

Anna A. Gubina

Assistant Professor of Russian as a Foreign Language, MSU-PPI University in Shenzhen, China

Abstract. This paper investigates the comparative effectiveness of authentic game-based learning and traditional speech exercises in teaching novice foreign language learners about the Russian case system.

The research is based on an empirical study conducted with first-year Chinese students at the North China University of Water Resources and Electric Power (Zhengzhou, Henan Province), all of whom were beginners in the Russian language.

The main focus of the study is the impact of different teaching approaches on the acquisition of the prepositional case in its locative meaning — the first step in learning the Russian case system according to the «Doroga v Rossiyu» textbook [1]. The analysis focuses on authentic game-based techniques specifically designed for this purpose, and compares their effectiveness with traditional speech exercises from the textbook.

The primary research aim is to determine if there is a statistically significant difference in learning outcomes for Russian grammar when using either a game-based or traditional approach. In other words, the study seeks to ascertain whether authentic games, due to their inherent characteristics, have a stronger potential to facilitate grammar skills acquisition (specifically the use of the locative case) than traditional speech exercises.

Поступила в редакцию:
24.01.2025

ВВЕДЕНИЕ

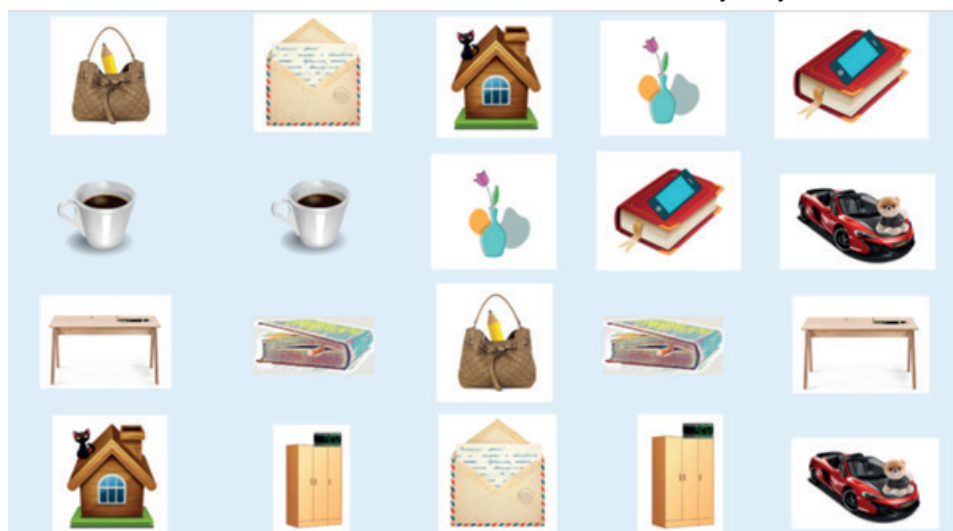
В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к применению игровых методик в преподавании иностранных языков. Привлекательность использования игр на языковых занятиях очевидна, однако вопрос об их подлинной эффективности, особенно в контексте обучения грамматике, остается открытым. Возникает необходимость критически оценить, в какой степени игровые методы обеспечивают достижение желаемых учебных результатов по сравнению с традиционными речевыми упражнениями.

Анализ существующих исследований показывает, что, несмотря на растущую популярность геймификации в образовании, наблюдается дефицит работ, посвященных изучению ее влияния на усвоение грамматических структур. Как правило, игровые методики рассматриваются в контексте обучения лексике [2] и развития коммуникативных навыков [3]. Работы, посвященные исследованию применения игр для обучения грамматике, в основном, сосредоточены на англоязычной аудитории и часто проводятся среди детей [4]. Кроме того, в ряде случаев оценка эффективности геймификации базируется на субъективных оценках, полученных в ходе опросов студентов и преподавателей [4, 5], что не позволяет получить объективные данные об образовательных результатах. Отсутствие систематических исследований эффективности игровых методов в преподавании грамматики русского языка как иностранного (РКИ), особенно в отношении падежной системы, обуславливает актуальность и научную новизну настоящего исследования.

Важным аспектом научной новизны работы является разработка и применение авторских игровых методик, основанных на аутентичных механизмах.

Целью данной работы является сравнительное изучение эффективности применения аутентичных игр и традиционных речевых упражнений в процессе обучения русскому языку на начальном этапе освоения локатива. Иными словами, мы ставим перед собой задачу определить, насколько целесообразно и эффективно использование игровых методов в качестве альтернативы традиционным упражнениям при формировании грамматических навыков на начальном уровне владения языком (А0-А1).

Рис. 1. Игра «Мемори»
(трудность — выбор предлога)



ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Аутентичной следует считать игру, в которой участники добровольно принимают участие, руководствуясь мотивом получения удовольствия, а не стремлением к достижению каких-либо конкретных образовательных целей. Если дидактическая игра является обучающей и создана специально для получения или закрепления новых знаний, то аутентичная уже существует и воспринимается играющими, скорее, как игра ради игры, а не как та, целью которой является необходимость что-то повторить или запомнить. [6]. Механики игры (набор правил и способов, которые позволяют игре реализоваться) часто уже знакомы игрокам, поэтому и весь игровой процесс проходит естественнее.

Для отработки выбора предлогов *в* и *на* при изучении локатива была выбрана игровая механика «Мемори». Данная игра, известная как классическая карточная головоломка, была адаптирована с целью акцентировать внимание на локативном значении предложного падежа. Традиционно игра заключается в поиске парных карточек, однако в данном варианте мы отошли от индивидуального формата, организовав соревнование между двумя командами, сформированными случайным образом. Это решение было принято с целью усиления мотивации и создания более динамичной учебной обстановки, так как соревновательный элемент зачастую повышает вовлеченность студентов.

Вместо классических карт с картинками, нами были использованы 20 изображений, демонстрируемых на экране. Лексический материал, представленный на картинках (рис. 1), был намеренно выбран с учетом словарного запаса студентов, пройденного ранее на занятиях. На картинках были, к примеру, изображены: *часы на шкафу, карандаш в сумке, телефон на книге* и др.

После одномоментного ознакомления с изображениями они были закрыты квадратами различных цветов, что также было продиктовано необходимостью повторить пройденную лексику, на этот раз — названия цветов. Студентам предлагалось поочередно называть номер линии и цвет закрывающего квадрата, после чего преподаватель открывал соответствующее изображение. Студентам, в свою очередь, необходимо было описать положение объекта, используя изучаемый падеж.

Например, *кофе в чашке*, или *книга на столе*. Если открытые изображения совпадали, команда продолжала играть; если нет, ход переходил к другой команде. Побеждала команда, собравшая наибольшее количество пар.

В процессе игры были выявлены некоторые затруднения у студентов. В частности, некоторые студенты, не помня единственное число слова *цветы*, говорили: *цветы в вазе* или *роза в вазе*, пытаясь использовать знакомые слова для описания изображения, не всегда корректно. При описании картинки с собакой на машине, студенты, не вспомнив слова *собака*, использовали слова типа *игрушка* или *медведь*, делая ошибочные предположения о сути изображения, демонстрируя тем самым, как недостаточное знание лексики может мешать правильному использованию грамматики. Некоторым студентам оказалось сложно сформулировать, где находится письмо из-за незнания слова *конверт*. На основе этих наблюдений был сделан вывод о необходимости предварительной проверки уровня владения лексикой перед использованием игры. Также стал очевиден недостаток четкости в интерпретации изображения (как было в случае с собакой на машине), который выявил необходимость дальнейшей доработки материалов. Несмотря на то, что идея использования цветных квадратов была достаточно оригинальной, студенты столкнулись с трудностями в различении некоторых оттенков на экране, что также следует учесть при дальнейшем применении игры.

Для отработки выбора падежных окончаний существительных в локативе была адаптирована игра «Кто я?», известная также как «Игра со стикерами на лбу». Выбор данной игры был обусловлен ее способностью мотивировать студентов к активному речевому взаимодействию и созданию естественных коммуникативных ситуаций. В качестве подготовительного этапа, для студентов были подобраны глаголы (жить, работать, спать, отдыхать, учиться, обедать), которые уже были усвоены на предыдущих занятиях, и даны в необходимой для игры форме: *Я живу...*, *Я работаю...*. Подобный прием был реализован для того, чтобы сконцентрировать внимание студентов на отработке именно падежных окончаний, а не на спряжении глаголов, которое могло бы усложнить задачу и отвлечь от цели игры. В качестве дополнительного элемента, был введен бонусный вопрос, связанный не с местом, а с другими характеристиками персонажа, например, *Я*

желтый?, *Я человек?*, что позволяло расширить рамки коммуникации и вовлечь студентов в игровой процесс.

Для демонстрации правил игры был выбран персонаж Пикачу, широко известный в азиатской культуре, что способствовало более быстрому усвоению правил и создало положительный эмоциональный фон. В качестве игровых карточек было выбрано 11 персонажей (табл. 1), баланс которых, с одной стороны, предполагал их узнаваемость среди студентов, а с другой, был специально продуман для обеспечения разнообразия локаций. В частности, для каждого из мест было подобрано минимум по два персонажа, что побуждало студентов задавать наводящие вопросы с целью определения своего героя. Игра проводилась в парах: после определения своего персонажа, игроки получали новые карточки. В результате, за отведенное время наиболее сильные пары успевали сыграть по три раунда, более слабые — по два.

Анализ игрового процесса выявил ряд особенностей. Во-первых, было обнаружено, что некоторые студенты не знакомы с персонажами Гарри Поттера и Гермионы или не знают мест их обитания/проживания. Аналогичная проблема возникла и с коалой. Также были зафиксированы сложности с произношением слов *Гермиона* и *инопланетянин*. Выявилось, что локация Америка не совсем корректна, поскольку в речи студентов *Барак Обама* работал в США, что не требует выбора между окончаниями *-е* и *-и*. Кроме того, глаголы *спать* и *отдыхать* оказались слишком близкими по значению, что приводило к их частому взаимозамещению. На основе этих наблюдений был сделан вывод о необходимости более тщательной подготовки к игре, особенно с точки зрения подбора персонажей и локаций, с учетом культурного контекста студентов. В то же время, идея использования незнакомых персонажей создала эффект новизны, который мотивировал студентов на активное участие.

В качестве заключительного этапа, интегрирующего отработку как выбора предлогов *в/на*, так и падежных окончаний существительных, была выбрана адаптированная версия классической настольной игры «*Змеи и лестницы*», в нашем случае получившая название «*Где Анна?*». Выбор именно этой игры обусловлен ее способностью объединить сразу несколько грамматических задач в рамках одного задания, а также внести элемент сюжета и загадки в учебный процесс.

Игровой процесс был построен не на стандартных

Таблица 1

Баланс персонажей и локаций в игре «Кто я?»

Предполагаемый признак	в лесу	в Китае	в Австралии	в Великобритании	в Лондоне	в Англии	в Хогвартсе	в космосе	в Америке	в России
Персонаж 1	панда	панда	коала	Гарри Поттер	Гарри Поттер	Гарри Поттер	Гарри Поттер	космонавт	космонавт	Путин
Персонаж 2	коала	Си Цзиньпин	кенгуру	Гермиона	Гермиона	Гермиона	Гермиона	инопланетянин	Барак Обама	медведь
Персонаж 3	медведь									

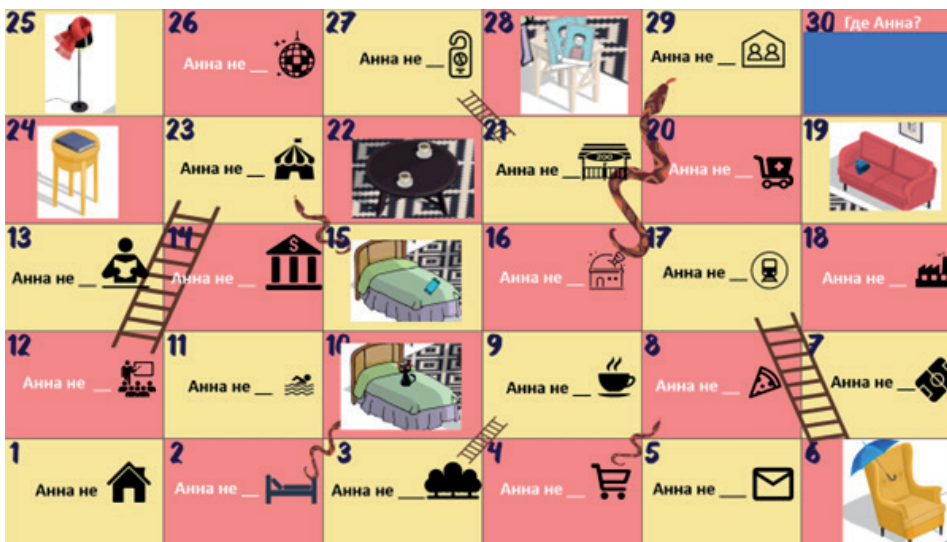


Рис.2. Змеи и лестницы «Где Анна?» (трудность: выбор предлога и окончания)

правилах, а на основе легенды о пропаже Анны. В начале игры студентам предлагалась интрига: *Анны нет дома, она не отвечает на телефон, но дверь в квартиру открыта*. Студенты выступали в роли сыщиков, которые, передвигаясь по игровому полю, собирали улики и, тем самым, постепенно выясняли местонахождение Анны. Использование данной фабулы было направлено на создание более увлекательного контекста и на усиление мотивации к изучению предложного падежа (рис. 2).

Игра проводилась в парах, причем каждый из участников получил распечатанную версию игрового поля (рис. 2). Для определения количества ходов был использован онлайн кубик в мессенджере WeChat. Попадая на то или иное поле, студент должен был построить предложение по схеме: *Анна не + место*. Все существительные, используемые в игре, были сбалансированы по выбору предлогов (*в/на*) и по падежным окончаниям (*-е/-и*). Слайд, демонстрирующий символы и соответствующие им существительные-локации в именительном падеже, помогал студентам вспомнить род существительного и выбрать необходимое окончание. Интрига сохранялась до самого конца игры, когда студентам наконец открывалась клетка №30 и выяснялось, что Анна находилась в поликлинике, потому что заболела.

Анализ результатов игры выявил ряд проблем. Во-первых, у некоторых студентов возникли трудности с распознаванием символов, особенно у тех, кто сидел далеко от экрана (стоило учесть многочисленность китайских учебных групп и, возможно, распечатать подсказку с символами для каждой пары студентов). Кроме того, в связи с тем, что студенты играли в парах с распечатанными полями, одни из них заканчивали игру раньше, чем другие, что несколько снижало интерактивность и вело к ожиданию. Также было выявлено, что ожидаемые трудности при выборе окончания *-и* в существительных на *-ий, -ия, -ие* и существительных третьего склонения действительно имели место, в связи с тем, что данное окончание не так частотно, как *-е*. Несмотря на это, подобранная легенда и оригинальная реализация игры в целом способствовали повышению мотивации студентов к применению грамматических знаний.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Для обработки полученных данных был применен U-критерий Манна-Уитни, как статистический метод, позволяющий провести сравнительный анализ двух независимых выборок (экспериментальной и контрольной групп) по признаку количественной оценки усвоения грамматического материала. Для обеих групп нами были разработаны тесты, проверяющие усвоение каждой из отрабатываемых трудностей непосредственно после предъявления и отработки темы на материале речевых упражнений в контрольной и сразу после предъявления темы и проведения игры в экспериментальной группе и через некоторое время (2 недели) в обеих группах. Расчеты, проведенные с использованием данного критерия, позволили определить, в каких случаях использование игровых методик обучения статистически достоверно превосходило традиционные речевые упражнения, а в каких различия не были существенными (рис. 3-8). При этом важно отметить, что статистическая достоверность не всегда означает высокую практическую значимость, особенно в контексте обучения иностранному языку, где важна не только точность, но и беглость, а также естественность речи.

Получившиеся «Оси значимости» при расчете U-критерия Манна-Уитни:

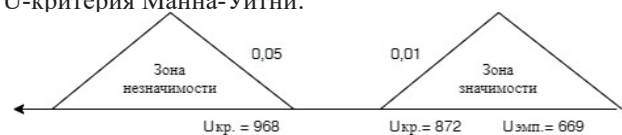


Рис. 3 Локатив, трудность: выбор предлога, непосредственный эффект

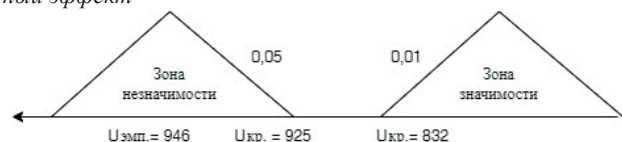


Рис. 4 Локатив, трудность: выбор окончания, непосредственный эффект

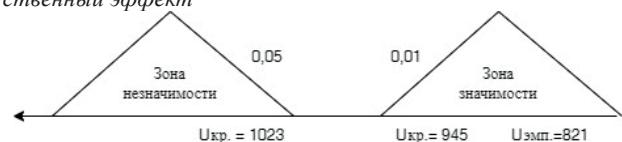


Рис. 5 Локатив, трудность: выбор предлога и окончания, непосредственный эффект

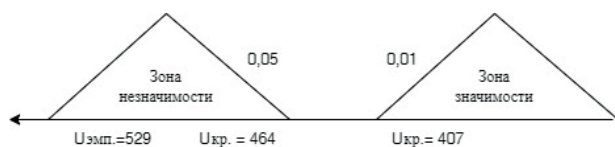


Рис. 6 Локатив, трудность: выбор предложения, отложенный эффект

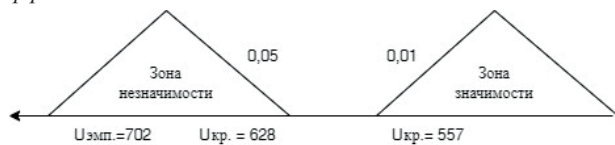


Рис. 7 Локатив, трудность: выбор окончания, отложенный эффект

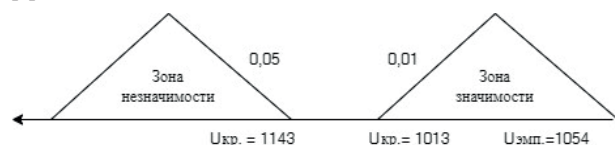


Рис. 8 Локатив, трудность: выбор предложения и окончания, отложенный эффект

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что, несмотря на первоначальные предположения о высокой эффективности игрового подхода, он не продемонстрировал значительного преимущества над традиционными методами в долгосрочной перспективе. Тем не менее, анализ показывает, что использование аутентичных игр, как правило, дает более выраженный положительный эффект в краткосрочной перспективе (непосредственный эффект). Это, по всей вероятности, связано с эмоциональной вовлеченностью студентов и мотивационным потенциалом игры, что подтверждается исследованиями в области психологии обучения. В частности, элемент новизны и соревновательный аспект, присущие многим играм, могут способствовать более активному запоминанию грамматических форм и правил на начальном этапе, тогда как эффект новизны со временем угасает. Эмоциональный отклик и чувство удовлетворения, которые возникают в процессе игры, способствуют более интенсивному запоминанию информации, однако этот эффект, по-видимому, снижается по прошествии времени (отложенный эффект), что может говорить о необходимости закрепления изученного материала в течение более длительного времени с использованием других типов упражнений.

Полученные результаты могут быть обусловлены как внешними, так и внутренними факторами, влияющими на процесс обучения. К внешним факторам следует отнести нестабильность состава учебных групп (нерегулярное посещение занятий), что неизбежно влияет на результаты, так как студенты могут пропускать важные этапы обучения и не иметь возможности регулярно практиковаться. Также на результаты повлияли особенности реализации отдельных игровых методик (игры в парах, командные игры), так как, например, командный формат, в котором игралось «Мемори», мог способствовать более активному участию одних студентов, в то время как другие оставались менее вовлеченными в процесс. Внутренними факторами, безусловно, являются индивидуальные различия в мотивации и уровне языковой подготовки студентов,

что, в свою очередь, может влиять на их отношение к игровым заданиям и на конечные результаты, а также на скорость их обучения. Представленные в статье игровые методики являются экспериментальными и, как было выявлено в ходе исследования, не лишены определенных недочетов. Особого внимания требуют доработка материалов, в особенности лексической части игр, а также более тщательный контроль за ходом игры, что поможет обеспечить более равномерное вовлечение всех участников.

Тем не менее, полученные данные указывают на перспективность использования игрового подхода в краткосрочной перспективе. Данный подход может служить эффективным инструментом для мотивации студентов и первоначального закрепления грамматических знаний, при условии, что результаты будут закреплены посредством дополнительных упражнений, направленных на систематизацию и углубление изученного материала. Также, дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение влияния различных типов игр на усвоение грамматического материала, что позволит разработать более эффективные методические рекомендации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог проведенному исследованию, следует отметить, что, несмотря на многообещающий потенциал игровых методик в преподавании русского языка как иностранного, результаты эксперимента не выявили их безусловного преимущества над традиционными речевыми упражнениями в долгосрочной перспективе. Вместе с тем, анализ данных свидетельствует о том, что аутентичные игровые техники способны обеспечивать более высокий уровень усвоения грамматического материала на начальном этапе обучения, что, вероятно, связано с их способностью вовлекать студентов в учебный процесс, создавать положительный эмоциональный отклик и тем самым активизировать их когнитивные процессы.

Проведенное исследование выявило ряд факторов, влияющих на эффективность применяемых методов. В частности, нестабильность состава учебных групп, индивидуальные различия в мотивации и уровне языковой подготовки студентов, а также специфика реализации отдельных игровых методик, такие как тип игры (командная/парная) и специфика игрового задания, оказывали определенное влияние на полученные результаты, что требует более тщательного учета этих факторов в дальнейших исследованиях. Тем не менее, данный эксперимент позволил выявить ряд перспективных направлений для дальнейших исследований, а также прояснить ряд методологических вопросов.

В заключение, важно отметить, что предложенные в настоящей работе авторские игровые методики носят экспериментальный характер и требуют дальнейшей доработки, в том числе с учетом полученных результатов. Это включает в себя не только совершенствование самих игровых механик, но и адаптацию их к различным форматам обучения (онлайн/офлайн, индивидуальные/групповые занятия), а также к разным уровням языковой подготовки студентов. В дальнейшем пред-

ставляется целесообразным разработать аналогичные игровые модели для изучения других падежей русского языка, что позволит получить более полное представление о роли и эффективности игрового подхода при обучении грамматике РКИ, а также выработать методические рекомендации для их применения в учебном процессе, ориентированные на конкретные учебные

цели и специфику аудитории. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке учебных материалов и методических пособий, направленных на повышение эффективности обучения грамматике русского языка как иностранного, а также стать отправной точкой для дальнейших исследований в области геймификации образовательного процесса.

Список источников

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка. СПб: Златоуст; М.: ЦМО МГУ, 2003.
2. Huyen N., Nga K. Learning Vocabulary through Games. The Effectiveness of Learning Vocabulary through Games // *Asian EFL Journal*. 2003. № 5 (4). P. 1–15.
3. Wang, Y. Using Communicative Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools // *Journal of Engineering and Education*. 2010. № 7(1). P. 126–142.
4. Yolageldili G., Arikan A. Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners // *Elementary Education Online*, 2011, № 10 (1). p. 219–229.
5. Galeeva G., Martynova E., Peretochkina S., Marsheva T. The role of games in the teaching of foreign languages. ICERI 2016 Proceedings, 2016. P. 1822–1829.
6. Leontyeva A., Schnittke E. The use of Authentic Games in Teaching L2 Russian Grammar, in: *Dynamic Teaching of Russian: Gamification of Learning*. Routledge, 2023. DOI: Ch. 5. P. 81–107.

References

1. Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. *Doroga v Rossiyu: textbook of the Russian language*. St. Petersburg: Zlatoust; Moscow: TSMO Moscow State University, 2003.
2. Huyen N. Nga K. Learning Vocabulary through Games. The Effectiveness of Learning Vocabulary through Games. *Asian EFL Journal*. 2003; 5(4): 1-15.
3. Wang Y. Using Communicative Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering and Education*. 2010; 7(1): 126-142.
4. Yolageldili G., Arikan A. Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*. 2011; 10 (1): 219-229.
5. Galeeva G., Martynova E., Peretochkina S. & Marsheva T. The role of games in the teaching of foreign languages. ICERI2016 Proceedings, 2016. P. 1822-1829.
6. Leontyeva A., Schnittke E. The use of Authentic Games in Teaching L2 Russian Grammar, in: *Dynamic Teaching of Russian: Gamification of Learning*. Routledge, 2023. DOI: Ch. 5. P. 81-107.