

Научная статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.32516/2303-9922.2026.59.20

О системе игровых технологий при обучении грамматике русского языка иностранных слушателей довузовского этапа обучения

Михаил Аркадьевич Толмацкий¹, Оксана Владимировна Цибизова²

^{1, 2} Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва, Россия

¹ m.tolmatskii@rgau-msha.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9613-4005>

² cibizova_o@rgau-msha.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0674-7140>

Аннотация. В статье поднимается проблема отсутствия системности в применении игровых заданий при обучении иностранцев грамматике русского языка на довузовском этапе обучения. Необходима разработка системы игровых заданий и определение ее эффективности с помощью измерения таких параметров, как грамматические знания и грамматические навыки. В РГАУ—МСХА им. К. А. Тимирязева проведен эксперимент с целью выявления сформированности грамматических навыков и наличия грамматических знаний, включавший претест, экспериментальное обучение (экспериментальная группа занималась по системе игровых заданий, контрольная группа — по традиционной программе) и посттест. По результатам исследования выявлен более выраженный рост сформированности грамматических знаний и навыков в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Сделан вывод, что предлагаемая система работы может быть рекомендована для тренировки обозначенных параметров при обучении иностранных слушателей грамматическому аспекту русского языка на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровые задания, грамматический аспект.

Для цитирования: Толмацкий М. А., Цибизова О. В. О системе игровых технологий при обучении грамматике русского языка иностранных слушателей довузовского этапа обучения // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2026. № 3 (59). С. 312—326. URL: https://vestospu.ru/archive/2026/articles/59/20_59_2026.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2026.59.20.

Original article

On the System of Game-Based Technologies in Teaching Russian Grammar to Foreign Pre-University Students

Mikhail A. Tolmatsky¹, Oksana V. Tsibizova²

^{1, 2} Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia

¹ m.tolmatskii@rgau-msha.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9613-4005>

² cibizova_o@rgau-msha.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0674-7140>

Abstract. The article examines the lack of uniformity in the use of game-based tasks in teaching Russian grammar to foreign students at the pre-university level. It is necessary to develop a system of game-based tasks and determine its effectiveness by measuring grammatical knowledge and skills. To assess their development, an experiment was conducted at the Timiryazev State Agrarian University — Moscow Agricultural Academy. It included a pre-test, experimental training (the experimental group was trained using a system of game-based tasks, while the control group followed a traditional program), and a post-test. The study revealed a more pronounced increase in the development of grammatical skills and knowledge in the experimental group compared to the

© Толмацкий М. А., Цибизова О. В., 2026

control group. It is concluded that the proposed system can be recommended for training these parameters when teaching Russian grammar to foreign students at the pre-university level.

Keywords: Russian as a foreign language, game-based tasks, grammar aspect.

For citation: Tolmatsky M. A., Tsibizova O. V. On the System of Game-Based Technologies in Teaching Russian Grammar to Foreign Pre-University Students. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal*, 2026, no. 3 (59), pp. 312—326. DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2026.59.20>.

Введение

После окончания подготовительного факультета от иностранных учащихся требуется знание грамматики русского языка и умение применять ее в реальных ситуациях общения на уровне владения языком A2—B1. Программа обучения русскому языку как иностранному требует от студентов умения вступать в коммуникацию, запрашивать и сообщать информацию, выражать интенции в соответствии с представленными социально-бытовыми и социально-культурными темами [15]. Все это требует кроме языковых знаний и навыков (фонетических, лексических, грамматических) умения осуществлять речевую деятельность, т.е. участвовать в процессе общения.

Так как статья посвящена грамматическому аспекту, следует дать ряд определений: 1) грамматические знания — сочетание знаний формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических средств русского языка; 2) грамматические навыки — произвольная составляющая осознанной речевой деятельности, благодаря которой обеспечивается правильное употребление грамматических форм [10]. При наличии подобных знаний можно говорить о прочности сформированных навыков. Необходимо отметить, что общение — это творческий процесс, следовательно, от обучающихся требуется активная творческая деятельность и принятие самостоятельных решений. Языковой материал является средством для осуществления того или иного вида речевой деятельности [2].

Большой объем грамматического материала в содержании программы требует совершенствования коммуникативного метода путем внедрения интерактивных технологий обучения.

Гипотеза: систематическое применение игровых заданий, построенных на принципе последовательного наращивания когнитивной и речевой сложности, в большей степени влияет на прочность полученных грамматических знаний и в меньшей степени на сформированность грамматических навыков иностранных обучающихся уровня A1 по сравнению с традиционными методами формирования навыка.

Существуют работы, авторы которых предлагают адаптировать игровые задания к требуемой грамматической теме [8].

Так, О. А. Артемьева в рамках обучения английскому языку студентов военного вуза выдвигает идею модернизации традиционных технологий, которая предполагает переход к новой концепции технологии на основе системы учебно-ролевых игр профессиональной направленности; в этой системе соблюдается требование творческой активности и принятия решений [2]. Модель представляет собой последовательное развитие мыслительных и предметных действий на иностранном языке.

Важно отметить, что одним из главных изменений в области преподавания иностранного языка является трансформация отношений между преподавателем и студентом из субъектно-объектных в субъектно-субъектные в рамках реализации системы [2].

В Российском государственном аграрном университете — МСХА им. К. А. Тимирязева (далее — Тимирязевской академии) на подготовительном отделении для иностранных граждан в рамках привлечения учащихся к академической деятельности проводится серия круглых столов, темы которых определяются профилями обучения [18]. Эти меро-

приятия помогают реализовать модель субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентом. Такая модель отвечает требованиям «эффективности и надежности процесса обучения» [3, с. 29].

На современном этапе существует учебно-методический комплекс «Дети мира», включающий игровые практики для многофункционального взаимодействия обучающихся разных возрастов и культур и активизации творческого процесса [9].

В зарубежной практике сторонником обязательного использования игровых заданий при обучении иностранному языку был М. Ринволукри. Исследователем было создано пособие для студентов, изучающих английский язык как иностранный в стране, где он не является основным. В пособии приводятся описания заданий, на основе которых можно организовать игровую деятельность [23]. Характеристика игры включает время и необходимые материалы. Модель описания игры из этого пособия использована в нашем исследовании.

Зарубежные исследователи эффективных способов изучения иностранного языка в компьютерной игровой среде нередко отмечают положительное отношение к такой практике студентов, изучающих испанский язык [22].

Для создания системы обучения иностранных студентов подготовительного факультета грамматическому аспекту русского языка на основе игровых технологий нами был проанализирован учебный комплекс «Диалог» (далее — Комплекс) С. Г. Коншиной и Е. С. Марьиной [14], применяемый на подготовительном отделении для иностранных граждан Тимирязевской академии. В учебнике имеются упражнения для введения нового материала, его автоматизации, закрепления и актуализации. В некоторые уроки (темы) включены игровые задания, но в ограниченном объеме, систематически они не используются.

Методисты считают, что игровые задания способствуют активизации мыслительных процессов и повышению мотивации к изучению иностранного языка. Выделены следующие функции игровых заданий:

- 1) обучающая (служит двигателем для формирования языковых и речевых навыков и умений по одной или нескольким темам иностранного языка);
- 2) мотивационно-побудительная (вызывает интерес, побуждает к активности);
- 3) ориентирующая (создает условия для обучения ориентировке в конкретной ситуации с отбором речевых и неречевых средств общения);
- 4) компенсаторная (игровые задания компенсируют недостаток практики общения) [13].

Американский исследователь-психолог Михай Чиксентмихайи экспериментально подтвердил влияние игры на активность человека. Он провел опрос среди 824 американских подростков. Опрашиваемые выделили игры и спорт, хобби и общение как деятельность, наиболее часто приводящую к состоянию *потока*. Автор определяет понятие «поток» следующим образом: «собранность и концентрация, никаких лишних мыслей, только ты и процесс, приносящий удовольствие» [19, с. 79]. Исследователь сообщает, что благодаря такому состоянию у человека могут формироваться новые умения. В нашем исследовании — это умение использования грамматики в речи.

На основе изученного материала можно дать определение понятию «игровое задание»: поручение с четко сформулированными правилами и целями, объясняющими обучающимся их действия в игре, выполнение которых может принести победу себе или команде, а также само выполнение этих действий.

Цель исследования — разработать систему игровых заданий и определить эффективность обучения грамматическому аспекту русского языка иностранных студентов подго-

товительного факультета вуза по двум параметрам: грамматические знания и грамматические навыки.

Методика проведения исследования

1. Исследование проводилось в формате эксперимента с участием экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. Методы: претест, экспериментальное обучение, посттест с независимыми выборками.

2. Участники. В исследовании приняли участие 26 иностранных слушателей подготовительного факультета (возраст 18—24 года, уровень А1). Они были распределены в две группы исходя из уровня владения русским языком (проверено по претесту, $p > 0,05$). Слушатели ЭГ ($n = 13$) обучались по авторской системе игровых заданий, а КГ ($n = 13$) — по традиционной программе.

3. Материалы и инструменты.

3.1. Измерение владения грамматическими знаниями.

Нами был разработан грамматический тест, включающий 70 заданий закрытого типа (выбор формы). Максимальный балл — 70. Тест составлен на основе лексико-грамматического материала, предусмотренного программой уровня А1. Определялся процент грамматически правильных высказываний в контрольных тестах.

3.2. Измерение сформированности грамматических навыков [17].

Субтест «Говорение» включал 5 вопросов (по 3 балла за каждый) и 3 ситуации (по 3 балла за каждую), рассказ по теме (20 фраз, 2 балла за каждую). Штрафные баллы: коммуникативно незначимая ошибка — 0,5 балла; коммуникативно значимая ошибка — 1 балл.

4. Учебные материалы. Для ЭГ использовалась авторская система игровых заданий с постепенным наращиванием уровня сложности: 1 уровень — отработка формы, 2 уровень — группировка речевых образцов (выбор формы в заданном контексте), 3 уровень — межтемный (свободное использование формы в новой ситуации). Для КГ использовался учебный комплекс «Диалог» [14].

Процедура

1. Претест (входная диагностика).

1.1. Грамматический тест (70 заданий с использованием иллюстраций) [7].

1.2. Субтест «Говорение» (5 минут на человека; 5 вопросов по 3 балла за каждый) для оценки владения грамматическими навыками.

2. Экспериментальное обучение (15 недель, 4 занятия в неделю по 90 минут).

2.1. ЭГ: на каждом занятии к стандартной программе добавлялось одно игровое задание из авторской системы (с постепенным наращиванием сложности). Например, схема «дефицита ресурса» для отработки родительного падежа: «У меня нет чего? — У меня нет ручки». При описании экспериментального обучения применялся термин «механика» — правила, определенным образом реализующие интерактивное взаимодействие игрока и игры [16].

2.2. КГ: занятия по стандартной методике (упражнения из учебника, грамматические тренировки).

2.3. Все занятия проводились одним преподавателем, чтобы исключить влияние личностного фактора.

3. Посттест (итоговая диагностика).

3.1. Лексико-грамматический тест, адаптированный к содержанию Комплекса.

3.2. Субтест «Говорение» (вопросы, ситуации и текст), включающий материалы, предусмотренные программой уровня А1.

4. Обработка данных [5].

4.1. Сравнительный анализ. Средние баллы в ЭГ и КГ до и после для описательной статистики.

4.2. Сравнение независимых групп (ЭГ и КГ) по t-критерию Стьюдента для независимых выборок (уровень значимости $\alpha = 0,05$).

4.3. Сравнение связанных выборок (претест и посттест внутри группы) по t-критерию Уилкоксона для зависимых выборок. Причина выбора данного критерия — малые выборки.

4.4. Качественный анализ — контент-анализ типичных ошибок в устных ответах (с выделением категорий ошибок).

Результаты исследования

После завершения заранее установленного срока в 1 месяц (в этот период обучающиеся изучили алфавит и познакомились с первыми интонационными конструкциями и речевыми образцами, родом и числом имен существительных) был проведен стандартизированный тест для обучающихся с нулевым уровнем владения языком. В него входили короткие вопросы (типа *Это дом?*) с выбором варианта ответа, а также интервью-описание картинки монологического и диалогического характера. Задачей данного теста было проверить понимание и использование языка с помощью коротких вопросов и реакций на картинки. Результаты проведенного в ЭГ и КГ теста представлены в таблицах 1 и 3 (претест).

Претест состоял из лексико-грамматического теста с выбором вариантов ответа (70 вопросов по 1 балл за каждый). Обучающиеся обеих групп показали невысокие результаты (средний балл в ЭГ составил 9,92, в КГ — 10,23). При этом установлено, что знания грамматических категорий, представляющих наибольшие трудности в речи иностранцев, отсутствуют. Баллы, полученные за выполнение претеста, касались тем, изученных в течение месяца. Это дает основание думать, что полученные баллы отражают результат обучения. Правомерно в обеих группах установить одинаковый уровень владения русским языком — А0.

Также был проведен субтест «Говорение» (ответы на вопросы преподавателя), показывающий грамматические навыки обучающихся (табл. 3, 4). Правильный ответ оценивался тремя баллами (максимум за задание — 15 баллов). Так как набор конструкций претеста был ограниченным и включал не все грамматические темы программы, а также поскольку на все вопросы преподавателя ответили только двое обучающихся КГ, можно утверждать, что знания и навыки грамматики получены ими только в виде минимального количества речевых образцов.

В КГ один из двоих обучающихся, упомянутых выше, ответил на все вопросы преподавателя и не допустил ни одной ошибки. Другие обучающиеся не смогли дать ответ на некоторые вопросы преподавателя (даже после повторения). Средний балл претеста по субтесту «Говорение» в ЭГ составил 6,11, а в КГ — 6,53. Среднее количество грамматически верных ответов на вопросы преподавателя на одного обучающегося составило 2 в ЭГ и 2—3 — в КГ.

После проведения претеста была разработана программа экспериментального обучения. Экспериментальные задания предлагались обучающимся на подготовительном факультете с самого начала обучения.

В процессе данного исследования была подготовлена система игровых заданий, выстроенная в соответствии с грамматическими темами Комплекса.

Так как разработанные игровые задания, модели которых будут описаны ниже, предполагают освоение грамматического аспекта русского языка, можно назвать их обучающими (дидактическими).

Система игровых заданий предполагает усложнение материала, которое происходит поэтапно, по мере формирования умения создания связного текста: 1 этап — отработка формы; 2 этап — выбор формы в заданном контексте; 3 этап — межтемный, использование формы в разных ситуациях общения. В большинстве исследований 1 и 2 этапы объединены в одну группу (введение игровых заданий сопровождается размещением речевого образца на доске и многочисленным его повторением (первый этап)). Такое поэтапное формирование умения создавать связный текст и употреблять изученную форму в речи (перенос навыка на новую ситуацию) включается в структуру цикла. Можно отметить, что уровни сложности игровых заданий связаны с этапами формирования умения создания такого текста [20]: сначала обучающиеся выполняют задания 1 уровня (повторение речевого образца, 60 часов), впоследствии эти задания сменяются 2 уровнем (на подстановку, ответы на вопросы по образцу, 100 часов), а на заключительных занятиях используются задания 3 уровня (ситуации с возможными вспомогательными вопросами, 60 часов). Так как игровые задания даются обучающимся в соответствии с программой подготовительного факультета, уровень их сложности определяется темами данной программы. Расположение игровых заданий по уровню сложности может способствовать наиболее эффективному освоению материала.

Ниже представлена методическая модель игрового задания при обучении грамматическому аспекту иностранных студентов подготовительного факультета вуза. Выбор этой модели зависел от наиболее оптимальной структуры описания игрового задания с учетом уровня сложности.

1 уровень. Игровая ситуация: взаимодействие с предметами.

Грамматическая задача: закрепить грамматическую тему.

Тип взаимодействия: соревнование, что заставляет обучающихся активно участвовать в игре, активизирует мыслительную деятельность и повышает эффективность освоения материала.

Пример. Игровое задание «Чья вещь?».

Игровая ситуация: узнать свою вещь и сказать необходимую фразу.

Грамматическая задача: отработка соответствия личных местоимений притяжательным.

Тип взаимодействия: студент — студент или студент — преподаватель; материалом являются вещи студентов. Задача обучающихся — собрать как можно больше своих вещей. На результат влияют правильно сформулированная фраза и скорость ответа. Обучающийся может помочь однокласснику и ответить: *это твой... (или другой вариант)*. Для создания вариативности ответа могут быть добавлены вещи преподавателя. Данное игровое задание требует от обучающихся употребления правильной грамматической формы, поскольку количество правильных ответов влияет на результат игры (получение призового места).

В системе игровых заданий при обучении грамматическому аспекту русского языка с усложнением материала подобные установки иногда даются и в заданиях 1 уровня (7 заданий из 55). Их наличие оправдано тем, что на данном уровне сложности необходимо исправлять ошибки обучающихся в момент речи, правда, исследователи интенсивных методов обучения предлагают делать это в форме подсказки [11].

Другие задания построены по принципу аппроксимации [1] и предполагают, что преподаватель фиксирует ошибки обучающихся, чтобы в дальнейшем разобрать их на занятии [11].

2 уровень. Игровая ситуация: игровое поле.

Грамматическая задача: повторить грамматическую тему.

Тип взаимодействия: слушание (говорение), внимание.

Пример. Игровая ситуация: перемещение по игровому полю.

Грамматическая задача: отработка использования винительного падежа существительных с предлогами движения *в* и *на*.

Тип взаимодействия: на поле отмечено место в городе и обозначен путь к нему. Обучающийся, оказавшийся на пути к месту, говорит: *Я еду в (на) + вин. падеж*. При нахождении в самом месте он говорит: *Я в (на) + предложн. падеж*. Результатом является достижение финиша. На практике это задание не требует использования правильной конструкции и не отменяет помощи других студентов.

Игровые задания 2 уровня отличаются большим объемом разного рода наглядности, предполагают активную умственную и физическую деятельность, что, по мнению ученых, повышает эффективность закрепления материала [21].

3 уровень. Игровая ситуация: интерактивное взаимодействие.

Грамматическая задача: использовать грамматическое явление в речи.

Тип взаимодействия: соревнование команд.

Пример 1. Игровая ситуация: передача информации шепотом.

Грамматическая задача: описание повторяющегося движения с помощью глаголов *ходить* и *ездить*.

Тип взаимодействия: соревнование команд; среди обучающихся выбирается 3 человека, которые рассказывают о своей неделе: что они делают, куда ездят, ходят и т.д. Но каждая команда работает по парам (сначала *студент А* рассказывает историю *студенту Б*, а потом *студент Б* рассказывает историю *студенту В*). *Студент В* рассказывает о том, как проходит неделя выбранного обучающегося. Полноту истории оценивает *студент А*. По результатам игрового задания выбирается команда-победитель. Преподаватель может поощрить некоторых обучающихся за какие-то достижения.

Пример 2. Игровая ситуация: викторина.

Грамматическая задача: отработка дательного падежа личных местоимений.

Тип взаимодействия: командное. Каждая команда по очереди выбирает один из предложенных на экране компьютера вариантов. Преподаватель фиксирует результаты. В конце игрового задания он подводит итоги и выбирает победителя.

Разработка такой модели вызвана желанием помочь преподавателю в подготовке игровых заданий. Предполагается, что данную модель можно использовать на аудиторном занятии в соответствующей группе обучающихся, по определенной грамматической теме. Так, во время вводно-фонетического курса обучающиеся выполняли игровые задания, похожие на языковые упражнения (например, напиши окончания за 1 минуту) [20]. Предлагались игры на перестановку букв, филворды, чайнворды и т.д. Такие задания требуются для подготовки к более сложному уровню [12]. Это стало важным инструментом формирования языковых навыков и повышения мотивации обучения.

Первоначально было отмечено нежелание обучающихся выполнять задания. Об этом говорили их реакции перед игровым заданием, а также неправильное выполнение установок игры, которые на начальном этапе отправлялись обучающимся в виде сообщений в мобильном приложении. Видимо, прочитав начало сообщения, обучающиеся решали, что установки им понятны, и приступали к выполнению игрового задания, но их действия были неверными. Преподаватель мог вносить изменения в ход выполнения игрового задания.

Позднее было отмечено появление интереса и активности у обучающихся (даже у тех, кто ранее проявлял нежелание). Впоследствии установки давались в виде устного сообщения, и обучающиеся действовали согласно им.

Игровые задания предполагали освоение какой-либо грамматической темы (это не обозначенная цель преподавателя). При этом цели заданий не были связаны с грамматическим аспектом. Они диктовались желанием обучающихся решить задачи игры. От них требовались упорство и самостоятельность. В некоторых игровых заданиях механики были похожи. Не все предлагаемые задания требовали участия всех обучающихся. Например, в викторине принимался ответ обучающегося, который первым изъявлял желание ответить. В выполнении таких игровых заданий активно участвовали только сильные обучающиеся. В данной ситуации помогло введение фиксации результатов (баллов) [21]. От активности всех членов команды зависел результат, что способствовало активизации деятельности всех обучающихся.

По итогам экспериментального обучения в ЭГ и традиционного обучения в КГ слушателям был предложен субтест «Лексика. Грамматика», составленный на основе типового теста элементарного уровня и адаптированный к содержанию Комплекса. Результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Результаты пре- и посттеста в ЭГ (грамматические знания)

Претест, баллы	Посттест, баллы	Разность, баллы	Модуль разности, баллы	Ранг
9	54	45	45	9,5
10	46	36	36	6
10	44	34	34	3,5
10	58	48	48	12
10	44	34	34	3,5
10	46	36	36	6
9	40	31	31	2
11	54	43	43	8
11	56	45	45	9,5
10	67	57	57	13
7	29	22	22	1
11	47	36	36	6
11	58	47	47	11

Примечание: строки в таблицах 1—4 расположены в соответствии с алфавитным списком обучающихся в данной группе.

Таблица 2

Результаты пре- и посттеста в КГ (грамматические знания)

Претест, баллы	Посттест, баллы	Разность, баллы	Модуль разности, баллы	Ранг
6	27	21	21	2,5
11	35	24	24	6
7	28	21	21	2,5
12	30	18	18	1
8	50	42	42	12
18	63	45	45	13
20	58	38	38	11
7	30	23	23	4,5
7	41	34	34	10
11	39	28	28	9
10	35	25	25	7
7	30	23	23	4,5
9	36	27	27	8

Анализу подвергались грамматически правильные ответы.

В лексико-грамматическом тесте (контрольном эксперименте) было 70 заданий по одному баллу за каждое. В экспериментальной и контрольной группах не зафиксировано стопроцентного выполнения теста.

Экспериментальная группа (табл. 1) показала более высокие результаты: минимальный балл составил 29, а максимальный — 67 (один обучающийся). Большинство студентов получило баллы в диапазоне от 44 до 58. Двое получили 58 баллов, один выполнил тест на 56 баллов, двое отмечены результатом 54 балла, трое обучающихся выполнили тест более чем на 66% (т.е. на проходной балл), получив 46 (двое обучающихся) и 47 (один обучающийся) баллов, а четверо обучающихся — менее чем на 66%: 44 (двое обучающихся), 40 (один обучающийся) и 29 (один обучающийся) баллов. Средний балл в экспериментальной группе составил 49,46.

В контрольной группе (табл. 2) минимальный балл составил 27, а максимальный — 63. Большинство студентов получило баллы в диапазоне от 30 до 39. Только трое обучающихся выполнили тест более чем на 80%: один обучающийся получил 63 балла, двое — 58 и 50 баллов. Десять обучающихся показали результат менее 66%: 41 балл — один обучающийся, 39 баллов — один обучающийся, 36 баллов — один обучающийся, 35 баллов — двое обучающихся, 30 баллов — трое обучающихся, 28 баллов — один обучающийся, 27 баллов — один обучающийся. Средний балл в контрольной группе составил 38,6.

Для определения значимости различий между двумя независимыми выборками был применен t-критерий Стьюдента на предмет сформированности грамматических навыков и владения грамматическими знаниями. Определение сформированности грамматических знаний было проведено на основе субтеста «Лексика. Грамматика» (табл. 1, 2). Определение владения грамматическими навыками — на основе субтеста «Говорение» (табл. 3, 4).

Результаты использования t-критерия Стьюдента показали, что различия между двумя независимыми выборками на предмет сформированности грамматических навыков являются значимыми для $p = 0,05$ ($T_{\text{эмп}}(2,58) \geq t_{\text{кр}}(2,064)$).

Таблица 3

Результаты пре- и посттеста в ЭГ (грамматические навыки)

Претест, баллы	Посттест, баллы	Разность, баллы	Модуль разности, баллы	Ранг
4	30	26	26	1
5,5	49	43,5	43,5	9
6	52,5	46,5	46,5	13
9	54	45	45	10,5
6	45,5	39,5	39,5	6,5
6	42	36	36	4,5
6	45,5	39,5	39,5	6,5
6	42	36	36	4,5
8	53	45	45	10,5
5,5	48,5	43	43	8
6	40,5	34,5	34,5	2
6	41	35	35	3
5,5	42	36,5	36,5	5

Субтест «Говорение» проводился в аудитории (участники — преподаватель и обучающийся). Преподаватель задавал вопросы и фиксировал ответы в протоколе. Экспериментальная группа (табл. 3) показала более высокие результаты: минимальный балл составил 30 (1 обучающийся), а максимальный — 54 (1 обучающийся). В среднем сту-

денты ЭГ хорошо ответили на вопросы преподавателя, сумели принять участие в ситуации и рассказали подготовленный заранее монолог. Двое обучающихся набрали практически одинаковое количество баллов — 53,0 и 52,5 (у второго обучающегося на коммуникативно незначимую ошибку больше), один обучающийся получил 49 баллов, следующий результат отличается на 0,5 балла — 48,5, двое обучающихся отмечены результатом 45,5 балла, трое ответили на все вопросы, набрав 42 балла, один обучающийся получил 41 балл, один обучающийся ответил на все вопросы преподавателя (его результат 40,5 балла), но допустил на одну коммуникативно незначимую ошибку больше, чем обучающийся, набравший 41 балл. Средний балл в ЭГ составил 45.

Таблица 4

Результаты пре- и посттеста в КГ (грамматические навыки)

Претест, баллы	Посттест, баллы	Разность, баллы	Модуль разности, баллы	Ранг
6	23	17	17	1
10	50	40	40	11
6	46,5	40,5	40,5	12
5	23	18	18	2,5
7	45,5	38,5	38,5	10
8,5	41,5	33	33	7
6	44	38	38	9
6	24	18	18	2,5
12	54	42	42	13
5	28	23	23	5
8	41,5	33,5	33,5	8
6	33,5	27,5	27,5	6
5,5	27,5	22	22	4

В контрольной группе (табл. 4) минимальный балл составил 23 (2 обучающихся), максимальный — 54 (один обучающийся). При этом следует учесть, что двое обучающихся из КГ по результатам претеста показали более высокие результаты. Трое обучающихся КГ (набравшие 23 и 28 баллов) не поняли вопрос преподавателя и не смогли ответить, четверо обучающихся (набравших 23, 27,5 и 28 баллов) не поняли предлагаемой ситуации. Высказывания пяти обучающихся (набравших 23, 24, 27,5, 28 баллов) содержали меньшее количество фраз и включали вспомогательные вопросы преподавателей. Один обучающийся получил 50 баллов, у двоих обучающихся разница составила 1 балл: 46,5 и 45,5 балла. Один обучающийся показал результат 44 балла, двое — 41,5 балла, еще один — 33,5 балла, двое — 28 и 27,5 балла, один — 24 балла. Средний балл в КГ составил 37,08.

Использование t-критерия Стьюдента на предмет владения грамматическими навыками помогло определить достоверность различий между двумя независимыми выборками на уровне значимости 0,05 ($2,87 \geq 2,064$).

Анализ динамики внутри каждой группы был проведен по критерию Уилкоксона, который позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Вычисления по критерию Уилкоксона в ЭГ показали, что $T_{\text{эмп}}(0) < T_{\text{кр}}(21)$ при уровне значимости 0,05, следовательно, гипотеза о несущественности различий в средних значениях сформированности грамматических навыков между двумя выборками (нулевая гипотеза) отвергается и можно говорить о существенном различии в проявлении этого параметра. В КГ идентичная ситуация. Следует отметить, что при улучшении уровня владения языком в обеих группах наиболее высокие результаты прослеживаются в ЭГ. Это демонстрирует t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Из проведенного теста на владение грамматическими навыками видно, что в ЭГ и КГ все разности положительные. На основе уже проведенных вычислений получаем $T_{\text{эмп}}(0) < T_{\text{кр}}(21)$. Это характерно как для экспериментальной, так и для контрольной группы.

Средний модуль разности в ЭГ при выполнении теста на сформированность грамматических знаний составил 40,31, а в КГ — 28,38. Выше уже упоминалось о двух обучающихся КГ, которые показали по результатам претеста более высокий результат. Это тоже важно учесть.

Средний модуль разности в ЭГ при выполнении теста на владение грамматическими навыками составил 38,92, а в КГ — 30,08.

Кроме тестов был проведен качественный анализ ответов на основе наблюдений преподавателя.

В начале экспериментального обучения из анализируемых в данной работе форм обучающиеся знали только род существительных.

В процессе наблюдения за ответами студентов ЭГ во время обучения (после прохождения соответствующей темы) были обнаружены типичные ошибки в употреблении различных форм: существительных в предложном падеже в значении места (где?) — 29%, в винительном падеже в значении направления (куда?) — 37%, в употреблении существительных в дательном падеже в значении адресата движения (к кому?) — 13%, рода — 37%, при использовании глаголов движения — 44%.

Количество типичных ошибок в употреблении обозначенных форм после экспериментального обучения сократилось.

В ЭГ по итогам посттеста было допущено следующее количество ошибок: предложный падеж существительных в значении места (где?) — 23%, винительный падеж (куда?) — 0%, дательный падеж в значении адресата движения (к кому?) — 0%, род — 19%, глаголы движения — 23%.

В КГ количество ошибок было примерно такое же: в употреблении предложного падежа в значении места (где?) — 44%, винительного падежа в значении направления (куда?) — 40%, дательного падежа в значении лица как цели движения (к кому?) — 25%, рода — 45%, при использовании глаголов движения — 50%.

В КГ при выполнении посттеста было допущено следующее количество ошибок (%): предложный падеж существительных в значении места (где?) — 44%, винительный падеж (куда?) — 35%, дательный падеж в значении адресата движения (к кому?) — 23%, род — 36,5%, глаголы движения — 46,5%.

Количество ошибок в употреблении предложного падежа существительных сократилось на 6% в ЭГ и не изменилось в КГ; винительного падежа — на 37% в ЭГ и на 5% в КГ; дательного падежа — на 13% в ЭГ и на 2% в КГ; рода — на 18% в ЭГ и на 8,5% в КГ; глаголов движения — на 21% в ЭГ и на 3,5% в КГ. В среднем снижение ошибок в ЭГ выражено в большей степени (19%), чем в КГ (3,8%).

Выше были представлены наиболее типичные ошибки. Выбор ограничивался грамматической категорией «глаголы движения» и категориями, входящими в изучаемую модель (например: Я (Катя) иду (идет) к другу (подруге) в гости). Выбор данной модели связан с преобладанием в группах франкофонов и арабов, а также обучающихся из Бангладеш и Афганистана.

Обсуждение результатов

Авторы пособий с игровыми заданиями предлагают использовать определенную механику на разных грамматических темах, но в таком случае преподавателю потребуется больше времени для подготовки [4]. Разработчики пособия «Игротека “Дети мира”»,

включающего модульные полифункциональные интерактивные игры, утверждают, что созданная ими система способна подготовить «обучающихся к интеграции в обществе» [6, с. 136]. Но работа с этим пособием требует от преподавателя дополнительного времени, так как игры применимы к разным тематическим блокам (нет отнесенности к определенному занятию, определенной теме и уровню владения языком) и могут быть использованы при обучении на разных уровнях владения языком.

Игровые задания заставляют обучающихся воспринимать и повторять одну и ту же конструкцию много раз, меняя только формы или подставляя нужное слово, при этом у студентов отсутствует боязнь допустить ошибку, а взаимопомощь способствует формированию навыков и развитию речевых умений [4]. Заметим, что нерегулярное использование игровых заданий может вызвать непонимание и стресс. Напротив, систематическое и последовательное применение игровых форм работы на каждом занятии дает обучающимся возможность понять эффективность данного метода и освоить алгоритм работы с этим материалом.

Заключение

Проведенный эксперимент позволил установить статистически значимые различия в динамике формирования грамматических навыков между контрольной и экспериментальной группами, а также более заметное увеличение уровня владения грамматическими знаниями в ЭГ.

По результатам посттеста средний показатель сформированности грамматических знаний речи в ЭГ составил 49,6, а в КГ — 38,6; грамматических навыков: в ЭГ — 45,0, в КГ — 37,08. Применение сравнительного анализа (t-критерий Стьюдента) подтверждает, что различия между средними значениями результатов грамматического теста в ЭГ и КГ существенны на данном уровне значимости ($P\text{-value} = 0,05$). В ЭГ и в КГ заметна динамика при выполнении претеста и посттеста. Это подтверждает t-критерий Уилкоксона.

В ЭГ динамика была выражена в большей степени: сформированность грамматических знаний — в среднем 40,31 против 28,38 в КГ, владение грамматическими навыками — в среднем 38,92 против 30,08 в КГ. Наибольший прогресс наблюдался на третьем уровне сложности игровых заданий. Большой процент снижения грамматических ошибок наблюдался в ЭГ: в среднем на 19% против 3,8% в КГ. В то же время отмечались трудности, которые возникали и на первом уровне. Эти данные позволят в дальнейшем скорректировать систему игровых заданий.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности регулярного применения предложенной системы игровых заданий при обучении грамматическому аспекту русского языка иностранных студентов на подготовительном факультете (уровень А1) и рекомендовать ее для тренировки грамматических навыков и грамматических знаний.

Полученные данные опровергают гипотезу исследования о том, что регулярное использование усложняющихся игровых заданий в большей степени влияет на владение грамматическими знаниями, чем на сформированность грамматических навыков иностранных обучающихся. В ЭГ после экспериментального обучения отмечен рост по обоим показателям.

Итоги исследования по использованию игровых заданий говорят о том, что регулярное, системное и последовательное закрепление каждой грамматической темы в формате игры дает хорошие результаты. При этом подобные задания требуют от преподавателя тщательной подготовки с учетом многих особенностей (например, уровня владения языком обучающихся или сформированности умения в том или ином виде речевой деятельности).

Список источников

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. Тамбов : Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2007. 208 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 1. С. 15—49. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-1-15-49.
5. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике : учеб. пособие / под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. 76 с.
6. Бубекова Л. Б., Данилова Ю. Ю., Кудрявцева Е. Л. Модульные полифункциональные игры в системе компетентностно-ориентированного языкового образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 10 (183). С. 135—143.
7. Деменева К. А. Русский язык для иностранных студентов. Начальный этап. Рабочая тетрадь : учеб.-метод. пособие. Нижний Новгород : Нижегородский гос. ун-т, 2015. 190 с.
8. Ершова Н. Р., Литвинова Ю. С. Настольные игры как средство обучения иностранному языку // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2025. № 11 (ноябрь). ART 3616. URL: <http://emissia.org/offline/2025/3616.htm>.
9. Игротека «Дети мира» : интерактивное учеб.-метод. пособие / Е. Л. Кудрявцева, У. И. Крюгер, Л. Б. Бубекова [и др.]. Рига : Retorika A, 2015.
10. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб. : Златоуст, 2020. 272 с.
11. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 1986. 103 с.
12. Кобзева Н. А. Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдьютейнмента : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. 251 с.
13. Комарова Ю. А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам // Обучение иностранным языкам в школе и вузе : учеб. пособие. СПб. : Каро, 2001. С. 110—118.
14. Коншина С. Г., Марьина Е. С. Диалог. Русский язык для начинающих. Практический курс (элементарный уровень). М. : КРЭФ, 2018. 192 с.
15. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень : учеб. пособие. М. : РУДН, 2010. 181 с.
16. Милосердова Е. М., Морозов Е. А. Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 724—733. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733.
17. Скурихин Н. А. Контроль сформированности грамматических навыков с использованием образовательной платформы MyGrammarlab в обучении английскому языку студентов вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3 (4). С. 193—195.
18. Цибизова О. В., Соловьева А. А., Сыроватская Т. П. Опыт проведения внеучебных мероприятий для иностранных учащихся подготовительного отделения РГАУ — МСХА имени К. А. Тимирязева как фактор адаптации к российской академической среде // Актуальные проблемы преподавания РКИ : сб. тр. междунар. науч.-практ. и науч.-метод. конф., Петрозаводск, 21—23 сент. 2023 г. Петрозаводск : Петрозаводский гос. ун-т, 2024. С. 139—143.
19. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность : пер. с англ. 3-е изд. М. : Альпина нон-фикшн, 2013. 194 с.
20. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
21. Ariya P., Wongwan N., Intawong K., Puritat K. Digital literacy through gaming: A comparative study of knowledge acquisition, social presence, and emotional reactions in digital and non-digital board games // Social Sciences & Humanities Open. 2025. Vol. 11. Art. 101387. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101387.
22. Godwin-Jones R. Games in language learning: Opportunities and challenges // Language Learning and Technology. 2014. Vol. 18, N 2. P. 9—19. DOI: 10.64152/10125/44363.
23. Rinvolucris M. Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge University press, 1984. 138 p.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russian)
2. Artem'eva O. A., Makeeva M. N. *Sistema uchebno-rolevykh igr professional'noi napravlenosti* [A system of professionally focused educational role-playing games]. Tambov, Izd-vo Tambovskogo gos. tekhn. un-ta Publ., 2007. 208 p. (In Russian)
3. Arkhangel'skii S. I. *Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody* [The educational process in higher education, its lawful foundations and methods]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1980. 368 p. (In Russian)
4. Astashova N. A., Bondyreva S. K., Popova O. S. Resursy geimifikatsii v obrazovanii: teoreticheskii podkhod [Gamification resources in education: A theoretical approach]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 1, pp. 15—49. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-1-15-49. (In Russian)
5. Afanas'ev V. V. *Matematicheskaya statistika v pedagogike: ucheb. posobie* [Mathematical statistics in pedagogy. Textbook]. Yaroslavl, Izd-vo YaGPU Publ., 2010. 76 p. (In Russian)
6. Bubekova L. B., Danilova Yu. Yu., Kudryavtseva E. L. Modul'nye polifunktsional'nye igry v sisteme kompetentnostno-orientirovannogo yazykovogo obrazovaniya [Module polyfunctional games in the system of competence based linguistic education]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2023, no. 10 (183), pp. 135—143. (In Russian)
7. Demeneva K. A. *Russkii yazyk dlya inostrannykh studentov. Nachal'nyi etap. Rabochaya tetrad': ucheb.-metod. posobie* [Russian language for foreign students. Elementary stage. Workbook. Teaching aid]. Nizhnii Novgorod, Nizhegorodskii gos. un-t Publ., 2015. 190 p. (In Russian)
8. Ershova N. R., Litvinova Yu. S. Nastol'nye igry kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku [Board games as an educational tool of teaching foreign languages]. *Pis'ma v Emissiya.Offline (The Emissia.Offline Letters): elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2025, no. 11 (noyabr'). ART 3616. Available at: <http://emissia.org/offline/2025/3616.htm>. (In Russian)
9. Kudryavtseva E. L., Kryuger U. I., Bubekova L. B. (et al.) *Igroteka "Deti mira": interaktivnoe ucheb.-metod. posobie* [Children of the world game library. An interactive teaching aid]. Riga, Retorika A Publ., 2015. (In Russian)
10. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the pre-university preparation stage]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2020. 272 p. (In Russian)
11. Kitaigorodskaya G. A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam. 2-e izd., ispr. i dop.* [Methods of intensive foreign language teaching. 2nd ed., rev. and expand.]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1986. 103 p. (In Russian)
12. Kobzeva N. A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu obshcheniyu studentov bakalavriata na osnove tekhnologii ed'yuteinmenta: dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching foreign language oral communication to bachelor's students using edutainment technology. Cand. Dis.]. Tomsk, 2018. 251 p. (In Russian)
13. Komarova Yu. A. Ispol'zovanie uchebnykh igr v protsesse obucheniya inostrannym yazykam [Using educational games in teaching foreign languages]. *Obuchenie inostrannym yazykam v shkole i vuze: ucheb. posobie* [Teaching foreign languages in schools and universities. Textbook]. St. Petersburg, Karo Publ., 2001, pp. 110—118. (In Russian)
14. Konshina S. G., Mar'ina E. S. *Dialog. Russkii yazyk dlya nachinayushchikh. Prakticheskii kurs (elementarnyi uroven')* [Dialogue. Russian for beginners. Practical course (elementary level)]. Moscow, KREF Publ., 2018. 192 p. (In Russian)
15. *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu: Elementarnyi uroven'. Bazovyi uroven'. Pervyi sertifikatsionnyi uroven': ucheb. posobie* [Linguistic and didactic program for Russian as a foreign language. Elementary level. Basic level. First certification level. Study guide]. Moscow, RUDN Publ., 2010. 181 p. (In Russian)
16. Miloserdova E. M., Morozov E. A. Igrovye mekhaniki kak pedagogicheskie tekhnologii dlya povysheniya motivatsii studentov pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo [Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki — Tambov University Review. Ser. Humanities*, 2024, vol. 29, no. 3, pp. 724—733. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733. (In Russian)
17. Skurikhin N. A. Kontrol' sformirovannosti grammaticheskikh navykov s ispol'zovaniem obrazovatel'noi platformy MyGrammarlab v obuchenii angliiskomu yazyku studentov vuza [Grammar skills development

assessment with the use of the educational platform “MyGrammalab» in the English language teaching of university students]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo — Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 2014, no. 3 (4), pp. 193—195. (In Russian)

18. Tsibizova O. V., Solov'eva A. A., Syrovatskaya T. P. Opyt provedeniya vneuchebnykh meropriyatiy dlya inostrannykh uchashchikhsya podgotovitel'nogo otdeleniya RGAU — MSKhA imeni K. A. Timiryazeva kak faktor adaptatsii k rossiiskoi akademicheskoi srede [The experience of conducting extracurricular activities for foreign students of the preparatory department of the Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev agricultural academy as a factor in adaptation to the Russian academic environment]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya RKI: sb. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. i nauch.-metod. konf., Petrozavodsk, 21—23 sent. 2023 g.* [Current issues in teaching Russian as a foreign language. Proceed. of the Internat. sci.-pract. and sci.-methodol. conf., Petrozavodsk, Sept. 21—23, 2023]. Petrozavodsk, Petrozavodskii gos. un-t Publ., 2024, pp. 139—143. (In Russian)

19. Chiksentmikhaii M. *V poiskakh potoka: Psikhologiya vklyuchennosti v povsednevnost': per. s angl. 3-e izd.* [In search of flow. Psychology of inclusion in everyday life. Transl. from English. 3rd ed.]. Moscow, Al'pina non-fikshn Publ., 2013. 194 p. (In Russian)

20. Shatilov S. F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole: ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov po spets. № 2103 “Inostr. yaz.”. 2-e izd., dorab.* [Methods of teaching German in secondary school. Textbook for students of pedagogical institutes in the specialty No. 2103 “Foreign languages”. 2nd ed., rev.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 223 p. (In Russian)

21. Ariya P., Wongwan N., Intawong K., Puritat K. Digital literacy through gaming: A comparative study of knowledge acquisition, social presence, and emotional reactions in digital and non-digital board games. *Social Sciences & Humanities Open*, 2025, vol. 11, art. 101387. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101387.

22. Godwin-Jones R. Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning and Technology*, 2014, vol. 18, no. 2, pp. 9—19. DOI: 10.64152/10125/44363.

23. Rinvoluceri M. *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University press, 1984. 138 p.

Информация об авторах

М. А. Толмацкий — ассистент кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин

О. В. Цибизова — кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин

Information about the authors

M. A. Tolmatsky — Assistant Professor, Department of Russian as a Foreign Language and General Theoretical Disciplines

O. V. Tsibizova — Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian as a Foreign Language and General Theoretical Disciplines

Статья поступила в редакцию 16.04.2026; одобрена после рецензирования 08.06.2026;
принята к публикации 20.08.2026

The article was submitted 16.04.2026; approved after reviewing 08.06.2026;
accepted for publication 20.08.2026