

Рычкова Л., к.ф.н., доцент
Rychkova L., PhD, associate professor
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Гродно, Республика Беларусь
Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, The Republic of Belarus
rychkova@grsu.by

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ INTERNET-RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: в статье показана роль, которую может играть Интернет в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному. Предлагается рассматривать созданные в целях обучения иностранным языкам Интернет-продукты как специфические коммуникативные микросреды в глобальной макросреде Интернета. Выделены виды электронных Интернет-ресурсов. Показано, что все они могут быть отнесены к текстовым ресурсам. Выявлены типологизирующие признаки электронных текстов, релевантные для целей лингводидактики. Как основа инноваций в области преподавания РКИ определены технологии подкастинга, корпусные технологии и возможности Web 2.0 и Web 3.0.

Abstract: the article shows the role, which Internet can play in foreign languages teaching and learning, including Russian as a foreign language. It is proposed to consider the Internet products specially created for the purpose of teaching and learning foreign languages as specific communicative micromedia in the global macromedia of Internet. Species of Internet resources are enumerated. It is shown that all of them are different kinds of textual resources. The typological features of electronic texts relevant for the aims of language teaching and learning are revealed. Podcasting and corpus technologies, as well as possibilities of Web 2.0 and Web 3.0. are defined as a basis for innovations in the field of Russian as a foreign language teaching and learning.

Ключевые слова: Интернет-дидактика, обучение иностранным языкам, РКИ, коммуникативная компетенция, коммуникативная среда, интернет-ресурсы, информационные ресурсы, языковые ресурсы, лингводидактические ресурсы, электронные тексты, подкастинг, корпусные технологии.

Keywords: Internet-didactics, foreign languages teaching and learning, Russian as a foreign language, communicative competence, communicative medium, Internet resources, information resources, language resources, lingua-didactic resources, electronic texts, podcasting, corpus technologies.

Высокотехнологичное информационное общество требует новых подходов к организации образовательного процесса. Очевидно, что такие подходы не должны нарушать общепринятых дидактических принципов, но могут существенно интенсифицировать процесс обучения посредством обеспечения доступа к максимально широкому спектру достоверной информации и посредством повышения мотивации учащихся путем использования наиболее современных, а потому популярных и востребованных у молодого поколения электронных устройств. Именно поэтому Интернет, доступ к ресурсам которого существенно расширился с появлением последнего поколения электронных «гаджетов / девайсов», может и должен использоваться преподавателями для реорганизации учебного процесса, развития и обеспечения самостоятельной работы учащихся, поиска и внедрения новых форм дидактической деятельности. Рассматривая возможности использования ресурсов сети Интернет в обучении иностранному языку, К.В. Сбитнев отмечает, что «глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке

земного шара: страноведческий материал¹, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Учащиеся имеют возможность принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.» [Сбитнев 2010: 117]. Разнообразие ресурсов Интернета требует от преподавателей все еще не ставших традиционными компетенций, не только связанных с умениями и навыками создания Интернет-дидактических средств, но и с практикой отбора существующих в Интернете разноплановых ресурсов различной степени качества и достоверности, а также с дидактическими умениями их адекватного применения.

Особо следует отметить массовое отсутствие у современных преподавателей иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, навыков по применению возможностей Web 2.0 – 3.0 и далее. Для подтверждения своей правоты обратимся к уже цитированной выше работе К.В. Сбитнева. Так, справедливо отмечая тот факт, что использование информационных ресурсов сети Интернет позволяет, «интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии», автор очевидно ограничивает круг такого рода задач возможностями Web 1.0, называя лишь следующие из них:

«- формировать навыки и умения чтения, используя материалы сети разной степени сложности;

- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных текстов сети Интернет, обработанных предварительно учителем;

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных материалов сети;

- совершенствовать умения письменной речи, участвуя в совместной подготовке рефератов, сочинений;

- пополнять свой активный и пассивный словарный запас;

- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на занятии» [Сбитнев 2010: 117 - 118].

Очевидно, что решение даже перечисленных выше задач накладывает на преподавателя дополнительную ответственность и существенно увеличивает время подготовки к занятиям. В связи с этим нельзя согласиться с утверждением о том, что «внедрение компьютерных технологий в схему традиционного урока позволяет преподавателю переложить часть своей работы на персональный компьютер» [Сбитнев 2010: 118]. Впрочем, автор абсолютно прав, утверждая, что компьютер делает «при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным. Привлечение компьютера позволяет сделать любой урок привлекательным и, по-настоящему, современным. Выполнение любого задания, упражнения с помощью него создает возможность для повышения интенсивности урока»; прав автор и в том, что «использование Информационных коммуникационных технологий способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой» [Сбитнев 2010: 118].

В наибольшей степени достижению этой цели могло бы способствовать освоение широким кругом преподавателей РКИ технологий Web 2.0 и выше. Основное и весьма существенное отличие этих технологий от уже занявшего прочное место в практике преподавания РКИ традиционного программированного обучения, основанного на применении компьютерных дидактических программ, используемых преимущественно в

¹ Здесь и далее при цитировании сохраняются особенности написания текста первоисточников.

режиме offline, и от широко применяемых в практике преподавания РКИ во многих странах online дидактических ресурсов Web 1.0² заключается в предоставлении возможности пользователю активно участвовать не только в формировании индивидуальной траектории навигации, но и в создании самих Интернет-ресурсов. Некоторые основы такого подхода нашли отражение в диссертации А.Д. Гарцова, предметом исследования которой «стал учебный языковой процесс, организуемый на базе электронных (цифровых) технологий и основывающийся на оптимальной реализации в нем лингводидактических качеств электронных средств обучения (ЭСО)» [Гарцов 2010: 5]. Тем не менее, и в названном исследовании не нашли достойного отражения все возможности интерактивного веба, в том числе те из них, которые уже прочно вошли в реальную жизнь, в частности, возможности специализированных социальных сетей и open-source ресурсов.

Независимо от того, какой уровень ресурсов применяется в обучении языку, все они должны быть направлены на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая понимается как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Шукин 2008: 109] либо как «сформированная личностью на основе знания языка и культуры система речевого поведения в различных коммуникативных событиях и ситуациях. Это владение языком, соединение знания языка с опытом речевого общения, умение творить речь в соответствии с требованиями жизни и воспринимать речь с учетом замысла автора и обстоятельств общения» [Матвеева 2010: 149]. Формирование коммуникативной компетенции напрямую зависит от наличия адекватной коммуникативной среды.

Ранее нами была показана специфика Интернета как коммуникативной среды на примере интернет-грамматик русского языка для англофонов [Рычкова, Павлюкевич 2010]. Было доказано, что коммуникативная среда в Интернет-лингводидактике представляет собой специально созданное (либо интерактивно создаваемое) в рамках общей проблемы компьютерно-опосредованное, предназначенное для конкретного круга пользователей пространство, которое характеризуется определенной локализованностью (URL-адрес) и специфическими внутренними коммуникативными связями, осуществляемыми благодаря использованию всего многообразия средств, предоставляемых современными электронными технологиями. Коммуникация в такой среде предполагает изменения в нормативно-ценностной картине мира человека (изучать иностранный язык невозможно, пренебрегая знакомством с историей, культурой, ценностями народа-носителя языка, что накладывает непосредственный отпечаток на ранее сформированную у учащихся мировоззренческую картину). Следовательно, благодаря образовательной функции данной среды осуществляется развитие личности.

Для определения понятия коммуникативной среды в Интернет-лингводидактике были использованы наработки макро- и микросоциолингвистики, культурологи. Так, в области социолингвистики, где термин «коммуникативная среда» используется в социолингвистической макротипологии, он служит для обозначения одного из объектов современной макросоциолингвистики и определяется как «исторически сложившаяся этносоциоязыковая общность, характеризуемая относительно стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определенной территориальной локализованностью» [Виноградов и др. 2008: 9]. В сфере микросоциолингвистики, связанной с языками для специальных целей, коммуникативная среда рассматривается как компонент, играющий немаловажную роль в формировании научного текста. Создавая специальный (научный) текст, автор ориентируется на адресата, на уровень его профессионального знания, сферу деятельности, интересы и предпочтения. Здесь фактор

² Мы не ставим перед собой цели давать здесь исчерпывающий обзор литературы в области компьютерной лингводидактики либо по применению компьютерных технологий в обучении РКИ. Исчерпывающий обзор такого рода можно найти, например, [Гарцов 2009].

коммуникативной среды понимается «как проявление тех информационных связей и отношений, в которые включен исследователь. Коммуникативная среда предопределяет наличие различных связей между каждым новым текстом и текстами, ранее созданными» [Прикладное языкознание...: 86]. Это значит, что тематика создаваемого специального текста (статьи, монографии, доклада, книги) обязательно будет связана с решением существующих проблем в определенной предметной области.

Рассматривая коммуникативную среду в Интернет-лингводидактике как специфическое образовательное пространство, целесообразно обратиться также к пониманию терминов «информационная среда», «информационно-коммуникационная среда» и «информационно-образовательная среда». На основе личного опыта и глубокого анализа первоисточников преподаватель-практик О.М. Корчажкина в своей монографии³ «Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования» дает весьма продуманное определение информационной среды, под которой она понимает «форму существования объектов информационного пространства и «живых объектов», внешних по отношению к информационному пространству (человека, социальных групп, общества и пр.), которая обеспечивает условия для их полноценного информационного взаимодействия» [Корчажкина 2010]. «Технико-ориентированное» толкование понятия информационно-коммуникативной («информационно-коммуникационной») среды дает И.В. Роберт: «Информационно-коммуникационная среда – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом ... с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью» [Роберт 2008: 112, 250]. В культурологии в рамках социокультурного подхода сформировалось понятие информационно-коммуникативной среды как средства коммуникации, не сводимого к передаче фактических сведений, а детерминирующего изменения в нормативно-ценностной системе человека, участвующего в коммуникативном акте [Золотов, Боев 2008: 14].

Обзор определений информационно-образовательной среды, данный в монографии Корчажиной [Корчажкина 2010: 58], позволяет судить о такого рода среде как о системно организованной совокупности информационного, технического, учебно-методического обеспечения, связанного с субъектами образовательного процесса (О.А. Ильченко); как о части информационного пространства, внешнем информационном окружении человека и совокупности условий, в которых протекает его деятельность (Е.И. Ракитина); как о системно организованной совокупности государственных учреждений, органов и структур, средств передачи данных, информационных ресурсов – словом, различного рода обеспечения, реализующего образовательную деятельность (Е.К. Марченко); как о системе влияний и условий формирования и развития личности в пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин).

Тот факт, что Интернет, с точки зрения лингвиста, рассматривается как специфическая коммуникативная среда, особое место реализации языка, никогда ранее не существовавшее, не вызывает сомнений. Особенностью такого вида среды является, прежде всего, наличие дистантного канала общения. Общение в таком случае опосредовано и осуществляется с помощью электронного технического средства (компьютера либо иного современного гаджета) и оказывает, тем самым, влияние на выбор коммуникативных стратегий и коммуникативных средств, способствующих достижению максимального взаимопонимания участниками общения. В сети Интернет осуществляется электронно-опосредованная коммуникация («E-communication или electronic communication»). Обучение в такой электронной среде («E-learning») также имеет свои особенности.

Принято выделять следующие отличительные характеристики компьютерных дидактических средств обучения, присущие и средствам Интернет-лингводидактики: интерактивность, мультисенсорность, адаптивность, принцип обратной связи, нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна, необходимость

³ Сам автор определил жанр этой книги как научно-методический сборник.

подготовки пользователя. Наличие перечисленных характеристик дает возможность рассматривать созданные в целях обучения языкам Интернет-продукты как особого рода пространства, в пределах которых происходит специфическое взаимодействие участников коммуникации посредством общей системы символов, а следовательно, и как специфические коммуникативные микросреды в глобальной макросреде Интернета. Так, например, специфика коммуникативной среды Интернет-грамматик русского языка для англофонов может быть определена следующим образом: она является образовательной по целевой установке, компьютерно-опосредованной по каналу передачи сообщения, детерминированной активностью пользователя, интерактивной, мультимедийной, гипертекстовой, билингвальной, бикультурной.

На сегодняшний день создано относительно большое количество программных средств учебного назначения, лингвистических ресурсных баз, электронных учебников, грамматик, программ диспетчеризации учебного процесса и множество других лингвистических и образовательных ресурсов, являющихся компонентами Интернет-лингводидактики. Все эти ресурсы могут рассматриваться как креолизованные тексты, включенные в систему гипертекстовых, мультимедийных переходов, позволяющих либо не позволяющих трансформацию исходных текстов либо создание новых (как, например, в викиучебниках, викисловарях и т.п.).

Любой электронный текст можно рассматривать как информационный, языковой и дидактический ресурс, поэтому проблема использования электронных текстов в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, отнюдь не утратила сегодня своей актуальности. Как уже отмечалось нами ранее [Рычкова 2010], современные цифровые технологии позволяют представлять любые тексты на любом языке / языках в устной и письменной форме, поэтому данные признаки можно считать «шумовыми» [Марусенко 1996] и не опираться на них при построении типологии электронных текстов.

Несмотря на обилие (и популярность в последнее время) работ, отражающих результаты изучения «языка» Интернета, понятие системности сетевого языкового материала остается полностью не раскрытым. Учитывая, что «глобальность» Интернета – явление, скорее, техническое, чем содержательное, уместно предположить, что траектории поиска информации, а следовательно, и архитектура гипертекстов, будут отражать национальные, профессиональные, языковые и другие аспекты прагматики пользователей, которые, выступая в качестве адресата бесчисленного множества потенциальных адресантов, представивших информацию в сети, формируют своеобразный круг технически-опосредованных «собеседников», ранжируя их важность последовательностью узлов гипертекста и создавая определенную коммуникативную среду.

В задачах преподавания иностранных языков, на наш взгляд, релевантными представляются четыре основания деления электронных текстов: 1) аутентичные vs неаутентичные; 2) достоверные vs недостоверные; 3) первичные (оригинальные) vs вторичные; 4) креолизованные vs выдержанные в едином коде.

Проблему аутентичности целесообразно решать в русле прагматического аспекта, раскрываемого посредством рассмотрения соотношений: а) автор текста – язык текста, б) ситуация (в самом широком смысле) порождения текста – адресат. Первое из соотношений затрагивает проблему первичной языковой личности: по большому счету, полностью аутентичным можно считать текст, порожденный лицом определенной этнической принадлежности, для которого соответствующий этнический язык является первым. Очевидно, что количество таких текстов ничтожно мало по сравнению с корпусом текстов, порожденных на вторых и/или иностранных языках, а также на первых языках, но не соответствующих этнической принадлежности автора. Таким образом, важной прикладной лингвистической задачей становится разработка адекватных методик определения степени аутентичности текстов, например, на основе использования методик "шкалирования". Поскольку авторы электронных текстов не всегда известны, то требуется также разработка методик эталонов соответствия / расхождения, позволяющих относить тот или иной текст к числу репрезентантов аутентичного языкового материала. Задача установления аутентичности языкового материала затрудняется его дифференциацией,

обусловленной разнообразием идиомов, представляющих собой узловые формирования языковых сообществ. Второе соотношение (ситуация порождения текста – адресат) требует специального рассмотрения, выходящего за рамки данной статьи. Отметим лишь, что положения теории речевых актов и теории диалога, как правило, «не работают», когда речь идет об Интернет-коммуникации. Тем не менее, создавая тот или иной Интернет-ресурс, разработчики ориентируются на вполне определенные категории пользователей. Используя технологии Web 2.0 – 3.0, преподаватель, создавая систему электронных закладок, может формировать индивидуальные обучающие траектории с учетом особенностей каждого из учащихся. В подобных случаях каждый обучаемый получает свой гипертекст, узлами которого могут быть как обычные электронные тексты, так и специфические средства Интернет-дидактики.

Проблема достоверности текста, на первый взгляд, не является собственно лингводидактической, поскольку связана со степенью достоверности информации, передаваемой текстом (т.е. в вербальной форме), а не с достоверностью собственно языкового материала. Тем не менее, лингвистически и лингводидактически релевантной остается проблема понятийной (денотативной) схемы текста и ее отражения в вербальных средствах текста, прежде всего, в терминологии, а также в точности и уместности употребления специальной лексики. В задачах изучения иностранных языков проблема достоверности текста приобретает особую важность в двух случаях: во-первых, при наличии любого рода «затекстовой» информации, понятной каждому носителю языка, но не очевидной изучающему этот язык как иностранный (в таких случаях требуется специальный комментарий преподавателя); а во-вторых, при изучении различных языков для специальных целей, как известно, зачастую использующих лексические и грамматические средства языка в иных, чем в общелитературном языке, значениях.

Проблема первичности электронных текстов решается не однозначно: очевидно, что к первичным текстам относится весь спектр жанров "сетературы", а также иные тексты, средой создания и функционирования которых является Интернет. Среди последних целесообразно выделять метаязыковые Интернет-тексты, информационные тексты, тексты Интернет-рекламы, а также такие специфические виды текстов, как вики, блоги или реплики в чатах (чат-диалоги). Следует отметить, что для всего этого разнообразия текстов сохраняется стилевая дифференциация. Абсолютное большинство электронных текстов в Интернете можно считать вторичными, как и абсолютное большинство языковых ресурсов, представленных в сети. Особый класс первичных сетевых метатекстов, чрезвычайно важный для целей изучения иностранных языков, составляют специализированные средства оформления человеко-машинного диалога, пока еще практически не исследованные ни с лингвистической, ни с лингводидактической точек зрения⁴.

Выдержанные в едином коде тексты составляют в глобальной сети, скорее, исключение⁵, чем правило. Креолизованный Интернет-текст отражает мультимодальность сетевой информации и мультимедийность ее представления. Комбинация этих средств и их "дозировка", наиболее оптимальные для целей лингводидактики, пока практически не изучены⁶. Особое место в ряду креолизованных электронных текстов занимают ресурсы, создаваемые специально в лингводидактических целях. Так, в последнее время широкое

⁴ Отметим, что в целом комплексная проблема usability, к сожалению, пока находится вне сферы интересов лингвистики и лингводидактики.

⁵ Как пример такого исключения следует отметить порочную практику создания квази электронных учебников, когда в качестве таковых применяются снабженные элементарными средствами переходов электронные версии опубликованных учебных материалов. Об особенностях собственно электронных учебников как интерактивных образовательных ресурсов см., например [Рычкова 2013].

⁶ В ряде магистерских диссертаций, выполненных под руководством автора, раскрыты некоторые аспекты данной проблемы, нашедшие отражение в публикациях (см., например, [Рычкова, Данчишина 2009; Рычкова, Киеня 2010; Рычкова, Кныш 2009; Рычкова, Павлюкевич 2009; Рычкова, Половец 2011; 2012] и др.).

распространение в сфере образования получила технология подкастинга⁷, под которым принято понимать процесс создания и распространения звуковых и / или видеопродуктов, называемых *подкастами*⁸, посредством любых комбинаций программного и технического обеспечения, позволяющих автоматическое скачивание Интернет-контента (подкастинг основывается на стандарте RSS – Real Simple Syndication). Веб-сайты, обеспечивающие доступ к подкастам, принято называть *подкаст-терминалами*, а людей, создающих подкасты, – *подкастерами*. Широко известны такие подкаст-терминалы / директории, как PodcastAlley.com; PodcastPickle.com; DigitalPodcast.com; Podcast.net и др. Подкастинг как образовательная технология пока не получил значительного распространения в преподавании РКИ, хотя находящиеся в свободном доступе подкасты используются преподавателями-новаторами. В то же время, большинство англоязычных электронных библиотек предлагают опции доступа к первоисточникам в виде подкастов, что позволяет студентам, изучающим иностранные языки, скачивать на свои MP3-плееры оригинальные произведения, озвученные носителями языка. Американскими университетами накоплен значительный опыт создания и использования подкастов в образовательных целях (см., например, [Brittain и др. 2006; Guertin и др. 2007] и многие другие публикации). Технология подкастинга рекомендована EDUCAUSE (www.educause.edu) как одна из наиболее перспективных технологий в реализации инициативы совершенствования процесса обучения посредством инноваций в информационных технологиях (EDUCAUSE Learning Initiative: Advancing Learning through IT Innovation). Именно использование подкастов, сочетающих аудио- и видеоряд, может способствовать решению весьма важной при обучении иностранным языкам проблемы понимания, начиная с перцепции звучащей речи, – проблемы, и на сегодняшний день относящейся к числу мало решенных междисциплинарных проблем. Здесь, как представляется, наиболее серьезные практико-ориентированные результаты, подлежащие использованию при разработке лингвистического обеспечения подкастинга⁹, относятся к области формирования фонетико-перцептивной базы у изучающих иностранные языки.

Вышесказанное позволяет утверждать, что понятие интернет-ресурсов имеет ярко выраженную тенденцию к расширению своего объема. Сам Интернет представляет собой своеобразный многоязычный ресурс, в рамках которого формируются новые коммуникативные среды, в том числе идентифицируемые по языковому принципу и по степени аутентичности. Особое место среди этих сред занимают коммуникативные ресурсы, которые создаются в рамках дидактического межкультурного взаимодействия при реализации телеколлаборационных (telecollaboration) проектов.

Помимо «коммуникационных» ресурсов, к которым также можно и нужно отнести ресурсы различных интернет-сообществ, существует достаточно развитая типология ресурсов в области РКИ, которые созданы чисто в дидактических целях. При отборе такого рода ресурсов необходимо руководствоваться принципами качества и методической целесообразности.

Все остальные ресурсы, релевантные для целей обучения РКИ, можно разделить на собственно информационные и языковые. И те и другие представляют собой текстовые ресурсы, направления и возможности использования которых в практике преподавания зависят от ряда характеристик. Наиболее важными среди этих характеристик являются следующие: степень достоверности – для информационных ресурсов; аутентичность – для языковых ресурсов; методическая направленность / целесообразность – для лингводидактических ресурсов. Все эти виды ресурсов объединяет язык-цель, поэтому все более важную роль начинают играть языковые ресурсы¹⁰, среди которых особое место

⁷ Внутренняя форма термина *подкастинг* прозрачна: сочетание двух англоязычных терминов *iPod* и *broadcasting*.

⁸ Согласно информации BBC News, Новый оксфордский словарь в 2005 г. назвал *podcast* ('подкаст') словом года.

⁹ Более подробно о проблеме лингвистического обеспечения подкастинга см., например, [Рычкова 2010а].

¹⁰ О традициях и инновациях в области языковых ресурсов см., например, [Рычкова 2010б].

в обучении иностранным языкам принадлежит различным лингвистическим (специфически размеченным) корпусам. Именно корпусные технологии рассматриваются сегодня как основа инноваций в преподавании иностранных языков, что доказано в многочисленных публикациях, в том числе в ряде публикаций автора [Рычкова 2012; Рычкова, Станкевич 2012 и др.]. В этой связи особую роль во внедрении информационно емких технологий в преподавание РКИ призваны сыграть многоцелевые и многопрофильные ресурсы Национального корпуса русского языка.

Список литературы:

1. Виноградов В.А., Коваль А.И., Порхоновский В.Я. Социолингвистическая типология. – М.: ЛКИ, 2008.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Дис... док-ра педагогич. наук. – М., 2010.
3. Золотов В.В., Боев Е.И. Информационная картина мира и информационно-коммуникативная среда: проблема взаимосвязи в современном обществе // Вопросы культурологии. – 2008. – № 11. – С. 14–16.
4. Корчажкина О.М. Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования: Научн.-метод. сборник. – М.: Глосса-Пресс, 2010.
5. Марусенко М.А. Атрибуция анонимных и псевдонимных текстов методами прикладной лингвистики // Прикладное языкознание. – СПб.: СПб. ун-т, 1996. – С. 469 – 473.
6. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
7. Прикладное языкознание: Учебник / Л.В. Бондарко [и др.] / Под ред. А.С. Герда. – СПб.: СПб. ун-т, 1996.
8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: Психолого-педагогический и технологический аспекты. – 2-е изд. – Минск: ИИО РАО, 2008.
9. Рычкова Л.В. Использование электронных текстов в преподавании иностранных языков // IV Чтения, посвященные 70-летию со дня рождения профессора В.А. Карпова. Минск, БГУ. 19 - 20 марта 2010 г.: Сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1 / Редкол.: А.И. Головня [и др.]. – Минск: РИВШ, 2010. С. 70 – 73. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161660-346554.pdf>.
10. Рычкова Л.В. Корпусные технологии как основа инноваций в преподавании иностранных языков // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, БГУ. 25 окт. 2011 г. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – С. 205 – 208. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/167484-369123.pdf>
11. Рычкова Л.В. Лингвистические корпусы в социокультурном и эколингвистическом аспектах // Компьютерная лингвистика: Научное направление и учебная дисциплина. Вып.2. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – С. 84 – 88. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/175075-399402.pdf>.
12. Рычкова Л.В. Лингвистическое обеспечение подкастинга: К постановке проблемы // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: Материалы Междунар. науч. конф., посвящ. памяти проф. Р.Г. Пиотровского. Минск. 15 – 16 июня 2010 г.: В 2 ч.: Ч. 2 / Редкол. А.В. Зубов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010а. – С. 182 – 186. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161652-346536.pdf>.
13. Рычкова Л.В. Электронные учебники в обучении иностранным языкам // Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков: Материалы респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием “Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования”. Минск. 26 окт. 2012 г. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 50 – 54. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/178555-412608.pdf>

14. Рычкова Л.В. Языковые ресурсы: Традиции и инновации // V Международная научно-практическая конференция «Прикладная лингвистика в науке и образовании» памяти Р.Г. Пиотровского (1922-2009): Материалы. Санкт-Петербург. 25 – 26 марта 2010 / Учебно-методическое объединение по направлениям педагогического образования, Российская академия естественных наук, Национальная ассоциация прикладной лингвистики, Ассоциация прикладной лингвистики СПб, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб.: Изд-во «Лема», 2010б. – С. 306 – 311. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161659-346552.pdf>.
15. Рычкова Л.В., Данчишина Т.М. Рунет в обучении русскому языку как иностранному // Иностранные языки в дистанционном обучении: Материалы III Международной научно-практической конференции. Пермь. 23 – 25 апреля 2009 г. / Ред. коллегия: Л.К. Гейхман (науч.ред.) [и др.]. – Пермь, 2009. – Т. 2. – С. 81 – 88.
16. Рычкова Л.В., Киеня С.Н. Корпусные технологии в преподавании РКИ // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах: Сборник научных статей. - Минск: Белорусский национальный технический университет, 2010. – С. 32 – 43. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161655-346544.pdf>
17. Рычкова Л.В., Кныш Е.Р. Национальные мегакорпусы в изучении лингвокультурем // Национально-культурный компонент в тексте и языке: Материалы IV Международной научной конференции. Минск. 3 – 5 декабря 2009г.: В 2 ч. Ч.1 / Минский государственный лингвистический университет. – Минск, 2009. – С. 23 – 25.
18. Рычкова Л.В., Павлюкевич Д.В. Интерактивные Интернет-учебники русского языка как иностранного // Русский язык: Система и функционирование: К 70-летию филологического факультета: Сборник материалов IV Международной научной конференции. Минск. 5 – 6 мая 2009 г. / Ред.коллегия: И.С. Ровдо (отв.ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2009. – Ч.2. - С. 215 – 218.
19. Рычкова Л.В., Павлюкевич Д.В. Интернет-грамматики иностранных языков как инновационная коммуникативная среда // Инновационное образование глазами современной молодежи: Материалы 55 ежегодной научно-практической конференции преподавателей и студентов «Университетская наука – региону»: В рамках студенческой секции. 23 апреля 2010 г. – СГУ. – Ставрополь, 2010. – С. 352 - 353. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161653-346539.pdf>.
20. Рычкова Л.В., Половец М.В. Интернет-дидактика в области русского языка как иностранного // Материалы V Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. г. Варшава. 9-13 мая 2012 г. / Редкол.: Л. Шипелевич, О.Д. Митрофанова, Л.П. Крысин, Ю.Н. Караулов и др. – Варшава, 2012. – С. 1149 - 1153. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/178657-413146.pdf>.
21. Рычкова Л.В., Половец М.В. Особенности организации обучения русскому языку как иностранному в реально существующих Интернет-средах // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе. 2011: Сб. науч. тр. – Киев: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, 2011. – С. 205 – 210. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/161654-346542.pdf>.
22. Рычкова Л.В., Станкевич А.Ю. Корпусные технологии в исследовании русской речи иностранных студентов // Труды Казанской школы по компьютерной и когнитивной лингвистике TEL-2012. – Сер. Интеллект. Язык. Компьютер. – Вып.15. – Казань: Изд-во «Фэн» Академии наук РТ, 2012. – С. 40 – 47. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/177730-409506.pdf>.
23. Сбитнев К.В. Ресурсы сети Интернет в обучении иностранному языку // Современная филология: теория и практика: Материалы III международной научно-практической конференции. 29-30 декабря 2010 г. – Москва: Институт стратегических исследований, 2010. – С.116 – 118.

24. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: Более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.
25. Brittain, S. Podcasting Lectures / S. Brittain, P. Glowacki, J. Van Ittersum, L. Johnson // EDUCAUSE Quarterly. – 2006. - № 3. – P. 24 – 31.
26. Guertin, L. A. Questioning the Student Use of and Desire for Lecture Podcasts / L.A. Guertin, M.J. Bodek, S.E. Zappe, H. Kim // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. – 2007. – V. 3. - № 2. – P. 133 – 141.