

ТЕСТЫ ПО ОРФОГРАФИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.А. Позднякова

Аннотация. В статье анализируются проблемы, связанные с обучением иностранных студентов русской орфографии. Владение орфографически грамотным письмом выступает одним из показателей уровня речевого развития иностранца, изучающего русский язык, поэтому нуждается во всестороннем освещении. В современной методической науке этой проблеме не уделяется достаточного внимания, и мы видим своей целью восполнение имеющегося дефицита. Развитая письменная речь предполагает соблюдение норм орфографии, область которых распространяется на все стороны языковой системы, не ограничиваясь вопросами фиксации гласных и согласных звуков в разных позициях или отображении морфем как структурных элементов слова. Понимание иностранцем системности русской орфографии является главным условием ее усвоения. В качестве инструмента контроля и оценки уровня сформированности правописных умений и навыков рассматривается орфографический тест — его виды и формы, особенности структуры. Определяется специфика тестовых заданий для начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Оценивается место орфографического теста в общей структуре тестового контроля и образовательный потенциал тестирования как вида деятельности. Делается вывод о важности интеграции тестов по орфографии в общую систему тестирования иностранных граждан.

Ключевые слова: орфография, орфограмма, орфографическое умение, орфографический навык, орфографический тест, русский язык как иностранный.

Для цитирования: Позднякова А.А. Тесты по орфографии на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2021. № 2. Часть 1. С. 168–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-168-178

168

SPELLING TESTS FOR BEGINNING LEARNERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

А.А. Pozdnyakova

Abstract. The article analyzes the problems associated with teaching foreign students Russian spelling. Spelling literacy is regarded as an indicator of high speech competence of a Russian learner. Contemporary methodology of teaching does not adequately address this problem, so we believe this gap should be filled. Advanced writing skills also assume developing spelling skills covering all aspects of the language system, i.e. not only fixing vowels and consonants or depicting morphemes as structural elements of

© Позднякова А.А., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

words. The spelling test is considered to be a tool for monitoring and assessing the level of spelling skills and abilities. The types and forms of the test, as well as its structure and the specifics of basic-level test items are analyzed here. The role of the spelling test in the general examination system and the educational potential of testing are assessed.

Keywords: *spelling, spelling skill, spelling competence, spelling test, Russian as a foreign language.*

Cite as: Pozdnyakova A.A. Spelling Tests for Beginning Learners of Russian as a Foreign Language. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2021, No. 2, part 1, pp. 168–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-168-178

Тест как основное средство оценки уровня владения иностранным языком достаточно подробно описан в работах отечественных и зарубежных лингвистов (см. подр.: [1]). Мы же хотим рассмотреть тип тестов, который обычно остается вне зоны интересов исследователей. Это «орфографический тест для иностранных обучающихся», инструмент, ориентированный на контроль и оценку динамики развития умений в области русской орфографии.

Сначала тезисно обозначим несколько важных, с нашей точки зрения, моментов, касающихся самого предмета обучения — орфографии и проблем формирования у иностранных обучающихся орфографической компетенции.

Первое, о чем необходимо сказать, — это об отсутствии системности в преподавании иностранцам орфографии. С одной стороны, накопление орфографических знаний начинается уже на самых ранних этапах обучения РКИ: студенты учатся слышать звуки, называть и записывать буквенные обозначения звуков (как правило, на основе такого прочтения слов, где орфоэпическое произношение совпадает с орфографическим). Затем происходит процесс естественного усложнения речи и, соответственно, подключаются отображения более сложных речевых структур на письме. Однако, с другой стороны, графико-

орфографическая работа носит подчиненный характер по отношению к другим видам работ (лексической, фонетической, грамматической) и практически выпадает из поля зрения педагогов как самостоятельный аспект. Орфография не представлена в программах, учебниках и учебных пособиях для иностранцев, не входит в перечень приоритетных направлений работы на занятиях по РКИ, практически отсутствует в системе экзаменационного контроля. Нами уже обращалось внимание на то, что, «...даже оценивая уровень знаний, умений и навыков учащихся, хорошо владеющих русским языком (ТРКИ-III, ТРКИ-IV), мы редко обращаем внимание на грамотное оформление письменных высказываний. По странной логике преподавания, считается нормальным, что иностранный учащийся хорошо говорит, но плохо пишет. Неграмотное письмо само по себе не является препятствием для реализации коммуникативных установок человека, а значит, не предполагает особого изучения: в процессе занятия русским языком всегда остаются темы, оказавшиеся вне поля зрения изучающих, и кажется соблазнительным остановиться именно на этих „грамматических тонкостях“, нежели тратить драгоценные часы на изучение орфографических правил» [2, с. 317]. Следствием такого невнимания к орфографической стороне письменной речи становится

ограниченное формирование языковой личности иностранного обучаемого.

Второй важный момент — это отсутствие в лингводидактике общепринятой и одобренной всеми концепции введения орфографических знаний. Очевидно, формирование орфографических умений и навыков иностранных студентов должно осуществляться на основе обучения понятию об орфограмме. «Чем точнее и полнее знание орфограммы, тем шире возможности совершенствования орфографической нормы и обучения правописанию» [3, с. 4–5]. Однако применительно к обучению иностранцев понятие орфограммы существенно расширяется. Если для носителя языка орфограмма — это «написание, которое не устанавливается на слух» (Т.П. Сальникова) [4, с. 159], то для иностранного студента опора на слух не действительна, и орфограмма для него — это фактически любое написание, которое не зафиксировано в личном словаре в виде графического образа. То есть здесь в качестве опорных ближе классические определения орфограммы В.Ф. Ивановой («орфограмма — это написание, выбранное или ещё искомое, в том случае, где пишущему предоставлен выбор букв для обозначения того или иного звука (фонемы)») [5, с. 135] и М.Т. Баранова («орфограмма — это то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (двумя-тремя), но из которых только один принят за правильный») [6, с. 7]. Выбор этого правильного написания для иностранного обучаемого возможен только в случае правильного восприятия слова и применения адекватного (этноориентированного) орфографического правила.

В своем диссертационном исследовании, посвященном проблеме обучения орфографии младшеклассников, Л.Г. Ларионова, опираясь на мнения других

авторитетных ученых (Е.С. Истриной, М.М. Разумовской, А.М. Пешковского и др.), особо подчеркивает, что «орфографические правила организуют обучение письму, но сами по себе не приводят к правильному письму, поэтому обучение на основе правил не сводится только к внедрению их в сознание и память учащихся, а требует того, чтобы учить и процессу применения правил в практике» [7, с. 4].

В формулировке правила обычно есть указание на орфограмму, определение морфемы, указание способа проверки и получения результата. Соответственно, для установления правильного написания иностранному студенту необходимо разграничить: 1) написания, которые регулируются графикой, то есть связанные с правильным изображением букв, элементов букв, надстрочных знаков и знаков препинания, и 2) написания, которые регулируются орфографией, то есть действующие при обозначении на письме звуков слабых позиций.

В первом случае мы имеем дело с графемами — единицами графической подсистемы письма, которые в основном передают звуки сильных позиций. Во втором — с орфограммами, круг которых, как мы уже отметили, для иностранных учащихся существенно расширяется. Это «расширение» зависит как от уровня языковой подготовки иностранного студента, так и — в большей степени — от принадлежности к конкретной языковой группе. Отсюда и одно из определений орфограммы как знака, обозначающего «сомнительные/трудные случаи» для пишущего, и для каждой языковой группы этот «сомнительный случай» индивидуален. Например, представители тюркских, иранских, арабских языков смешивают фонемы <o> и <y> и стабильно пишут букву «у» после твердых согласных в сильной позиции <o> (*стол, гром*), а

также в предупредных слогах в словах типа *Коран, колено, колея, поход* и под. Для вьетнамцев характерны пропуски согласных (*радоть, злоть, нечаные* и под.) и отдельное написание частей слова, напоминающих приставки (*по мидоры, на род* и под.), обусловленные особенностями вьетнамского слога, в котором отсутствует стечение согласных, но наличествует «сильное примыкание» конечного согласного к предыдущему и фонетическая граница после гласного [8, с. 35–36]. Очевидно, для данных групп указанные написания могут считаться орфограммами, хотя они не будут таковыми для носителей языка. К случаям подобного рода могут быть также отнесены: 1) обозначение гласного звука [ы] после шипящих [ж], [ш] буквой И; 2) обозначение звука [ц] и шипящих буквами Ц, Ш; 3) употребление букв Ы и Ш ввиду отсутствия отбражяемых звуков в родных языках.

На начальном этапе студенты обучаются различению орфограмм и неорфограмм (графических искажений), затем — разведению орфографических и грамматических ошибок. Для этого преподавателем составляются специальные орфографические упражнения и формируются специальные орфографические правила.

«Языковой основой правил орфографии обычно является морфемно-словообразовательный и морфологический анализ слова, что ориентирует пишущего на лингвистическую оценку объекта письма, на оперирование грамматико-словообразовательными (а также орфографическими и речеведческими) понятиями в практике письменного речевого общения» [7, с. 4].

Орфографическое правило — это предписание, устанавливающее порядок выполнения орфографического действия, т. е. инструкция, в которой указываются условия выбора правильного написания (орфограммы). Часто введение орфографического

материала осуществляется на родном языке учащегося или с помощью языка-посредника (английского, французского). В этом случае формулировка орфографического правила сводится к декларированию: «В этих словах всегда пишется эта буква», чего недостаточно для понимания логики написания и выведения алгоритма использования данной инструкции в сходных ситуациях.

На пути своего вхождения в лингводидактическую практику орфографического правила проходит несколько этапов, которые условно можно обозначить как 1) введение, 2) освоение и 3) закрепление.

На этапе введения происходит создание проблемной ситуации, обозначаются цель и задачи освоения правила, создается положительная мотивация для овладения правилом.

На этапе освоения осуществляется работа с текстом правила, разбирается его структура, выделяются ключевые/опорные слова («точки»), происходит применение правила в сходных языковых ситуациях и речевых контекстах, делается вывод о месте этого правила в общей системе грамотного письма.

На этапе закрепления орфографического правила осуществляется текстовая работа: определяются орфограммы в тексте, по отношению к ним выбирается и применяется нужное правило, доказывается правильность его выбора.

Для работы с орфографическим правилом применяются различные формы работы: 1) имитативного характера (различные виды списывания — обучающее, контрольное, по памяти, с комментированием, с орфографическим проговариванием, с графической фиксацией орфограмм); 2) аналитико-синтетического характера (наблюдение над фактами языка, сравнение слов, сопоставление групп слов), орфографический разбор, решение

орфографических задач, диктанты (зрительный, слуховой, по памяти, под диктовку); работа со словарными (непроверяемыми) словами, классификация слов по типу орфограмм); 3) творческого характера (составление алгоритма правила, конструирование орфографических задач и под.).

Осмысление этих положений предполагает «тщательно разработанную процедуру изучения каждого орфографического правила как научно-учебного текста, содержащего определенную лингвистическую информацию, на которой базируется, с одной стороны, умственная деятельность в процессе письма (все мыслительные операции: выбор, анализ и применение правила — совершаются в уме, про себя); с другой стороны, речевая деятельность при объяснении написанного (ученик комментирует, проговаривает, аргументированно обосновывает выбор того или иного написания: в каком порядке, что и почему он делает)» [7, с. 4].

Третье важное положение касается анализа результатов речевой деятельности обучаемых, необходимого для формирования методики обучения правописанию и помогающего дифференцировать ошибочные написания, отделить системные ошибки, возникающие из-за интерферирующего влияния фонетики и графики родного языка, от случайных, хаотичных написаний. По мнению исследователей, «...любая классификация ошибок нацелена не на механическое отнесение ошибки к некоему классу, а, прежде всего, на возможность делать определенные методические выводы относительно максимально эффективных способов предупреждения и коррекции ошибок» [9, с. 133].

Применительно к обучению орфографии, упрощенная классификация ошибок может опираться на степень сформированности у обучаемого графического или орфографического навыка и содержать

три категории нарушений: 1) графические искажения, 2) собственно орфографические ошибки, 3) грамматико-орфографические ошибки. Такая система анализа нарушений письменной речи помогает собрать материал о системных ошибках, охарактеризовать признаки орфограмм и сформулировать правила для конкретных этнических методик обучения РКИ.

Таким образом, если мы говорим о контроле орфографических знаний, то становится очевидной важность создания таких тестовых материалов, которые позволили бы оценить уровень: 1) введенных/полученных орфографических знаний, 2) умений идентифицировать орфограммы в тексте, 3) умений выбирать и применять нужное правило, 4) умений обосновывать правильность выбора орфографического правила. Эти общие замечания позволяют нам перейти к самому предмету статьи — орфографическому тесту.

Орфографический тест для иностранного обучаемого — это особая система, включающая средства, с помощью которых осуществляется диагностика (тестовые задания), инструкцию по их применению, а также алгоритм интерпретации результатов.

Тестовые задания включают материал, входящий в орфографический минимум, под которым мы понимаем минимальный набор правил и навыков правописания, выделяемый для конкретного уровня владения русским языком как иностранным. На каждом этапе обучения РКИ в орфографический минимум в различных количествах и соотношениях входят: 1) правила написания значимых частей слова (корня, приставки, суффикса, окончания), опирающиеся на различные принципы орфографии (морфологический, фонетический, традиционно-исторический, дифференцирующий), 2) правила слитных, дефисных и раздельных написаний,

относящиеся к различным грамматическим разрядам слов; 3) правила употребления прописной буквы; 4) правила переноса слов.


Тестовые задания должны быть правилоориентированными, то есть составленными на основе и с учетом изученных орфографических правил, и обязательно содержать текстовый материал, включающий наиболее актуальные речевые ситуации.




К распространённым формам организации орфографического материала в тесте относятся: 1) множественный выбор; 2) альтернативный выбор («истинно / ложно», «да / нет», «верно / неверно»); 3) краткий ответ; 4) установление соответствия; 5) ранжирование; 6) свободный ответ (свободное конструирование ответа).

Тесты на множественный выбор являются самыми распространёнными и популярными в тестировании, поэтому могут быть применены и для создания орфографического теста. Их суть заключается в выборе одного или нескольких правильных вариантов из нескольких предложенных. Такие тесты просты в использовании, а полученные с их помощью результаты легко поддаются статистической обработке.

Тесты на множественный выбор применимы на разных уровнях владения русским языком, могут быть реализованы как в стандартной форме, так с аудиовключениями, помогающими контролировать сформированность аудитивных навыков пишущего. Цифровизация тестового контроля дает дополнительные возможности развития данного типа тестов. Приведем несколько примеров.

Пример 1 (уровень А1)

1. В слове  (школа) есть буква ____.	(А) ж (Б) с (В) ш (Г) щ
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

2. В слове  (дедушка) есть буква ____.	(А) д (Б) в (В) т (Г) б
3. В слове  (мужчина) есть буква ____.	(А) ж (Б) т (В) ш (Г) щ
4. В слове  (улица) есть буква ____.	(А) с (Б) т (В) ц (Г) з

В качестве контрольных в задания вводятся слова, содержащие «опасные буквы» и орфограммы. Подбор слов осуществляется в соответствии с лексическим и орфографическим минимумами каждого этапа обучения. На начальной стадии целесообразно использование контрольного слова на родном языке учащегося или языке-посреднике, а также (для простых, предметных образов — стол, стул, нож, вилка, ложка и под.) замена слова рисунком с изображением предмета. После выполнения этого теста учащимся предъявляется аналогичный тест с аудиовключениями, когда вместо рисунка используется звуковой файл и учащийся слышит контрольное слово на русском языке. В форме аудiotеста в цифровом варианте задания такого типа оказываются более продуктивными.

Принцип множественного выбора применяется в заданиях с различным числом ответов. В тестах по орфографии целесообразно предлагать 3–4 варианта ответа.

Пример 2 (А1)

1. Букву А пишем в слове ____.	(А) м_лодой (Б) в_рeный (В) пл_хой (Г) х_рошо
2. Букву Е пишем в слове ____.	(А) дл_на (Б) ш_рина (В) ч_сло (Г) т_пло

3. Букву И пишем в слове _____.	(А) р_ка (Б) пч_ла (В) в_сна (Г) т_шина
---------------------------------	--------------------------------------------------

Пример 3 (A2-B1)

1. В варианте _____ есть ошибка.	(А) честный учёный (Б) грусный мальчик (В) ужасный случай (Г) известный писатель
2. В варианте _____ пишем букву С.	(А) _десь (Б) ра_сказ (В) _дание (Г) ра_нести
3. В варианте _____ слово пишем через дефис.	(А) (по)дороге (Б) (по)двое (В) (по)бегать (Г) (по)английски
4. В варианте _____ слово не пишем через дефис.	(А) кто(то) (Б) что(нибудь) (В) (кое)где (Г) что(бы)
5. В варианте _____ НЕ пишем отдельно.	(А) (не)жный (Б) (не)с кем (В) (не)рвный (Г) (не)годяй

Тесты на определение истинного или ложного высказывания предполагают выбор правильного или неправильного варианта ответа. Они также достаточно просты в оформлении и могут применяться на самых ранних этапах изучения иностранного языка, например, для контроля знаний в области графики.

Пример 4 (A1)

1. В слове брат первая буква — «вз».	Да Нет
2. В слове друг четвёртая буква — «эр».	Да Нет

На более поздних этапах задания тестов могут включать элементы заданий на установление причинно-следственных связей (см. ниже).

Пример 5 (A1-A2)

1. В слове книги пишем букву И, потому что здесь есть сочетание gi.	Да Нет
2. В слове честный пишем букву Т, потому что Т есть в других словах общей группы (честь).	Да Нет





Тест «краткий ответ» предполагает оценивание путём сравнения с разными образцами ответов, в которых могут использоваться подстановочные знаки. В цифровом варианте (например, в системе Moodle) тест позволяет впечатывать в качестве ответа одно или несколько слов и проверять дополнительно сформированность навыков правописания.


Пример 6 (A1)

1. Эта ули□а в □ентре города.
2. На□а □кола новая и □истая.
3. На□ новый вра□ — жен□ина.
4. Ма□ина едет по □оссе.

Тесты на установление соответствия предполагают нахождение связей между элементами двух множеств. В качестве лингводидактического теста чаще применяется для проверки лексических знаний и как форма промежуточного контроля, но может использоваться и в сфере контроля графика-орфографических навыков.

Пример 7 (A1)

Это _____. 	(А) дверь (Б) зверь
Это _____. 	(А) плечи (Б) пчёлы
Это _____. 	(А) стол (Б) стул
Это _____. 	(А) слон (Б) стол

	(А) девушка (Б) дедушка
Это _____.	

Тесты такого типа обычно очень нравятся учащимся и позволяют «разгрузить», деформализовать учебный процесс.

Тесты этого типа (как промежуточные, так и итоговые) могут (и должны) различаться не только содержательно, но и операционально: для оценки более высоких уровней сформированности орфографической компетенции здесь вполне применим принцип импликации, который отражает причинно-следственные или условно-следственные (условно-логические) связи. Задания такого типа очень продуктивны, например, при контроле усвоения правил орфографии и пунктуации [10]. Степень проявления какого-либо качества или свойства или их изменений дает возможность проверки усвоения зависимостей.

Примером задания с выраженными причинно-следственными отношениями могут быть следующие:

Пример 8 (В1-В2)

В некоторых словах иноязычного происхождения буква _____ пишется перед буквами е, ю, я, и, например: фойе, конвейер.	(А) е (Б) ю (В) я (Г) и (Д) й (Е) ё
Если в глаголах перед суффиксом инфинитива -ть — гласная _____, то глагол относится ко II спряжению, например: пилить, носить, положить, лечить.	(А) а (Б) я (В) у (Г) е (Д) и (Е) ю

Задания, отражающие условно-следственные связи, могут быть проиллюстрированы такими примерами:

Пример 9 (В1-В2)

Перед второй частью бессоюзного сложного предложения ставится _____, если в ней содержится сравнение с тем, о чем говорится в первой части.	(А) точка (Б) тире (В) двоеточие (Г) точка с запятой (Д) многоточие
Между частями бессоюзного сложного предложения ставится _____, если вторая часть (одно или несколько предложений) раскрывает содержание первой части.	(А) точка (Б) запятая (В) тире (Г) двоеточие (Д) точка с запятой

Тест на основе ранжирования предполагает выстраивание услышанной / прочитанной информации в определенном порядке и выявление логических связей между предложениями текста. «Такой вид задания тестирует не только языковые навыки, но и элементы логического анализа, что входит в коммуникативную компетенцию говорящего» [11, с. 79]. Недостатком этого вида теста является сложность и субъективность его оценки, обычно за все задание в целом присуждается общий интегральный балл. Этот тип теста можно применять, например, при проверке понимания орфографического правила.

Пример 10 (А2-В1)

Задание. Расположите части текста так, чтобы получилось орфографическое правило «Правильное написание приставок на -з / -с».

(1) Также правило не относится к словам здесь, здание, здоровье, так как буква З в них является частью корня.

(2) Буква З пишется в приставках без-, раз-, из-, воз-, вз-, низ-, чрез- перед звонкими согласными (б, в, г, д, ж, з, л, м, н, р) и гласными.

(3) Например: бессовестный, использовать, восходить.

(4) Это правило не относится к приставке с-. Она не меняется, например: сбежать, сделать, сговориться, сжечь.

(5) Буква С пишется в приставках *бес-*, *рас-*, *ис-*, *вос-*, *вс-*, *нис-*, *чрес-* (*черес-*) *перед глухими согласными (п, ф, к, т, ш, с, ч, щ, ц, х)*.

(6) Например: *безграмотный, разглядеть, изрисовать, возвышаться, безаварийный*.

(7) Не надо путать приставку *низ-* с корнем *низ-*. Например: *низкорослый* (корень), но *низложить* (приставка).

Правильный вариант ответа: 2, 6, 5, 3, 4, 7, 1.

Тесты такого типа очень полезны, но требуют от преподавателя серьезной подготовки и вдумчивой работы над каждым правилом, которое используется в качестве тестового задания.

«Свободный ответ» (*свободное конструирование ответа*) — это вид теста, когда обучающийся должен сам составить и написать ответ на заданный вопрос или найти ошибки в письменном тексте. Данная форма оценивает навыки письменной речи, знания грамматических структур и форм, синтаксических правил, лексики, словоупотребления. Недостатком теста, как и в ситуации с тестом ранжирования, является сложность и субъективность его оценки, поскольку в методике до сих пор нет детальной классификации ошибок, допускаемых иностранными обучающимися, и не определен «вес» каждой ошибки. Вариантами этого вида тестов могут быть: 1) тексты с пропусками, 2) задания на дополнение, 3) эссе.

«Тексты с пропусками» — вид теста, когда пропущенные слова или части предложения восстанавливаются после диктовки или после того, как понята остальная часть текста.

Пример 11 (A2)

Задание. Впиши пропущенные слова и сочетания.

Когда Анна училась в школе, она изучала испанский язык. Ей нравились и

другие _____, поэтому после школы она поступила _____, на факультет _____.

Сейчас Анна работает _____ и учит детей _____.

Задания на дополнение предполагают работу по расширению объема исходного текста за счет информации, возникающей на основе ассоциативных связей.

Пример 12 (A2)

Задание. Дополните предложения текста.

Я живу в городе, который _____. Он ещё очень молодой. Родители рассказали мне, что _____. Тогда здесь были только река, лес и снег. Потом рабочие построили первые дома и _____. Сейчас наш город вырос. Здесь много широких, красивых улиц. Есть _____.

Эссе, будучи творческим видом работы, предполагает комплексную оценку сформированных умений и навыков в области орфографии. Здесь важным является грамотный выбор темы для эссе, интересной для обучаемого, с одной стороны, и соразмерной его возможностям и достигнутым результатам, с другой. Иначе противоречие, заключенное в тезисе «хочу сказать, но не могу», не позволит объективно оценить орфографическую компетенцию иностранного студента.

В заключение сделаем ряд выводов.

1. Владение нормами письменной речи предполагает соблюдение норм орфографии, область которых распространяется на все стороны языковой системы, не ограничиваясь вопросами фиксации гласных и согласных звуков в разных позициях или отображения морфем как структурных элементов слова. Понимание системности русской орфографии является главным условием ее усвоения.

2. Важным способом контроля и оценки формируемых компетенций иностранных

учащихся в области орфографии является орфографический тест, который может быть представлен в различных формах и модификациях и использован уже на начальном этапе обучения РКИ [12; 13].

3. Тесты по орфографии должны быть органически связаны с программным

грамматическим материалом и интегрированы в общую систему тестирования иностранных граждан. Качество тестовых материалов по обучению орфографии напрямую влияет на уровень подготовки иностранных студентов к итоговому тестированию на сертификат соответствующего уровня.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. 684 с.
2. Позднякова, А.А. Формирование орфографической компетенции в системе занятий по РКИ: Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. / под ред. Е.Е. Юркова, Т.И. Поповой, И.М. Вознесенской, А.С. Шатилова. В 2-х частях. Т. 2. СПб: МИРС, 2010. С. 317–322.
3. Селезнева, Л.Б. Современное русское письмо: Системный анализ. Томск: Изд-во Томского университета, 1981. 214 с.
4. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: Учеб.-метод. пособие для преподавателей и студентов пед. учеб. заведений / сост. Т.П. Сальникова. М.: Сфера, 2000. 240 с.
5. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1976. 288 с.
6. Баранов, М.Т., Иваницкая, Г.М. Обучение орфографии в IV–VIII классах: пособие для учителя. Киев: Радянська школа, 1987. 224 с.
7. Ларионова, Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2005. 36 с.
8. Чью Фьонг Ань. О природе орфографических ошибок // Русский язык за рубежом. 2012. № 5. С. 34–37.
9. Мильруд, Р.П., Кондакова, Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», 2005. № 1(7). С. 128–134.
10. Маркова, Е.М., Позднякова, А.А., Базванова, Т.Н. Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранцев: Монография. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина. 239 с.
11. Башмакова Н.И., Павловская И.Ю. Типология языковых тестов: Актуальные вопросы языкового тестирования / под ред. И.Ю. Павловской. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 72–77.
12. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование: науч.-теоретич. пособие. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.
13. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. 3-е изд. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.

REFERENCES

1. *Aktualnye voprosy jazykovogo testirovaniya* [Current Language Testing Issues], ed. by Pavlovskaja I.Ju. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2017, 684 p. (in Russ.)

2. Pozdnjakova A.A. Formirovanie orfograficheskoj kompetencii v sisteme zanjatij po RKI [Forming the Concept of Spelling in Teaching Russian as a Foreign Language]. In: *Russkij jazyk i kultura v prostranstve Russkogo mira. Materialy II Kongressa ROPRYaL* [Russian Language and the Culture of the Russian World. Proceedings of the 2nd International Congress], St. Petersburg, October 26–28, 2010, ed. by E.E. Jurkov, T.I. Popova, I.M. Voznesenskaja, A.S. Shatilova, vol. 2, St. Petersburg, MIRS, 2010, pp. 317–322. (in Russ.)
3. Selezneva L.B. *Sovremennoe russkoe pismo. Sistemnyj analiz* [Contemporary Writing in Russian: Systematic Analysis]. Tomsk, Tomsk State University, 1981, 214 p. (in Russ.)
4. *Metodika prepodavaniya grammatiki, pravopisaniya i razvitija rechi* [Methodology of Teaching Grammar, Spelling and Speech: Manual for Teachers and Students of Pedagogy], ed. by Salnikova T.P. Moscow, Sfera, 2000, 240 p. (in Russ.)
5. Ivanova V.F. *Sovremennij russkij jazyk. Grafika i orfografija* [Modern Russian Language. Graphics and Spelling: Manual for Students of Russian Language and Literature]. Moscow, Prosveschenie, 1976, 288 p. (in Russ.)
6. Baranov M.T., Ivanickaja G.M. *Obuchenie orfografii v IV–VIII klassah* [Teaching Fourth to Eighth Grade Pupils How to Spell: a Teachers' Manual]. Kiev, Radjanskaja shkola, 1987, 224 p. (in Russ.)
7. Larionova L.G. *Kommunikativno-dejatelnostnyi podhod k izucheniju orfograficheskikh pravil v srednej shkole* [Communicative Activity Based Approach for Teaching Pupils How to Spell]: Extended Abstract of PhD dissertation (Pedagogy). Orel, Orel State University, 2005, 36 p. (in Russ.)
8. Chu Phuong Anh. O prirode orfograficheskikh oshibok [Where Misspels are Coming From], *Russkij jazyk za rubezhom* = Russian Language Abroad, 2012, No. 5, pp. 34–37. (in Russ.)
9. Milrud R.P., Kondakova N.N. Teorii oshibok v metodike obuchenija inostrannomu jazyku [Theoretical Basis for Teaching a Foreign Language], *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal "Gaudeamus"* = "Gaudeamus" Physiological and Pedagogical Journal, 2005, No. 1(7), pp. 128–134. (in Russ.)
10. Markova E.M., Pozdnjakova A.A., Bazvanova T.N. *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii russkomu jazyku inostrancev* [Building Communicative Competence When Teaching Foreigners Russian Language]. Moscow, The Kosygin State University of Russia, 2020, 239 p. (in Russ.)
11. Bashmakova N.I., Pavlovskaja I.Ju. Tipologija jazykovyh testov [Types of Language Tests]. In: *Aktualnye voprosy jazykovogo testirovaniya* [Current Issues of Language Testing], ed. by I.Ju. Pavlovskaja. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2017, pp. 72–77. (in Russ.)
12. Kokkota V.A. *Lingvodidakticheskoe testirovanie* [Testing Language Didactics: Research Essay]. Moscow, Vysshaja shkola, 1989, 127 p. (in Russ.)
13. Avanesov V.S. *Kompozicija testovykh zadaniy* [Composition of Testing Tasks]. Moscow, Centr testirovaniya, 2002, 240 p. (in Russ.)

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), apozdnyakova@live.ru

Alina A. Pozdnyakova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, The Kosygin State University of Russia, Moscow, apozdnyakova@live.ru

Статья поступила в редакцию 17.01.2021. Принята к публикации 17.02.2021.

The paper was submitted 17.01.2021. Accepted for publication 17.02.2021