

## ВКЛЮЧЕНИЕ ЭМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ

Е.А. Никитина

**Аннотация.** В статье рассматривается составляющая современного учебного процесса — эмотивный компонент, который влияет, в первую очередь, на мотивацию, а также на внимание, память и эффективность усвоения учебного материала. В последние годы все больше усиливается интерес к эмотивному компоненту в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного с точки зрения необходимости развития эмоционального интеллекта у обучающихся, обучения выражению эмоций в соответствии с лингвокультурой изучаемого языка, использования эмотивного языкового материала, а также необходимости обладания преподавателем профессиональной эмоциональной компетентностью. В данной статье также предлагаются примеры эмотивных заданий и приемов для использования на занятиях при обучении РКИ с целью включения эмотивного компонента.

**Ключевые слова:** эмотивный компонент, РКИ, упражнения, направленные на развитие навыков продуктивных видов РД, грамматические навыки, эмотивная компетентность преподавателя.

**Для цитирования:** Никитина Е.А. Включение эмотивного компонента в процесс обучения РКИ // Преподаватель XXI век. 2023. № 4. Часть 1. С. 183–193. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-183-193

183

### THE EMOTIVE COMPONENT IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Е.А. Nikitina

**Abstract.** The article considers the emotional component of the modern learning process, which affects, first of all, motivation, as well as attention, memory and efficiency of mastering the educational material. In recent years there has been an increasing interest in the emotional component in teaching foreign languages and Russian as a foreign language in terms of the need to develop emotional intelligence in students, teaching the expression of emotions in accordance with the linguistic culture of the studied language, the use of emotive language material, as well as the need for

© Никитина Е.А., 2023



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

*teachers to have professional emotional competence. The article also offers examples of emotive tasks and techniques to be used in classes when teaching Russian as a foreign language in order to include an emotive component.*

**Keywords:** *emotive component, Russian as a foreign language, exercises aimed at developing the skills of productive types of Speech Activity, grammar skills, teacher's emotive competence.*

**Cite as:** Nikitina E.A. The Emotive Component in the Process of Learning Russian as a Foreign Language. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 4, part 1, pp. 183–193. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-183-193

В последние 15–20 лет в методике преподавания иностранного языка большое распространение получила идея, в основе которой лежит эмотивный компонент учебного процесса. Данная тенденция не является новой, ранее исследователи также уделяли внимание этому аспекту.

В отечественной науке роль эмоций в обучении учитывалась еще в XIX в.: К.Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания» подчеркивал значение внимания, воли, памяти, а также описывал эмотивные особенности воспитания. Относительно эмоциональной сферы он употреблял термин «чувствования»: «В противоположность всем другим психологам, мы ставим в центр душевных явлений — не сознание, как гербартианцы, и не волю, как А. Шопенгауэр и его последователи, — а чувствование» [1, с. 19]. Ученый также разработал подробную классификацию чувствований: *органические* (которые, в свою очередь, подразделяются на чувствования удовольствия и неудовольствия), *душевные* (в которые входят душевно-сердечные, а именно: удовольствие и неудовольствие, влечение и отвращение, гнев и доброта, страх и смелость, стыд и самодовольство, а также скука; душевно-умственные чувствования: чувства сходства и различия, умственного напряжения, ожидания, неожиданности, сомнения и уверенности,

непримиримого контраста, успеха), *духовные*, которые рассматриваются ученым в меньшей степени.

Вслед за К.Д. Ушинским ряд советских и российских ученых занимались вопросами эмоций в учебном процессе. Развернутые рассуждения по этой проблеме можно встретить в ряде работ Л.С. Выготского, в которых отражены его представления о механизмах развития человеческих эмоций. Психология эмоций в концепции Л.С. Выготского гласит, что эмоции подвергаются развитию, а любая эмоция выполняет определенную функцию личности; корнем и мышления, и эмоций является аффективное действие, поэтому мышление и эмоции имеют определенную связь, причем влияние мышления на аффект имеет обратный путь: влияние аффекта на мышление; также ученый отмечает значительную роль деятельности в развитии эмоциональной сферы человека.

Тема эмоций также входила в круг научных интересов ученика Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева: ему принадлежит работа «Потребности, мотивы и эмоции» [2]. Ученый описывает эмоциональные процессы, к которым относятся аффекты, собственно эмоции, отличающиеся от аффектов длительностью состояния и нерегулярностью выражения в поведении, а также чувства, особенностью возникно-

вения и развития которых является формирование устойчивых эмоциональных отношений.

Другой ученик Л.С. Выготского — А.Р. Лурия — имеет непосредственное отношение к возникновению нейролингвистики. В области данной науки активно ведутся исследования явлений, происходящих в коре головного мозга. За определенные эмоции отвечают разные участки головного мозга. Мозг человека состоит из трех уровней: первый уровень — рептильный мозг, второй уровень — лимбическая система, третий уровень — неокортекс. На уровне рептильного мозга находятся эмоции, которые проявляются в стрессовой ситуации (страх) и являются сигналом для таких основных рефлексов, как «замри, беги, бей». Основные эмоции находятся на уровне лимбической системы. На уровне неокортекса находятся сознание, интеллект; на этом уровне человек управляет своими эмоциями и своим поведением.

Основным объектом изучения нейролингвистики являются афазии и детская речь. Однако достижения данной науки в области преподавания иностранного языка также значимы: приборы, используемые в процессе нейролингвистических исследований, в настоящее время дают возможность получать сведения о физиологических механизмах, обеспечивающих память, внимание, обработку разных типов информации. Все процессы речевого аппарата происходят на уровне неокортекса, а эмоции проявляются на других, глубинных уровнях. При этом сейчас получили широкое распространение исследования, посвященные влиянию эмотивного компонента на механизмы памяти, внимания, формирование навыков и умений при обучении русскому языку, т. е. изучается связь между уровнями мозга.

В конце прошлого века данной проб-

леме посвящают свои работы все большее количество исследователей и ученых, например, петербургский психолог В.В. Бойко («Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других», 1996 г. [3]; «Правила эмоционального поведения», 2001 г. [4]), который понимает энергию эмоций как потенциал психической активности личности, соответственно, регулятор поведения и взаимодействия с окружающими.

Интерес к эмотивному компоненту учебного процесса, в частности обучения иностранным языкам и РКИ, возрос после выхода книги Дэниела Гоулмана «Эмоциональный интеллект» в 1995 году. Кроме этого, работы В.И. Шаховского вдохновили исследователей, многие из которых обращают внимание на необходимость развития эмоционального интеллекта у обучающихся (Н.Ю. Арзамасцева, Э.С. Рагулина) [5], необходимость обучения корректно (с точки зрения изучаемого языка и лингвокультуры, в которую обучающийся погружается) выражать свои эмоции (Л.Е. Зеленина [6], А.В. Зубарева, О.А. Фролова [7]), необходимость использования эмотивного языкового материала для вышеуказанных целей на занятиях по иностранному языку (С.А. Дроздова [8]), а также необходимость обладания преподавателем профессиональной эмоциональной компетентностью (О.Ю. Рязова [9], Д.А. Жгун [10; 11]). Предлагается использование методик, учитывающих эмотивный компонент: эмоционально-смысловой подход, эмотивно-волевая методика, эмотивно-концептная модель обучения.

Эмоционально-смысловой подход, также известный как метод Шехтера, был разработан в 1970-е годы и стал следующим этапом развития методики альтернативного обучения иностранным языкам после метода суггестопедии болгарского

психолога и педагога Г. Лозанова, который получил известность и распространение в 1960-е годы. Эмоционально-смысловой подход подразумевает отсутствие обязательного домашнего задания, в его основе лежат естественное порождение речи, осмысленные фразы; обучение строится на предъявлении речевых образцов и ролевых играх — этюдах. Данный метод показал свою эффективность и стал полем для научных изысканий, например, на материале английского языка (Е.А. Дошлыгина «Интенсификация обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода», 1987 г. [12]), немецкого языка (Н.П. Вахрамеева «Обучение грамматическому аспекту устной речи на основе эмоционально-смыслового метода в условиях неязыкового вуза», 1990 г. [13]).

В центре внимания эмотивно-волевой методики находится положительный эмоциональный настрой студента. Однако отличие данной методики состоит, во-первых, в том, что основой не является игровой компонент, выполняющий в том числе развлекательную функцию, исключается иллюзорность процесса овладения языком, процесс обучения основан на рациональном сочетании эмоций и волевых усилий; во-вторых, не задействована подсознательная сфера, обучение происходит на уровне осознания процесса обучения и получения положительных эмоций от данного процесса (эмоция интереса, удовлетворение от своей деятельности, воля к преодолению трудностей при овладении иноязычной речью). Инструментом к достижению вышеназванных целей является использование эмоционально-пускового механизма, представляющего собой комплекс эмоционально окрашенных заданий и упражнений (Tests, Wordsearch, English Vocabulary, Crosswords, Headwork, Ordinary Situations, Grammar for Pleasure, Food for Thought, Just for Fun, Poetry for

Pleasure). Применением данного метода на материале английского языка занималась Е.В. Самойленко («Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля», 2005 г. [14]).

Эмотивно-концептная модель обучения ориентирована на формирование и развитие у обучающихся эмотивного содержания поликультурной языковой личности: развитие эмотивной компетенции и выразительности речи на изучаемом языке, т. е. эмотивно-коммуникативной компетенции (С.В. Чернышов «Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе», 2016 г. [15]; Ю.С. Извекова, Т.Н. Кашина, Е.И. Атаманская «Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе», 2018 г. [16]).

Основной функцией эмоционального компонента при обучении является повышение уровня мотивации. Однако, кроме этого, она обладает широким спектром возможностей: регулировать, концентрировать внимание, улучшать запоминание, усвоение материала, более эффективно использовать резервы памяти. Цель автора данной статьи — показать практическое применение эмотивного компонента, т. е. привести пример эмотивных заданий.

Как известно, какое-либо событие лучше сохраняется в памяти человека, если оно сопровождается сильными эмоциями и чувствами, которые человек при этом испытывает. Данный феномен и должен лечь в основу методики обучения, которая будет иметь ряд приемов, вызывающих эмоции обучающихся, соответствующие учебной ситуации при выполнении задания.

Итак, задача — вызвать эмоции при выполнении учебного задания с целью установить связь между действием и эмоциональным состоянием, при этом сконцентрировать внимание и стиму-

лировать мотивацию. Данная задача может быть выполнена двумя путями: с помощью вербальных или невербальных средств. К невербальным способам эмоционального воздействия можно отнести, в первую очередь, визуальный ряд: рисунки, схемы (кластеры), видео, эмодзи. К вербальным — технологии и приемы, базой которых являются лексика и грамматика. Также возможно комплексное воздействие вербального и невербального. Примером может служить креолизованный текст. Невербальная часть текста выполняет различные функции: расширение смысловой нагрузки, облегчение восприятия и оценки новой информации, воздействие на эстетическую и эмоциональную сферу [17, с. 10–11].

Одним из приемов, который позволяет на минимальном уровне задействовать эмотивный компонент при обучении РКИ, является персонализация. Кроме вышеперечисленных задач, она также выполняет задачу личностно-ориентированного обучения.

С точки зрения видов речевой деятельности и аспектов обучения РКИ предлагаемое задание ориентировано на развитие грамматических навыков, оно является стандартным упражнением, которое направлено на закрепление темы «Глаголы движения с приставками и без», рассчитано на обучающихся, осваивающих уровень В1. Эмотивный компонент, который заключается в персонализации, реализуется в данном упражнении следующим образом: в каждом предложении действующее лицо — один из студентов группы, т. е. предлагаются предложения, универсальные в той или иной степени с точки зрения выполняемого действия, при этом отбираются те, которые отражают действительность личной жизни каждого обучающегося группы (например, если в группе никто не носит очки, то данное предложение ре-

комендуется исключить из упражнения). Естественно, содержание предложений не должно затрагивать слишком личное или какие-либо глубокие переживания обучающихся, чтобы не вызвать их негативной реакции, что должно быть учтено при составлении данного задания.

Курсивом выделены имена обучающихся, преподавателя группы, название университета, номер группы и другие данные, которые корректируются в соответствии с ситуацией. Слова в скобках — ключи (возможны варианты).

Вставьте на месте пропусков глаголы движения в нужной форме.

1. – *Вьет*, помоги нам, пожалуйста, ... шкаф из комнаты *Амира* в комнату *Фарида*.

– Да, конечно, *Рафаэль*, давай помогу. (перенести)

2. Когда у *Сальвадора* был день рождения, он ... торт и мы все вместе пили чай. (принес)

3. *Томас* и *Ван Хоа* ... вокруг здания, но так и не нашли подъезд № 5. (обошли)

4. Перед тем, как ... на урок, *Амир* и *Яра* ... в столовую выпить кофе. (пойти, зашли)

5. Когда *Вьет* уже ... на занятие по русскому языку, *Рафаэль* еще спал в своей комнате. (пришел)

6. *Яра* всегда ... очки, она никогда не ... контактные линзы. (носит)

7. – Здравствуйте! Извините, что опоздал. Можно?

– Да, *Рафаэль*, ... Почему вы опоздали? (входите)

8. *Ван Хоа* подарил *Яре* новую машину, и теперь она ... на машине своих друзей. (возит)

9. *Томас* ... из общежития в 9.00. В 9.15 *Томас* уже ... ко входу в МГСУ, но он не ... внутрь, он постоял, поговорил с другом и только после этого ... на урок. (подошел, вошел, пошел)

10. *Фарида* так ... этот новый свитер! (идет)

11. – *Вьет*, скажи, ты знаешь, где *Ван Хоа*?

– Он ... за продуктами.

– Он надолго ...?

– Нет, он вернётся через 5 минут. (ушел)

12. *Мария Ивановна* ... восьмую группу на экскурсию по центру Москвы. (повела)

13. *Яра* мечтает о таком принце, который будет всю жизнь ... её на руках. (носил)

14. *Амир* ... на велосипеде и ... продукты из магазина «*Пятёрочка*», который находится недалеко от общежития. (ехал, вез)

Автор предлагает упражнение на тему «Глаголы движения с приставками и без», однако грамматическая тема может быть выбрана любая. Минусом данного упражнения является то, что специфика задания не позволяет включить его в учебник или учебное пособие. Оно может быть использовано преподавателем только в качестве дополнительного (раздаточного) материала и постоянно должно быть актуализировано под конкретную группу обучающихся, т. е. времязатратность и трудозатратность является вторым минусом.

Другим примером приема персонализации может служить задание «Опишите путь от общежития до университета» (и обратно), которое может быть выполнено устно, в этом случае развиваются навыки говорения, или письменно, соответственно, развиваются навыки письменной речи. Можно также сначала выполнить задание устно, затем письменно. И в той, и в другой форме студенты могут проверить друг друга, добавлять детали пути, т. к. основное условие выполнения данного задания — детализация, поэтому оно также направлено на развитие внимания и памяти. Элемент персонализации за-

ключается в том, что путь от общежития до университета знаком всем студентам группы (за редким исключением, когда кто-то из студентов проживает не в общежитии). Если обучающийся рассказывает о своей семье или родном городе, то в поликультурной группе данная информация является абсолютно новой, в этой ситуации обучающиеся не всегда слушают друг друга. Большой интерес представляет информация, которая является не абсолютно новой, а «ложится» на определенную базу уже имеющихся знаний по той или иной теме. Дорога от общежития до места учебы известна всем, но при описании возникают трудности: с чего начать, какие детали важны, а какие опустить и т. п. Таким образом, описание одного и того же объекта происходит по-разному у участников учебного процесса: они замечают разные детали, используют разные языковые средства. Это является также и преимуществом задания: одноклассники могут помогать друг другу, дополнять, исправлять недочеты в описании друг друга. В конечном итоге можно составить коллективный текст.

Необходимо отметить, что существует не так много объектов описания, которые, во-первых, знакомы всей группе студентов в одинаковой степени. К таким объектам описания относятся, например, характер или внешность одноклассников, аудитория, в которой они занимаются, и другие помещения вуза. Во-вторых, что также важно, данные объекты являются знакомыми определенное время, т. е. не являются новым материалом, представленным на занятии в качестве объекта описания (видео, аудио, картина и т. п.). Представление нового объекта описания носит иной характер: для его описания прежде требуется время для изучения. К тому же плюсом предложенного задания является возможность отрабатывать

грамматическую тему «Глаголы движения» (когда я выхожу из общежития, я иду прямо; еду на автобусе; я проезжаю 5 остановок; еду на метро; какие станции я проезжаю и т. д.). Другим преимуществом является возможность включения данного задания на любом уровне (A1, A2, B1) при использовании лексики и языковых средств пройденного материала, а также в процессе описания могут быть изучены новые лексемы и языковые явления.

Задания и упражнения с использованием персонализации, а также других способов эмотивного воздействия возможны для развития грамматических навыков, навыков говорения, аудирования, письма или действует комплексно, т. е. направлены на развитие нескольких аспектов обучения РКИ. Необходимо разрабатывать подобные задания в большем количестве для формирования системы эмотивного обучения, которое является более результативным. Также необходимо выявить его минусы и «слабые места» с целью удалить их или минимизировать их негативное воздействие.

Кроме эмотивных заданий в методической литературе в отношении эмотивного компонента обучения неоднократно подчеркивается эмотивная компетентность преподавателя. Это означает, что преподаватель должен уметь создать доброжелательную учебную атмосферу в процессе обучения, повышать уверенность обучающихся, мотивацию, уметь преподносить информацию так, чтобы обучающийся был удовлетворен не только информативностью сообщения (логичным, последовательным, иллюстративным представлением информации), но и его эмотивностью (представлением информации без негативных посылов, таких как раздражение, назидание, насмешка и т. п.). Чтобы соответствовать необходимому уровню эмо-

тивной компетентности, преподаватель должен обладать определенными инструментами (психологическими приемами). Одним из таких приемов, который относится к эффективной обратной связи (например, при объяснении обучающемуся его ошибок в выполненном задании), является правило «гамбургера», модель которого можно представить так: «позитивная оценка — негативная оценка — позитивная оценка». То есть начинать и заканчивать оценку проделанной работы следует, подчеркивая положительные стороны (например, «это было трудное задание, но вы его сделали»), а между «позитивными булочками» поместить «негативную начинку», т. е. информацию, которая является основной, но которая может вызвать отрицательную реакцию (информация о том, что должно быть исправлено и над чем стоит поработать, что доучить, выучить и т. п.).

Включение эмотивного компонента увеличивает продуктивность усвоения учебного материала на всех уровнях языка и в процессе обучения всем видам речевой деятельности. Одна из самых распространенных эмоций, на активацию которой направлен тот или иной дидактический материал (текст для прослушивания или чтения с заданиями) — это эмоция интереса. Таким образом, овладение рецептивными видами речевой деятельности происходит эффективнее при наличии эмотивного компонента, в частности эмоции, приведенной в качестве примера; при отсутствии эмоции (интереса) восприятие текста менее эффективно, но возможно: любой обучающийся вполне в состоянии воспринять устный или письменный текст с учебной установкой (пересказать, ответить на вопросы по тексту, составить план или выполнить какие-либо иные задания) без активации сильных эмоций. Однако без эмотивного компонента, в частности

без эмоции интереса, т. е. без личной заинтересованности обучающегося в образовательном поле, эффективность обучения продуктивным видам речевой деятельности стремительно приближается к нулю: воспроизведение текста в письменной или устной форме, его составление практически невозможно без эмотивного компонента. Сама специфика продуктивности речевой деятельности подразумевает эмоции, т. к. в реальных условиях общения продуктивная речевая деятельность осуществляется только при наличии какой-либо эмоции. В этом заключается психологическая потребность человека: есть эмоция — ее надо вербально выразить адресату, а иногда и при его отсутствии, например, при эмоции возмущения, когда человек может разговаривать сам с собой. При отсутствии или недостаточной включенности эмотивного компонента в процесс обучения продуктивным видам речевой деятельности оно ориентировано на искусственно созданные условия общения. Соответственно при выходе в реальное общение после такого обучения учащиеся обычно испытывают огром-

ные затруднения и не могут вербально выразить свою мысль, свои эмоции. Это связано с тем, что у них не было возможности выражать свою мысль и свои эмоции на занятии. Без практики, как известно, особенно в отношении обучения иностранному языку, овладеть умениями невозможно.

Подводя итог, можно утверждать, что эмотивный компонент при обучении продуктивным видам речевой деятельности должен стать неотъемлемой частью процесса обучения, даже иметь главенствующую роль, в противном случае в реальных условиях общения обучающийся не сможет осуществлять коммуникацию. Также необходимо подчеркнуть, что, хотя эмотивный компонент с каждым годом представляет все больший интерес для исследователей и практикующих преподавателей иностранного языка, в частности РКИ, однако по-прежнему отсутствует системность в использовании эмотивного компонента в методике, что также создает поле для дальнейшего исследования проблемы и поиска путей ее решения.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / ред. кол. А.М. Еголин, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948–1952.
2. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. 38 с.
3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 469 с.
4. Бойко, В.В. Правила эмоционального поведения. СПб.: Сударыня, 2001. 86 с.
5. Арзамасцева, Н.Ю., Рагулина, Э.С. Эмоциональный интеллект как средство формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов на занятии по РКИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 1 (53). С. 150–156.
6. Зеленина, Л.Е. Развитие когнитивно-эмотивных речевых умений студентов неязыкового вуза при обучении деловому итальянскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 23 с.

7. Зубарева, А.В., Фролова, О.А. К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 47–51.
8. Дроздова, С.А. Изучение эмотивности в аспекте РКИ // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки. 2020. Т. 6. № 4. С. 125–137.
9. Рязова, О.Ю. Эмоциональная составляющая в преподавании русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1686–1689.
10. Жгун, Д.А. Эмоциональная составляющая процесса обучения РКИ. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327386337\\_EMOCIONALNAA\\_SOSTAVLAUSAA\\_PROCESSA\\_OBUCENIA\\_RKI](https://www.researchgate.net/publication/327386337_EMOCIONALNAA_SOSTAVLAUSAA_PROCESSA_OBUCENIA_RKI) (дата обращения: 27.09.2022).
11. Жгун, Д.А. Языковые средства передачи эмоционально-оценочных обертонов в художественном дискурсе: на примере англоязычной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2021.
12. Дошлыгина, Е.А. Интенсификация обучения чтению на основе эмоционально-смыслового подхода: английский язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 176 с.
13. Вахрамеева, Н.П. Обучение грамматическому аспекту устной речи на основе эмоционально-смыслового метода в условиях неязыкового вуза (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 15 с.
14. Самойленко, Е.В. Эмотивно-волевая методика обучения иноязычной речи студентов вузов неязыкового профиля (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 203 с.
15. Чернышов, С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык): дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2016. 450 с.
16. Извекова, Ю.С., Кашина, Т.Л., Атаманская, Е.И. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Инновационные подходы в методике образовательного процесса: материалы международной научно-методической конференции. Белгород: Белгородский университет кооперации, экономики и права, 2018. С. 38–45.
17. Кузьмина, Е.О. Поликодовые тексты как средство обучающего контроля в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам (уровни А1–А2): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 19 с.

## REFERENCES

1. Ushinskij, K.D. *Sobranie sochinenij* [Collected Works], eds. A.M. Egolin, E.N. Medynsky, V.Ya. Struminsky. Moscow, Leningrad, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. (in Russ.)
2. Leontev, A.N. *Potrebnosti, motivy i emocii: konspekt lekcij* [Needs, Motives and Emotions: Lecture Notes]. Moscow, Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1971, 38 p. (in Russ.)
3. Bojko, V.V. *Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [The Energy of Emotions in Communication: A Look at Yourself and Others]. Moscow, Filin, 1996, 469 p. (in Russ.)
4. Bojko, V.V. *Pravila emocionalnogo povedeniya* [Rules of Emotional Behavior]. St. Petersburg, Sudarynya, 2001, 86 p. (in Russ.)

5. Arzamasceva, N.Yu., Ragulina, E.S. Emocionalnyj intellekt kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii u inostrannyh studentov na zanyatii po russkomu yazyku kak inostrannomu [Emotional Intelligence as a Means of Forming Communicative Competence Among Foreign Students in the Classroom on Russian as a Foreign Language], *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, 2020, No. 1 (53), pp. 150–156. (in Russ.)
6. Zelenina, L.E. *Razvitie kognitivno-emosivnyh rechevyh umenij studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii delovomu italyanskomu yazyku* [Development of Cognitive-Emotive Speech Skills of Students of a Non-Linguistic University when Teaching Business Italian]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Ekaterinburg, 2014, 23 p. (in Russ.)
7. Zubareva, A.V., Frolova, O.A. K voprosu vyrazheniya emocij v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo obuchayushchimsya iz stran Latinskoj Ameriki i Aziatsko-Tihookeanskogo regiona [On the Issue of Expressing Emotions in Teaching Russian as a Foreign Language to Students from Latin America and the Asia-Pacific Region], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia, 2016, No. 11, pp. 47–51. (in Russ.)
8. Drozdova, S.A. Izuchenie emotivnosti v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo [The Study of Emotivity in the Aspect of Russian as a Foreign Language], *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki* = Scientific Notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences, 2020, vol. 6, No. 4, pp. 125–137. (in Russ.)
9. Ryauzova, O.Yu. Emocionalnaya sostavlyayushchaya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Emotional Component in Teaching Russian as a Foreign Language], *Dinamika yazykovykh i kulturnykh processov v sovremennoj Rossii* = Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia, 2018, No. 6, pp. 1686–1689. (in Russ.)
10. Zhgun, D.A. *Emocionalnaya sostavlyayushchaya processa obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Emotional Component of the Process of Learning Russian as a Foreign Language]. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/327386337\\_EMOCIONALNAA\\_SOSTAVLAUSAA\\_PROCESSA\\_OBUCENIA\\_RKI](https://www.researchgate.net/publication/327386337_EMOCIONALNAA_SOSTAVLAUSAA_PROCESSA_OBUCENIA_RKI) (accessed: 27.09.2022). (in Russ.)
11. Zhgun, D.A. *Yazykovye sredstva peredachi emocionalno-ocenochnykh obertonov v hudozhestvennom diskurse: na primere angloyazychnoj prozy* [Linguistic Means of Transmitting Emotional and Evaluative Overtones in Artistic Discourse: On the Example of English-Language Prose]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Philology). Barnaul, 2021. (in Russ.)
12. Doshlygina, E.A. *Intensifikaciya obucheniya chteniyu na osnove emocionalno-smyslovogo podhoda: anglijskij yazyk, neyazykovoj vuz* [Intensification of Reading Instruction Based on the Emotional-Semantic Approach: English, Non-Linguistic University]: PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 1987, 176 p. (in Russ.)
13. Vahrameeva, N.P. *Obuchenie grammaticheskomu aspektu ustnoj rechi na osnove emocionalno-smyslovogo metoda v usloviyah neyazykovogo vuza (na materiale nemeckogo yazyka)* [Teaching the Grammatical Aspect of Oral Speech Based on the Emotional-Semantic Method in a Non-Linguistic University (Based on the Material of the German Language)]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 1990, 15 p. (in Russ.)
14. Samojlenko, E.V. *Emotivno-volevaya metodika obucheniya inoyazychnoj rechi studentov vuzov neyazykovogo profilya (na materiale anglijskogo yazyka)* [Emotive-Volitional Method of Teaching Foreign Language Speech to Students of Universities of Non-Linguistic Profile (Based on the Material of the English Language)]: PhD Dissertation (Pedagogy). Pyatigorsk, 2005, 203 p. (in Russ.)

15. Chernyshov, S.V. *Emotivno-konceptnaya model obucheniya inostrannym yazykam v lingvisticheskom vuze (anglijskij yazyk)* [Emotive-Conceptual Model of Teaching Foreign Languages in a Linguistic University (English)]: ScD Dissertation (Pedagogy). Nizhnij Novgorod, 2016, 450 p. (in Russ.)
16. Izvekova, Yu.S., Kashina, T.L., Atamanskaya, E.I. *Emotivno-konceptnaya model obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze* [Emotive-Conceptual Model of Teaching Foreign Languages in a Non-Linguistic University]. In: *Innovacionnye podhody v metodike obrazovatel'nogo processa* [Innovative Approaches in the Methodology of the Educational Process: Materials of the International Scientific and Methodological Conference]. Belgorod, Belgorodskij universitet kooperacii, ekonomiki i prava, 2018, pp. 38–45. (in Russ.)
17. Kuzmina, E.O. *Polikodovye teksty kak sredstvo obuchayushchego kontrolya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo kitajskim studentam (urovni A1–A2)* [Polycode Texts as a Means of Educational Control in Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students (Levels A1–A2)]: Extended Abstract of PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2021, 19 p. (in Russ.)

---

**Никитина Евгения Алексеевна**, педагог, Центр довузовской подготовки иностранных граждан по русскому языку, Московский педагогический государственный университет, ea.nikitina@mpgu.su

**Evgenia A. Nikitina**, Teacher, Center for Pre-University Training of Foreign Citizens in the Russian Language, Moscow Pedagogical State University, ea.nikitina@mpgu.su

*Статья поступила в редакцию 06.01.2023. Принята к публикации 15.05.2023*

*The paper was submitted 06.01.2023. Accepted for publication 15.05.2023*