SlavVaria 1/2026. 241–255
DOI: 10.15170/SV.1/2026.241

КРАПИВИНА МАРИЯ
(Сегед, Венгрия)

Проектная деятельность на занятиях РКИ: экскурсионный проект «Будьте гидом по Сегеду»

Аннотация: Статья посвящена описанию и анализу учебного проекта «Будьте гидом по Сегеду», реализуемого в рамках курса «Практический курс русского языка» в Сегедском университете (Венгрия). Цель работы – выявить потенциал такого вида деятельности для развития коммуникативной и социокультурной компетенций, а также повышения мотивации к самостоятельному изучению русского языка. В статье представлены теоретические основы проектной деятельности, обзор международного опыта, характеристика участников и контекста, описание этапов проекта и используемых инструментов оценивания. Обсуждаются результаты внедрения проекта, данные анкетирования студентов до и после его выполнения и методический потенциал экскурсионного проекта на занятиях РКИ.

Ключевые слова: русский как иностранный, проектная деятельность, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, групповая сплочённость, внеаудиторная работа, Сегедский университет

1. Введение

После отмены обязательного преподавания русского языка в 1989 году его статус в Венгрии существенно изменился: от обязательного предмета во всех типах образовательных учреждений до факультативного иностранного языка, который студенты выбирают по собственному интересу. Это привело к снижению числа изучающих русский язык в общеобразовательной школе и одновременно поставило перед вузами задачу поиска эффективных форм обучения в условиях ограниченного учебного времени и отсутствия естественной языковой среды.

Сегедский университет является одним из центров подготовки специалистов по русскому языку в Венгрии, где на факультете гуманитарных и социальных наук русскому языку обучаются студенты бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Абитуриенты, выбирающие своей будущей специальностью русский язык, могут поступить в Сегедский университет без предварительной подготовки по русскому языку. Это, с одной стороны, способствует увеличению количества студентов, с другой – ведёт к формированию разноуровневых групп, так как на первый курс также поступают выпускники гимназий, изучавшие язык в течение

четырех лет до поступления в университет. Чаще всего у преподавателей нет возможности разделить первокурсников на подгруппы в соответствии с уровнем владения языком, и необходимо искать другие пути решения этой проблемы.

Ещё одной трудностью в овладении русским языком является небольшое количество часов, выделяемых на развитие устной речи: в течение всей программы бакалавриата на практические занятия по устной речи отводится примерно два часа в неделю (ещё четыре часа посвящены грамматике, письму и чтению). В этих условиях особое значение приобретают формы внеаудиторной работы под руководством преподавателя, позволяющие реализовать дифференцированный подход к обучающимся и индивидуализировать образовательный процесс, расширяя использование русского языка за пределами аудитории.

Цель настоящей статьи – описать и проанализировать опыт организации проекта «Будьте гидом по Сегеду» в обучении русскому как иностранному студентов Сегедского университета, а также оценить его потенциал для развития коммуникативной и социокультурной компетенций и укрепления групповой сплочённости в условиях внеязыковой среды.

2. Теоретические основы проектной деятельности в обучении РКИ

В условиях ограниченного количества аудиторных часов и отсутствия естественной языковой среды особую значимость приобретают такие формы организации обучения, которые позволяют перенести центр тяжести с репродуктивной деятельности на самостоятельную, творческую и практикоориентированную работу студентов. К числу подобных форм относится проектная деятельность, рассматриваемая в современном языковом образовании как одна из ключевых технологий личностно-деятельностного подхода.

Под методом проектов в обучении русскому как иностранному будем понимать способ формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является создание конкретного продукта (проекта) и его публичная презентация на русском языке (ФИЛИППОВА 2018). В отличие от отдельных творческих заданий, проект предполагает длительную работу над содержательно и структурно целостной задачей, интегрирующей различные виды речевой деятельности, а также элементы исследовательской и социокультурной активности.

Важно разграничить употребляемые термины. Под методом проектов понимается дидактическая технология, задающая общие принципы организации учебной деятельности (ориентация на конечный продукт, самостоятельность обучающихся, проблемность, межпредметные и междисциплинарные связи). Проектная деятельность обозначает конкретную форму реализации этой технологии в рамках курса, включающую подбор тем, планирование этапов, распределение ролей и предъявление резуль-

татов. Проектное обучение трактуется как более широкая модель, в которой метод проектов составляет основу значительной части учебной программы и определяет её структуру и содержание (ФИЛИППОВА 2018).

Современные исследования показывают, что проектная деятельность в обучении иностранным языкам и, в частности, русскому как иностранному может приобретать разный дидактический статус: выступать встроенным компонентом отдельных модулей, реализовываться как самостоятельный модуль либо становиться ведущей технологией всего курса (ФИЛИППОВА 2018; КОНДРАШОВА 2017). Во всех случаях её потенциал связывают с возможностью развития у студентов комплекса компетенций:

- коммуникативной (овладение языковыми и речевыми средствами для решения конкретных коммуникативных задач);
- социокультурной (знания о культуре и повседневной жизни страны/города, умение действовать в межкультурных ситуациях);
- компенсаторной и стратегической (умение выходить из затруднений в общении в условиях дефицита языковых средств и использовать доступные ресурсы);
- учебно-познавательной и цифровой (навыки поиска, анализа и переработки информации, взаимодействие в электронной среде).

3. Проектное обучение иностранным языкам: международный контекст

В международных исследованиях проектное обучение (Project-Based Learning, PBL) и проектное обучение языкам (Project-Based Language Learning, PBLL) рассматриваются как эффективный подход к формированию коммуникативной компетенции учащихся, поскольку предполагают работу над содержательно целостными задачами и создание продукта, ориентированного на реального адресата. Проекты в области изучения иностранных языков часто связаны с реальными ситуациями общения: подготовкой презентаций о родном городе, разработкой веб-ресурсов для иностранных студентов, созданием мультимедийных историй, что делает учебную деятельность более осмысленной и мотивирующей (FAROUCK 2016).

Ряд эмпирических работ демонстрирует эффективность PBL в развитии устной речи и мотивации обучающихся в курсах английского языка как иностранного: отмечается улучшение показателей беглости, точности и интерактивности речи, а также снижение тревожности и рост уверенности в устных высказываниях. Одновременно подчёркивается вклад проектной деятельности в формирование автономии, навыков сотрудничества и цифровой грамотности, что особенно важно в современных мультимодальных образовательных средах (GILLIES 2016).

В контексте преподавания русского как иностранного описываются разнообразные формы проектной деятельности: мультимедийные проекты, посвящённые университету и городу обучения, проекты по академическому стилю речи, комплексные проекты, сочетающие работу с учебными текстами и видеоконтентом (GRIGORYAN 2020; KOROSTOVA, NEFEDOV 2020). Эти исследования подтверждают, что проектная технология органично сочетается с коммуникативным и компетентностным подходами, способствует росту мотивации, активизации социокультурного компонента и расширению использования русского языка за пределами аудитории.

Структура проекта «Будьте гидом по Сегеду», который будет описан в этой статье, соотносится с широко обсуждаемым в теории усвоения второго языка циклом input – interaction – output и трёхфазной организацией задания в task-based learning (pre-task – task – post-task), описанными в работах R. Ellis и M. Long (Swain 1995; Long 1996). На первом этапе доминирует input: работа с путеводителем, просмотр русскоязычных текстов и видеоматериалов о Сегеде создают базу понятного языкового и социокультурного материала. Второй этап (конструирование текста и маршрута) связан с interaction и negotiation of meaning: в совместном обсуждении в чате и в аудитории студенты согласовывают содержание и формулировки, что стимулирует «замечание» языковых форм. Заключительный этап (экскурсия, съёмка и презентация видеоролика) выполняет функцию output: устная реализация подготовленных текстов и последующее обсуждение результатов создают условия для более точного и связного высказывания, что, согласно Output Hypothesis M. Swain, рассматривается как важный фактор усвоения второго языка (Swain 1995).

4. Материалы и методы

Учебный проект «Будьте гидом по Сегеду» проводился в Сегедском университете в рамках дисциплины «Практический курс русского языка» для студентов третьего года обучения по направлению «Русская филология». В работе приняли участие 8 студентов, осваивающих русский язык как первый или второй иностранный. Участники проекта имели разный исходный уровень владения языком: от A2 до B1 по общеевропейской шкале, что связано с возможностью поступления в университет без предварительной подготовки по русскому языку и присутствием в группе выпускников гимназий, изучавших язык в течение двух–трёх лет. В структуре учебного плана на весь практический курс русского языка на третьем курсе отводится шесть аудиторных часов в неделю, из которых только часть может быть направлена на развитие устной речи, что обусловливает необходимость активного использования внеаудиторных форм работы.

В соответствии с целью работы были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- поможет ли участие в проекте «Будьте гидом по Сегеду» повысить мотивацию студентов к самостоятельному изучению русского языка вне аудитории;
- влияет ли работа над проектом на развитие устной монологической речи на русском языке;
- в какой мере участие в проекте способствует расширению социокультурной компетенции студентов, связанной с городом Сегедом и туристическим дискурсом на русском языке;
- как студенты оценивают возможности мобильной образовательной среды (групповой чат в Messenger) для организации внеаудиторной проектной работы по русскому языку.

Соответственно, в ходе работы проверялись следующие идеи: 1) участие в проекте приводит к росту учебной мотивации и готовности студентов использовать русский язык вне аудитории; 2) после выполнения проекта студенты демонстрируют более высокий уровень сформированности устной монологической речи по сравнению с исходным уровнем; 3) проектная деятельность, интегрированная во внеаудиторную работу и поддерживаемая мобильной образовательной средой, способствует развитию социокультурной компетенции и групповой сплочённости.

Проект «Будьте гидом по Сегеду» был интегрирован в курс «Практический курс русского языка» и реализован в течение примерно одного месяца; его итоговым продуктом стал мультимедийный проект с видеороликом и подкастами о достопримечательностях города, подготовленный студентами. При планировании маршрута учитывались как центральные, так и удалённые объекты городской инфраструктуры. Поскольку некоторые места (например, зоопарк и ботанический сад) расположены далеко от основной части маршрута, студенты записали о них подкасты на русском языке, которые также вошли в итоговый проект. Таким образом, в структуре проекта были представлены как традиционный формат экскурсии с видеосъёмкой на месте, так и аудиосопровождение для удалённых точек маршрута.

Практическая реализация проекта включала совместную экскурсию по городу, в которой участвовали все студенты и преподаватель. В ходе экскурсии осуществлялась видео- и фотосъёмка выбранных объектов, обсуждались детали маршрута и тексты экскурсий. После завершения маршрута группа продолжила общение в неформальной обстановке в кафе, где студенты могли использовать русский язык для обсуждения впечатлений и организации дальнейшей работы над проектом. Подобные неформальные встречи рассматриваются в исследованиях как фактор, способствующий укреплению групповой сплочённости и росту учебной мотивации (DÖRNYEI, MURPHEY 2003; GILLIES 2016).

Для оценки результатов работы были использованы: 1) анкета мотивации и самооценки компетенций (до и после проекта), включающая

утверждения о мотивации, уверенности в устной речи, знании города Сегеда, восприятии совместной деятельности и неформального общения; 2) критерии оценивания итогового проекта по шести критериям: лексическое оформление, грамматическая правильность, структура и связность текста, социокультурное содержание, коммуникативность и ораторские навыки, работа в команде (таблица 1); 3) анализ проведённой работы на итоговом занятии.

Таблица 1. Критерии оценивания итогового проекта «Будьте гидом по Сегеду»

Критерий	**Балл**	**Дескриптор**
1. Лексическое оформление	0	Лексика крайне ограничена, много повторов, частое использование нерелевантных слов.
	1	Лексика по теме используется, но ограниченно; много повторов, есть заметные неточности.
	2	Лексика достаточно разнообразна, в основном по теме; отдельные неточности не мешают пониманию.
	3	Лексика разнообразна и точно отражает тему; используются устойчивые выражения туристического дискурса.
2. Грамматическая правильность	0	Большое количество ошибок, часто затрудняющих понимание.
	1	Ошибки встречаются регулярно, иногда мешают пониманию.
	2	Ошибки есть, но несущественные; понимание в целом не страдает.
	3	Небольшое количество незначительных ошибок; речь в целом грамматически корректна.
3. Структура и связность текста	0	Текст фрагментарен, нет внятного начала/конца, логика нарушена.
	1	Основные части (вступление, основная часть, завершение) намечены, но связность слабая.
	2	Текст структурирован, есть логические связи между частями; отдельные нарушения логики.
	3	Чёткая композиция, логичные переходы, продуманный экскурсионный маршрут.
4. Социокультурное содержание	0	Информации о городе и культуре почти нет; информация поверхностная или неверная.

	1	Есть базовая информация о достопримечательностях, но мало деталей, нет живых примеров.
	2	Дана достаточно точная информация; есть несколько интересных фактов или личных историй.
	3	Богатое и точное социокультурное содержание; удачное сочетание фактов, локальных деталей и личного опыта.
5. Коммуникативность и ораторские навыки	0	Речь произносится монотонно, без ориентации на слушателя; контакт отсутствует.
	1	Попытки установить контакт со слушателем есть, но эпизодичны; речь неуверенная.
	2	В целом уверенное выступление; есть обращения, вопросы, рекомендации; отдельные моменты неуверенности.
	3	Уверенное, выразительное выступление; явная ориентация на аудиторию (обращения, вопросы, юмор).
6. Работа в команде	0	Командное взаимодействие слабое; обязанности распределены неравномерно; были конфликты или пассивность.
	1	Обязанности распределены, но участник включался минимально.
	2	Участник активно работал; отдельные дисбалансы, но общий результат совместный.
	3	Чёткое распределение ролей; ответственное отношение всех участников; взаимная поддержка.

Примечание. Максимальный балл – 18 (6 критериев × 3 балла). Проходной уровень – ≥12 баллов (≥67%).

5. Работа над проектом «Будьте гидом по Сегеду»

Проект был реализован в течение одного месяца и включал три этапа, каждый из которых направлен на развитие определённых компонентов коммуникативной и социокультурной компетенций студентов.

5.1. Первый этап (внеаудиторная работа): подготовка и погружение в тему

- **Создание мобильной образовательной среды**

На подготовительном этапе создаётся мобильная образовательная среда: со студентами организуется групповая переписка в Messenger, используемая для обсуждения организационных вопросов, обмена материалами и рефлексивных комментариев по ходу проектной работы.

- **Поиск, просмотр и комментирование контента**

Студенты выполняли задания по поиску и комментированию русскоязычного контента о Сегеде (видеоролики, статьи, публикации в социальных сетях). Они делились ссылками в чате, кратко аргументировали, чем найденный материал может быть полезен группе.

Компетенции: развитие письменных навыков (жанр отзыва, переписка неформального характера в социальных сетях, навыки цифрового этикета на русском языке, навыки аргументирования и оценки); умение находить и анализировать информацию.

Работа преподавателя: неявная координация работы; преподаватель – один из участников проекта (на этом этапе преподаватель не исправлял ошибки, встречающиеся в переписке студентов в чате, но фиксировал их для того, чтобы на занятии в аудитории проанализировать их и исправить вместе со студентами).

Сроки: 1 неделя.

- **Работа с текстом жанра «путеводитель»**

Студентам предлагалось посетить туристический центр города и взять там брошюру о достопримечательностях Сегеда, составленную на русском языке. Путеводитель представляет собой сборник текстов с историческими справками и описаниями достопримечательностей, а также информацией о времени работы тех объектов, для которых это актуально. В путеводитель также включены фотографии и карта города. В нем довольно много опечаток и ошибок, и студентам надо было попробовать найти их и поделиться в чате своими «находками», а также выбрать место в городе, о котором они будут рассказывать подробно на экскурсии, и написать об этом в группе с целью исключения совпадений.

Компетенции: навыки работы с текстом туристического дискурса; развитие страноведческих компетенций. Стоит отметить, что для большинства студентов, обучающихся в Сегедском университете, этот город не является родным, им мало известно о его достопримечательностях, истории, и редко кто из них знает о существовании подобного центра, поэтому поход туда и знакомство с новыми местами обычно вызывают интерес.

Сроки: 1 неделя.

5.2. Второй этап (внеаудиторная и аудиторная работа): конструирование текста и маршрута

- **Создание собственного текста и иллюстративного материала**

Объединив информацию, полученную в ходе просмотра контента в интернете и содержимого брошюры, студенты создали собственный текст, который затем озвучили на экскурсии. Задача заключалась в создании не сухого текста с исторической справкой, а оригинального, который заинтересует одногруппников. Для этого студентам предлагалось найти какую-то необычную информацию (поговорить с жителями города, соседями, друзьями, посетить краеведческий музей) или включить в свой рассказ личную историю, связанную с выбранным местом. Кроме того, студентам надо было сделать фото достопримечательностей, чтобы потом проиллюстрировать видео. В чате шло активное обсуждение фотографий, студенты совместно выбирали лучшие варианты.

Компетенции: дискурсивная (создание связного монологического текста в жанре экскурсионного рассказа с учётом адресата и коммуникативной задачи); компенсаторная и стратегическая (умение восполнять пробелы в знаниях через обращение к дополнительным источникам); социокультурная и коммуникативно-интерактивная (совместный отбор материала в чате, аргументация выбора, навыки конструктивной обратной связи).

Работа преподавателя: проверка и корректировка текстов, созданных студентами.

Срок: 1 неделя.

- **Выбор маршрута и планирование экскурсии**

На занятии в аудитории преподаватель вынес на доску все места и достопримечательности, которые выбрали студенты. Совместно был составлен оптимальный маршрут экскурсии. Задания выполнялись с использованием карты города, таким образом в конце занятия каждый студент имел план предстоящей экскурсии с отмеченными на карте точками.

Компетенции: активизация в памяти и закрепление глаголов движения, пространственной лексики; навыки командной работы и аргументированного выступления.

Срок: 1 занятие.

5.3. Заключительный этап (внеаудиторная и аудиторная работа): реализация и презентация проекта

- **Практическая реализация проекта**

На этом этапе студенты провели съёмку видеоролика по разработанному маршруту, распределяя роли (экскурсовод, оператор, ответственный за монтаж). Для удалённых объектов (зоопарк, ботанический сад) записывались подкасты, которые встраивались в итоговый мультимедийный продукт. Работа над технической частью проекта требует координации действий и способствует развитию навыков сотрудничества и ответственности за общий результат.

Компетенции: навык работы в команде, навыки работы с техническими средствами и программным обеспечением.

Сроки: 1 неделя.

- **Презентация проекта**

Готовый видеоролик был представлен на итоговом занятии: просмотр сопровождался устными комментариями участников, обсуждением проделанной работы и самооценкой вклада каждого студента. На презентацию также были приглашены студенты из других групп и преподаватели, что способствовало повышению значимости проекта и усилило мотивационный эффект.

6. Результаты и обсуждение

6.1. Анкетирование до и после участия в проекте

Для анализа динамики мотивации и самооценки компетенций было проведено анкетирование до и после участия в проекте. Анкета включала утверждения, касающиеся интереса к русскому языку, готовности к самостоятельной работе, уверенности в устной речи, знания города Сегеда и отношения к совместной деятельности в группе.

До начала проекта ответы 8 студентов продемонстрировали неоднородную картину. Часть участников уже проявляла устойчивый интерес к русскому языку, но с осторожностью относилась к необходимости публичного выступления и технической стороне проекта. В открытых комментариях были зафиксированы высказывания: «Мне интересно говорить по-русски, но я боюсь, что не смогу красиво рассказать на камеру»; «Проект звучит интересно, но техническая часть немного пугает»; «Мне кажется, это будет сложно, потому что надо много говорить по-русски вне аудитории». Другие студенты, напротив, высказывались позитивно: «Я люблю гулять по Сегеду и думаю, что проект поможет узнать город и выучить новую лексику»; «Интересно попробовать сделать что-то такое». По шкале Лайкерта (от 1 до 5) большинство студентов оценивали общий интерес к русскому языку на уровне 4, тогда как уверенность в устной

речи и готовность говорить на камеру в среднем оказались ниже (2–3 балла), что указывает на сочетание положительной мотивации с повышенной тревожностью, связанной с публичным использованием иностранного языка.

После завершения проекта в анкетах была зафиксирована позитивная динамика: увеличилось число высоких оценок (4–5 баллов) по утверждениям, связанным с готовностью использовать русский язык вне аудитории, уверенностью в устных высказываниях и восприятием города Сегеда как ресурса для изучения языка. В рефлексивных комментариях студенты отмечали: «Сначала я боялась говорить в камеру, но потом стало легче»; «Экскурсия и кофе после неё помогли почувствовать, что мы настоящая группа, было легче говорить по-русски в неформальной ситуации»; «Мне понравилось, что мы столько говорили по-русски не только на занятии, но и на улице, в кафе, в чате». Несколько участников подчеркнули значимость совместной работы: «Важно, что мы делали проект вместе. Я чувствовала поддержку группы»; «После проекта у меня появилось больше желания говорить по-русски с одногруппниками».

Таким образом, изменения в мотивации проявлялись не только в распределении оценок по шкале Лайкерта, но и в готовности студентов использовать русский язык в различных ситуациях вне аудитории. До начала проекта участники выражали сомнения, связанные с публичным выступлением и использованием русского языка вне аудитории; после его завершения они отмечали, что им стало легче говорить перед камерой, общаться по-русски на улице, в кафе и в групповом чате.

При этом данные наблюдения имеют описательный характер и при небольшой выборке не позволяют делать обобщающие выводы об эффективности проекта.

6.2. Оценка итогового проекта и развитие коммуникативной компетенции

Анализ итоговых работ по разработанным критериям оценивания позволил выделить несколько качественных изменений в речи студентов. По сравнению с первоначальными вариантами текстов, подготовленными на этапе планирования экскурсии, окончательные версии отличались более чёткой структурой монолога, расширением тематической лексики туристического дискурса и последовательным использованием временных и пространственных средств связи (сначала, затем, далее, рядом с…, напротив…). В ходе редактирования преподаватель и студенты также обращали внимание на типичные ошибки в согласовании, управлении и употреблении падежных форм. Глаголы движения занимали среди этих языковых средств заметное место, поскольку были непосредственно связаны с описанием маршрута, однако работа над проектом включала и другие аспекты языкового оформления: построение связного текста, ориентацию на слушателя, а также использование обращений к ауди-

тории, вопросов и рекомендаций, например: «обратите внимание на…», «посмотрите направо», «рекомендуем посетить…». Таким образом, итоговый продукт демонстрировал не только усвоение тематической лексики, но и постепенное освоение жанра экскурсионного рассказа на русском языке.

6.3. Социокультурная компетенция и восприятие города

Особое внимание заслуживает социокультурный компонент: благодаря работе с путеводителем, посещению туристического центра, поиску дополнительной информации и включению личных историй студенты расширили знания о городе, в котором учатся. В рефлексивных высказываниях отмечалось, что многие участники впервые посетили ряд достопримечательностей Сегеда именно в рамках проекта и «по-новому посмотрели на привычные места».

6.4. Групповая сплочённость, неформальное общение и мобильная образовательная среда.

Важным результатом внедрения проекта стало укрепление групповой сплочённости: совместная подготовка материалов, проведение экскурсии и последующее неформальное общение в кафе создали условия для формирования позитивных групповых норм и чувства принадлежности к «сообществу изучающих русский язык». Зарубежные исследования показывают, что такие факторы групповой динамики, как сплочённость и поддерживающие нормы, положительно коррелируют с мотивацией и академической успеваемостью в курсах иностранного языка и в кооперативном обучении (DÖRNYEI, MURPHEY 2003; GILLIES 2016). Более конкретно, групповая сплочённость проявлялась в распределении ролей, совместном выборе маршрута и иллюстративных материалов, взаимной помощи при подготовке текстов и поддержке во время съёмки. Таким образом, совместная работа создавала не только организационные условия для подготовки итогового продукта, но и поддерживающую коммуникативную среду, в которой студентам было легче использовать русский язык. В рассматриваемом случае студенты прямо связывали своё желание чаще говорить по-русски с позитивным опытом совместной деятельности и неформального общения в группе, что согласуется с данными о роли взаимодействия между учащимися в усвоении второго языка (SWAIN, WATANABE 2013).

В анкетах и рефлексивных комментариях студенты в целом позитивно оценивали использование группового чата в Messenger: отмечалось, что он позволял оперативно решать организационные вопросы, делиться материалами и «продолжать урок» вне аудитории на русском языке. Часть участников подчёркивала, что именно переписка и обсуждение фотографий и текстов в чате помогали не забывать о проекте между занятиями и поддерживать мотивацию работать над своей частью.

6.5. Перспективы дальнейшей работы.

Полученные результаты следует рассматривать как предварительные качественные наблюдения, отражающие особенности реализации проекта в одной учебной группе. Дальнейшая работа над этой темой предполагает проведение проекта с большим числом студентов и в нескольких учебных циклах, что позволит накопить более объёмный корпус анкет, черновых и итоговых текстов, а также материалов группового взаимодействия. На этой основе можно будет разработать более формализованную процедуру анализа, включая количественный подсчёт и классификацию грамматических ошибок, сопоставление результатов до и после проекта и более точную оценку изменений в мотивации, коммуникативной и социокультурной компетенциях.

Таким образом, настоящая статья представляет собой начальный этап исследования, основное внимание в котором уделено описанию методики организации проекта и его практического потенциала; получение статистически обоснованных результатов является перспективой дальнейшего изучения данной темы.

7. Заключение

Включение проекта «Будьте гидом по Сегеду» в учебный процесс по русскому как иностранному позволило не только компенсировать дефицит аудиторных часов, но и повысить мотивацию студентов к самостоятельному изучению языка в условиях внеязыковой среды. Групповая работа над проектом способствовала развитию коммуникативных навыков, так как русский язык использовался и для общения внутри группы, и для демонстрации результатов, а также формировала социокультурную компетенцию, связанную с городом, в котором учатся студенты. Важным эффектом стало укрепление групповой сплочённости и формирование позитивного эмоционального фона, что является значимым фактором успешности обучения иностранному языку.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о времени проведения проекта в рамках учебного года. Практика показывает, что подобный экскурсионный проект наиболее эффективен в конце последнего семестра. Для студентов выпускного курса бакалавриата этот фактор приобретает особое значение: совместная экскурсия, работа над общим продуктом и неформальное общение становятся не только учебным опытом, но и запоминающимся завершением университетских лет – событием, которое остаётся в памяти как часть студенческой жизни. Таким образом, проект выполняет одновременно дидактическую и социальную функцию, формируя не только языковые компетенции, но и позитивный опыт совместной деятельности, который студенты уносят с собой после окончания учёбы.

Для венгерских студентов, изучающих русский вне языковой среды, особенно важно, что проект строится на материале знакомого им города:

привычное городское пространство становится «мостом» между родной культурой и иностранным языком. Использование русскоязычных текстов и устных высказываний о Сегеде помогает избежать ощущения дистанции по отношению к языку и культуре и повышает уверенность студентов в использовании русского в повседневных ситуациях.

Представленный опыт свидетельствует о том, что интеграция проектной деятельности в университетский курс – при условии методически обоснованного выбора темы, поэтапной организации работы и создания условий для подлинного коммуникативного взаимодействия – способна расширить образовательные возможности в нерусскоязычной среде и обеспечить комплексное развитие коммуникативной, социокультурной и межличностной компетенций студентов.

Литература

ФИЛИППОВА 2018 = ФИЛИППОВА В.М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2018.

КОНДРАШОВА 2017 = КОНДРАШОВА Н.В. Проектная деятельность при изучении РКИ в техническом вузе // Мир науки, культуры и образования. 2017. № 1. 133–135.

DÖRNYEI, MURPHEY 2003 = DÖRNYEI Z., MURPHEY T. Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI: 10.1017/CBO9780511667138

Ellis 2003 = ELLIS R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. DOI: 10.65961/AJELT-2003-1-009

FAROUCK 2016 = FAROUCK I. A Project-Based Language Learning Model for Improving the Willingness to Communicate of EFL Students // Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics. 2016. Vol. 14. 11–18.

GILLIES 2016 = GILLIES R. Cooperative Learning: Review of Research and Practice // Australian Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 41. № 3. 39–54. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n3.3

GRIGORYAN 2020 = GRIGORYAN A.A. The Role of Project Technology in Teaching Russian as a Foreign Language // Proceedings of IFTE 2019. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 78. 43–48. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.6

KOROSTOVA, NEFEDOV 2020 = KOROSTOVA S.V., NEFEDOV I.V. Traditional and Innovative Content as the Basis for Project Work in Teaching Russian as a Foreign Language // Russian Language Studies. 2020. Vol. 18. № 1. 85–96. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-85-96

LONG 1996 = LONG M.H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition // Ritchie W.C., Bhatia T.K. (eds.) Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 1996. 413–468. DOI: 10.1016/B978-012589042-7/50015-3

SWAIN 1995 = SWAIN M. Three Functions of Output in Second Language Learning // Cook G., Seidlhofer B. (eds.) Principle and Practice in Applied Linguistics:

Studies in Honour of H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1995. 125–144.
SWAIN, WATANABE 2013 = SWAIN M., WATANABE Y. Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. 3218–3225. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0664

Project-Based Activity in Russian as a Foreign Language Classes: The Field Trip Project "Be a Guide to Szeged". The article describes and analyses the classroom project "Be a Guide to Szeged" implemented within the Practical Course of Russian at the University of Szeged (Hungary). The aim is to explore the potential of this type of activity for developing students' communicative and sociocultural competences and for increasing their motivation for autonomous learning of Russian. The paper outlines the theoretical background of project-based learning and international practices, describes the participants and teaching context, the stages of the excursion project and the assessment tools used. It discusses the results of the project implementation, pre- and post-project questionnaire data and the methodological potential of excursion projects in Russian as a foreign language classes.

Keywords: Russian as a foreign language, project-based activity, project-based learning, communicative competence, sociocultural competence, group cohesion, out-of-class activities, University of Szeged

Мария Крапивина, SZTE BTK Szláv Intézet. Szeged
Email: mskrapivina@gmail.com