



IJTIMOIIY-GUMANITAR SOHADA ILMIIY-INNOVATION TADQIQOTLAR

ILMIY METODIK JURNALI

ISSN 3060-5059



VOL.3 № 4

2026

RUS TILIDAGI PODKASTLAR ASOSIDA RETSEPTIV LUG‘ATNI SHAKLLANTIRISH METODIKASI

Ibragimova Nilufar Tuychievna

Namangan davlat pedagogika instituti, katta o‘qituvchi (PhD)

Annotatsiya

Maqolada rus tilini chet tili sifatida o‘rganuvchilarda rus tilidagi podkastlar asosida retseptiv lug‘atni shakllantirish metodikasi yoritiladi. Podkastlarning autentik audioinput manbai sifatidagi didaktik imkoniyatlari asoslanadi, material tanlash mezonlari, ish bosqichlari hamda mashqlar tizimi tavsiflanadi. Eshitib tushunish, leksik ma’nolashtirish, qayta tinglash va transkriptga tayangan holda ishlashning uyg‘unligi ko‘rsatiladi. Taklif etilgan model talabalar lug‘atini kengaytirish, og‘zaki nutqni anglash va o‘quv mustaqilligini rivojlantirishga zamonaviy raqamli ta’lim muhiti sharoitida universitet amaliyotida samarali ravishda xizmat qiladi.

Kalit so‘zlar: ruscha podkastlar, retseptiv lug‘at, rus tili chet tili sifatida, eshitib tushunish, leksik kompetensiya, autentik audiomatn, ma’nolashtirish, qayta tinglash, transkript, o‘quv mustaqilligi, raqamli muhit.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНОГО СЛОВАРЯ НА ОСНОВЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОДКАСТОВ

Ибрагимова Нилуфар Туйчиевна

Наманганский государственный педагогический институт, старший преподаватель (PhD)

Аннотация

В статье рассматривается методика формирования рецептивного словаря у изучающих русский язык как иностранный на основе русскоязычных подкастов. Обосновывается дидактический потенциал подкастов как источника аутентичного аудиоматериала, определяются критерии отбора материалов, этапы работы и система упражнений. Особое внимание уделяется сочетанию аудирования, лексической семантизации, повторного прослушивания и опоры на транскрипт. Предлагаемая модель ориентирована на развитие понимания устной речи, расширение словаря и повышение учебной автономии студентов в современной цифровой образовательной среде университета на практике.

Ключевые слова: русскоязычные подкасты, рецептивный словарь, русский как иностранный, аудирование, лексическая компетенция, аутентичный аудиотекст, семантизация, повторное прослушивание, транскрипт, учебная автономия, цифровая среда.

METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF RECEPTIVE VOCABULARY BASED ON RUSSIAN-LANGUAGE PODCASTS

Ibragimova Nilufar Tuychievna

Namangan State Pedagogical Institute, Senior Lecturer (PhD)

Abstract

The article examines a methodology for developing receptive vocabulary in learners of Russian as a foreign language through Russian-language podcasts. It substantiates the didactic value of podcasts as a source of authentic audio input, identifies criteria for selecting materials, and outlines stages of work and a system of exercises. Special attention is given to listening, lexical clarification, repeated exposure, and transcript-supported practice aimed at comprehension,

vocabulary growth, and learner autonomy.

Keywords: Russian-language podcasts, receptive vocabulary, Russian as a foreign language, listening comprehension, lexical competence, authentic audio text, lexical clarification, repeated listening, transcript, learner autonomy, digital environment.

В условиях цифровизации образования и роста объема аудиоконтента проблема формирования рецептивного словаря приобретает особую актуальность для методики преподавания русского языка как иностранного. Рецептивный словарь понимается как совокупность лексических единиц, которые обучающийся способен опознавать и адекватно понимать при восприятии на слух и при чтении, даже если он еще не готов к их активному употреблению. Для развития этой зоны словаря особенно важны систематическое повторное восприятие единиц в контексте, вариативность речевых ситуаций и опора на смысловое прогнозирование [1; 2]. Актуальность темы определяется тем, что русскоязычные подкасты представляют собой доступный источник аутентичного аудиоматериала, совмещающий естественную речь, тематическое разнообразие и возможность неоднократного прослушивания. В отличие от единичного аудиотекста учебника, подкаст может использоваться циклично: до занятия, во время аудиторной работы и в самостоятельной деятельности студента. Такой формат особенно значим для уровней В1–В2, когда обучающиеся уже обладают базой общеупотребительной лексики, но еще испытывают трудности при восприятии спонтанной русской речи, темпа, редукции и разговорных клише [1; 3; 8].

Цель статьи состоит в разработке методики формирования рецептивного словаря на основе русскоязычных подкастов. Для достижения цели решаются следующие задачи: определить дидактический потенциал подкастов; уточнить критерии отбора аудиоматериала; описать поэтапную организацию работы с подкастом; предложить систему упражнений, направленную на узнавание, семантизацию, дифференциацию и закрепление новых лексических единиц. Объектом исследования выступает процесс обучения русскому языку как иностранному, а предметом — методические условия формирования рецептивного словаря посредством аутентичных русскоязычных подкастов. Научная новизна предлагаемого подхода заключается в том, что подкаст рассматривается не как вспомогательное средство для общего аудирования, а как специально организованный лексико-слушательский ресурс. В центре внимания оказывается не разовое понимание эпизода, а поэтапное накопление узнаваемых слов и словосочетаний через повторные встречи с ними в разных заданиях. Такая постановка вопроса позволяет точнее связать работу над аудированием с развитием словаря и учебной автономии обучающихся [3; 9; 10].

Исследования в области словарного обучения показывают, что успех аудирования тесно связан с объемом и глубиной словарных знаний. И. С. П. Nation подчеркивает, что для достаточно уверенного понимания устной речи обучающемуся необходим высокий уровень лексического покрытия, а сам процесс усвоения слов через слушание наиболее продуктивен тогда, когда материал остается содержательно понятным и интересным [1]. Эмпирические данные Л. С. Stæhr также подтверждают, что широта и глубина словаря существенно коррелируют с качеством понимания звучащего текста и могут объяснять значительную долю различий в результатах аудирования [3]. Эти положения принципиальны для методики: нельзя формировать рецептивный словарь через перегруженный текст, в котором количество незнакомых слов превышает возможности смысловой догадки. В работах по образовательному подкастингу отмечается, что подкасты поддерживают развитие не только слушания, но и других языковых навыков. Обзор М. М. Hasan и Т. В. Noon показал, что подкасты положительно влияют на слушание, произношение, грамматику и словарное развитие, а также повышают мотивацию

обучающихся [4]. Квазиэксперимент В. Chaves-Yuste и С. de la Peña показал, что создание и использование подкастов способствуют росту языковой компетенции, особенно в аспектах слушания и говорения, а статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами проявляются после целенаправленного педагогического вмешательства [5]. Следовательно, подкаст является не только носителем содержания, но и средством организации устойчивой практики восприятия речи.

Отдельное значение для нашей темы имеют исследования, посвященные обучению через слушание и дополнительной поддержке понимания. F. Çakmak и G. Erçetin установили, что наличие глосс способствует распознаванию и воспроизведению лексики в условиях мобильного аудирования, хотя само по себе не гарантирует лучшего воспроизведения содержания текста [6]. P. Zhang и S. Graham показали, что словарное обучение через аудиоввод зависит от исходного словаря и уровня слушательской компетенции, а наиболее полезными оказываются пояснения, побуждающие к более глубокому сопоставлению формы и значения [7]. Эти выводы позволяют заключить, что работа с подкастом должна включать дозированную лексическую поддержку, но не подменять ею собственно аудирование. Для методики русского как иностранного существенны и исследования цифровой образовательной среды. Обзор современных технологий в преподавании РКИ фиксирует устойчивый рост интереса к онлайн-ресурсам и аудиоматериалам как к перспективному направлению обновления учебного процесса [10]. Кроме того, специальные исследования по использованию подкастинга в обучении русскому языку как иностранному показывают, что систематическая работа с подкастами способствует развитию аудирования, произношения, словаря и учебной мотивации [9]. Вместе с тем в научной литературе сравнительно мало работ, где подкаст рассматривался бы именно как средство целенаправленного формирования рецептивного словаря, а не только как ресурс для общего развития слушания. Данная статья направлена на восполнение этого методического пробела [9; 13].

Основная часть. Методика формирования рецептивного словаря на основе русскоязычных подкастов, на наш взгляд, должна строиться на четырех принципах: коммуникативной значимости, посильной трудности, цикличности восприятия и отсроченного перехода от понимания к продуктивному использованию. Принцип коммуникативной значимости означает, что отбираемая лексика должна быть тематически востребованной в академической, бытовой или социокультурной коммуникации. Принцип посильной трудности требует учитывать уровень группы, темп речи, фонетическую отчетливость, наличие разговорных сокращений и общее лексическое покрытие текста. Цикличность восприятия предполагает возвращение к одному и тому же материалу с разными задачами: сначала для глобального понимания, затем для распознавания ключевых единиц, далее — для уточнения оттенков значения и связей слов в контексте [1; 3; 11].

При отборе русскоязычных подкастов преподавателю следует учитывать несколько критериев. Во-первых, тематическую релевантность: предпочтительны эпизоды, связанные с повседневной жизнью, учебой, культурой, городской средой, профессией, коммуникацией в университете. Во-вторых, лексическую насыщенность: в аудиотексте должны регулярно повторяться ключевые слова и словосочетания, формирующие смысловое ядро темы. В-третьих, структурную прозрачность: эпизод должен иметь ясную композицию, чтобы обучающийся мог опираться на логические границы фрагментов. В-четвертых, техническую доступность: хорошее качество записи, возможность регулировать скорость воспроизведения, наличие транскрипта или субтитров, а также возможность повторного доступа вне аудитории. Наконец, важно различать учебные, полуавтентичные и полностью автентичные подкасты; их использование должно быть последовательным: от более управляемых форматов к более естественным [8; 10; 12].

Предлагаемая методика включает три взаимосвязанных этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе задача преподавателя состоит не в полном объяснении новой лексики, а в создании условий для ее прогнозируемого узнавания. Для этого используются название эпизода, ключевые изображения, 5–7 опорных слов, тематический вопрос, мини-обсуждение и задания на предположение содержания. На этом же этапе можно кратко семантизировать культурно специфические или критически важные единицы, без которых общее понимание будет сорвано. Однако объем предварительной помощи должен быть строго ограничен: если преподаватель объяснит слишком много, подкаст превратится в иллюстрацию к уже изученному тексту и утратит развивающий потенциал [1; 6].

Текстовый этап организуется как минимум в двух прослушиваниях. Первое прослушивание направлено на глобальное понимание: студент определяет тему, цель высказывания, отношение говорящего, основные микротемы. Здесь эффективны задания типа: «выберите лучший заголовок», «определите, какие утверждения соответствуют содержанию», «расположите пункты плана». Второе прослушивание имеет уже лексическую направленность. Обучающиеся отмечают слова и выражения, которые повторяются; устанавливают, из какого контекста можно понять их значение; соотносят единицы с фрагментами подкаста; выделяют коллокации, речевые формулы, тематические цепочки. На этом этапе допустимо подключение транскрипта, но только после первичного самостоятельного восприятия, чтобы графическая опора усиливала распознавание формы, а не заменяла слуховую работу [6; 7; 11]. Послетекстовый этап ориентирован на закрепление рецептивного словаря и постепенное движение к более устойчивому пониманию. Здесь полезны задания на сопоставление слова и дефиниции, выбор синонима по контексту, разграничение нейтральной и разговорной лексики, заполнение пропусков в кратком пересказе, восстановление тематических сетей и словообразовательных гнезд. Особое место занимают упражнения на повторное слушание через интервал: обучающиеся возвращаются к тому же эпизоду через несколько дней и фиксируют, какие слова теперь распознаются без подсказки. Такая отсроченная проверка помогает перевести случайно узнанные единицы в более устойчивый рецептивный запас [2; 7].

С методической точки зрения продуктивным является микроцикл работы с одним подкастом. В первый день выполняются прогнозирование и глобальное аудирование; во второй — детальная работа с повторяющейся лексикой и транскриптом; на третьем шаге, через два-три дня, предлагается самостоятельное повторное прослушивание дома с коротким онлайн-тестом на узнавание лексики; далее проводится рефлексия и перенос слов в новый, но тематически близкий материал. Благодаря такому микроциклу слово встречается обучающемуся несколько раз в разных условиях: в слуховом потоке, в письменной форме, в контрольном задании и в новом контексте. Именно многократность встреч, как показывает теория словарного усвоения, создает основу для прочного рецептивного владения [1; 4; 7]. Для повышения эффективности работы необходимо учитывать и уровень владения языком. На уровнях А2–В1 следует использовать короткие эпизоды продолжительностью 3–5 минут с более четкой дикцией, ограниченным количеством говорящих и опорой на транскрипт после первого прослушивания. На уровне В2 допустимы более длинные подкасты, интервью, разговорные фрагменты и эпизоды с умеренной спонтанностью речи. Для продвинутых групп целесообразно включать подкасты общественно-культурной и академической тематики, поскольку исследования лексического профиля подкастов показывают, что такие материалы содержат не только общеупотребительную, но и академическую, а также тематически специализированную лексику, важную для дальнейшего расширения словаря [1; 12].

Анализ. Анализ предложенной методики показывает, что ее сильная сторона заключается в сочетании аутентичности и управляемости. Подкаст дает обучающемуся

естественную речь, интонацию, темп, речевые паузы, коллокации и дискурсивные маркеры, которые трудно полноценно смоделировать в искусственно созданном аудиотексте. Одновременно преподаватель может дозировать сложность за счет выбора фрагмента, количества предварительных опор, наличия транскрипта и вида послетекстовых упражнений. Такая комбинация делает русскоязычный подкаст особенно ценным для промежуточного этапа между учебным аудированием и самостоятельным восприятием медийной речи [5; 8; 11].

Не менее важно, что подкаст создает условия для автономного обучения. В литературе подчеркивается, что обучающийся получает возможность выбирать время, место, темп и число прослушиваний, а это снижает зависимость словарного развития от ограниченного аудиторного времени [4; 8]. Для РКИ данное обстоятельство имеет особую ценность, поскольку контакт с естественной русской речью за пределами аудитории у многих студентов остается нерегулярным. Исследование Ж. Makhanova, R. Arynbaeva и O. Pavlovskaya показало, что систематическая работа с подкастами в и вне класса способна улучшать не только слушание, но и словарь, произношение и общую мотивацию обучающихся [9]. Следовательно, методика на основе подкастов обладает не ситуативным, а кумулятивным эффектом.

Заключение. Таким образом, русскоязычные подкасты могут рассматриваться как эффективное средство формирования рецептивного словаря у изучающих русский язык как иностранный. Их методический потенциал обусловлен аутентичностью, доступностью, повторяемостью, тематическим разнообразием и возможностью сочетать аудиторную и внеаудиторную работу. Эффективность подкаста как инструмента словарного развития возрастает при соблюдении ряда условий: уровневого отбора материала, дозированной лексической поддержки, многоэтапного прослушивания, использования транскрипта после первичного восприятия и отсроченного контроля узнавания слов [1; 5; 7; 9].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nation I. S. P. Vocabulary and listening and speaking // *Learning vocabulary in another language*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2022. – P. 156–193. – DOI: 10.1017/9781009093873.005.
2. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2005. – Vol. 27. – № 1. – P. 33–52.
3. Stæhr L. S. Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2009. – Vol. 31. – № 4. – P. 577–607. – DOI: 10.1017/S0272263109990039.
4. Hasan M. M., Hoon T. B. Podcast applications in language learning: a review of recent studies // *English Language Teaching*. – 2013. – Vol. 6. – № 2. – P. 128–135. – DOI: 10.5539/elt.v6n2p128.
5. Chaves-Yuste B., de la Peña C. Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention // *Smart Learning Environments*. – 2023. – Vol. 10. – Art. 20. – DOI: 10.1186/s40561-023-00241-1.
6. Çakmak F., Erçetin G. Effects of gloss type on text recall and incidental vocabulary learning in mobile-assisted L2 listening // *ReCALL*. – 2018. – Vol. 30. – № 1. – P. 24–47. – DOI: 10.1017/S0958344017000155.
7. Zhang P., Graham S. Learning vocabulary through listening: the role of vocabulary knowledge and listening proficiency // *Language Learning*. – 2020. – Vol. 70. – № 4. – P. 1017–1053. – DOI: 10.1111/lang.12411.
8. Rosell-Aguilar F. Podcasting as a language teaching and learning tool // Borthwick K., Corradini E., Dickens A. (eds.). *10 years of the LLAS eLearning Symposium: case studies in*

good practice. – Dublin: Research-publishing.net, 2015. – P. 31–39. – DOI: 10.14705/rpnet.2015.000265.

9. Makhanova Z., Arynbayeva R., Pavlovskaya O. The linguocultural phenomenon of internet resources: the effectiveness of using podcasting in the Russian language learning // *Education and Information Technologies.* – 2023. – Vol. 28. – № 12. – P. 16333–16348. – DOI: 10.1007/s10639-023-11820-7.

10. Ndyay M., Nguyen W. T., Grunina E. O. Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language // *Russian Language Studies.* – 2020. – Vol. 18. – № 1. – P. 7–38. – DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38.

11. Montero Perez M. Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text // *Language Teaching.* – 2022. – Vol. 55. – № 2. – P. 163–192. – DOI: 10.1017/S0261444821000501.

12. Liu C.-Y. Podcasts as a resource for learning academic English: a lexical perspective // *English for Specific Purposes.* – 2023. – Vol. 71. – P. 19–33. – DOI: 10.1016/j.esp.2023.02.003.

13. Acevedo de la Peña I., Cassany D. Student podcasting for foreign language teaching-learning at university // *Journal of Technology and Science Education.* – 2024. – Vol. 14. – № 1. – P. 123–141. – DOI: 10.3926/jotse.2509.