

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

На правах рукописи

Чжу Цзясюань

**Обучение китайских учащихся аудированию
в мультиформатной учебной среде (уровень В1)**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (русский язык, русский язык как иностранный, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Л.А. Дунаева

Москва – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА.....	14
1.1. Аудирование как компонент системы обучения иностранныму языку в российском и китайском вузе.....	14
1.1.1. Проблемы обучения аудированию в российской и китайской лингводидактике.....	14
1.1.2. Классификация видов аудирования и проблемы аудиовизуализации.....	24
1.2. Цели и содержание обучения китайских учащихся аудированию на среднем этапе овладения русским языком как иностранным в российском и китайском вузе.....	32
1.2.1. Соотношение этапов обучения и уровней владения русским языком как иностранным в вузах России и КНР.....	32
1.2.2. Формирование содержания обучения аудированию с учетом специфики китайской аудитории.....	43
1.3. Стратегии аудирования в условиях мультимодальной коммуникации и их лингвометодическая интерпретация.....	52
1.3.1. Уровни понимания звукающего текста с визуальным компонентом и критерии их оценивания.....	52
1.3.2. Стратегии восприятия и понимания аудиовизуального текста в китайской аудитории.....	59
1.4. Аудиовизуальный текст в обучении китайских учащихся аудированию в курсе русского языка.....	71
Выводы по первой главе.....	80
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ МУЛЬТИФОРМАТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ.....	83
2.1. Мультиформатная учебная среда обучения китайских учащихся аудированию.....	83

2.1.1. Средовой подход к проектированию мультиформатной среды и принципы ее построения.....	83
2.1.2. Модель обучения китайских учащихся аудированию средствами мультиформатной учебной среды.....	91
 2.2. Учебные ресурсы для обучения китайских учащихся аудированию в условиях мультиформатной учебной среды.....	94
2.2.1. Учебные пособия, содержащие аутентичные аудиовизуальные материалы.....	94
2.2.2. Учебные цифровые ресурсы, содержащие аутентичный аудиовизуальный контент.....	105
2.2.3. Аутентичные ресурсы в обучении китайских учащихся аудированию в мультиформатной учебной среде.....	116
 2.3. Технологический и инструментальный компоненты мультиформатной учебной среды	119
2.4. Экспериментально-методическое исследование процесса обучения китайских студентов аудированию в условиях мультиформатной учебной среды.....	145
 Выводы по второй главе.....	159
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	163
 СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	165
 ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Материалы предварительного этапа экспериментально-методического исследования.....	192
 ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Материалы диагностического этапа экспериментально-методического исследования.....	197
 ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Материалы основного этапа экспериментально-методического исследования.....	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена потребностью теории и методики преподавания русского языка как иностранного в разработке средств и технологий обучения, учитывающих как этнонациональную специфику различных категорий иностранных учащихся вузов, так и современные требования ФГОС к достижению качественно новых результатов в условиях цифровой трансформации российской высшей школы.

В соответствии с действующими стандартами и требованиями по русскому языку как иностранному обучение аудированию на среднем этапе, начиная с Первого сертификационного уровня (B1), строится с опорой на аутентичный (с минимальной адаптацией) текстовый материал, при этом речь сегодня идет не столько о традиционных аудиотекстах, сколько об аудиовизуальном контенте современного коммуникативного пространства. Во многих методических исследованиях последних десятилетий показано, что аудиовизуальные тексты, характеризующиеся мультимодальностью и интерактивностью, и различные средства, ресурсы и инструменты цифровой коммуникативной среды обладают значительным лингводидактическим потенциалом, который может быть успешно реализован на разных этапах обучения иностранцев русскому языку – от начального до продвинутого.

Изучение научной и учебно-методической литературы, анализ практического опыта преподавания русского языка как иностранного, результатов опросов и наблюдений за речевым поведением китайских учащихся на начальной стадии их обучения на основных факультетах российских вузов выявили запрос на обновление содержательной, процессуальной, технологической и инструментальной составляющих системы обучения аудированию. На данном образовательном этапе, закладывается база для дальнейшей языковой и предметной подготовки китайских студентов, основанной на разноплановой текстовой деятельности, приобретается опыт в

преодолении трудностей, осложняющих рецепцию аутентичного русского текста, представленного в разных модальностях и форматах.

Степень научной разработанности проблемы. С середины XX века повышение эффективности обучения иноязычному аудированию во многих методических исследованиях рассматривается как одна из важнейших методических проблем, предлагаются различные подходы к обучению восприятию и пониманию звучащего теста, изучению механизмов слуховой рецепции, формированию и развитию навыков и умений аудирования, в том числе с разного рода визуальными опорами (В.В. Беляев, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, В.И. Ильина, Е.И. Исеннина, Я.М. Колкер, З.И. Кочкина, Н.Ю. Крылова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.И. Халеева, З.И. Цветкова, G. Brown, S. D. Krashen, G. Yule, J. Richards, P. Ur, A. D. Wolvin и мн. др.).

С развитием цифровых технологий и глобального коммуникационного пространства исследователи разрабатывают новые модели обучения восприятию и пониманию звучащего текста (С.В. Говорун, И.А. Гончар, А.Э. Михина, О.В. Низкошапкина, О.А. Обдалова и др.), определяют специфический для китайской аудитории состав языковых и речевых навыков и умений аудирования (Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь, Сюй Цунълян, И Сяопэн, Лю Тинминь, Цзи Юаньлун, Чжао Цюе и др.).

Важным направлением современных исследований в изучаемой области стало рассмотрение аудирования в составе аудиовизуализации (В.В. Сафонова, A. A. H. Al-Athwary, N. M. Lasloum и др.), что в значительной мере обусловило методический интерес к исследованиям в области мультимодальной коммуникации (Т.В. Ларина, А.А. Кибрик, В.И. Шаховский, R. E. Brown и др.), стратегий рецепции иноязычной речи (Н.В. Барышников, Г.А. Гаражкина, О.С. Иссерс, Н.И. Цветкова и др.) и отдельным вопросам развития стратегий аудирования (Е.З. Власова, С.О. Даминова, М.В. Данилин, Т.И. Краснова, C. C. Goh, J. C. Richards, R. C. Scarcella, R. L. Oxford, S. M. Bacon и др.), в том

числе в условиях лингводидактической цифровой среды (Э.А. Азимов, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, И.А. Орехова, О.И. Руденко-Моргун и др.).

Объектом исследования являются структура, содержание и процесс обучения китайских студентов аудированию на среднем этапе овладения русским языком, совпадающем с завершением их довузовского образования и началом обучения на основных факультетах российских вузов.

Предмет исследования – условия, формы и способы обучения китайских учащихся восприятию и пониманию звучащей русской речи с использованием цифровых технологий и мультиформатного контента на уровне В1.

Цель диссертационного исследования заключается в теоретическом обосновании, научно-методической разработке и проверке эффективности системы обучения китайских учащихся аудированию средствами мультиформатной учебной среды, интегрирующей цифровые ресурсы и инструменты русскоязычного интернет-пространства.

Указанная цель исследования обусловила необходимость постановки и решения следующих исследовательских **задач**:

- 1) на основе изучения психолого-педагогической и научно-методической литературы выявить проблемы овладения аудированием как видом речевой деятельности в китайской аудитории;
- 2) описать цели, содержание и процесс формирования и совершенствования у китайских учащихся умений аудирования на среднем этапе обучения русскому языку с использованием аудиовизуальных средств;
- 3) обосновать лингвометодический потенциал цифровых технологий и аудиовизуального текста, предложить механизмы их интеграции в систему средств обучения китайских учащихся аудированию;
- 4) выделить состав умений, необходимых для владения стратегиями восприятия и понимания аудиовизуального текста в китайской аудитории, и разработать систему диагностики и оценивания их сформированности;

- 5) выявить языковые и когнитивные трудности китайских учащихся при восприятии и понимании аудиовизуального текста на русском языке и определить пути и способы их преодоления;
- 6) сформировать ресурсную, технологическую и инструментальную базу обучения китайских учащихся аудированию в условиях мультиформатной учебной среды и проверить эффективность разработанных учебно-методических материалов в процессе опытного обучения.

Исследование направлено на верификацию следующей **гипотезы**: интеграция в систему обучения китайских учащихся аудированию комплекса средств, ресурсов и инструментов русскоязычной цифровой среды, создаст адекватные условия для становления у них совокупности компетенций, необходимых для успешного восприятия и понимания звучащей русской речи в ее современных формах, если цели и содержание обучения данному виду речевой деятельности сформулированы с учетом специфики аудирования в условиях мультимодальной коммуникации и с опорой на стратегии аудиовизуальной рецепции; описан состав умений, обеспечивающих владение стратегиями восприятия и понимания аудиовизуального текста, и предложена система их диагностики и оценивания; разработана модель обучения китайских учащихся аудированию с использованием ресурсов мультиформатной учебной среды и доказана педагогическая эффективность их применения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **подходы и методы исследования**:

– теоретические: системный подход при формировании представлений об учебной мультиформатной среде и ее концептуальном описании; метод анализа и синтеза при изучении и обобщении источников; метод анкетирования при определении приоритетных направлений исследования; метод моделирования процесса обучения аудированию в условиях мультиформатной учебной среды; верификация и обобщение полученных теоретических результатов исследования;

– эмпирические: анализ учебно-методической литературы (стандартов, требований, образовательных программ, учебников, учебных пособий, интернет-ресурсов); метод реализации теоретических положений исследования в созданных учебно-методических материалах и экспертно-аналитический метод при оценке их педагогической эффективности; методы опросов, анкетирования, тестирования и наблюдения за процессом обучения аудированию в группах китайских учащихся; методы экспериментально-методического исследования.

Теоретической базой исследования явились фундаментальные работы в следующих областях:

- лингводидактическая функционально-коммуникативная модель русского языка (Э.И. Амиантова, Е.Л. Бархударова, А.В. Величко, М.В. Всееволодова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков и др.) и теория и методика обучения русскому языку как иностранному (Т.М. Балыхина, Г.Г. Городилова, В.В. Добровольская, Г.А. Битехтина, Т.И. Капитонова, Л.П. Клобукова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, И.П. Лысакова, Н.А. Метс, О.В. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, А.И. Сурыгин, А.Н. Щукин и др.);
- механизмы восприятия и понимания звучащей речи, формирование навыков, умений и стратегий аудирования и аудиовизуальной деятельности на иностранном языке (Г.В. Артамонова, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Гончар, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, В.И. Ильина, Н.Ю. Крылова, Е.И. Исенина, О.С. Иссерс, Я.М. Колкер, З.И. Кочкина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, З.И. Цветкова, А.В. Щепилова, И.И. Халеева, G. Brown, G. Yule, J. Richards, P. Ur, A. D. Wolvin и др.);
- речевой портрет носителя русского языка (Т.В. Кортава, З.Д. Попова, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин и др.) и описание коммуникативного портрета китайского студента российского вуза (И.В. Бобрышева, Т.Л. Гурулева, М.Н. Кожевникова, М.В. Рубец, В.К. Тихонов, Чжао Цюе, Чжао Юйцзян, Г.А. Шантурова и др.);

- реализация средового подхода в обучении русскому языку как иностранному (Н.А. Журавлева, А.А. Леонтьев, И.А. Орехова), в том числе с использованием информационно-коммуникационных и цифровых технологий (Э.Г. Азимов, Д.А. Гарцов, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, О.И. Руденко-Моргун и др.) и механизмы их интеграции в лингводидактический процесс (А.П. Авраменко, Т.А. Болдова, Е.В. Бурина, С.М. Кащук, О.Ю. Матвеева, А.Л. Назаренко, С.В. Титова и др.).

Научная новизна диссертации заключается в разработке технологического подхода к проектированию учебной мультиформатной среды для обучения китайских учащихся аудированию, в рамках которого:

- исследован и описан комплекс психолого-педагогических проблем овладения аудированием как видом речевой деятельности, актуальных для китайского контингента учащихся современного российского вуза;
- выявлен лингвометодический потенциал цифровых технологий и аудиовизуального текста, определены способы его реализации в обучении китайских учащихся аудированию;
- произведены отбор средств, ресурсов, технологий и инструментов обучения аудированию на основе мультиформатного контента, их описание и классификация;
- разработана типология упражнений и заданий, направленных на формирование механизмов, навыков, умений и стратегий аудирования звучащего текста с визуальным компонентом.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем

- предложено определение учебной мультиформатной среды, описана ее функциональная специфика в контексте обучения аудированию;
- разработаны теоретические положения методики формирования и развития у китайских учащихся стратегий аудирования с использованием аудиовизуального текста;

- теория обучения иностранных учащихся аудированию дополнена научным обоснованием состава умений, обеспечивающих владение стратегиями восприятия и понимания аудиовизуального текста на уровне В1 на примере китайской аудитории, и системой критериев их диагностики и оценивания;
- разработаны и теоретически обоснованы содержательная, процессуальная, технологическая и инструментальная составляющие методики обучения аудированию на основе аудиовизуального текста в системе преподавания РКИ китайским студентам.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации ресурсов мультиформатной учебной среды в обучении аудированию китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне В1. В ходе реализации практической части исследования созданы:

- аннотированный каталог интернет-ресурсов и онлайн-инструментов обучения аудированию;
- вариативная система упражнений и заданий, направленных на формирование механизмов, навыков, умений и стратегий аудирования в разработанной мультиформатной учебной среде, адресованная разным категориям китайских учащихся российских вузов;
- проведено экспериментально-методическое исследование в группах китайских учащихся с использованием созданных учебно-методических материалов, проанализированы и интерпретированы его результаты.

В качестве **материала** исследования использовались следующие источники: научно-методическая и учебно-методическая литература в области теории и методики обучения русскому языку как иностранному; печатные и цифровые средства обучения аудированию, адресованные иностранцам, изучающим русский язык на уровне В1; обработанные и систематизированные данные, полученные в результате наблюдения за речевым поведением китайских учащихся при проведении экспериментально-методического

исследования, включающие результаты анкетирования, бесед-опросов и опыта обучения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Принимая во внимание этнокультурные особенности китайских учащихся и значительные трудности, с которыми они сталкиваются при восприятии и понимании звучащего текста на русском языке, особенно на начальном этапе освоения образовательных программ в российском вузе, обучение аудированию в китайской аудитории целесообразно вести на основе материалов, комплексно передающих текстовую, аудио- и визуальную информацию, с опорой на формирование стратегий восприятия и понимания звучащего текста, компенсирующих типичные для носителей китайского языка затруднения в слуховой рецепции русской речи.

2. С развитием цифровых технологий аудиовизуальные средства коммуникации приходят на смену аудиальным, что находит отражение в целях, содержании, средствах и методах обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного. Интеграция учебных средств и ресурсов на цифровых и аналоговых носителях, аутентичных аудиовизуальных материалов, инструментов коммуникации и цифровых образовательных платформ позволяет создать мультиформатную учебную среду, поддерживающую обучение китайских учащихся аудированию в современном аудиовизуальном формате.

3. Центральным, интегрирующим компонентом мультиформатной учебной среды является типология упражнений и заданий для обучения аудированию аудиовизуального текста, состоящая из четырех модулей: основного модуля, содержащего коммуникативно-когнитивные задания, направленные на формирование, коррекцию, совершенствование стратегий аудирования, и трех вспомогательных модулей, в которые включены подготовительные языковые и речевые упражнения и поддерживающий их аудиовизуальный контент. Каждый тип упражнений и заданий обеспечивает

разные цели аудирования с опорой на различные элементы аудиовизуального контента, что позволяет создавать системы упражнений и заданий для разных категорий китайских учащихся и разных условий обучения и предлагать вариативные способы их включения в учебный процесс.

4. В процессе проведения экспериментально-методического исследования в группах китайских учащихся разработанная и представленная в диссертации мультиформатная учебная среда доказала свою эффективность для достижения поставленных целей. Комплексное использование ее средств, ресурсов, технологий и инструментов позволяет достигать результатов, труднореализуемых при традиционных формах обучения аудированию.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются обширным кругом изученных теоретических и практических публикаций по теме диссертации, успешной апробацией предложенной технологии конструирования мультиформатной учебной среды для обучения китайских учащихся аудированию и полученными положительными результатами опытного обучения.

Апробация работы. Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 4 публикациях автора в рецензируемых научных изданиях, определенных Положением о присуждении ученых степеней в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, представлены и обсуждены на 11 международных конференциях: на Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (г. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2021 г., 2022 г., 2023 г.); на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных наук в XXI веке» для иностранных аспирантов гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, 2019 г., 2021 г., 2022 г.; 2024 г.; 2025 г.); на IV Международной научно-практической конференции иностранных молодых исследователей «Когнитивный, коммуникативный и дидактический аспекты

русского языка» (г. Волгоград, 2022 г.); на Международной научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве» (г. Ульяновск, 2020 г.); на Международной сетевой научной онлайн-конференции «Русский язык в поликультурной образовательной среде» (г. Волгоград, 2020 г.).

Созданные в процессе исследования учебно-методические материалы в 2022/2023 – 2024/2025 уч. гг. прошли апробацию в МГУ имени М.В. Ломоносова и Пекинском университете иностранных языков. В экспериментально-методическом исследовании приняли также участие студенты из Университета Бэйхуа, Хэнаньского университета науки и технологий, Хуайиньского технологического института, Хэйлунцзянского университета, Цюйфуского педагогического университета, Шаньсийского университета.

Личный вклад автора заключается в теоретической разработке основных идей и положений исследования; сборе, обработке, анализе и лингвометодической интерпретации полученных эмпирических данных; в создании типологии упражнений и заданий для обучения китайских учащихся аудиовизуальной рецепции и создании на ее основе учебно-методических материалов, направленных на формирование механизмов, навыков, умений и стратегий аудирования звучащего текста с визуальным компонентом; организации и проведении опытного обучения с использованием разработанных материалов; в формулировании выводов исследования и подготовке публикаций.

Структура и объем работы. Диссертация включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключение, список использованной литературы и три приложения, в которых представлены материалы предварительного, диагностического и основного этапов экспериментально-методического исследования.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ АУДИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА

1.1. Аудирование как компонент системы обучения иностранному языку в российском и китайском вузе

1.1.1. Проблемы обучения аудированию в российской и китайской лингводидактике

Практическое владение иностранным языком означает способность его использования в речевом общении с носителями языка, в связи с чем преподавание иностранного языка в практических целях направлено на обучение «иноязычно-речевой деятельности», под которой понимается и «речь как процесс общения, и <...> иноязычно-речевая практика, тренировка» [Беляев 1965: 32]. При этом, согласно В.В. Беляеву, «сама речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой такую творческую деятельность, для которой характерны не навыки, а вторичные умения» [Там же: 29], то есть «не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам» [Там же: 32].

Рассматривая речевую деятельность в четырех основных формах: аудирование и говорение – по линии устной речи, чтение и письмо – по линии письменной речи, В.В. Беляев отмечает, что в процессе аудирования слушающий прежде всего воспринимает иноязычные средства, с помощью которых оформляется чужая речь, и лишь затем приходит к пониманию, то есть осознанию смысловой стороны речи. При полноценном владении языком понимание непосредственно следует за восприятием, но если аудитор владеет языком не в полной мере и не в состоянии мыслить на этом языке, тогда понимание наступает только после перевода услышанного на родной язык, основанного на знании языковых правил. По мнению В.В. Беляева, при данном «дискурсивно-логическом владении языком» речь идет не о понимании, а о

декодировании, и обучать такому переводному пониманию иноязычной речи крайне нецелесообразно. В особенности это относится к носителям китайского языка, свойства которых описаны во многих этнопсихолингвистических и этнометодических исследованиях [Балыхина 2010; Бобрышева 1996; Васильев 1976; Ван Ляньцэнь 2014; Ван Юэхань 2020; Т.Л. Гурулева 2019; Кошелева 2013; Машкина 2015, 2019; Иванова 2001; Кожевникова 2010; Рубец 2016; Тихонов 2004; Чжао Цюе 1999; Чжао Юйцзян 2010; Шантурова 2015, 2017 и др.]. К их числу относят целостность восприятия образов и сложных понятий; визуальная ориентированность; готовность к одновременному восприятию графического знака, его звучания и значения; значительные мнемонические способности, в особенности зрительная память; способность оперировать большими объемами информации; развитость конкретного мышления; потребность в уточнении, детализации, повторении, разъяснении и поиске аналогий; ориентация на использование моделей и образцов; pragmatism; стремление к самостоятельности. Выделяется ряд особенностей китайских учащихся, связанных с их культурными и академическими традициями, которые оказывают влияние на успешность получения образования в российском вузе, такие как уважение к авторитету учителя, коллективизм и групповая ориентация, высокая мотивация и трудолюбие, готовность уделять значительное время самостоятельной работе и заучиванию материала, ориентация на запоминание и воспроизведение, боязнь совершить ошибку, привычка к жесткой структуре обучения, высокий уровень тревожности при выполнении нестандартных заданий, потребность в четких инструкциях и алгоритмах выполнения заданий. Отмечаются также сложности с устной коммуникацией по сравнению с письменной, значительные трудности в освоении системой русского языка (фонетикой, грамматикой, синтаксисом), и, кроме того, влияние на овладение русским языком (как правило, вторым иностранным языком для китайских учащихся российских вузов) со стороны первого иностранного языка (преимущественно английского). В работах

Л.С. Васильева и Е.Ю. Кошелевой в особенности подчеркивается конкретно-образное мышление китайцев, способствующее лучшему усвоению информации через примеры и ассоциации, склонность к зрительному запоминанию, необходимость использовать визуальные материалы и примеры для лучшего понимания. В работах Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзян, помимо указанных выше общих особенностей китайских учащихся, выявляются такие факторы, как ориентация на результат и мотивация к выполнению тестов и типовых заданий, психологические барьеры в диалоговых и дискуссионных формах обучения, высокая потребность в использовании наглядности (схем, таблиц, видео). О.А. Машкина отмечает также затруднения китайских учащихся в понимании лекций и научных текстов из-за недостатка специальной лексики, активное использование стратегий компенсации (словарей, переводчиков, визуальных подсказок), указывая на необходимость использования в обучении специальных учебных материалов с глоссариями и визуализацией. М.Н. Кожевникова обращает внимание на значимость опоры на мультимодальность – сочетание верbalных и визуальных компонентов в практических заданиях.

Сказанное в совокупности, с одной стороны, выводит на первый план в обучении китайских учащихся аудированию на русском языке тренировку в беспереводном понимании звучащего текста (Б.В. Беляев), подкрепленную разнообразными мнемоническими (визуальными) опорами, и, с другой стороны, определяет выбор коммуникативно-когнитивного подхода [Балыхина 2010; Бим 1988; Зимняя 2001; Мошинская 2001; Щепилова 2003 и др.] в качестве основы обучения китайцев слуховой рецепции на русском языке, направленного на когнитивное развитие учащихся в процессе формирования их языковых и речевых способностей при обработке воспринимаемой информации и речевом взаимодействии. «При коммуникативно-когнитивном подходе учебный процесс организован в русле деятельностного обучения учащихся решению коммуникативных и познавательных задач со значительной долей сопоставительных приемов овладения языком, с большой долей

самостоятельности учащихся в выборе средств и стратегий обучения <...> Он основан на уважении личностных особенностей учащихся, включая их индивидуальные психические характеристики...» [Щепилова 2003: 14]. Предполагая совершенствование познавательных способностей китайских обучающихся, коммуникативно-когнитивный подход способствует процессу переноса знаний, умений и навыков из родного и других изучаемых иностранных языков в область изучения русского языка и обуславливает выбор целей обучения не только с позиций уровневого подхода к формированию коммуникативной компетенции, но и с точки зрения выделения приоритетных частичных компетенций. «Недостаточное развитие прочих элементов коммуникативной компетенции может быть компенсировано явлением переноса, а также комплементарностью функционирования и развития составляющих многоязычной коммуникативной компетенции» [Там же: 15].

Повышение эффективности обучения иноязычному аудированию во многих методических исследованиях рассматривается как одна из важнейших проблем (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова, Н.Б. Параева, Т.Е. Сахарова, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Е.С. Устинова, Я.М. Колкер, G. Brown, G. Yule, J. Richards, P. Ur, A. D. Wolvin и мн. др.). Усиленное внимание к данному аспекту объясняется тем, что аудирование составляет основу общения, и, по данным многих исследований, в реальной коммуникации оно востребовано больше, чем остальные виды речевой деятельности.

В исследовании З.А. Кочкиной [1964: 162] показано, что доля речевого общения занимает в деятельности человека 70%, и более половины времени в нем занимает аудирование (45%), что делает данный вид речевого общения более актуальным на фоне говорения (30%), чтения (16%), письма (9%) [Кочкина 1964: 162]. В исследовании [Feyten 1991] содержится ответ на вопрос, насколько важно слушание (понимание) в вербальном общении людей, по его данным в повседневном речевом общении люди слушают 40 – 45% времени и

25 – 30% времени говорят, читают 11% –26% времени и пишут 9% времени, и, кроме того, подчеркивается, что слух – это основной способ усвоения родного языка и когнитивного развития, важное средство получения образования, средство межличностного общения и понимания мира. Опросы деловых людей, проведенные Л.П. Клобуковой и И.В. Михалкиной, показывают несколько иную, но в целом сходную картину в профессиональной сфере. Например, «у оперативных работников внешнеторговых организаций (менеджеров, экспертов и т. д.) рабочее время распределяется следующим образом: аудирование – 35%, говорение – 20% (общение с руководством и сотрудниками, рабочие совещания, деловые встречи, переговоры, разговоры по телефону); чтение – 15% (чтение поступившей корреспонденции в печатном или компьютерном – по электронной почте – виде), письмо — 30% (составление текстов деловых бумаг)» [Клобукова, Михалкина 2001: 104]. Отмечается, что еще большую роль аудирование играет в учебно-профессиональной сфере во время обучения в вузе, например, во время слушания студентами лекций, участия в практических занятиях, семинарах, коллоквиумах. Таким образом, важность аудирования в коммуникативно ориентированном курсе русского языка как иностранного представляется, на наш взгляд, абсолютно бесспорной, и она заметно возрастает в современном общении в силу значительного расширения аудио- и аудиовизуальных потоков [Сафонова 2011] и достаточно остро ощущается самими учащимися.

На предварительном этапе экспериментально-методического исследования 38,1% опрошенных нами китайских учащихся продемонстрировали заинтересованность прежде всего в овладении умениями аудирования (см. Приложение 1), что подкрепляется выводом З.А. Кочкиной о приоритетности обучения именно данному виду речевой деятельности, сделанном еще в 50-е годы XX века и не утратившим актуальности и поныне: «Усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется

главным образом через аудированиe. Поэтому аудированиe должно бы быть развито лучше других умений» [Кочкина 1955: 17].

Введенный З.А. Кочкиной термин «аудированиe» для обозначения «процесса восприятия и понимания слышимой речи», «процесса восприятия, распознавания и понимания слышимых речевых сигналов» [Кочкина 1964: 12], впоследствии получил множество различных толкований, анализ которых выявляет как сходную общую трактовку данного понятия, так и отдельные расхождения, связанные с разными ракурсами рассмотрения процесса протекания аудирования, уточнением специфики восприятия и понимания звучащего текста на родном и иностранном языках [Данилин 2020: 309].

Е.И. Пассов [1977] определяет аудированиe как «слушание с пониманием» или «понимание речи на слух»; И.А. Зимняя [1985] квалифицирует его как реактивный и рецептивный вид речевой деятельности в процессе общения и указывает на основную форму его протекания – внутреннюю и неравномерную. У Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [2006] аудированиe – это сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении; у Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [2009: 346] – рецептивный вид речевой деятельности, смысловое восприятие устного сообщения, которое состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания; у Н.Б. Федотовой [2016: 78] – процесс восприятия и понимания речи на слух, где восприятие – анализ и синтез материальных средств языка, а понимание – результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств.

Различные определения аудированию дают и зарубежные исследователи.

Как процесс восприятия, концентрации внимания и определения значения устных и зрительных стимулов аудированиe определяется в [Wolvin, Coakley 1996]; как активный и динамический процесс концентрации внимания, восприятия, интерпретации, запоминания и реакции на выраженные (вербально

и невербально) запросы, проблемы и внешнюю информацию – в [Purdy 1991]. J. Rubin [1995] и G. Buck [2001], делая акцент активном характере аудирования, определяют его как активный процесс, «во время которого слушающий выбирает и интерпретирует информацию, поступающую от звуковых и визуальных сигналов, с целью понять, что происходит в данный момент, а также то, что пытается выразить говорящий» и «процесс интерпретации звукового сообщения на основе лингвистических и экстралингвистических знаний слушающего».

Рассмотрение приведенных выше определений показывает, что несмотря на различия в дефинициях аудирование определяется исследователями как способность человека воспринять и понять звучащую речь. И речь идет не только о приеме сообщения, но в большей степени об активном осознанном мыслительном процессе, требующем от учащихся максимального внимания и сосредоточенности, который направлен на распознавание, восприятие, понимание и интерпретацию информации, что особенно важно с точки зрения обучения носителей китайского языка с учетом их лингвокультурных особенностей.

Необходимость в процессе обучения аудированию искать пути преодоления не только трудностей, обусловленных языковыми характеристиками звучащей речи, восприятием языковых форм, пониманием смысловой стороны информации, но и формировать и развивать речевые механизмы делает процесс обучения аудированию достаточно длительным, сложным и трудоемким как для преподавателя, так и для учащегося.

По мнению китайских исследователей, выявление особенностей иноязычного аудирования, необходимо производить по линии сходства и различий аудирования на родном и иностранном языке [Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь 2011], хотя и не усматривают между ними существенной разницы, ссылаясь на целый ряд других работ. Выявить суть явления часто помогают яркие метафоры, и одна из таких объяснительных метафор содержится в [Buck

2001]. В ней язык с сравнивается с «окном», а аудирование – с «просмотром» речи говорящего через некое «оконное стекло»: при аудировании на родном языке оно очень чистое, человек может прекрасно видеть сквозь него или даже вовсе его не замечать, но при аудировании на иностранном языке оно местами «загрязнено», и в любом случае инофон ощущает его присутствие. Исследователи иноязычного аудирования, признавая определенные различия между аудированием на родным языке и языке иностранным, сосредоточивают внимание на их общих чертах, опираются на данные изучения процесса аудирования на родном языке учащегося.

Между тем Чжао Цюе в своем комплексном исследовании, посвященном проблемам формирования у китайских студентов умений рецептивной переработки информации в русскоязычных графических и звучащих текстах [Чжао Цюе 1999], отмечает негативную тенденцию в среде преподавателей-практиков при обучении устной речи отводить максимум времени на говорение, игнорируя необходимость целенаправленного обучения аудированию. Это соотносится с выводом З.М. Цветковой, которая еще в 50-е годы XX века указывала на уязвимость позиции тех, кто полагает, что умения говорения и аудирования развиваются взаимосвязанно и параллельно, и предлагала пошаговую систему обучения данному виду речевой деятельности. «Хотя эти два умения и находятся в известной взаимосвязи, добиться их равномерного развития можно только применяя специальные градуированные упражнения для развития умения понимать именно устную речь в разных условиях общения» [Цветкова 1955: 14].

Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина считают, что коммуникативные неудачи, возникающие у иностранных учащихся при восприятии русской звучащей речи, объясняются недостаточным вниманием к аудированию в курсе РКИ, а также указывают на методически некорректную организацию и презентацию учебных материалов, предназначенных для формирования и развития навыков и умений аудирования [Клобукова, Михалкина 2001: 106].

И.И. Халеева также отмечает, что «в целом обучение пониманию устной речи в вузе не носит целенаправленного характера и, по существу, представляет неуправляемый процесс» [Халеева 1989: 9]. Приведенные наблюдения, как было показано выше, в полной мере относятся и к обучению аудированию на русском языке в вузах Китая.

В целом, китайские студенты, обучающиеся в России, ощущают острый недостаток знаний и умений для овладения своей будущей профессией на русском языке. Они настроены на то, чтобы в будущем найти хорошую работу и соответствовать необходимому уровню в общении с российскими коллегами, но для того чтобы они могли воспринимать и перерабатывать всю необходимую информацию, проявлять самостоятельность и творчество, выдерживать интенсивность ритма учебы и, тем более, осуществлять полноценное речевое общение, необходимо обращать особое внимание на развитие у них навыков, умений и стратегий аудирования [Ли Гочень 1995]. В процессе обучения аудированию в китайском вузе традиционным является такой методический прием, как предъявление и отработка лексических единиц каждого конкретного аудиотекста, что не способствует формированию в сознании учащегося целостного восприятия, установлению понятийных связей между включенными объектами и запоминанию слов, называющих эти объекты [Цинцин Янь 2022: 308]. Кроме того, при работе в рамках аспекта аудирование в китайских учебных заведениях до сих пор часто предлагается переводить каждое слово с русского на китайский, что значительно препятствует пониманию ими аудиотекстов на изучаемом языке [Ли Гочень 2006]. Китайские методисты объясняют целесообразность использования данной методики тем, что для китайских студентов восприятие русской речи на слух не должно оставаться без ее полного понимания. В определенной степени это напоминает «метод Веры Биркенбиль» [Бердичевский, Голубева 2015: 130], основанный на декодировании текста (его пословной дешифровке учащимися либо в его работе с уже готовым, заранее пословно дешифрованным текстом) и последующем

многократном активном слушании декодированного текста параллельно с чтением с листа. В практическом процессе обучения устной речи на русском языке, организованном таким образом, китайские студенты привыкают предварительно излагать свои мысли на бумаге и затем читать написанный текст вслух.

Лю Жуньцин [2003] отмечает, что на начальном этапе обучения китайские учащиеся отличаются высокой мотивацией и позитивным настроем, ощущают прогресс в освоении русского языка, но на следующих этапах у них возникает вопрос – почему чем выше этап, тем меньше прогресс в языке и, в частности, в аудировании, что затрагивает прежде всего проблему эффективности обучения данному виду речевой деятельности. Хань Сяоин [2005: 10] в своей работе описывает результаты исследования, проведенного на факультете русского языка Пекинского университета международного обучения, которое показало усложнение мотивации китайских студентов по мере продвижения в изучении русского языка. Полученные исследователем данные показывают, что желание продолжать изучать русский язык у большинства учащихся сохраняется на всех этапах обучения, но в то же время интерес к нему может и понижаться, если «психологический климат в аудитории недостаточно благоприятный; аудиторные и домашние задания однотипны; низок уровень речемыслительной активности при выполнении заданий; не учитываются принципы индивидуализации обучения; слишком прост и лишен трудностей в усвоении новый учебный материал; уменьшается время, отведенное на устную речь (говорение и аудирование) для каждого студента во время занятий; слишком велик разрыв между богатством содержания ожидаемого высказывания или материала для слушания и ограниченностью языковых возможностей студента» [Там же: 10], а также, как показано в [Ли Гочень 1995], заинтересованы в самостоятельной работе, требующей сознательности, целеустремленности, сильной воли, развитого ума, творческого мышления. Большую роль в успешности самостоятельной работы играет организованное преподавателем

целенаправленное самостоятельное чтение и аудирование, взаимодействие с аутентичными текстами на изучаемом языке, которые в последнее время предстают всё чаще не столько в аудио-, сколько в аудиовизуальном формате.

1.1.2. Классификация видов аудирования и проблемы аудиовизуализации

Классификация видов аудирования в теории и методике обучения иностранным языкам строится на разных основаниях, но ведущим критерием, как показывает рассмотрение целого ряда исследований, является его цель в реальной коммуникативной практике.

Определяя цель аудирования, A. D. Wolvin и C. G. Coakley [1993, 1996] выделяют аудирование для различения и дифференциации элементов языка; для ответной реакции на речь собеседника; для понимания звукового сообщения; для критической оценки информации, содержащейся в звуковом сообщении; для проведения досуга, развлечения. P. Ur, которая также видит в цели основной критерий для выделения видов аудирования, различает аудирование с целью восприятия, направленного на различение звуков, ударений и интонационных конструкций, а также пассивное либо активное аудирование с целью понимания [Ur 1984: 33]. Наиболее продуктивным является последний вид аудирования, поскольку процесс аудирования реализуется на фоне активной мыслительной деятельности с использованием других видов речевой деятельности.

C.B. Говорун [2015], опираясь на исследования M. Rost [1990], видит возможные цели аудирования в восприятии и понимании монологического высказывания, передающего информацию, которую необходимо понять и, при необходимости, детализировать и уточнить; в реализации аудирования как компонента непосредственного устно-речевого общения, направленного на установление отношений с собеседником в процессе коммуникации, понимание его устной речи; в критическом аудировании, основанном на оценке услышанного сквозь призму собственной позиции; в аудировании с целью проведения досуга, отвечающего интересам аудитора, что способствует его

высокой вовлеченности. Очевидно, что ряду позиций данная классификация совпадает с классификацией A. D. Wolvin и C. G. Coakley.

Л.Ю. Кулиш [1991], размышляя о целях аудирования, выводит на первый план его результат и последующие действия с полученной на слух информацией. Исходя из этого, она выделяет: выяснительное аудирование (для получения нужной информации без ее последующей передачи); ознакомительное (познавательное, развлекательное, познавательно-развлекательное) аудирование (без какой-либо установки на дальнейшее использование полученной информации); деятельное аудирование, направленное на обязательное последующее воспроизведение информации.

Предлагаемая Л.Ю. Кулиш классификация видов аудирования пересекается с психологическими концепциями рефлексивного и нерефлексивного слушания, представленными в монографии Т.В. Кортава. Называя нерефлексивным вид слушания, который не предполагает вербально выраженной реакции на услышанное, а рефлексивным – слушание, сопровождающееся выражением реакции на сообщаемое, Т.В. Кортава отмечает, что возможность уточнить, переспросить услышанное делает рефлексивное слушание более эффективным, чем нерефлексивное, и приводит четыре вида рефлексивных ответов: выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование [Кортава 2021: 159-160].

Классификация видов аудирования Е.А. Колесниковой и О.А. Долгиной [2001], как и у Л.Ю. Кулиш, построена на использовании поступающей по звуковому каналу информации, но с конкретизацией по действиям, связанным с ее последующей обработкой. Так, аудирование с пониманием основного содержания предполагает нацеленность на отделение нового от известного, существенного от несущественного, а также на закрепление в памяти наиболее важных сведений. Аудирование с полным пониманием содержания направлено на понимание как основного содержания аудиотекста, так и на понимание его деталей, то есть на полное и точное понимание всей информации, которая

содержится в аудиотексте. Аудирование с выборочным извлечением информации используется для получения определенной конкретной информации, например, аргументов, ключевых слов, фактических данных. Аудирование с критической оценкой подразумевает высокий уровень владения навыком восприятия на слух, учащиеся должны глубоко и точно понимать аудиотекст, иметь умения понимать замысел, стратегию автора и отношение говорящего к сообщаемому и его оценку.

В целом можно говорить о значительном разнообразии классификаций видов аудирования, которые различаются по способу предъявления, ситуации общения, целей слушания, характера восприятия, уровней понимания, хотя в последние десятилетия наблюдается тенденция к разграничению аудирования учебного и аудирования коммуникативного [Соловова 2002; Колкер, Устинова 2002; Гальскова, Гез 2006; Мильруд 2007; Щукин 2009 и др.]. Большинство методистов усматривают в учебном аудировании средство обучения восприятию и пониманию звучащей речи – навыков опознавания лексико-грамматических единиц, развития психофизиологических механизмов аудирования, речевого слуха [Азимов, Щукин 2009].

Коммуникативное аудирование – вид аудирования, целью которого является понимание иноязычной устной речи при ее однократном предъявлении [Гальскова, Гез 2006; Anderson, Lynch 1993]. К коммуникативному аудированию относят обусловленные коммуникативной установкой понимание основного содержания звучащего текста; полное понимание содержания аудиотекста; выборочное извлечение из него необходимой информации; ее критическую оценку. J. C. Richards [1991], описывая коммуникативное аудирование, обращает особое внимание на взаимодействие между участниками общения и предлагает классификацию обеспечивающих его микроумений (*micro-skills of listening comprehension*).

Классификация видов аудирования, основанная на представлениях о его учебном либо коммуникативном характере, представляется в методическом

плане наиболее продуктивной. Выявленные навыки и умения, связанные со слуховым восприятием аудиотекста на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, и подготовкой к пониманию услышанного, обеспечивают процесс учебного аудирования, тогда как языковые, речевые и стратегические способности, относящиеся к структуре умения аудировать, и умения смысловой переработки извлеченной информации поддерживают процесс коммуникативного аудирования.

В современную эпоху цифровизации и активной циркуляции аудиовизуальной информации во многих методических исследованиях отмечается, что в настоящее время аудиальные средства коммуникации уступают место аудиовизуальным (В.В. Сафонова, С.О. Даминова, М.Ю. Данилин, С.В. Титова, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева и др.), которые обеспечивают преподавателю и учащимся доступ к языку, функционирующему в естественной среде общения и типичном для современности цифровом контексте. В.В. Сафонова в этой связи обращает внимание на то, что в методике обучения иностранным языкам наблюдается переход от рассмотрения собственно аудирования (без какой-либо визуальной поддержки) к аудированию как составной части другой рецептивной деятельности – аудиовизуализации (аудиовизуального восприятия) [Сафонова 2011: 4; White Paper 2008: 71]. И если контактное аудирование является компонентом устно-речевого общения, то «дистантное аудирование, или опосредованное слушание, представляет собой обладающую своими особенностями форму речевого общения» [Гальскова, Гез, 2006].

Не отрицая очевидные сходные характеристики аудирования и аудиовизуализации, В.В. Сафонова указывает и на их существенные различия по следующим характеристикам: «а) каналам восприятия (слуховой у аудирования, слуховой и зрительный у аудиовизуализации) и, соответственно, по трудностям восприятия; б) возможностям дополнять звучащий текст (особенно это касается медиа текстов в Интернете) другими

коммуникационными элементами, помимо звукового фона <...>, при аудиовизуализации звучащий текст сочетается с различными видами зрительной информации (визуальной, образно-схематической, визуально-текстовой); в) жанровому разнообразию современных аудиовизуальных материалов (включая интернет-материалы) и появлению новых жанров» [Там же: 4-5].

На основе сказанного выше следует принять во внимание определение, данное В.В. Сафоновой аудиовизуализации как процессу №рецептивного восприятия и понимания аудиовизуальных материалов, одновременно передающих аудио- и визуальную информацию, а также могущих содержать образно-схематическое и даже визуально-текстовое дополнения» [Там же: 5] и согласиться с тем, что в современном общении, опосредованном цифровыми технологиями, собственно аудирование отступает на второй план, уступая место аудиовизуализации.

Отмечая высокую важность развития умений аудирования в условиях расширения аудио- и аудиовизуальных потоков, В.В. Сафонова в то же время подчеркивает, что роль «чистого» аудирования (без визуальной поддержки) снижается прежде всего в социально-бытовых ситуациях и ситуациях поиска и получения информации, вытесняясь чтением: «в естественной языковой среде аудирование как абсолютно самостоятельный вид РД имеет место при телефонных разговорах, прослушивании радиопрограмм, оно также выступает как часть диалогического общения и в процессе восприятия монологической речи в условиях межличностного общения, а также устных выступлений» [Сафонова 2011: 4]. Вероятно, сложившаяся ситуация нуждается в дальнейших исследованиях, но вывод исследователя о том, что аудиовизуальное восприятие в современном общении начинает превалировать над аудиальным кажется бесспорным и потому чрезвычайно важным для методики обучения аудированию на иностранном языке, особенно в плане понимания звучащего текста с визуальными опорами.

С.О. Даминова понимает под аудиовизуализацией «рецептивный вид речевой деятельности, активный, целенаправленный, мотивированный и предметный процесс приема информации, направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в ходе общения. <...> представляет собой совокупность процессов восприятия, распознавания и понимания речи с помощью органов зрения и слуха, в виде синхронно поступающих зрительных и слуховых ощущений и образов» [Даминова 2014: 74]. Аудиовизуальные умения в ее работе рассматриваются как «комплексное восприятие звучащего аудиотекста синхронно с видеотекстом как единой смысловой сущности, продукта речевой деятельности» в сопровождении списка аудиовизуальных умений, соотнесенных с уровнями владения иностранным языком, для студентов незыковых направлений подготовки. Так, по отношению к целевому для настоящей работы уровню В1 в части монологических умений автор выделяет «умение понимать основное содержание профессионально направленных и научных монологических и диалогических аудиовидеотекстов, четко произнесенных диктором, которые представляют собой подготовленную речь на известные профессиональные темы, отвечающую литературным нормам иностранного языка» [Там же] с синхронным либо асинхронным видеорядом.

Размышляя о единице обучения аудированию, И.А. Гончар [2011], предлагает концепцию «аудемы», выражая при этом некоторые сомнения относительно возможности считать аудированием деятельность по восприятию и пониманию звучащего текста с использованием зрительных опор. Она полагает, что аудирование, например, с опорой на печатный транскрипт или видеоряд, «это обучение не аудированию» [Там же: 118], с чем, с одной стороны, согласиться было бы затруднительно, тем более что даже процесс сертификационного тестирования по субтесту «Аудирование» такие опоры предполагает (как в виде тестовых заданий и дистракторов, находящихся перед глазами студентов, так и в виде видеоматериалов, которые в этом субтесте

предлагается посмотреть и прослушать при тестировании на высоких уровнях владения русским языком). Но, с другой стороны, это вполне согласуется с мнением В.В. Сафоновой, которая считает аудирование и аудиовизуализацию равноправными «рецептивными устными разновидностями рецептивной деятельности человека» и подчеркивает, что они существенно различаются по типам передаваемой устно информации (аудиотекст / аудиовизуальный текст), по коммуникативному назначению информации и ее социокультурной насыщенности, что ставит вопрос трудностях восприятия аудиотекста и аудиовизуального текста инофоном [Сафонова 2011: 5]. Данный подход определяет различия в задачах обучения этим двум разновидностями устной рецептивной деятельности, в используемом учебном материале, в организации учебного процесса.

В китайской теории и методике обучения аудированию определенное движение в указанном направлении наблюдается с конца 80-х годов XX века. Так, по мнению Лю Тинминь [1987: 11-13], при выборе материалов для обучения аудированию китайских учащихся следует ориентироваться не только на широкий охват актуальной тематики (представленных прежде всего в текста масс-медиа), но и на особенности сопровождения аудиотекстов различных жанров визуальной информацией; учитывать темп, ясность речи и ее содержательное наполнение, принимая во внимание интересы и речевые возможности студентов, сочетая обучение аудированию с обучением другим видам речевой деятельности при выполнении различных типов аудиовизуальных упражнений, основанных на интенсивном и экстенсивном прослушивании в условиях как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Данный подход в целом поддерживается сложившейся теорий и практикой обучения данному виду речевой деятельности как в российской ([Ершова-Бабенко 1986, Елухина 1989, Богомолов 1997, Крылова 2004 и др.]), так и в китайской лингводидактике, активно использующей в качестве учебного материала телевизионные новости с целью погружения учащихся в среду

общения на русском языке в условиях отсутствия языковой среды [Ершова-Бабенко, Сюй Цуньлян, И Сяопэн 1987: 7-8], пополнения словарного запаса учащихся на актуальном, репрезентативном и типичном материале теленовостей [Цзи Юаньлун и др. 1987: 8], создания целостных аудиовизуальных спецкурсов для китайских учащихся на данной основе, создания моделей такого курса и конкретных методов обучения [Фу Сяося 2007].

Таким образом, анализ лингводидактических исследований показывает осознание методистами значительного места аудирования в реальной языковой практике носителей русского языка и необходимости усиления роли данного аспекта в курсе РКИ для китайских студентов, особенно в условиях современной, преимущественно аудиовизуальной коммуникации, нацеленность в обучении аудированию на русском языке на обучение беспереводному пониманию звучащего текста, представленного как в аудио-, так и в аудиовизуальном формате, с акцентом на когнитивное развитие учащихся и их языковых и речевых способностей, что, в свою очередь, вызывает к жизни поиск методик, обеспечивающих овладение ими когнитивными и коммуникативными стратегиями при обработке воспринимаемой информации и речевом взаимодействии.

Как показано в [Richards 2008], интеграция стратегий обучения в обучение аудированию пробуждает интерес учащихся, повышает их энтузиазм, мотивацию к учению. На основе проведенных исследований доказано, что обучение стратегиям аудирования повышает в целом эффективность овладения учащимися языком, дает им чувство уверенности, повышает их осведомленность о процессе аудирования и улучшает его результаты. Для преподавателя знакомство со стратегиями дает возможность лучше понять специфику иноязычного аудирования и при обучении данному виду речевой деятельности учитывать позитивные и негативные факторы

понимания на слух, добиваясь целей обучения аудирования с большей эффективностью.

1.2. Цели и содержание обучения китайских учащихся аудированию на среднем этапе овладения русским языком как иностранным в российском и китайском вузе

1.2.1. Соотношение этапов обучения и уровней владения русским языком как иностранным в вузах России и КНР

Выбор этапов обучения и уровней владения РКИ в рамках настоящего исследования обусловлен потребностью в совершенствовании навыков аудирования китайских учащихся, оканчивающих довузовское образование и поступающих на основные факультеты российских вузов. В этой связи представляется важным обратиться к проблеме соотношения этапов обучения русскому языку как иностранному и уровней владения русским языком как иностранным, которые в разные периоды развития лингводидактики классифицировались по-разному.

Понимая под этапом обучения «относительно завершенный период изучения языка, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [2009: 357] отмечают, что «каждый этап обучения имеет свои цели и задачи, которые определяют требования к уровню владения языком, обязательный минимум содержания обучения языку и другим образовательным программам, методы, приемы и средства обучения, которые считаются предпочтительными именно для данного этапа», ограниченного определенными временными рамками. Уровень владения языком характеризуется степенью достигнутого учащимися успеха во владении изучаемым языком за отведенный для этого отрезок учебного времени [Там же: 324].

Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе рассмотрено в статье Т.В. Макаревич [2010]. Разграничение начального и продвинутого этапов в обучении РКИ было общепринятым в 50-70-е гг. ХХ в. и

проводилось исходя из роли курса русского языка как учебного предмета в общей системе обучения иностранных учащихся в вузе: на подготовительном факультете русский язык выступал как главный учебный предмет, на основных факультетах он переходил в разряд вспомогательных дисциплин, обеспечивающих освоение основных учебных предметов. В 1979 г. Г.Г. Городилова предложила иную периодизацию. Начальный этап она соотносит с первым семестром обучения иностранных граждан на подготовительном факультете вуза, средний этап – со вторым семестром подготовительного факультета, продвинутый этап – с периодом обучения на первом – третьем курсах, завершающий этап – с периодом обучения на четвертом – пятом курсах [Городилова 1979]. В 80-е годы XX в. стали различать начальный этап, соотнося его с обучением иностранца на подготовительном факультете, основной этап – с первого по третий курсы, продвинутый – с четвертого по пятый курсы. 90-е годы внесли свои корректизы – в курсе обучения РКИ в вузе начали различать этап предвузовской подготовки и этап вузовской подготовки.

Вслед за Т.В. Макаревич мы считаем методически оправданной и актуальной классификацию Г.Г. Городиловой и в настоящем исследовании будем опираться на нее с той поправкой, что средний этап захватывает также и начало обучения иностранца на основных факультетах вуза.

Если говорить о привязке уровней владения русским языком как иностранным к этапам обучения, выделенным Г.Г. Городиловой, то четкого соотношения этапа и конкретного уровня мы не обнаружим, скорее, это будет соотношение в определенном диапазоне. Так, начальному этапу (первый семестр факультета довузовского образования) будут соответствовать Элементарный (ТЭУ/A1) / Базовый (ТБУ/A2) уровни владения РКИ, среднему этапу – Базовый (ТБУ/A2) / Первый сертификационный (ТРКИ-1/B1). Принято считать, что продвинутому этапу обучения (первый – четвертый курсы обучения в вузе) соответствует Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2/B2)

[Макаревич 2010], но и это не вполне совпадает с истинным положением вещей, поскольку достижение уровня В2 возможно лишь к моменту окончания четвертого года обучения. В начале обучения на первом курсе основных факультетов иностранные учащиеся в своем большинстве не в полном объеме владеют русским языком на уровне В1 и нуждаются в его коррекции и совершенствовании после завершения курса русского языка на факультете довузовского образования.

«Под начальным этапом мы понимаем 1-й год получения образования в техническом вузе на иностранном для обучаемых русскому языку. Это относится как к студентам 1-го курса, так и к новому контингенту – магистрантам и аспирантам 1-го года обучения, владеющим, как правило, русским языком в объеме элементарного и базового сертификационных уровней согласно классификации ТРКИ. Иностранные студенты на 1-м году обучения в вузе инженерного профиля не могут читать [и аудировать – ЧЦ] учебно-научные тексты по инженерным дисциплинам, так как не владеют в достаточной степени ни русским языком, ни предметной компетенцией» [Авдеева, Васильева, Левина 2002: 55]. Аналогичные наблюдения сделаны в работе Н.В. Андреевой: «К сожалению, эмпирические наблюдения показывают, что это часто не соответствует действительности. Даже студенты, владеющие русским языком на достаточном уровне, чтобы выразить мысль устно (спросить дорогу, представиться, рассказать о себе и т.д.) или письменно (написать сообщение в мессенджере и др.), а также прочитать и понять окружающие их тексты (вывески, указатели, инструкции, расписание транспорта и др.) оказываются беспомощны в адекватном восприятии устной речи носителей языка. Это ставит преподавателя в такую ситуацию, когда от него требуется не только развитие аудитивных навыков и умений реципиента в соответствии с его уровнем владения языком, но и существенная коррекция недосформированных ранее умений» [Андреева 2018] и др. Именно данный вид речевой деятельности выходит на первый план на основных факультетах, когда учащимся необходимо

приступить к слушанию лекций по изучаемым дисциплинам. Коррекция и совершенствование уровня В1 для успешного дальнейшего обучения с целью постепенного продвижения в языке необходимы как в период завершения обучения системе довузовского образования, так и в первом семестре первого курса обучения в вузе.

Сказанное выше было подтверждено в ходе предварительного этапа экспериментально-методического исследования (см. Приложение 1). Анализ результатов двух произвольно выбранных сессий сертификационного тестирования на уровне ТРКИ-1/В1, проведенных в 2021 и 2023 гг. на базе МГУ имени М.В. Ломоносова с участием в общей сложности 137 китайских студентов, выявил следующее. Результаты ниже установленного уровня (ниже 66%) продемонстрировали 44 человека (32,12%), результаты чуть выше нижней границе уровня – 21 человек (15,33%), результаты в среднем диапазоне (от 70% до 80%) наблюдались у 52 человек (37,96%). и только 19 человек (13,87%) продемонстрировали достаточно результат выше 80%. 1 студент (0,73%) получил оценку 100% (см. Приложение 1). Таким образом, имеются основания полагать, что в среднем почти половина поступивших на основные факультеты российских вузов китайских студентов навыками аудирования владеют слабо.

Период обучения китайских учащихся, на который направлено настоящее исследование, охватывает вторую половину второго семестра факультета довузовского образования и первый семестр обучения на первом курсе основных факультетов. Уровень владения русским языком В1, который принято формально приписывать учащимся указанного периода обучения, фактически соответствует нижней границе данного уровня, тяготея во многих случаях к верхней границе уровня А2. В то же время, без прочной основы, которая закладывается именно на уровне В1, невозможно говорить об успешном дальнейшем продвижении в языке.

Обращение к целям обучения аудированию на уровне В1 показывает, что она связана с формированием аудитивной компетенции иностранных учащихся,

параметры которой определены в требованиях и программах по русскому языку для российской системы образования [Требования... 2009; Лингводидактическая программа... 2016; Программа-справочник... 2015; Русский язык как иностранный... 2018, Программа по русскому языку... 2020].

По достижении уровня В1 «иностранец должен с достаточной полнотой, глубиной и точностью понимать на слух информацию, содержащуюся в звучащем монологическом высказывании (тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения) в рамках социально-бытовой и социально-культурной сфер общения» [Требования... 2009: 8]. В требованиях указаны также объем текста (500-600 слов, из них допустимо 3% незнакомых), темп звучания (210-230 слогов в минуту) и тип текста – сообщение, повествование, описание, либо текст смешанного типа с элементами рассуждения.

Важно отметить для целей нашего дальнейшего исследования, что в соответствии с рассматриваемыми требованиями тексты должны носить аутентичный характер, хотя минимальная степень адаптации всё же допускается [Там же: 9]. Аудирование диалогической речи предполагает понимание на слух основного содержания диалога, коммуникативных намерений его участников в тех же сферах общения в объеме не менее 10-12 развернутых реплик в том же темпе, как и в монологе. Ситуации общения, описанные в данном документе, разнообразны – в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т. п.); в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в театре, музее, на экскурсии; в поликлинике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону; в гостинице; на вокзале, в аэропорту и т.п. Что касается тематики общения, то она связана с биографией учащегося (его детством, учебой в школе и университете, работой, интересами, семьей); с выбором места учебы или работы, профессии и др. и выражением отношения к ним; с системой общего и

высшего образования в родной стране и в России; с ролью иностранных языков в его жизни и изучением русского языка; с образом жизни, социальными и дружескими контактами; свободным временем, отдыхом, увлечениями; с проблемами современного города и деревни, в том числе со столицей родной страны и с родным городом, его культурой и достопримечательностями; с родной страной, ее регионами, географией, экономикой, культурой, историей; с известными деятелями науки и культуры России и родной страны; природой, экологией [Там же: 7-8]. Иными словами, учащийся, прочно освоивший русский язык на уровне В1, аудирует в достаточно широком тематическом диапазоне.

Если принять во внимание, что аудировать в соответствии с указанными выше требованиями предлагается аутентичный текст с минимальной степенью адаптации [Требования...: 9], то, по наблюдениям Н.Ю. Крыловой, «на этапе 1 сертификационного уровня учащиеся еще не обладают в полной мере фонематическим слухом на русском языке. Внутренняя речь носит развернутый характер, скорость ее является замедленной. Она не обеспечивает аудирование речевых сообщений в нормальном темпе, характерном для носителей русского языка. Кроме этого, понимание речи на этом этапе часто носит переводный характер» [Крылова 2004: 62]. В этом же исследовании, ссылаясь на работы Н.И. Соболевой, автор отмечает, что у носителей русского языка что медленный темп речи в среднем составляет 120 слогов в минуту, средний – 250 слогов в минуту, быстрый темп – 408 слогам в минуту. При этом, по данным, полученным самой Н.Ю. Крыловой, речь диктора по радио колеблется в пределах 270-280 слогов в минуту, диктора в кинохрониках – 240-270 слогов в минуту, а темп лекторской – 120-310 слогов в минуту [Там же]. Таким образом, указанные в требованиях 210-230 слогов в минуту для уровня В1 в целом соответствуют нормальному темпу аутентичных текстов на русском языке, но только в том случае если этот уровень студентом достигнут в полном объеме. При неполном владении языком в рамках данного уровня зафиксированный в требованиях темп предъявления звукающего текста оказывается слишком

быстрым, что затрудняет понимание текста, делает его фрагментарным, не охватывает содержание воспринимаемого текста в целом.

С уклоном в учебно-профессиональную сферу общения требования к аудированию на уровне В1 представлены в Лингводидактических программах по русскому языку как иностранному [2010, 2013], реализующие когнитивно-коммуникативный подход к обучению. К общим умениям добавляются умения «воспринимать на слух информацию, необходимую для решения когнитивно-коммуникативных задач в данной сфере общения» [Лингводидактическая программа... 2013: 8], к которым отнесены понимание на слух монологического высказывания объяснительного характера (объяснение преподавателя на занятиях по предметным дисциплинам, учебная лекция при непосредственном аудиовизуальном контакте обучающего и обучаемых с использованием современных средств зрительной наглядности); понимание темы, основного содержания, главной информации отдельных смысловых частей устного учебно-научного текста, учебного диалога-расспроса, коммуникативных намерений участников учебно-научной коммуникации. Увеличены объем аудиотекста в жанре учебной лекции (до 1000-1500 слов по сравнению с требованиями к общему владению – 500-600 слов), количество незнакомых слов в аудиотексте (до 5% по сравнению общим владением – до 2%), а также время звучания (до 45 минут).

В системе учебных дисциплин, обеспечивающих подготовку по русскому языку в китайских вузах, аудирование не занимает ведущих позиций и какого-либо значимого места в учебных программах. Даже в подготовке русистов на него отводится лишь 2 учебных часа в неделю, хотя для китайских студентов это один из наиболее сложных аспектов речемыслительной деятельности [Цинцин Янь 2022: 306].

Обращение к китайским уровневым стандартам показывает, что диапазону Базового (ТБУ/A2) и Первого сертификационного (ТРКИ-1/B1) уровням Российской государственной системы тестирования иностранных

граждан примерно соответствует китайский уровень тестирования по русскому языку ТРЯ4, ориентированный на студентов второго курса бакалавриата в системе высшего образования КНР по специальности «Русский язык». Задания данного теста (первого по счету в системе тестирования студентов-русистов в вузах КНР) комплексно проверяют соответствие уровня владения русским языком требованиям, отраженным в Программе базовой ступени образования, по четырем аспектам: аудирование, говорение, чтение и письмо [Программа высшего образования... 2012].

Студенты 1-2 курсов базовой ступени образования по специальности «Русский язык» 4(5)-летней системы высшего образования в течение первого академического года должны овладеть основными знаниями, навыками и умениями в области русского произношения, грамматики и лексики, основными навыками аудирования, говорения, чтения и письма, а также приобрести определенные навыки общения, а также знание определенных реалий и фактов русской культуры.

В систему требований по аудированию для студентов первого года обучения китайских вузов входит понимание преподавателя, ведущего занятия на русском языке; понимание учебных аудиоматериалов, близких к изучаемой тематике, менее сложных либо сопоставимых по сложности с изучаемыми текстами; количество незнакомых слов в аудиотекстах: до 2%; темп речи: 60-70 слов в минуту; после первого прослушивания требуется понять 60%-80% содержания аудиотекста. По окончании второго года обучения учащиеся должны понимать несложную речь носителей русского языка в рамках круга изученных тем; понимать учебные аудиоматериалы, близкие по тематике используемым в обучении текстам для чтения: до 3%; темп речи: 70-100 слов в минуту; после первого прослушивания также требуется понять с высокой степенью точности 60%-80% содержания аудиотекста. С учетом того что китайские студенты, обучающиеся по специальности «Русский язык», начинают изучать русский язык в китайском вузе чаще всего «с нуля» и изучают

его за пределами языковой среды, описанные требования можно приравнять к требованиям к владению русским языком на этапе довузовского образования российского вуза и сделать вывод о том, что они в большей степени приближены к Базовому уровню (ТБУ/A2) с переходом на Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1/B1).

На третьем году обучения студенты китайских вузов начинают изучать русский язык на профессиональном уровне, что в целом соответствует ситуации начала обучения китайских студентов на первом курсе основных факультетов российского вуза. На данном этапе совершенствуется владение русским языком формируется способность изучать язык самостоятельно, овладевать профессиональными знаниями в сочетании с изучением русского языка. По завершении обучения на третьем курсе от учащихся ожидается понимание информационных материалов о важных дипломатических, экономических, политических и социальных событиях в новостных программах российского радио и телевидения; темп речи: 80-110 в минуту; после двукратного прослушивания точность понимания – не менее 60%. То есть на данном этапе происходит обращение к аутентичным текстам средств массовой информации, что вполне соответствует параметрам уровня ТРКИ-1/B1 по российским стандартам.

Анализ российских стандартов и требований показывает, что возрастание умений чтения и аудирования от Элементарного уровня (ТЭУ/A1) до Первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/B1) увязано с возрастанием аутентичности предъявляемых звучащих текстов. Так, уже в «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» [2001: 8] и в «Государственном стандарте по русскому языку как иностранному. Базовый уровень» [2001: 8] помимо специально составленных текстов имеется указание также на «адаптированные сюжетные тексты», то есть на аутентичные тексты, подвергшиеся трансформации в учебных целях. В «Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» [2009: 9] читаем:

«тексты аутентичные (допустима минимальная степень адаптации)». Явная направленность на аутентичность представляется вполне оправданной, поскольку проистекает из pragматической ориентации учебного процесса, настраивает учащегося на контакт с реальной языковой действительностью.

Что касается дискуссий о неизбежных трудностях, которые испытывают учащиеся при работе с аутентичными звучащими текстами, то следует вспомнить исследования С. Крашена, предложившего формулу $i + 1$, показывающую, что владение языком учащегося развивается от текущего этапа (i) к следующему ($i + 1$), и это должно быть завершено путем соприкосновения с входным материалом этапа $i + 1$ и его понимания [Krashen 1985]. Его вывод состоит в том, что повышение уровня владения языком обеспечивается материалами, которые должны быть на один уровень выше, чем тот уровень, на котором находятся учащиеся [Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь 2011]. Развитие когнитивных возможностей учащихся, обострение их восприятия и внимания, улучшение памяти, активизация мышления, мотивации к обучению связано с повышением уровня его сложности, с неожиданной, яркой, интересной подачей материала [Ду Гуйчжи 2011], и именно эти механизмы запускаются и развиваются во взаимодействии учащихся с аутентичными материалами. Кроме того, З.И. Клычникова [1973: 143], основываясь на результатах экспериментов, указывает, что присутствие в тексте до 30% незнакомой лексики не препятствует пониманию его общей идеи (чего, по нашему мнению во многих случаях может быть вполне достаточно для реальной коммуникативной практики); 10% незнакомой лексики почти не влияют на понимание общего содержания, а при 5% незнакомой лексики понимается не только основная, но и дополнительная информация текстов.

Из сказанного следует, что споры относительно целесообразности использования аутентичных текстов на начальном и среднем этапах обучения давно утратили свою актуальность. Их преимущества и лингводидактическую ценность раскрывают в своих работах многие методисты (А.Н. Богомолов,

Л.А. Дунаева, А.В. Коротышев, Н.В. Кулибина, Т.Е. Печерица, Е.В. Потемкина, О.Э. Чубарова и мн. др.), дискутируя лишь о способах их адаптации. Оставляя за кадром эту проблему, обратим внимание на выводы, сделанные в [Богомолов, Дунаева 2018: 99]: на элементарном и базовом уровнях (A1 и A2) аутентичный текст используется чаще всего как основа для создания учебных текстов, обладающих чертами аутентичности; на первом сертификационном уровне (B1) преимущественно применяют мягко адаптированный аутентичный текст с максимальным сохранением свойств исходного текста; на втором, третьем и четвертом уровнях (B2-C2) в основном предлагают многоуровневый комментарий, приближающий учащихся к пониманию аутентичного текста.

В целом сегодня, как отмечает К.С. Кричевская, невозможно представить себе обучение иностранному языку без использования в том или ином виде аутентичных материалов, и перечисляет разнообразие их видов: литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, аудио- и видеоматериалы радио, кино, телевидения, материалы повседневной и бытовой жизни (объявления, анкеты-опросники, вывески, рекламу, этикетки, меню и счета, карты, проспекты по туризму и даже различные предметы реальной жизни, такие как одежда, мебель, посуда и пр.) [Кричевская 1996: 13]. Очевидно, что с развитием и самым широким распространением цифровых технологий состав аутентичных материалов, которые используются в лингводидактических целях, значительно расширился. Обучение аудированию на аутентичном материале рассматривается как «способ ознакомления с многообразной инокультурной средой устного общения с целью ориентировки в ней, и инструмент получения необходимой информации для выполнения других видов деятельности речевого и неречевого характера (в том числе образовательного и самообразовательного характера), и средство оценки/самооценки своей готовности к речевому общению» [Сафонова 2011: 4].

1.2.2. Формирование содержания обучения аудированию с учетом специфики китайской аудитории

Аудирование как рецепция устной речи является сложным процессом, включающим три уровня: мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный [Зимняя 1978]. Рассматривая психологические особенности аудирования, В.И. Ильина отмечает единство смыслового и перцептивного звеньев, особый характер предмета, продукта и результата деятельности, активный характер извлечения и переработки информации, единство субъективного и объективного в восприятии и понимании речи на слух [Ильина 1979: 107].

На мотивационно-побудительном уровне структуры аудирования превалирует познавательная потребность. В методическом отношении, по мнению Н.Ю. Крыловой, посвятившей свое исследование проблемам формирования коммуникативной компетенции инофонов в чтении и аудировании на материале новостных текстов, это должно находить отражение в материалах для рецепции. Среди их основных характеристик называны информативность, способность вызывать интерес, соответствие интеллектуальным возможностям иностранцев, их возрасту и профессиональной ориентации [Крылова 2004]. Важной характеристикой помимо удовлетворения познавательных потребностей учащихся является возможность продолжить работу с такими материалами на последующих уровнях владения языком.

Аналитико-синтетический уровень аудирования Н.Ю. Крылова разделяет на четыре соответствующих восприятию речевого сообщения этапа, принципиально важных с точки зрения обучения: смысловое прогнозирование, вербальное сличение, установление смысловых связей между словами и смыслоформулирование, а также две ступени на уровне узнавания и понимания слова – первичное (доконтекстное) прогнозирование (узнавание) слова, которому способствует предшествующий языковой опыт реципиента;

вторичное (контекстное) понимание, которое осуществляется в условиях конкретной речевой ситуации.

Исполнительный уровень аудирования характеризуется активным мыслительным процессом и работой речевых механизмов, но при этом не имеет внешнего выражения. Функцией исполнительного уровня является ответное речевое действие («речевой поступок» [Артемов 1969]), им завершается акт коммуникации. Успешность поступочного процесса обусловлена успешностью протекания внутренней перцептивно-мыслительной деятельности реципиента на аналитико-синтетическом уровне.

Важный с методической точки зрения вопрос, связанный исполнительным уровнем, а именно с результатом аудирования, ставит в своем диссертационном исследовании ЧжАО Цюе, усматривая зависимость результата аудирования от его объекта, предмета и продукта. В качестве объекта выступает высказывание другого человека, предметом является смысловое содержание этого высказывания, продуктом – суждения, умозаключения, представления, возникающие у слушающего. «Результат аудирования должен соответственно высказыванию носить трехаспектный характер. Тогда результатом аудирования следует считать понимание сообщения на том или ином уровне, изменение эмоционального состояния и изменение поведения» реципиента в зависимости от содержания звучащего текста [ЧжАО 1999]. Особое внимание в ее работе удалено рассмотрению аудирования как единства речевой и учебной деятельности и, соответственно, достигаемому результату. Опираясь на мнение И.А. Зимней, ЧжАО Цюе характеризует специфику учебной деятельности слушания, которая отличается от аудирования в реальной коммуникативной ситуации. Результатом учебной деятельности должно быть усвоение излагаемого в звучащем тексте материала. В реальной коммуникативной практике человек принимает непосредственное участие в акте общения, удовлетворяет какие-либо потребности, например, информационные, познавательные, эстетические и др.

Чжао Цюе отмечает, что «на процесс овладения иностранным языком оказывают существенное влияние многие факторы, такие как принадлежность к определенной нации и культуре, индивидуальные особенности личности учащегося (характер, эмоции, мотивация), уровень знаний, особенности восприятия, память, внимание, мышление, выбор стратегии и др.» [Чжао Цюе 1999: 16].

Очевидно, что рассмотренные ранее цели обучения аудированию достигается прежде всего систематической работой по формированию языковых и речевых навыков и умений учащихся (в общей системе обучения РКИ, а не только в аспекте аудирования), в связи с чем возникла необходимость в обращении к исследованию Чжао Цюе [1999], в котором применен авторский подход к выделению навыков и умений аудирования в китайской аудитории с учетом деятельностной природы речевого процесса, а также этапов становления текстовой деятельности китайских учащихся на русском языке (Таблица 1), и к ряду исследований, в которых данный вопрос рассматривается в разных аспектах и разном объеме, в целом подтверждая выводы Чжао Цюе относительно умений аудирования, актуальных для китайской аудитории. Данный материал имеет крайне важное значение для настоящего исследования, поскольку напрямую связан с обучением аудированию китайских учащихся, учитывает их особенности и потребности и может служить основой создания системы упражнений по обучению рецептивной переработке информации, заложенной в русских звучащих текстах, в том числе осложненных мультимедийным компонентом.

Таблица 1.

Состав умений аудирования с учетом специфики китайской аудитории¹

I. Слуховое восприятие	II. Подготовка к восприятию и пониманию информации	III. Смысловая переработка извлеченной информации
Языковой уровень	Уровень значения	Уровень смысла
<p>1.1. Фонетический: узнавать и артикулировать звук; различать звуки, отсутствующие в родном языке; различать труднопроизносимые звуки и звукосочетания; узнавать нужный звук в звучащем слоге; корректно произносить воспринимаемые на слух морфемы.</p> <p>1.2. На лексическом уровне: узнавать форму слова по характерным звукам; определять грамматическую форму звучащего слова; выделять отдельные слова из речевого потока; учитывать при прослушивании правила написания и произнесения слов.</p> <p>1.3. Синтаксический уровень: распознавать звучащее словосочетание по синтаксическим признакам; правильно произносить словосочетания; прогнозировать и произносить словосочетание, ориентируясь на его начало; проговаривать по памяти вслух или про себя воспринятое на слух словосочетание; узнавать звучащее словосочетание; узнавать звучащее предложение по</p>	<p>2.1. Уровень слова: определять лексическое значение слов по контексту; определять лексическое значение слов по словообразовательным компонентам.</p> <p>2.2. На синтаксическом уровне: определять характер синтаксической связи словосочетания; определять лексическое значение главного и зависимого компонентов словосочетания; определять лексическое значение слов, опираясь на структурную схему предложения; производить актуальное членение простого и сложного предложения; выделять логическое ударение, ключевые слова в предложении.</p> <p>2.3. Уровень текста: развитый фонематический и интонационный слух; сформированные механизмы внутреннего проговаривания, оперативной памяти, внимания, языковой догадки, вероятностного прогнозирования; понимание лексического</p>	<p>3.1. Коммуникативная установка: по опорным словам и предложениям определять смысловую организацию текста; по названию ориентироваться в смысловой организации текста; устанавливать способы изложения текста и формальные средства его организации; определять прагматическую установку говорящего.</p> <p>3.2. Стратегии аудирования: активизировать семантическую сеть для понимания и запоминания звучащего текста; пользоваться схемами понимания речевого сообщения; извлекать нужную информацию с в соответствии с определенной целью аудирования.</p> <p>3.3. Понимание текста на уровне значения: выделять в тексте отдельные смысловые вехи по опорным словам и предложениям; выделять основную идею текста; обнаруживать отдельные факты, составляющие главное содержание текста; выделять главную и избыточную информацию в соответствии с заданным вопросом; объединять отдельные факты в смысловые блоки на основе использования плана текста; передать основную информацию в виде наводящих вопросов; выражать основное содержание прослушанного</p>

¹ В таблице использованы материалы [Чжао Цюе 1999, Тихонов 2004; Коротков 1968; Чэн Янмэй 1999; Трубчанинова 2001; Горская 2002; Сюй Гаоюй 1997]

<p>определенным интонационным сигналам; членить звучащее предложение на синтагмы; определять количество синтагм в предложении; различать паузы между синтагмами; адекватно воспринимать логическое ударение в синтагмах; выделять на слух центр ИК; узнавать структурную схему простого предложения по его компонентам; выделять главную и придаточную части сложного предложения; прогнозировать структурную схему предложения по его началу.</p>	<p>значения слова или словосочетания в предложении по контексту; узнавание грамматической формы слова, словосочетания в предложении; опора на синтаксические связи в процессе понимания структуры предложения.</p>	<p>текста одним сжатым предложением.</p> <p>3.4. Понимание текста на уровне смысла: выделять главную информацию и избыточную информацию после первого прослушивания текста; выделять из звучащего текста нужные события или факты; понимать общую идею текста; понимать подтекстовую идею текста; дать свою оценку о прослушанной информации.</p> <p>3.5. Воспроизведение воспринятой информации: передать главное содержание прослушанного текста в виде назывных предложений; делать сообщение на основе информации, извлеченной из текста, опираясь на предлагаемый план; передавать основную информацию прослушанного текста своими словами; дать оценку прослушанному тексту.</p>
--	--	--

При этом необходимо обратить внимание на то, что в настоящее время многие исследователи отказываются от подробных классификаций навыков и умений слушания, а в большей степени склонны описывать «структуру умения аудировать» в целом, основываясь на языковых и стратегических способностях учащихся [Buck 2001: 104], как, например, показано в Таблице 2.

Таблица 2.

Структура умения аудировать

<p>1. Языковые способности: знания, которые слушающий использует для выполнения задачи аудирования, включая процедурные знания, которые могут использоваться автоматически, и контролируемые (то есть сознательные) декларативные знания:</p>
<p>(1) Грамматические знания</p>
<p>(2) Знание особенностей дискурса</p>
<p>(3) Прагматические знания</p>
<p>(4) Социолингвистические знания</p>
<p>2. Стратегические способности: включая когнитивные стратегии и метакогнитивные стратегии для достижения когнитивной регуляции слушания:</p>
<p>(1) Когнитивные стратегии:</p>
<p>1) Процесс понимания</p>

2) Процесс хранения и запоминания
3) Процесс использования
(2) Метакогнитивные стратегии: различные сознательные и бессознательные умственные действия, регулирующие когнитивные стратегии:
(1) Ситуационная оценка
(2) Мониторинг
(3) Самооценка
(4) Самопроверка

Приведенная в Таблице 2 структура умения аудировать на иностранном языке выводит на первый план стратегии аудирования, внимание к которым обозначилось, когда фокус исследований в области преподавания иностранных языков постепенно сместился с того, «как учителя должны преподавать язык», на изучение того, «как студенты должны осваивать язык». Иными словами, речь идет о выборе того или иного предпочтительного для конкретной ситуации вида аудирования, определении основных его механизмов, обучении учащихся стратегиям, которые способствуют успеху в восприятии и понимании русской речи на слух, способствуя максимально эффективному использованию имеющихся знаний, навыков и умений при всём их неизбежном несовершенстве. При этом, с нашей точки зрения, полный отказ от детализированных классификаций навыков слушания видится нецелесообразным и невозможным, в частности в силу того, что на начальном и среднем этапах обучения «студент должен научиться оперировать структурно-системными единицами», и, «следовательно, задачей методики здесь будет выработка речевых автоматизмов в деятельности аудирования...» [Халеева 1990: 16] либо их коррекция и развитие, если речь идет о неполном соответствии определенному сертификационному уровню коммуникативных возможностей учащегося.

Это приводит к выводу о необходимости совмещения в единой методической системе навыков и умений аудирования и структуры умения аудировать, основанной на языковых способностях и стратегиях (Рис. 1). Особое место в данной системе занимают стратегии аудирования, позволяющие

инофону успешно решать информационные, когнитивные и коммуникативно информационные задачи на изучаемом языке.

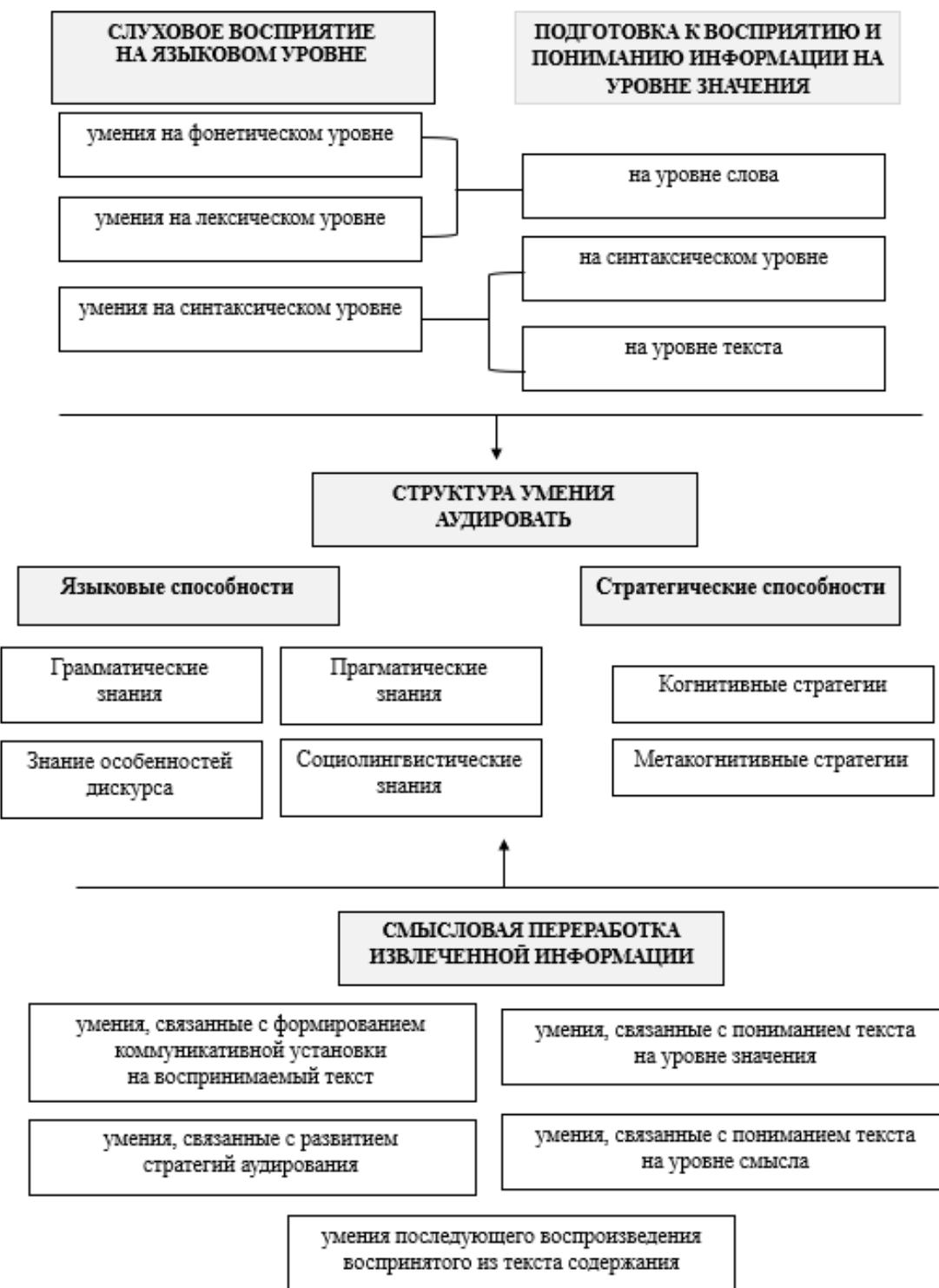


Рис. 1. Состав умений и стратегий аудирования.

В.В. Сафонова выделяет семь задач аудирования для разных уровней владения иностранным языком, хотя с целевым для нашего исследования уровнем связаны, с ее точки зрения, лишь первые три:

- «1) понять основное (ключевую информацию) в содержании аудио / видеотекста;
- 2) выбрать необходимую информацию из прослушанного / увиденного аудио / видеотекста;
- 3) прослушать аудио / видеоматериалы и быть способным детально интерпретировать / обсудить их» [Сафонова 2011: 6].

Такие задачи, как «4) опознать социокультурную информацию, содержащуюся в аудио- и видеотекстах, и оценить ее важность для целей межкультурной коммуникации и/или для социокультурного самообразования; 5) определить социокультурные причины коммуникативных сбоев в диалогическом/полилогическом общении, при устных выступлениях в аудитории; 6) наблюдать за коммуникативным поведением носителей и неносителей иностранного языка, в том числе и в условиях межкультурного общения, и определять, какие из коммуникативных действий могут служить коммуникативно-речевым образцом для иностранца, а какие следует избегать; 7) опознавать случаи манипулирования сознанием человека с помощью конкретных аудио- и видеоматериалов и навязывания ложных стереотипов об этносах и нациях» [Там же], В.В. Сафонова относит к более высоким уровням владения иностранным языком, хотя, по нашему мнению, они частично могут быть реализованы на уровне ТРКИ1/В1. Например, задача 4 – в той части, где речь идет об опознании социокультурной информации, содержащейся в аудио- и видеотекстах, и оценке ее важности для целей коммуникации; задача 5 – в части определения наличия коммуникативных сбоев при устных выступлениях в аудитории; задача 6 – в части наблюдения за коммуникативным поведением носителей и неносителей иностранного языка и их последующего анализа.

Исходя из целей настоящего исследования, существенными являются представленные в работе О.Ю. Матвеевой (со ссылкой на исследование J. Defays и S. Deltour) умения, значимые для использования стратегий аудирования на иностранном языке, такие как умение игнорировать «непонимание отдельных деталей для восприятия основного смысла сообщения; максимально полное использование контекста; учет дополнительной информации, получаемой через паравербальные средства общения: темп и ритм речи, громкость, интонации (при учете возможных культурных различий); предвосхищение сказанного, выдвижение гипотез» [Матвеева 2022: 28], из чего последнее отнесено нами к наиболее важным.

В одной из наших статей [Чжу Цзясюань 2022] мы также обращались к проблемам предвосхищения, выдвижения и подтверждения гипотез (предугадывания), рассматривая их на следующих этапах аудирования:

1) этапа прослушивания (направленного на углубление и закрепление в памяти учащихся информации, которую можно будет впоследствии воспроизвести и использовать в новых будущих контекстах);

2) этапа до прослушивания (цель которого – сузить объем информации, активируя ранее сохраненные фоновые знания, определить тип, структуру и основную идею предлагаемого к прослушиванию материала, тем самым организуя процесс предугадывания того, что учащемуся предстоит услышать,

3) этапа после прослушивания (для дополнения и совершенствования полученного опыта по извлечению содержания).

Данный подход в этой своей части был принят во внимание при разработке блока системы упражнений и заданий, направленных на формирование и развитие стратегий аудирования. При этом были учтены элементы модели обучения рецептивным видам речевой деятельности, предложенной Чжао Цюе, в которую входит «обобщение общей идеи и основного содержания текста; перевод на китайский язык ряда ключевых слов; перевод на китайский язык ряда слов и словосочетаний, имеющих лингвострановедческое значения;

перевод ряда предложений или абзацев, в которых отражаются культурно-фоновые знания и выражается интенция автора» [Чжао Цюе 1999: 347]. Фактически модель Чжао Цюе в своей основе нацелена на понимание ведущей идеи текста, его основного содержания и дополнительной информации, которые обеспечивают три уровня понимания текста.

1.3. Стратегии аудирования в условиях мультимодальной коммуникации и их лингвометодическая интерпретация

1.3.1. Уровни понимания звукающего текста с визуальным компонентом и критерии их оценивания

Ключевой с точки зрения обучения рецептивным видам речевой деятельности является проблема понимания воспринимаемого текста.

А.А. Смирнов относит глубину понимания к основным характеристикам уровней понимания: «от начальной ступени, где мы выделяем в предмете не какую-либо одну сторону и причем несущественную для него, а некоторый случайный признак, мы переходим к более высоким уровням понимания, вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выявляя более разнообразные связи его с другими предметами, явлениями реального мира» [Смирнов 1966: 168]. Помимо этого им выделены и четыре ступени отчетливости и четыре стадии понимания. Не углубляясь в данный, чрезвычайно продуктивный с точки зрения обучения иностранному языку подход, скажем только, что он получил наиболее полное и в то же время новое методическое освещение в концепции психологии чтения З.И. Клычниковой, а затем и И.А. Зимней.

Несмотря на то что исследование З.И. Клычниковой направлено на изучение письменной рецепции, считаем важным кратко остановиться на основных его положениях и подумать о возможности их экстраполяции на проблемы обучения устной рецепции в плане решения важной методической задачи – обеспечения процесса восприятия и понимания аудиовизуального

текста, содержащего аудио- и визуально-текстовые компоненты, критериями, позволяющими измерить уровень его понимания.

Прежде всего рассмотрим уровни и показатели понимания, предложенные З.И. Клычниковой.

Первый уровень (тип понимания – фрагментарное; вид понимания – понимание отдельных слов; план понимания – преимущественно объектно-познавательный) характеризуется уяснением лишь основной мысли текста. В качестве критерия, позволяющего оценить глубину понимания на данном уровне, З.И. Клычникова предлагает вопрос «о чем этот текст».

Второй и третий уровни (тип понимания – фрагментарное; вид понимания – понимание отдельных предложений; план понимания – объектно-познавательный, ситуативно-познавательный, в некоторых случаях эмоциональный и побудительный) позволяют учащемуся ответить не только на вопрос «о чем этот текст», но и «что именно говорится», то есть понятными становятся «смысловые вехи» текста (ключевые слова, сочетания слов, предложения, в целом обеспечивающие адекватное понимание его общего содержания).

На четвертом, пятом и шестом уровнях (тип понимания – синтетическое; вид понимания – понимание текста; план понимания – объектно-познавательный и ситуативно-познавательный) происходит понимание текста на разной глубине осмыслиения планов сообщения и человек может сказать «о чем этот текст», «что именно в нем говорится», а также каким образом это выражено – «как, какими средствами». На седьмом уровне понимания, который З.И. Клычникова называет «поступочным», человек способен понять также «зачем, для чего» это говорится.

В своих опытах З.И. Клычникова использовала способы проверки понимания воспринятого на слух текста, во многом основанные на его последующем воспроизведении: «ответы на вопросы, выбор правильного ответа из нескольких данных, выбор суждения, соответствующего тому, о чем говорится в тексте, его пересказ, перевод» [Клычникова 1975: 32]., Данний

подход пересекается с типологией уровней понимания А.Р. Лурии, который выделяет уровни слова, предложения, сложного синтаксического целого и текста, которые различаются глубиной, полнотой и точностью понимания, а также сложностью совершаемых аудитором операций [Лурия: 1959].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез признают неправомерным использование уровней понимания, ориентированных на чтение, и предлагают иное деление исходя из специфики восприятия звучащей речи: «1) уровень фрагментарного понимания; 2) уровень общего/глобального понимания; 3) уровень полного/детального понимания; 4) уровень критического понимания» [Гальскова, Гез 2006: 187], а также способы проверки их сформированности.

Однако при этом Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез полагают, что первый уровень – уровень фрагментарного (поверхностного) понимания – свидетельствует о несформированности умения слушать, в связи с чем не предлагают критериев для его оценки (в отличие от З.И. Клычниковой, которая относила к фрагментарному полное непонимание как частный случай, а в основном акцентировала внимание на понимании отдельных деталей текста и частичном понимании). При фрагментарном понимании происходит распознавание отдельных единиц и их отдельных свойств, что дает возможность уяснить основную мысль высказывания, прийти к общему его пониманию, ответить на вопрос «о чем говорится», чего в некоторых ситуациях, не требующих углубления в текст, оказывается вполне достаточно.

Вторая позиция классификации Н.Д. Гальской и Н.И. Гез включает уровень общего (глобального) понимания, на котором происходит понимание темы текста на основе ключевых слов как смысловых опорных пунктов текста. Это в определенном смысле соответствует второму – третьему уровням классификации З.И. Клычниковой, позволяющему уяснить «что именно говорится», анализировать полученную информацию и устанавливать основные смысловые связи, осмысливать основную и дополнительную информацию, определять, что нового сказано по сравнению с уже известным.

Уровень полного (детального) понимания у Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез «предполагает наличие у учащихся умений совмещать слушание с несложной мнемической и логико-смысловой деятельностью, на базе механизмов вероятностного прогнозирования и слуховой памяти <...> восстанавливать пробелы в понимании» [Гальская, Гез 2006: 188], понимать формальную структуру аудиотекста и логики изложения, вычленять детали и отдельные факты, умение отделять главное от второстепенного, оценивая текст с точки зрения его значимости и информативности. Это соответствует третьему уровню классификации З.И. Клычниковой, предполагающему понимание не только слов и их сочетаний, но и отдельных предложений.

Уровень критического (оценочного) понимания связан с оценкой услышанного, с интерпретацией содержания и смысловой обработкой воспринятой информации. Как отмечают Н.Д. Гальская и Н.И. Гез, данный уровень предполагает наличие достаточно богатого речевого опыта, и этот уровень понимания проверяется с помощью проблемных творческих заданий. Если продолжить сопоставление с классификацией З.И. Клычниковой, то, вероятно, его можно было бы сопоставить с четвертым – седьмым уровнями понимания текста на разной глубине осмыслиения планов сообщения вплоть до проникновения в сущность изложения, возможностью оценивать «что, как, какими средствами, зачем и для чего» раскрывается в изложении, даже если это заключено в подтексте.

На основе рассмотренных в данной части работы вопросов мы посчитали возможным определить в рабочих целях показатели и критерии понимания аудиовизуального текста, которые затем были использованы на этапе проведения опытного обучения (Таблица 3).

Таблица 3.

Показатели и критерии понимания аудиовизуального текста

Тип понимания	Показатели понимания	Критерии оценивания	Уровень понимания
Фрагментарное	Понимание отдельных слов	Учащийся может: – ответить на вопрос «о чем этот текст»; – устанавливать основные смысловые связи	Поверхностное понимание
	Понимание отдельных сочетаний слов	Учащийся может: – ответить на вопрос «что именно говорится»; – устанавливать смысловые связи между основными планами развертывания мысли	Общее (глобальное) понимание
	Понимание отдельных предложений	Учащийся может: – раскрыть и осмыслить основную и все дополнительные линии текста, – следить за логической последовательностью сообщения и системой аргументации	
Синтетическое	Понимание текста на разной глубине осмыслиения планов сообщения	Учащийся может: – ответить на вопрос «как, какими средствами» информация выражена в тексте	Полное (детальное) понимание
	Критическое понимание	Учащийся может: – ответить на вопросы «что, как, какими средствами, зачем и для чего», – выявить основной смысл высказывания, его главную, ведущую мысль, даже если она дана в подтексте	Критическое (оценочное) понимание

М.В. Данилин, решая иные задачи и делая акцент на выявление коммуникативных сигналов в аудиовизуальном общении, предлагает интересный для нас подход к описанию уровней развития умений аудирования в условиях и вне условий мультимодальной коммуникации, опираясь на критерии полноты и точности понимания. В целях нашей работы выделенные им уровни сформированности аудиовизуальной компетенции можно

интерпретировать как уровни понимания аудиовизуального текста при опоре на визуальный ряд. К нулевому уровню М.В. Данилин относит в плане полноты понимания «достижение понимания значения, передающегося вербальным модусом» и «достижение понимания замысла и мотива вербального высказывания» при отсутствии точности понимания видеоряда либо при его понимании ниже порога 10%. К первому уровню отнесено «понимание подтекста <...> одной или двух коммуникативных форм» при точности понимания не менее 40% от общего числа визуальных стимулов. На втором уровне полнота понимания определяется критерием «достижение понимания подтекста <...> всех коммуникативных форм», а точность – частичным пониманием замыслов и мотивов в объеме 70% успешности от общего количества визуальных стимулов. На третьем, самом высоком уровне, происходит «понимание подтекста всех коммуникативных форм, мотивов и замыслов» при точности понимания более 90% от общего количества визуальных стимулов [Данилин 2023: 123-124].

В этом отношении важны исследования, направленные на сопоставление особенностей процессов аудирования и аудиовизуализации. Л.М. Спину, ориентируясь преимущественно на диалогическое аудиовизуальное общение, делает ряд важных для нас выводов общего характера, противопоставляя аудирование и аудиовизуализацию по девяти параметрам:

- участники общения (при аудировании недоступны для наблюдения; при аудиовизуализации становится очевидной смена ролей общающихся, взаимодействие их речевого и визуального образа);
- темп и беглость течи (при аудировании высокий темп и беглость речи затрудняют восприятие информации, приводят к ослаблению внимания; при аудиовизуализации изображение задерживает внимание, поддерживает процесс восприятия);

- индивидуальные особенности речи (при аудировании оказывают негативное влияние на понимание аудиотекста; при аудиовизуализации неполное понимание восполняется визуальным восприятием);
- локальные и временные условия речевой ситуации и социальные роли партнеров (при аудировании не всегда понятны; при аудиовизуализации непонимание компенсируется визуальными маркерами);
- жанр высказывания (при аудировании определяется с затруднениями; при аудиовизуализации определить жанр текста помогает визуальный компонент);
- просодические средства (при аудировании не всегда понятны; при аудиовизуализации просодическая информация передается через изображение);
- эмоциональная составляющая высказывания (при аудировании передается только речевыми средствами; при аудиовизуализации дополняется невербальным компонентом благодаря визуальному ряду);
- скрытый социокультурный фон (при аудировании не всегда опознается; при аудиовизуализации изображение насыщено социокультурной визуальной информацией, что способствует пониманию) [Спину 2021: 301].

О.С. Даминова выделяет «в корреляции с разными видами чтения (по С.К. Фоломкиной) такие виды аудиовизуализации, как изучающая, критическая, ознакомительная, обзорная, информационно-поисковая и фрагментарная» [Даминова 2014: 75], соотнося их «с видами чтения, каждый из которых характеризуется определенным мотивом, целью, конкретными способами и операциями, направленными на достижение результата, а также специфическими аудиовизуальными умениями, которыми должны овладеть студенты в целях иноязычной коммуникации» [Там же] на разных уровнях владения изучаемым языком.

1.3.2. Стратегии восприятия и понимания аудиовизуального текста

О.Ю. Матвеева [2021] приводит наиболее распространенные определения стратегий: «когнитивное или эмоциональное поведение, которое учащиеся сознательно выбирают для изучения простых и сложных материалов» [O'Malley & Chamot 1990]; «поведение, которое учащиеся используют, чтобы помочь себе в приобретении, хранении, извлечении и использовании информации, чтобы сделать обучение более простым, быстрым, приятным, более автономным, более эффективным и легким для перехода в новую ситуацию» [Oxford 1990]; «конкретные действия, поведение, шаги или навыки, используемые учащимися для улучшения своего обучения, такие как поиск партнеров по диалогу, поощрение себя к выполнению сложных языковых задач и т.д.» [Scarcella & Oxford 1992]; «сознательное поведение, которое учащиеся используют для достижения целей обучения» [Chamot 2004]; «способ, которым учащиеся решают задачи» [Richards 2008]. Исходя из этого становится очевидным, что стратегии предполагают сознательность и целенаправленность в действиях учащихся при решении различных речевых задач и применяются преимущественно для компенсации недостатка знаний, навыков и умений [Field 1998], когда они «обрабатывают информацию не полностью или неточно и тем не менее чувствуют, что они понимают текст» [Ван Дейк, Кинч: 1988]. Следует в этой связи согласится с выводом О.Ю. Матвеевой, что стратегии фактически служат для овладения инофонами иноязычными умениями (способностями, свойственными носителям языка, которые необходимо приобрести при изучении данного языка как иностранного). Там же отмечается, что роль стратегий в овладении языком уменьшается по мере улучшения языковых способностей иностранных учащихся.

В общеевропейских документах, определяющих методику обучения и тестирования иностранным языкам, стратегии выступают в роли связующего звена между компетенциями учащегося в изучаемом языке и той коммуникативной деятельностью, которую он может осуществлять с их

применением (планирование речевого акта; отбор языковых ресурсов и поиск выхода из положения при их недостаточности; оценка результата и внесения необходимых поправок) [CEFR 2020]. Таким образом, стратегии рассматриваются как средство мобилизации всех имеющихся у инофона ресурсов и их активизации в условиях реальной коммуникации, а также выхода из трудного положения при нехватке средств языка и недопонимания. В документах CEFR способность учащегося пользоваться стратегиями в коммуникативной практике оценивается как показатель прогресса и служит основанием для определения уровня владения языком. К числу стратегий рецептивной деятельности (как устной, так и письменной) относят прежде всего понимание контекстуальных опор и вывод смысла, основываясь «на информации из заголовков, рисунков, контекста, умения определять смысл незнакомых слов, прибегая к языковой догадке. На этапе планирования происходит подготовка к восприятию текста, формируются ожидания, выстраивается гипотеза о предполагаемом смысле; в процессе чтения или восприятия на слух выявляются и используются средства-подсказки; на этапе оценивания результата проверяется соответствие средств-подсказок первоначальной гипотезе; на этапе исправления гипотеза пересматривается, если это необходимо» [Матвеева 2021: 27].

Описываемые дескриптором в формате «я умею..., понимаю...», стратегии рецепции в [CEFR 2020], распределены по всем уровням владения изучаемым языком, за исключением уровня A1 (дескриптор отсутствует):

- на уровне A2 – умение сделать выводы о возможном значении незнакомых слов на основе общей идеи коротких текстов и высказываний конкретного содержания по повседневной тематике;
- на уровне B1 – умение выделить незнакомые слова в контексте, если материал посвящен интересующей меня теме; понимание значения незнакомых слов из контекста и умение догадаться о значении предложения, если тема знакома.

Отметим также для полноты картины, что на уровнях В2, С1 и С2 на первый план выходит умение использовать разнообразные стратегии для того, чтобы добиться понимания, в том числе при слушании с целью выделить основные положения; проверять правильность понимания по контекстуальным опорам; способность по контексту, а также грамматическим и лексическим опорам определить, каковы настроение и намерения собеседника и предвидеть, что последует далее.

Стратегии иноязычного аудирования наиболее подробно описаны в [Bacon 1992], представляющем анализ информации о стратегиях, полученной в ходе ретроспективных интервью студентов по четырем категориям:

1) Метакогнитивные стратегии: подготовка, организация и планирование задачи на этапе до прослушивания; оценка, мониторинг, корректировка внимания, осознание интереса / мотивации процесса на этапе прослушивания; проверка и оценка задач и понимания на этапе после прослушивания.

2) Когнитивные стратегии: обработка лингвистической информации «сверху вниз» и «снизу вверх» (например, сегментация речевого потока, использование контекста для понимания, актуализация фоновых знаний для понимания текстового контента и т.д.)

3) Социальные стратегии: сотрудничать с другими, например, обращаться за помощью и просить говорящего объяснить непонятное.

4) Эмоциональные стратегии: контроль и регулирование эмоций, таких, например, как самообладание.

Важным с точки зрения настоящей работы оказалось исследование С. С. Goh. Отмечая, что большая часть исследований, посвященных изучению стратегий аудирования, сосредоточена на использовании тех ли иных стратегий в целом (без операционализации каждой из них в отдельности в отдельности на уровне умений) С. С. Goh обратилась к рассмотрению стратегий аудирования на макро- и микроуровнях [Goh 2002], которые используют китайские студенты, изучающие английский язык как иностранный. Данные собирались и

анализировались ею с использованием ретроспективной процедуры вербализации на основе вербальных отчетов испытуемых.

S. M. Bacon и C. C. Goh трактуют когнитивные стратегии и метакогнитивные стратегии как важный инструмент иноязычного аудирования, но, как мы видим, они значительно различаются по описанию и разделению умений, обеспечивающих их функционирование. S. M. Bacon в большей мере сосредоточивается на языковых функциях, необходимых для реализации стратегий, таких как «повторение услышанных слов», «использование интонации и пауз для сегментации слов и фраз», «прослушивание одного слова за один раз» и т.д. Точка зрения C. C. Goh представляется более широкой, сосредоточенной в большей степени на способности слушателя использовать как имеющиеся знания, так и внешние ресурсы. Например, навыки в рамках стратегии «умозаключение» включают «использование контекстных подсказок», «использование знакомых слов», «использование знания о мире», «использование знания целевого языка», «использование визуальных подсказок» [Goh 2002]. Представляется, что именно данная классификация стратегий в наибольшей степени соответствует целям обучения иноязычному аудированию в современных условиях коммуникации, основанной на циркуляции аудиовизуальных мультимодальных текстов.

Стратегии аудирования сходны с общими стратегиями изучения иностранного языка, их обзор применительно к обучению иностранному языку в китайской аудитории представлен также в [Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь 2011].

В процессе предварительного исследования был уточнен набор стратегий, актуальных для обучения китайских учащихся восприятию и пониманию аудиовизуального текста на русском языке. В него вошли 7 когнитивных стратегий аудирования и 6 метакогнитивных стратегий, основанных на 42 умениях (Таблица 4).

Таблица 4.

Стратегии аудирования²

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
К-1. Умозаключение (<i>восполнение недостающей информации и угадывание значений слов</i>) 1.1. использование контекстных подсказок 1.2. опора на знакомые слова 1.3. опора на фоновые знания 1.4. использование знания изучаемого языка 1.5. использование визуальных подсказок	М-1. Подготовка к прослушиванию (<i>внутренняя готовность к аудированию</i>) 1.1. предварительный просмотр контента 1.2. практика в произношении ключевых слов 1.3. снятие напряжения
К-2. Прогнозирование (<i>предвосхищение содержания текста до и во время прослушивания</i>) 2.1. прогнозирование общего содержания 2.2. прогнозирование деталей при прослушивании	М-2. Избирательное внимание (<i>фиксация специфических аспектов поступающей информации</i>) 2.1. фиксация внимания на определенном слове в группе слов 2.2. выявление сути звучащего сообщения 2.3. фиксация внимания на уже известных словах 2.4. фиксация внимания на структуре информации 2.5. фиксация внимания на повторах в тексте 2.6. фиксация внимания на интонационных характеристиках текста 2.7. фиксация внимания на определенных частях звучащего текста 2.8. фиксация внимания на визуальных эффектах
К-3. Контекстуализация (<i>соотнесение новой информации с более широким знакомым контекстом</i>) 3.1. использование для понимания социолингвистического контекста 3.2. поиск релевантной информации по услышанным ключевым словам 3.3. связывание частей текста	
К-4. Перевод (<i>на родной язык</i>) 4.1. поиск эквивалентов ключевых слов 4.2. перевод групп слов, фраз	
К-5. Фиксация (<i>сосредоточение внимания на понимании небольшого фрагмента текста</i>) 5.1. пауза для размышления о написании незнакомых слов 5.2. пауза для размышления о значении слова или определенной части услышанного 5.3. запоминание/повтор звучания новых слов 5.4. запоминание слов/фраз для последующего использования	М-3. Направленное внимание (<i>самоконтроль внимания и минимизация отвлекающих факторов</i>) 3.1. концентрация во время прослушивания 3.2. продолжать слушать, несмотря на трудности
К-6. Визуализация (<i>формирование мысленной картины услышанного</i>) 6.1. мысленное представление описанных в звучащем тексте сцен, событий, объектов	М-4. Мониторинг понимания (<i>проверка понимания в процессе слушания</i>) 4.1. подтверждение того, что понимание произошло 4.2. выявление непонятных слов или идей 4.3. соотнесение текущей интерпретации с контекстом сообщения

² При составлении таблицы использованы материалы [Goh 2002: 192-193].

<p>6.2. мысленное представление графического облика ключевых слов</p> <p>M-7. Реконструкция (использование ключевых слов для воссоздания смысла)</p> <p>7.1. восстановление смысла на основе услышанных слов</p> <p>7.2. восстановление смысла с опорой на заметки, сделанные во время прослушивания</p>	<p>4.4. соотнесение текущей интерпретации с имеющимися фоновыми знаниями</p> <p>M-5. Оценка услышанного в реальном времени (определение значимости отдельных частей текста)</p> <p>5.1. оценить важности проблемных частей текста</p> <p>5.2. определение потенциальной ценности последующих частей текста</p> <p>M-6. Оценка понимания после прослушивания (проверка интерпретации на точность, полноту и корректность после прослушивания)</p> <p>6.1. использование внешних ресурсов для проверки понимания</p> <p>6.2. использование фоновых знаний для проверки понимания</p> <p>6.3. анализ контекста для проверки понимания</p>
---	--

Проведенные в 2021 и 2023 гг. две серии опросов выявили достаточно полную картину владения различными стратегиями китайскими учащимися, находящимися на промежуточном уровне владения русским языком как иностранным в диапазоне A2 – B1, и дали возможность установить, какие стратегии нуждаются в формировании, какие – в коррекции и совершенствовании.

На основе приведенной выше классификации когнитивных и метакогнитивных стратегий, в 2021 году был проведен опрос, в котором приняли участие 72 китайских студента. В анкету было включено 42 вопроса с целью самостоятельного определения китайскими учащимися, изучающими русский язык, уровня владения стратегиями аудирования, что оказалось важным для выделения приоритетов при последующей разработке системы упражнений и заданий. Для повышения достоверности полученных результатов в 2023 году (с учетом быстрого развития цифровых технологий и их возможно влияния на способы восприятия и понимания аудиовизуального текста) был проведен повторный уточняющий опрос с участием 85 китайских

студентов из 7 китайских вузов: Шаньсийского университета, Пекинского университета иностранных языков, Университета Бэйхуа, Хуайиньского технологического института, Цюйфуского педагогического университета, Хэнаньского университета науки и технологий, Университета МГУ-ППИ в г. Шэнъчжэне. В общей сложности в двух опросах приняли участие 157 человек, владеющих русским языком на уровне A2 – B1.

При анализе результатов проведенных опросов был применен метод рейтингования:

- от 20% до 39% – низкий уровень; умение не сформировано;
- от 40% до 64% – средний уровень; умение в определенной степени сформировано, но нуждается в коррекции;
- от 65% – 84% – продвинутый уровень); умение сформировано, но нуждается в совершенствовании;
- 85% – 100% – высокий уровень; умение полностью сформировано.

Под формированием понимался управляемый целенаправленный процесс обучения использованию умений в рамках определенной стратегии; под коррекцией – исправление недостатков, ошибок в применении сформированных ранее умений; под совершенствованием – повышение эффективности их применения, доведения до уровня автоматизма и безошибочности; под развитием – перенос в новые ситуации применения. Принималось во внимание прежде всего то, что в той или иной мере стратегии аудирования у учащихся сформированы в процессе овладения родным языком и другим иностранным языком (преимущественно английским).

В Таблице 5 приведены сводные данные по двум опросам с указанием среднего процента сформированности умений по каждой выделенной стратегии аудирования. Значения по нижней границе уровня сформированности умения отмечены знаком (*).

Таблица 5.

**Диагностика сформированности умений и стратегий аудирования
у китайских студентов российских и китайских вузов**

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ (%)						Комментарий	МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ (%)						Комментарий
	часто	редко	никогда	не знаю				часто	редко	никогда	не знаю		
К-І. УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ							МК-І. ПОДГОТОВКА К ПРОСЛУШИВАНИЮ						
1.1. использую контекстные подсказки	62,98	27,41	5,59	4,02			1.1. предварительно просматриваю контент	63,13	27,95	8,92	0		
1.2. опираюсь на знакомые слова	79,01	7,24	8,72	5,03			1.2. отрабатываю произношение ключевых слов	48,05	45,11	5,45	1,39		сформировано по нижней границе уровня
1.3. использую имеющиеся знания о мире, об окружающей действительности	66,59	26,89	4,54	1,98		сформировано по нижней границе уровня	1.3. пробую снять напряжение перед прослушиванием, расслабиться	50,4	37,40	7,42	4,78		
1.4. максимально использую знание русского языка	68,96	23,52	5,17	2,35			МК-ІІ. ИЗБИРАТЕЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ						
1.5. использую визуальные подсказки	45,59	45,11	6,52	2,78		сформировано по нижней границе уровня	2.1. стараюсь услышать отдельное слово в группе слов	57,24	35,92	5,45	1,39		
К-ІІ. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ							2.2. стараюсь понять общую идею звучащего текста	61,29	30,48	5,45	2,78		
2.1. стараюсь прогнозировать общее содержание	65,04	27,53	4,06	3,37		сформировано по нижней границе уровня	2.3. стараюсь услышать в звучащем тексте знакомые слова	75,47	21,86	1,28	1,39		
2.2. стараюсь прогнозировать детали при прослушивании	50,18	42,36	4,17	3,29			2.4. обращаю внимание на структуру информации (на текстовые маркеры)	53,28	38,02	6,03	2,67		

К-III. КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ							2.5. обращаю внимание на повторяющуюся информацию	68,59	25,38	4,75	1,28		сформировано по нижней границе уровня
3.1. стараюсь поместить услышанное в известный мне социальный и лингвистический контекст	53,34	40,73	3,26	2,67			2.6. обращаю внимание на интонационные характеристики текста	48,15	38,7	7,21	5,94		сформировано по нижней границе уровня
3.2. стараюсь выявить необходимую информацию по ключевым словам	73,35	16,08	6,45	4,12			2.7. стараюсь услышать определенную часть звучащего текста	54,52	31,99	11,03	2,46		
3.3. стараюсь связывать воедино части текста при прослушивании	57,93	36,14	3,95	1,98			2.8. обращаю внимание на визуальные эффекты	58,13	30,12	6,62	5,13		
К-IV. ПЕРЕВОД							МК-III. НАПРАВЛЕННОЕ ВНИМАНИЕ						
4.1. ищу эквиваленты ключевых слов в родном языке	56,23	33,61	6,31	3,85			3.1. пробую сконцентрироваться, не отвлекаться	67,46	22,23	6,14	4,17		сформировано по нижней границе уровня
4.2. перевожу группы слов, словосочетаний	55,69	35,70	5,35	3,26			3.2. продолжаю слушать несмотря на трудности	57,80	32,58	5,45	4,17		
К-V. ФИКСАЦИЯ							МК-IV. МОНИТОРИНГ ПОНИМАНИЯ						
5.1. задумываюсь о том, как пишутся незнакомые слова	46,71	42,60	9,41	1,28		сформировано по нижней границе уровня	4.1. стараюсь найти подтверждение тому, что всё понял правильно	62,05	28,65	9,3	0		
5.2. думаю о значении слов или части услышанного	32,12	53,93	8,61	5,34			4.2. осознаю слова или идеи, которые не понял	55,15	36,24	5,93	2,68		

5.3. запоминаю / повторяю, как произносится новое слово	53,39	38,22	7,11	1,28			4.3. использую контекст, чтобы проверить понимание услышанного	63,65	27,24	9,11	0		
5.4. запоминаю слова и фразы для дальнейшего использования	46,87	43,42	5,17	4,54		сформировано по нижней границе уровня	4.4. использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание услышанного	72,77	19,89	4,56	2,78		
К-VI. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ							МК-V. ОЦЕНКА УСЛЫШАННОГО В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ						
6.1. представляю себе описанные в звучащем тексте сцены, события, объекты	53,87	38,71	4,75	2,67			5.1. стараюсь оценить важность проблемных частей текста	56,98	35,59	5,45	1,98		
6.2. представляю себе, как пишутся услышанные ключевые слова	50,19	35,30	11,11	3,40			5.2. стараюсь оценить важность всех частей текста	43,88	46,82	6,63	2,67		сформировано по нижней границе уровня
К-VII. РЕКОНСТРУКЦИЯ							МК-VI. ОЦЕНКА ПОНЯТИЯ ПОСЛЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ						
7.1. восстанавливаю смысл текста с помощью слов, которые услышал и понял	67,24	27,42	4,06	1,28			6.1. использую внешние ресурсы, чтобы проверить понимание	55,53	37,95	3,37	3,15		
7.2. восстанавливаю смысл текста с помощью заметок, которые делаю во время прослушивания	56,35	32,07	8,91	2,67			6.2. использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание	64,75	29,41	2,67	3,17		сформировано по нижней границе уровня
							6.3. анализирую контекст для проверки понимания	65,47	26,31	4,06	4,16		сформировано по нижней границе уровня

-  от 0% до 19% – нулевой уровень
-  от 20% до 39% – низкий уровень (умение не сформировано)
-  от 40% до 64% – средний уровень сформированности умения
-  от 65% до 84% – продвинутый уровень сформированности умения
-  от 85% – 100% – высокий уровень сформированности умения

* – умение сформировано по нижней границе уровня

Анализ данных, приведенных в таблице, показывает необходимость обратить внимание на стратегические умения, которые были проявлены в диапазоне от 40% до 64% (наиболее частотная оценка), то есть могут оцениваться у большинства представителей целевого контингента иностранных учащихся как сформированные в определенной степени, но нуждающиеся в коррекции.

В 2021 году ни одно из умений не попало в диапазон от 85% до 100%, то есть в среднем не ощущалась студентами как полностью сформированное. В 2023 г. на высоком уровне уже смогли оценить себя отдельные студенты: как в использовании умений в рамках когнитивных стратегий – 1.2. (опора на знакомые слова, К-І. Умозаключение); 3.2. (выявление необходимой информации по ключевым словам, К-ІІІ. Контекстуализация), так и метакогнитивных стратегий – 2.3. (концентрация внимания на ключевых словах, МК-ІІ. Избирательное внимание). Вероятно, следует предположить, что развитие умений опираться на знакомые и ключевые слова связано с расширением опыта текстовой деятельности в цифровой среде, насыщенной обильным контекстным фоном. Однако это не повлияло на среднее значение – подавляющее большинство респондентов по этим же позициям оценили себя в целом невысоко.

По показателю от 40% до 64% (продвинутый уровень) были оценены 8 умений, обеспечивающих когнитивные стратегии (5 – в 2021 г. и 3 – в 2023 г.):

- в рамках стратегии К-І. Умозаключение: 1.2. (опора на знакомые слова); 1.3. (использование имеющихся знаний о мире, об окружающей действительности); 1.4. (максимальное использование имеющегося знания русского языка) (2021 г.); 1.1. (использование контекстных подсказок) (2023 г.);
- в рамках стратегии К-ІІ. Прогнозирование: 2.1. (прогнозирование общего содержания) (2023 г.);
- в рамках стратегии К-ІІІ. Контекстуализация: 3.2. (выявление необходимой информации по ключевым словам); 3.3. (связывание воедино разрозненных частей текста) (2021 г.);
- в рамках стратегии К-VІІ. Реконструкция: 7.1. (восстановление смысла текста с помощью слов, которые услышал и понял) (2023 г.).

Обращает на себя внимание повышение к 2023 г. умения использовать контекстные подсказки, прогнозировать общее содержание и восстанавливать смысл текста с помощью слов, которые были услышаны и поняты, что также обусловлено, на наш взгляд, способностью молодежи более рационально использовать возможности цифрового пространства.

Среди умений, обеспечивающих метакогнитивные стратегии, как развитые на продвинутом уровне в 2023 г. были отмечены:

- в рамках МК-І. Подготовка к прослушиванию 1.1. (предварительный просмотр контента);
- в рамках МК-ІІ. Избирательное внимание: 2.5. (фиксация внимания на повторяющейся информации);
- в рамках 3.1. МК-ІІІ. Направленное внимание (концентрация перед прослушиванием);
- в рамках МК-ІV. Мониторинг понимания: 4.4. (использование фоновых знаний для понимания услышанного);
- в рамках МК-ІІІ. Оценка понимания после прослушивания: 6.2. (использование фоновых знаний для проверки понимания); 6.3. (анализ контекста для проверки понимания).

В 2021 г. на данном уровне были отмечены умения 4.1. (поиск подтверждения правильного понимания); 4.2. (выявление слов или идей, которые не были поняты); 4.3. -4.4. – (использование контекста и имеющихся знаний для проверки понимания услышанного).

Низкий уровень и в 2021, и в 2023 гг. наблюдался только в отношении стратегии К-В. Фиксация в части умения 5.2. (не задумываться в процессе аудирования о значении слов или частей услышанного). Остальные умения были оценены как развитые на среднем уровне – в общей сложности 29 умений (13 когнитивных и 16 метакогнитивных).

Таким образом, анализ ответов китайских студентов выявил их знакомство с рядом стратегий и готовность их использовать для повышения эффективности аудирования на русском языке, хотя полученные результаты в целом мы не оцениваем как удовлетворительные. И видим свою задачу в том, чтобы целенаправленно готовить учащихся к использованию стратегий для повышения эффективности восприятия и понимания звучащего текста на русском языке, сделав это неотъемлемой частью содержания обучения РКИ. Представления о владении китайскими учащимися стратегиями аудирования, полученные по результатам анализа данных двух описанных выше опросов, выступивших в качестве инструментов диагностики, были приняты во внимание при разработке учебно-методических материалов для наполнения мультиформатной среды, нацеленной на обучение китайских учащихся аудированию.

1.4. Аудиовизуальный текст в обучении китайских учащихся аудированию в курсе русского языка

В данном параграфе считаем необходимым прежде всего обратиться к различиям русской и китайской языковых систем, которые, по мнению многих исследователей, значительно влияют на успешность овладения китайцами русским языком (В.К. Тихонов, Н.Н. Коротков, М.Е. Трубчанинова, Т.В. Горская, В.А. Винокуров, Ван Ляньцэнь, Ван Сяньжун, У Гохуа, Сюй Гаюй, Чжао

Цюе, Чэн Янмэй и мн. др.). Интерференция родного, китайского языка отражается на всех уровнях языковой системы [Ван Сяньжун 1996]. Традиционно принято считать, что именно эти различия влияют и на успешность аудирования китайцами русской звучащей речи.

На первое место исследователями ставятся фонетические различия, обусловленные наличием в китайском языке явлений, отсутствующих или иначе представленных в русском языке. В китайском языке нет четкой границы между гласными и согласными, а также корреляции согласных по твердости/мягкости и противопоставления по глухости/звонкости; отсутствуют чередования, закрытые слоги. По сравнению с русским языком количество звуков в китайском слоге не превышает четырех и их последовательность строго регламентирована. Отмечаются существенные отклонения в произнесении китайцами звуков [ж], [ш], [щ], а также нарушения в произнесении отсутствующих в китайском языке звуков [р], [ц], [ч]. Указывается на использование тонов для различения смысла.

На уровне словообразования также выделяется ряд существенных различий. В китайском языке основным способом словообразования является словосложение и почти каждый слог выступает самостоятельной знаменательной морфемой, которые могут составлять по синтаксическим правилам новые слова, при этом отмечается преобладание односложных и двухсложных слов. Новые понятия получают форму выражения в виде неологизма на основе сложения двух или нескольких свободных морфем; формирование нового значения порождает в китайском языке целый ряд слов с различным значением.

На уровнях лексики и морфологии обращают внимание на то, что в китайском языке грамматическое значение выражается не морфологически, как в русском, а с помощью предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также с помощью порядка слов. Отмечается также, что в зависимости от контекста один и тот же глагол может быть как переходным, так

и непереходным. В китайском языке категории вида и глаголы движения выражаются в предложении зависимыми от глагола членами. Отсутствует категория лица, один китайский глагол соответствует двум русским глаголам – личному и безличному. Частям речи в китайском языке не присущи определенные морфологические показатели, в связи с чем одно и то же китайское слово может одновременно соответствовать, например, и русскому существительному, и прилагательному. В китайском языке также не различаются группы единичных и собирательных существительных; формам единственного и множественного числа некоторых абстрактных и отглагольных существительных соответствуют разные слова. В целом для китайского языка характерно намного более осторожное отношение к иноязычной лексике.

Помимо языковых расхождений, осложняющих восприятие китайцами русской речи на слух, исследователи относят к трудностям аудирования также и культурные различия (религия, философия, история, политика, фольклор, этикет и т.д.) [Чжао Миньшань 1996].

В 2021 году нами было проведено анкетирование с целью выявить специфику восприятия и понимания аудиовизуального текста в китайской аудитории и установить целесообразность его использования в качестве основы обучения аудированию в китайской аудитории. В анкетировании приняли участие 63 китайских студента филологического (35), гуманитарного (18) и естественнонаучного профилей (10), владеющих русским языком в диапазоне уровней от A2 до C1.

Респондентам была предложена анкета (см. Приложение 1), в которой они могли отметить один или несколько ответов. Отмечая особые трудности, которые препятствуют успешному слуховому восприятию и пониманию звучащего текста на русском языке респонденты вполне ожидаемо отметили ряд трудностей языкового характера: фонетические (30,2%), лексические (55,6%), грамматические (28,6%), а также культурные трудности, связанные с незнанием фактов, реалий (58,7%). Полное непонимание звучащей

информации отметили 6,4% опрошенных, уровень владения русским языком которых не превышал А2.

В 2023 г. исследование трудностей китайских учащихся в аудировании было продолжено анализом результатов тестирования по русскому языку как иностранному на уровне В1 в привязке к тестовым материалам, в котором приняли участие 117 китайских студентов (см. Приложение 1). Субтест «Аудирование» включал 24 задания, 9 из которых были выполнены учащимися с результатом ниже 65% (при необходимых 66%). Анализ заданий теста показал, что основные затруднения были вызваны прежде всего незнанием лексики (например, «в двух шагах», «часовой» (фильм), «золотой век», «летний лагерь» и др.), проблемами с пониманием обозначения времени и временных периодов («25 марта 1899 года», «конец 20-х – начало 30-х годов»), географических названий (Вена – «венский», Казань – «казанский»), реалий («трамвай "Аннушка"». «район Чистые пруды»).

Анализ полученных результатов также показал, что лучше воспринимаются и понимаются мультимодальные тексты, включающие одновременно аудиовизуальный и графический ряд (71,4%), что в определенной степени опровергает существующее мнение о когнитивной перегрузке, вызванной многозадачностью, характерной для цифровой среды (см., например, [Лебедева и др. 2020: 82]). Кроме того, была установлена большая роль когнитивных стратегий в восприятии и понимании аудио- и аудиовизуального текста, восполняющих компенсаторную функцию при несовершенном владении изучаемым языком.

С целью дальнейшей проверки влияния мономодальности и мультимодальности на успешность понимания звукающего текста в 2024 году было проведено исследование в Институте русского языка и культуры МГУ, участниками которого выступили 19 китайских студентов гуманитарного и естественнонаучного профилей, владеющие русским языком на уровне А2 с переходом на уровень В1. Для исследования был подобран аутентичный

видеосюжет культурно-просветительской направленности продолжительностью 4 минуты, к которому были подготовлены и размещены в нижней части экрана субтитры на русском языке, полностью дублирующие звучащую речь. Эксперимент состоял из трех стадий – прослушивание аудиотекста без визуальной поддержки, просмотр видеосюжета без субтитров, просмотр видеосюжета с субтитрами. После каждого прослушивания и просмотра учащиеся отвечали на 10 вопросов тестового типа, проверяющих уровни глубины и точности понимания информации (см. Приложение 3). Полученные результаты обследования показали, что аудиовидеоряд с субтитрами значительно лучше, чем чистый аудиоряд и аудиоряд в сопровождении иллюстраций поддерживают понимание информации. Это в целом подтвердило высокий лингводидактический потенциал цифрового мультимодального текста и выявил потребность в целенаправленном формировании у китайских учащихся различных стратегий его восприятия и понимания.

Китайские исследователи делают акцент на том, что помимо формирования языковой компетенции обучение аудированию должно быть направлено на развитие у учащихся способностей к анализу и рассуждению, навыков самостоятельного аудирования, способствующего обогащению словарного запаса, сокращения дистанции между учебным аудированием и восприятием текста на слух в реальных ситуациях общения [У Вэйвэнь 1988: 6]. В этом же ключе мыслит Чжу Сяотао, отмечая, что помимо умений восприятия на слух, учащимся следует также овладеть такими умениями, как способность к распознаванию, пониманию и вычленению информации, а также к построению рассуждений на основе ее использования [Чжу Сяотао 1995: 52].

Ли Янь предлагает формировать у учащихся умения прогнозирования и способности к извлечению основной информации, развивать их слуховую образную память, развивать способности к накапливанию и активизации когнитивных схем, устанавливая взаимосвязь между ними и восприятием и

пониманием текста на слух, а также подчеркивает исключительную важность активизации схем для эффективного извлечения звучащей информации [Ли Янь 2012: 68-72].

С учетом изменений в информационно-коммуникационной сфере и широким распространением цифровых технологий на первый план выходят условия аудирования, связанные с визуализацией. «Визуальный канал включает жестикуляцию, взгляд, мимику и другие аспекты “языка тела”. Письменный дискурс также воспринимается визуально и, кроме вербального компонента, включает целый набор графических параметров, таких как шрифт, цвет, формат и т.д. Современное понятие мультимодальности включает всё это многообразие» [Кибрик 2010: 148].

В современной высшей школе формирование иноязычной текстовой компетенции у обучающихся приобретает особую значимость. Как отмечается в ряде методических исследований, электронные тексты представляют собой ценный лингвометодический ресурс [Омельяненко, Ремчукова 2018], в связи с чем одним из ключевых направлений в преподавании иностранных языков становится развитие навыков текстовой деятельности на основе аудиовизуальных мультимодальных материалов, что оказывает существенное влияние на теорию и практику обучения иностранным языкам, вызывая, в частности, определенное смещение акцента с обучения вербальной коммуникации на обучение коммуникации аудиовизуальной (мультимодальной) [Данилин 2023; Махова 2021 и др.].

Повсеместные процессы дигитализации, стремительное развитие средств цифровой обработки звука и изображений, дополняющих текстовые материалы динамической инфографикой, аудио- и видеоконтентом, преобразовали веб-пространство в гипермедийную и мультимодальную среду. Специалисты отмечают, что в условиях медиаконвергенции трансформируются технологии создания такого текста и его использования, в том числе лингводидактических целях [Баранова 2014]. О.В. Дедова называет

данного вида мультимодального текста «электронным», основываясь на том, что он порождается, хранится, тиражируется, воспринимается с экрана исключительно в электронном виде [Дедова 2003: 112]. С данной позицией следует согласиться, поскольку «мультимодальность может быть свойством и бумажных текстов, однако спектр семиотических компонентов цифрового текста существенно шире: это не только статические иллюстрации, но и интегрированные звуковые и движущиеся изображения» [Burnett 2020: 65]. Называя мультимодальными электронные тексты, «смысл которых складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т.д.) [Kress, Van Leeuwen 2001], исследователи приходят к выводу, что «вся коммуникация мультимодальна: мы часто пользуемся верbalным языком, жестами, позами и другими невербальными модусами в одно и то же время, также, как пользуемся объектами в мире и самой окружающей средой с целью общения» [Norris, 2011: 4, цит. по Данилин 2003: 31]; «все модусы (семиотические ресурсы), которые раньше считались лишь дополнительными атрибутами межкультурной коммуникации, теперь выдвигаются на передний план как значимые элементы коммуникации» [Kress, 2021: 72].

М.М. Данилин вслед за В.Г. Костомаровым предлагает называть электронный мультимодальный текст «дисплейным», или синтезирующим, [Данилин 2023: 50], исходя из того, что такие тексты, синтезируя в себе аудио- и видеосигналы, «обретают семантическую полноту в переплетении вербальной, звуковой, изобразительной, цветовой сторон, что дает право говорить об особой форме овеществления текста – мультикоммуникативной», в которой «материальные различия (мимика, звук, цвет, изображение, движение, а также абзацы в печати, кинокадры, клипы, аудио-, видео- и цифровые записи) приспособливаются к конструктивной доминанте [Костомаров 2014: 60-61].

Очевидно, что в настоящее время электронный мультимодальный текст является одним из ключевых источников получения информации как в образовательной среде, так и в повседневной жизни современного человека. Он всё чаще воспринимает текст не с аналогового (бумажного, звукового), а с электронного носителя – экрана смартфона, планшета или персонального компьютера, что вызывает к жизни потребность в создании целостной методики его использования в обучении иноязычной рецептивной деятельности.

В нашей статье «Электронный текст в обучении китайских учащихся аудированию на русском языке» представлен спектр мультимодальных методов обучения, которые закладываются в основу концепции современного иноязычного образования в Китае [Чжу Цзясиоань, Дунаева 2021]. Поскольку интерактивный процесс перемещения в пространстве мультиформатного электронного текста открывает возможности для обращения не только к текстовым фрагментам, но и к графическим, звуковым или анимационным компонентам, появляется возможность говорить о равноправии при его восприятии и понимании таких видов речевой деятельности, как чтение и аудирование.

В работах китайских исследователей предлагаются различные модели обучения, направленные на развитие способностей учащихся в работе с аудиовизуальным контентом сетевых массмедиа, использование видеоряда для мобилизации всех каналов восприятия учащихся, что стимулируют их вовлеченность в процесс изучения иностранного языка [Цзэн Цинминь 2011]. Рассматривая возможность внедрения мультимодальных методик в обучение иноязычному аудированию, Чжан Делу [2009, 2011] и Сунь Тяньюю [2012], указывают на то, что мономодальность, особенно слуховая, создает трудности для удержания долгосрочного внимания учащихся. Что касается статичного и динамичного видеоряда (в том числе субтитров и параллельного с аудированием чтения с листа) дает учащимся необходимые подсказки,

заставляя мобилизовать разные органы чувств для понимания материала, предложенного для прослушивания.

Нельзя при этом не отметить, что многие исследователи отмечают, что когнитивная нагрузка на разные каналы восприятия информации при мультимодальном предъявлении тормозит языковое восприятие, снижая успешность обучения. Так, в обзоре российской и зарубежной литературы, в которых изучается специфика взаимодействия с цифровыми текстами, также отмечается увеличение когнитивной нагрузки на учащегося при работе с мультимодальным текстом, но в то же время приводятся и данные о том, что информация, передаваемая одновременная с помощью графики и устного текста в целом воспринимается лучше, чем передаваемая раздельно [Лебедева и др. 2020: 82].

Таким образом, единое мнение о потенциале мультимодального обучения пока не сформировано, но при этом, как было показано выше, владение учащимися стратегиями успешного аудирования может решить многие проблемы, не только в плане повышения эффективности обучения в рамках данного раздела курса РКИ на уровне В1, но и в плане успешности реальной коммуникативной практики китайских студентов.

Упомянутое выше исследование, проведенное нами в 2021 г., показало, что большинство учащихся (71,4%) лучше воспринимают и понимают текст, включающий аудиовизуальный и графический ряд, передающий его содержание. Почти равное число учащихся предпочитает аудиоряд с текстовой поддержкой (28,57%) и видеоряд без текстовой поддержки (28,6%); с наибольшими затруднениями воспринимается «чистый» аудиоряд (14,3%). 58,7% китайских учащихся признали, что предпочитают работать не печатным, а с аудиовизуальным текстом, что, вероятно, объясняется уже сложившейся у них привычкой пользоваться медиаконтентом и искать помощь в его понимании в средствах интернета. Изучение используемых ими способов преодоления возникающих проблем показало востребованность систем

автоматического перевода и онлайн-конвертеров (71,4%); интернет-словарей (47,6%); функций многократного прослушивания текста (52,4%) и замедления звука (19%). При этом на фоне 15,9% учащихся, которые при избыточных трудностях аудирования прекращают работу, 34,9% респондентов отметили, что трудности стараются игнорировать.

В целом проведенное исследование показало, что китайские студенты заинтересованы в обогащении своей аудиторной и внеаудиторной практики, проявляя интерес к русскоязычному цифровому контенту, что ставит задачу дальнейшей разработки методики использования этого ресурса в обучении аудированию. Попытка ее решения представлена во второй главе работы.

Выводы по первой главе

1. В соответствии со стандартами, начиная с Первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/B1), обучение аудированию на русском языке строится с опорой на аутентичный (с определенной адаптацией) текстовый материал, который представлен сегодня не только традиционными аудиотекстами, но и текстами, функционирующими в мультиформатном коммуникативном пространстве.

2. Необходимость в процессе обучения аудированию искать пути преодоления не только трудностей, обусловленных языковыми характеристиками звучащей речи, восприятием языковых форм, пониманием смысловой стороны информации, но и формировать и развивать речевые механизмы делает процесс обучения аудированию достаточно длительным, сложным и трудоемким и для преподавателя, и для учащегося. Возможно, именно поэтому обучение пониманию устной речи в вузе во многих случаях не носит целенаправленного характера. Данное наблюдение относится и к обучению аудированию на русском языке в вузах Китая.

3. Китайские студенты, обучающиеся по программам российского высшего образования, остро ощущают недостаточность знаний русского языка

для овладения своей будущей профессией. Для того чтобы они могли воспринимать и перерабатывать всю необходимую информацию, выдерживать интенсивность ритма учебы и, тем более, осуществлять полноценное речевое общение, необходимо обращать особое внимание на развитие у них навыков аудирования. В то же время в начале обучения на первом курсе основных факультетов иностранные учащиеся в своем большинстве довольно слабо владеют русским языком на уровне В1 и нуждаются в его коррекции и совершенствовании. Уровень владения русским языком В1, который принято формально приписывать учащимся, поступающим в российский вуз, фактически соответствует нижней границе данного уровня, тяготея во многих случаях к верхней границе уровня А2, в том числе в аспекте аудирования. В то же время, без прочной основы, которая закладывается именно на уровне В1, невозможно говорить об успешном дальнейшем продвижении учащихся в изучаемом языке.

4. Требования по русскому языку как иностранному для Первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/В1) к текстам для аудирования предусматривают использование аутентичных текстов с минимальной степенью адаптации. Такая направленность на аутентичность представляется нам вполне оправданной, поскольку проистекает из прагматической ориентации учебного процесса, настраивает учащегося на контакт с реальной языковой действительностью. Очевидно, что с развитием и самым широким распространением цифровых технологий состав аутентичных материалов, которые используются в лингводидактических целях, значительно расширился, пополнившись звучащими текстами на русском языке, осложненными мультимедийным компонентом.

5. Классификации видов аудирования разнообразны, но все их объединяет ориентация на определенную цель аудирования, на уровень понимания аудиотекста, на уровень сформированности слухового внимания учащихся, механизмов долговременной и оперативной памяти,

вероятностного прогнозирования, а также на стратегии, которые применяются в изучения иностранного языка. Проводя границу между умениями и стратегиями, следует отметить, что стратегии в подавляющем большинстве случаев выполняют компенсаторную функцию, восполняя недостаток языковых и речевых возможностей, и что их учащиеся приобрели ранее, осваивая свой родной язык. По сути умения – это способности носителей языка, которые необходимо приобрести изучающим иностранный язык, используя эффективные стратегии. С улучшением языковых способностей иностранного учащегося роль стратегий в освоении языка снижается.

6. Для обучения аудированию в китайской аудитории актуальны 7 когнитивных стратегий аудирования и 6 метакогнитивных стратегий, основанных на 42 умениях. Эта классификация стратегий в наибольшей степени соответствует целям обучения иноязычному аудированию в современных условиях коммуникации, основанной на циркуляции мультимодальных текстов.

ГЛАВА 2.
**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ
АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ
МУЛЬТИФОРМАТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

2.1. Мультиформатная учебная среда обучения китайских учащихся аудированию

2.1.1. Средовой подход к проектированию мультиформатной среды и принципы ее построения

В исследованиях [Леонтьев 1983], [Орехова 2004], [Дунаева 2006, 2024], [Вишняков, Дунаева 2016] в качестве основы для обучения иноязычной коммуникативно-речевой деятельности выступает средовой подход. В основополагающей статье А.А. Леонтьева [Леонтьев 1983] производится психологическое осмысление и систематизация факторов, которые обеспечивают обучающее воздействие языковой среды на изучающих русский язык как иностранный. Статья посвящена проблемам совершенствования системы включенного обучения стажеров во время их краткосрочного пребывания в стране, но ее выводы имеют прямое отношение к конструированию мультиформатной учебной среды для обучения аудированию китайских учащихся, разрабатываемой в данном исследовании, к взаимодействию иностранных учащихся с мультимодальным коммуникативным пространством.

А.А. Леонтьев выделяет четыре лингводидактические функции естественной языковой среды [Там же: 60-61]: коммуникативную, диагностирующую, информативную и акселеративную. Коммуникативную функцию он связывает с новыми коммуникативными ситуациями, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в условиях языковой среды, и необходимостью общения в этих ситуациях исключительно на русском языке, что формирует у них мотивы общения. Диагностирующую функцию языковой среды он видит в том, что иностранец в различных ситуациях общения с носителями русского языка ощущает несовершенство и недостаточность

имеющегося знания языка, что формирует у него мотивы овладения языком. Информативная функция языковой среды, по мнению А.А. Леонтьева, заключается в создании у иностранных учащихся системы фоновых знаний как при изучении учебных дисциплин, так и в различных видах внеаудиторной работы, направленных на погружение в мир русской культуры, знакомство «с системой отношений в обществе, приобщение их к образу жизни носителей языка и культуры, что формирует мотивы и умения самостоятельного овладения всей этой информацией» [Там же]. Акселеративную функцию языковой среды А.А. Леонтьев связывает с часто неосознанным воздействием языковой среды на иностранных учащихся через постоянное интенсивное слушание русской речи и чтение на русском языке.

А.А. Леонтьевым описана одна из моделей средового обучения, включающая «естественные коммуникативные ситуации», «педагогизацию учебного процесса», «социокультурную ориентацию речевой практики» и работу с аутентичными текстами. Дальнейшее развитие этих идей идет по пути адаптации естественной языковой среды в лингводидактических целях. Если «средой развития человека является не всё, что его окружает, а лишь то, с чем он, по тем или иным причинам, вступает в действенную связь» [Дунаева 2005], то с точки зрения обучения языку «средовая адаптация состоит именно в том, чтобы сгруппировать полезные для изучения языка компоненты и элементы языковой среды "вокруг" учащегося, сделать их для него необходимыми, заставить его контактировать с ними» [Богомолов, Дунаева 2018]. В.А. Федосов рассматривает обучение в такой среде «как определенную разновидность языковых контактов, а именно как разновидность контактов искусственных, специально организуемых, управляемых, в противоположность контактам естественным, стихийным, неуправляемым» [Федосов 1997: 60]. Именно на основе данного подхода в настоящем исследовании разрабатывалась мультиформатная учебная среда для обучения

китайских учащихся аудированию на русском языке с учетом новых условий цифровой коммуникации.

Было принято во внимание также то, что во многих случаях в теории и методике преподавания иностранных языков проблема понимания решается путем адаптации текстового материала при помощи системы методических приемов, направленных на упрощение языковых средств текста, в частности на эквивалентную замену лексических единиц и синтаксических конструкций, логико-смысловой перифраз, включение в текст пояснений, изменение порядка следования его частей, сокращение за счет исключения несущественного и т.д. (см. матрицу адаптации художественного текста в [Коротышев 2017: 104-105]) или многоуровневого комментирования – вербально-семантического, когнитивного и прагматического [Потемкина 2015: 141]. Но с точки зрения настоящей работы больший интерес представляют исследования, в которых обсуждаются вопросы адаптации не отдельного текста, а в целом той языковой среды, в которой текст функционирует, а также методы средовой адаптации, направленные на группировку полезных для изучения языка компонентов естественной языковой среды «вокруг» учащегося, приблизить их к его языковым и коммуникативным возможностям, заставить его контактировать с ними, используя различные задания разной степени сложности [Дунаева 2006; Богомолов, Дунаева 2018].

Как было показано ранее, обучение русскому языку в современной информационной ситуации (и прежде всего обучение аудированию) опирается на аутентичные мультимедийные ресурсы, которым преподаватель отводит определенную роль и определенное место в учебном процессе, производит их методическую адаптацию, наделяет их дидактическими свойствами и интегрирует в мультиформатную учебную среду.

Отбор ресурсов с целью формирования мультиформатной учебной среды, предназначенной для обучения аудированию китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне В1, производился на основании базовых

принципов, определяющих характеристики материалов для обучения аудированию в китайской аудитории, – релевантность, аутентичность и сложность [Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь 2011], к которым мы сочли необходимым добавить принцип адаптации.

Под релевантностью понимается тот факт, что материалы для прослушивания (включая темы, язык и собственно задания на аудирование) должны «соответствовать целям и интересам учащегося», чтобы учащиеся могли «выбирать материалы самостоятельно и самостоятельно оценивать себя» [Rost 2005: 123]. В этом же исследовании показано, что человеку вообще свойственно обращать внимание только на ту информацию, которая имеет отношение к нему самому, к его потребностям и интересам. Это означает, что для активизации процессов восприятия и понимания звучащей информации следует использовать в обучении только актуальные для учащихся материалы.

Принцип релевантности учитывает также такие факторы, как структура знаний студентов, их жизненный опыт, социальное и культурное окружение, которые в той или иной мере связаны между собой. Так, например, коммуникативный опыт студента в учебно-профессиональной сфере может повлиять на то, будет ли он заинтересован в материалах на изучаемом иностранном языке по тому или иному предмету. И если в традиционной практике преподавания преподаватели работают с группой, а не с отдельными учащимися, в связи с чем могут всего лишь сделать всё возможное, чтобы предлагаемые материалы в целом соответствовали общим интересам учеников и целям обучения, то в обучении с использованием цифровых технологий индивидуализированное и персонализированное обучение является основой обучения как такового.

Проблемы аутентичности учебных материалов для обучения аудированию частично были затронуты в первой главе работы и будут рассмотрены далее. Принцип *аутентичности* предполагает, что материалы для прослушивания должны быть подлинными и звучать на естественном

языке, функционирующем в реальной жизни, в реальных коммуникативных практиках его носителей. Конечная цель обучения иностранному языку – сформировать у учащихся способность пользоваться языком, и именно аутентичные материалы могут создать для этого необходимый реальный контекст. Аутентичность материалов, предназначенных для прослушивания в учебной аудитории, воплощается в трех аспектах, а именно: достоверность ситуаций, естественность языка (включая скорость речи, ритм, интонацию, паузирование и т.д.) и разнообразие жанров и типов текстов, с которыми учащиеся могут столкнуться при контакте с изучаемым языком в реальном мире. Этот принцип крайне важен еще и потому, что в этом смысле содержание учебников и учебных пособий за редким исключением не соответствует потребностям студентов в общении на иностранном языке за пределами аудитории.

Относительно сложности материалов для аудирования на иностранном языке в первой главе работы была упомянута концепция С. Крашена [Krashen 1985], согласно которой «выученное знание» (полученное в результате выполнения учебных действий) и «приобретенное знание» (полученное в результате реального применения языка) по-разному хранятся в памяти человека и по-разному из нее извлекаются. Процесс приобретения языка в сложных условиях реальной коммуникации стимулирует речевые высказывания, способствует развитию и обогащению языка. «Как можно постичь язык, который содержит неосвоенные структуры? Ответ заключается в том, что мы способны на большее, чем лингвистическая компетенция может нам помочь понять. Мы также используем контекст, наше знание мира, экстралингвистическую информацию» [Krashen 2003]. Применяя данную психолингвистическую гипотезу к обучению иноязычному аудированию, можно сделать вывод, что звучащие материалы, предлагаемые учащимся, должны, с одной стороны, соответствовать их когнитивным и языковым возможностям и, с другой стороны, их превосходить, чтобы обеспечить зону

развития языка. Упрощенные материалы не обеспечивают продвижения в языке, но если материал слишком сильно будет превышать аудитивные возможности учащихся, то это тоже может вызвать разочарование, снизить интерес к обучению и мотивацию. Предложенную Крашеном схему, отражающую развитие владения языком от текущего уровня владения к следующему, которая на практике осуществляется путем взаимодействия учащихся с входными материалами следующего уровня, мы принимаем как оптимальную. При выборе материалов для аудирования необходимо также учитывать такие факторы, как наличие визуальной поддержки и дополнительного контента, что в полной мере возможно с использованием ресурсов цифровой среды.

Еще одним принципом формирования мультиформатной учебной среды стал *принцип адаптации*, определяющий необходимость внесения определенных изменений в материалы для прослушивания, предназначенные для среднего этапа обучения языку. Как в обучении, так и в реальном общении, устная речь, с которой приходится сталкиваться инофонам, часто видоизменяется (упрощается). Так, обычной практикой при составлении учебников иностранного языка является внесение некоторых изменений в исходные текстовые материалы. Носители языка в разговоре с иностранцем могут сознательно менять манеру речи, замедляя ее скорость, повышая громкость голоса, удлиняя паузы, упрощая лексику, сокращая предложения, часто используя повторы и т.д.

Для снятия трудностей в работе со звучащими материалами в иноязычной аудитории применяются разные методы, которые позволяют сохранять их аутентичность: 1) повторное (иногда многократное) прослушивание аудио- или видеоматериалов; 2) предварительная подготовка студентов к аудированию – например, работа с незнакомыми или ключевыми словами для создания необходимого «когнитивного контекста»; 3) разделение материала на более короткие фрагменты и введение необходимых

комментариев между фрагментами [Rost 2005: 131-132]. M. Rost считает, что эти косвенные методы адаптации проще в использовании и лучше обеспечивают понимание, чем прямое изменение языка текста. Кроме того, с развитием цифровых аудиовизуальных технологий появилось больше технических возможностей для косвенной адаптации материалов, отобранных для прослушивания: замедление скорости воспроизведения, текстовая поддержка (автоматические субтитры, перевод, визуализация).

Принцип адаптивности позволяет найти компромисс между индивидуальными особенностями слушающего (уровень владения языком, объем знаний по теме, интересы, мотивация и др.) и факторами, связанными с материалами для прослушивания:

- скорость речи: в эмпирическом исследовании Y. Zhao [1997] показано, что когда студенты могут контролировать (замедлять) скорость воспроизведения, результаты аудирования улучшаются;
- длина текста: если он слишком короткий, то не дает достаточного объема информации для понимания; если он слишком длинный, то вызывает усталость, снижает внимание и интерес слушателей;
- организация и представление информации: логичное устройство текста способствует его пониманию. Например, в [Bell 2003] установлено, что при прослушивании теленовостей учащиеся понимают их лучше, если они расположены по хронологии;
- тема: при ориентации в теме учащиеся лучше понимают звучащий текст. Например, в [Othman & Vanathas 2005] отмечено значительное повышение результатов аудирования студентов со средним уровнем владения языком, которые до прослушивания прошли специальную подготовку для ориентации в тематике;
- жанр: тексты повествовательных жанров проще для восприятия по сравнению с текстами-описаниями и текстами-рассуждениями; конкретный текст, представляющий людей, события, понимается легче, чем текст

абстрактного содержания [Hoven 1997]. Экспериментально было также выявлено, что прослушивание новостей для инофонов сложнее, чем прослушивание лекций; повествовательные новости они понимают легче, чем описательные [Bell 2003]; проще всего воспринимают на слух диалоги [Rubin 1994];

– стиль: для изучающих иностранный язык большую сложность представляет стилевое разнообразие русского языка, в особенности сложны для понимания тексты разговорного стиля;

– формат предъявления (аудио / видео) значительно влияет на слуховое восприятие. Считается доказанным, что мультимодальные материалы отличаются большей избыточностью информации и менее трудны для понимания, чем одномодальные материалы [Rost 2007; Chen 2005]. В исследовании [Bell 2003] показано, что видеоновости с изображениями и субтитрами учащимся легче понять, при этом символы, ссылки, диаграммы, наоборот, затрудняют понимание;

– визуальная поддержка: по сравнению с аудиоматериалами материалы с визуальной поддержкой предоставляют учащимся контекстную информацию, помогая сделать выводы об эмоциях и намерениях говорящего [Chen 2005]. Например, при прослушивании видеоматериалов учащиеся могут видеть язык тела говорящего (жесты, выражение лица и др.), что в определенной степени упрощает понимание (Bell 2003);

– текстовая поддержка: субтитры и другие виды дополнительной текстовой информации способствуют восприятию и пониманию речи на слух, хотя среди методистов нет пока единого мнения о том, на каком языке (родном или изучаемом) следует их предъявлять учащимся. Некоторые исследователи считают, что материалы с субтитрами на родном языке более эффективны в применении, чем материалы с субтитрами на изучаемом языке; в других исследованиях обнаружено, что субтитры на изучаемом языке более полезны для понимания на слух, чем субтитры на родном языке, но общее понимание

заключается в том, что материалы без субтитров являются для учащихся наиболее сложными. Проводятся также эксперименты, доказывающие целесообразность применения двуязычных субтитров, включающих текст на родном и изучаемом языках.

Комплексное использование принципов релевантности, аутентичности, сложности, адаптации и адаптивности дало возможность сформировать представления об отборе материалов для обучения аудированию на уровне В1 и произвести проектирование компонентного состава мультиформатной учебной среды, представленного ниже.

2.1.2. Модель обучения китайских учащихся аудированию средствами мультиформатной учебной среды

При проектировании мультиформатной учебной среды, направленной на обучение аудированию, были использованы и интерпретированы применительно к цели настоящего исследования предложенные в [Дунаева 2006; Косиков, Дунаева 2006: 191] уровни проектирования сложных педагогических систем:

1) лингвистический уровень: выявление и описание проблем обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного, переживающей период цифровой трансформации; особенностей, целей и содержания обучения аудированию в свете этнонациональной специфики китайской аудитории; стратегий аудирования в условиях мультимодальной коммуникации, актуальных для китайских учащихся; трудности их обучения аудированию на основе мультимодального текста и способы их преодоления;

2) концептуальный уровень: интерпретация выделенных аспектов обучения аудированию в виде информационных элементов учебной мультимодальной среды; составление номенклатуры ее структурных элементов; агрегация элементов в более крупные образования – компоненты;

3) эпистемологический уровень – определение ролей и функций субъектов учебной мультимодальной среды; описание условий ее функционирования;

4) логический (практический) уровень: создание типологии упражнений и заданий; установление взаимоотношений между элементами и компонентами среды и выявление взаимосвязей, возникающих между ними;

5) уровень реализации: создание на основе типологии упражнений и заданий систем упражнений и заданий для разных категорий китайских учащихся (студентов, магистрантов, аспирантов) и их содержательное наполнение;

6) уровень апробации/рефлексии: использование предлагаемой среды и оценка ее эффективности в обучении целевого контингента иностранных учащихся и планирование дальнейшей педагогической деятельности.

Структурирование разрабатываемой мультиформатной учебной среды производилось на основе модели цифровой образовательной среды обучения РКИ, описанной в [Богомолов, Дунаева 2023], масштабированной (редуцированной) с учетом локальных задач обучения отдельному виду речевой деятельности (аудированию) в рамках первого макроконцентрата курса русского языка как иностранного [Клобукова и др. 2008: 273-306].

На первом (концептуальном) уровне в 2019-2021 гг. выявлены и описаны проблемы обучения аудированию в системе преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации; особенности, цели и содержание обучения аудированию в свете этнонациональной специфики китайской аудитории; навыки, умения и стратегии аудирования в условиях мультимодальной коммуникации, актуальные для китайских учащихся; трудностей их обучения аудированию на основе мультимодального текста и способы их преодоления. Результаты проведенного на данном этапе исследования, отраженные в первой главе работы, позволили сформировать целевой и теоретический блоки разрабатываемой системы обучения.

На уровне моделирования в 2021-2022 гг. была произведена интерпретация выделенных аспектов обучения аудированию в виде информационных элементов учебной мультиформатной среды; составлена номенклатура ее структурных элементов; агрегация элементов в более крупные образования – предметный и процессуальный компоненты.

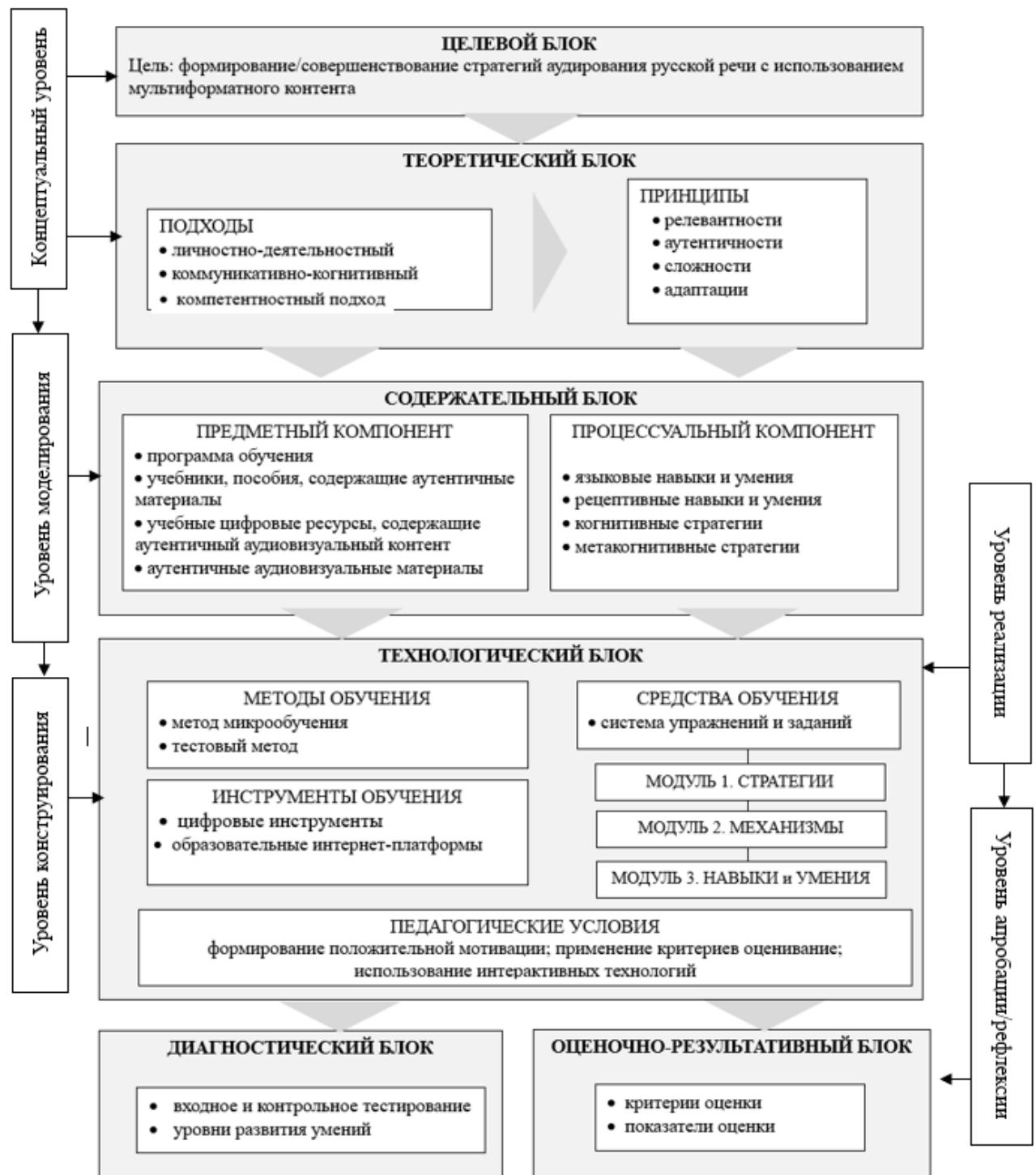


Рис. 2. Модель мультиформатной учебной среды и этапы ее проектирования

В предметный компонент были включены программы обучения, учебники, учебные пособия и цифровые ресурсы, содержащие аутентичный аудиовизуальный контент, аутентичные аудиовизуальные материалы для разных категорий китайских учащихся, приступающих к освоению основных образовательных программ. Результаты проведенного на данном этапе исследования позволили сформировать содержательный блок разрабатываемой системы обучения.

На уровнях конструирования и реализации в 2022-2023 гг. была разработана типология упражнений и заданий; установлены взаимоотношения между элементами и компонентами среды и выявлены взаимосвязи, возникающие между ними; созданы на основе типологии системы упражнений и заданий для разных категорий китайских учащихся (студентов, магистрантов, аспирантов) и их содержательное наполнение; выявлены приоритетные методы обучения. Это в совокупности составило технологический блок мультиформатной учебной среды.

На уровне апробации/рефлексии в 2023-2024 гг. с использованием средств, ресурсов и инструментов предлагаемой среды произведена оценка ее педагогической эффективности. Диагностический и контрольно-оценочный инструментарий включен в соответствующие структурные блоки модели.

2.2. Учебные ресурсы для обучения китайских учащихся аудированию в условиях мультиформатной учебной среды

2.2.1. Учебные пособия, содержащие аутентичные аудиовизуальные материалы

С целью определения круга учебников и учебных пособий, содержащих аутентичные материалы, которые могут найти применение в обучении китайских учащихся уровня В1 аудированию на русском языке, нами была проанализирована соответствующая учебно-методическая литература, выпущенная в разные годы в Китае и России. Имея целью впоследствии

разработать систему заданий и упражнений по работе с мультимодальными текстами в китайской аудитории, при анализе китайских учебных книг мы прежде всего обращали внимание на типологию представленных в них упражнений и заданий, так как они хорошо известны китайским учащимся по предыдущему опыту обучения, учитывают в той или иной мере их особенности и академические привычки (Таблица 6).

Таблица 6.

Китайские учебники и учебные пособия для обучения аудированию, содержащие аудиовизуальные материалы

Учебная книга	Типы упражнений
Обучение навыкам аудирования на русском языке для обучающихся за рубежом. Составлено отделом подготовки кадров для обучения за рубежом Пекинского университета языка и культуры ³ .	Ответьте на вопросы: (да, нет). Выберите подходящий к тексту ответ на вопрос. Коротко ответьте на вопросы.
Яновская Е.П., Хоу Айли. Обучение навыкам аудирования на русском языке ⁴	Прослушайте следующие диалоги подчеркните ответ, соответствующий содержанию прослушанного.
Курс аудирования и говорения на русском языке. Под редакцией кафедры русского языка Хэйлунцзянского университета ⁵ .	Прочтайте диалоги и вставьте подходящие реплики/закончите реплики. Прочтайте диалоги и вставьте пропущенные слова. Прослушайте диалоги и дайте краткие ответы на вопросы.
Цзян Лицюань и др. Аудирование на русском языке (для университетов). Часть 1. Уровни I и II ⁶ . Чжан Лили, Ван Цзиньфэн. Аудирование на русском языке (для университетов). Часть 2, уровни III и IV ⁷ .	Прослушайте следующие предложения и подчеркните ответ, соответствующий содержанию прослушанного.

³ Пекин: Издательство пекинского института иностранных языков. 1989.05. (北京语言学院出国留学预备人员培训部编. 出国留学人员俄语听力技能训练. — 北京: 北京语言学院出版社, 1989.05.)

⁴ Издательство Харбинского судостроительного института, 1993. 12. (Яновская Е.П., 侯爱莉主编 俄语听力技能训练. — 哈尔滨船舶工程学院出版社, 1993.12.)

⁵ Харбин: Хэйлунцзянское образовательное издательство, 1994.07. (黑龙江大学俄语系编. 俄语听说教程. — 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 1994.07.)

⁶ Харбин: Хэйлунцзянское образовательное издательство, 1994.07. (黑龙江大学俄语系编. 俄语听说教程. — 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 1994.07.)

⁷ Харбин: Издательство Харбинского инженерного университета, 1996.04. (姜丽娟等主编. 大学俄语听力, 上、二级. — 哈尔滨: 哈尔滨工程大学出版社, 1996.04.)

<p>Обучение аудированию (для университетов). Главный редактор Чэнь Готин, главный редактор Ван Лихуэй⁸.</p> <p>Продвинутый курс аудирования русской речи (для университета). Главный редактор Чэнь Готин, главный редактор Лю Юйся⁹.</p> <p>Сюй Хун, Тун Дань. Прорыв для получения высокого балла и навыков аудирования в университете¹⁰.</p> <p>Линь Ли, Чжан Чанцзюань, Хэ Шумэй. Завершающий курс обучения аудированию русского языка (для университетов)¹¹.</p>	
<p>Бай Чжэнхай, Лю Юйин. Курс аудирования и разговорной речи (для университетов).</p> <p>Часть 1¹².</p> <p>Часть 2¹³.</p>	<p>Слушайте и повторяйте слова, словосочетания и предложения.</p> <p>Слушайте и повторяйте, обращая внимание на ...</p> <p>Читайте диалоги / Прочитайте диалоги по лицам.</p> <p>Прослушайте диалоги и запомните речевые образцы.</p> <p>Устно закончите диалоги.</p> <p>Прослушайте диалоги и выберите правильный ответ.</p> <p>Прослушайте и определите, какие предложения соответствуют содержанию диалога.</p> <p>Дополните диалоги своими репликами. Разыграйте диалоги с товарищем.</p> <p>Прослушайте диалоги и восстановите пропущенные реплики.</p> <p>Слушайте и читайте следующие предложения.</p> <p>Обратите внимание на то, как выражено согласие с чьим-либо мнением.</p> <p>Познакомьтесь с ситуацией на слух. Проведите разговор с товарищем в этой ситуации.</p> <p>Слушайте и читайте про себя. Выразите согласие с мнением собеседника.</p>

⁸ Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2000. 11. (陈国亭总主编, 王丽辉主编. 大学俄语听力训练. —哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2000.11.)

⁹ Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2001/3. (陈国亭总主编, 刘玉霞主编. 大学俄语高级听力训练. —哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2001/3.)

¹⁰ Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2002.04. (徐红, 童丹主编. 大学俄语听力高分突破与技巧. —哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2002.04.)

¹¹ Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2006.01. (林丽, 张长娟, 何淑梅主编. 最新大学俄语听力训练. —哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2006.01.)

¹² Пекин: Издательство высшего образования, 2001. (白振海, 刘玉英主编. 大学俄语听说教程, 上. —北京: 高等教育出版社, 2001.)

¹³ Пекин: Издательство высшего образования, 2002. (白振海, 刘玉英主编. 大学俄语听说教程, 下. —北京: 高等教育出版社, 2002.)

	<p>Прослушайте следующие диалоги и подчеркните ответ, соответствующий содержанию прослушанного.</p>
Лю Юйин, Бай Чжэньхай, Яо Шимин. Курс аудирования и разговорной речи (для университетов). Часть 1. Версия 2 ¹⁴ . Часть 2. Версия 2 ¹⁵ .	<p>Слушайте речевые образцы и повторяйте их. Прослушайте диалоги и восстановите пропущенные реплики. Прослушайте диалоги, словами ДА или НЕТ определите, соответствуют ли им данные фразы. Посмотрите на рисунки. Предположите возможное содержание диалога. Прослушайте диалог и передайте его содержание, опираясь на рисунки. Прослушайте диалоги. Составьте аналогичные, употребив предложенные слова. Восстановите реплики прослушанного диалога и разыграйте диалоги с товарищем. Составьте диалоги по прослушанным ситуациям. Прослушайте диалог с опорой на рисунки. Составьте диалог по рисункам. Прослушайте диалоги, микротексты и вопросы к ним. Выберите ответ, соответствующий содержанию прослушанного. Прослушайте диалоги и постараитесь запомнить речевые образцы. Прослушайте диалоги и восстановите пропущенные реплики. Прослушайте диалог и микротекст. Словами ДА или НЕТ определите, соответствуют ли им данные фразы. Прослушайте диалог и микротекст. Ответьте на вопросы. Прослушайте микротекст и расскажите его содержание. Ответьте на вопросы, используя данные слова. Составьте диалоги по прослушанным ситуациям. Слушайте диалог, смотрите на картинку. Составьте по ней свой диалог. Прослушайте диалоги и вопросы к ним. Выберите ответ, соответствующий содержанию прослушанного.</p>
Аудиовизуальный курс русского языка на продвинутом этапе. Ху Гумин ¹⁶ .	<p>Ответьте на вопросы по содержанию фильма. Передайте основное содержание следующих эпизодов.</p>

¹⁴ Пекин: Издательство высшего образования, 2005.06. (刘玉英, 白振海主编; 姚诗鸣编者. 大学俄语听说教程, 上. 第2版. —北京: 高等教育出版社, 2005.06.)

¹⁵ Пекин: Издательство высшего образования, 2006.07. (刘玉英, 白振海主编. 大学俄语听说教程, 下. —北京: 高等教育出版社, 2006.07.)

¹⁶ Ухань: Издательство Уханьского университета 2008/4. (胡谷明主编. 高级俄语视听说. 上册.. —武汉: 武汉大学出版社, 2008/4.)

	<p>Опишите ситуации, из которых взяты следующие высказывания.</p> <p>Переведите следующие высказывания на китайский язык.</p> <p>Восполните пропущенную реплику в следующих диалогах и разыграйте диалоги по ролям.</p>
Ли Куй; Чжоу Тяньжун, Цуй Мань. Интенсивный курс русского аудирования. Часть 1. ¹⁷ Часть 2. ¹⁸	<p>Прослушайте монолог/диалог первый раз, ответьте на вопросы: ДА или НЕТ.</p> <p>Прослушайте монолог/диалог второй раз, читайте предложения, выражите свое согласие или несогласие с тем, о чем в них говорится.</p> <p>Прослушайте монолог/диалог третий раз, выполните задание.</p> <p>Прослушайте монолог/диалог еще раз, восстановите пропущенные слова и выражения.</p> <p>Слушайте вопросы, отметьте правильный ответ.</p> <p>Диктант.</p>
Хай Шунин. Пошаговый курс русского аудирования. Первая ступень ¹⁹ . Средняя ступень ²⁰ . Главный редактор Чэнь Готин, главный редактор Ма Цзихун.	<p>Прочитайте за диктором новые слова и словосочетания.</p> <p>Прослушайте и повторите следующие предложения за диктором, постарайтесь запомнить их.</p> <p>Прослушайте диалог и вопросы. Выберите из данных трех вариантов самый подходящий ответ.</p> <p>Подчеркните ответ, соответствующий содержанию прослушанного.</p> <p>Ответьте на вопросы.</p> <p>Разыграйте диалоги по ролям.</p> <p>Прослушайте текст и вставьте пропущенные слова.</p>
Чжан Тинсюань, Ван Личжун, Тун Дан. Слушать и услышать. Пособие по аудированию ²¹ .	<p>Прослушайте тексты первый раз. Кратко ответьте на вопросы.</p> <p>Прослушайте тексты второй раз. Отметьте ДА или НЕТ.</p> <p>Прослушайте тексты третий раз. Выберите правильный по содержанию прослушанного ответ на вопрос.</p> <p>Прослушайте текст, запишите слова, которые вы считаете самыми важными для главного содержания текста.</p> <p>Прослушайте текст, дайте информацию о...</p>

¹⁷ Пекин: издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010.03. ((李葵主编. 周天瑢, 崔漫编. 俄语听力强化教程, 上. —北京: 外语教学与研究出版社, 2010.03.)

¹⁸ Пекин: издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2011.05. (李葵主编; 周天瑢, 崔漫编. 俄语听力强化教程, 下. —北京: 外语教学与研究出版社, 2011.05.)

¹⁹ Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010.06. (海淑英主编. 循序渐进俄语听力教程, 初级. 学生用书. —北京: 外语教学与研究出版社, 2010.06.)

²⁰ Пекин: издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2017.08. (陈国亭总主编; 马继红本册主编. 循序渐进俄语听力教程, 中级. 学生用书. —北京: 外语教学与研究出版社, 2017.08.)

²¹ Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследования. (张廷选, 王利众, 童丹编. 俄语中级听力教程. B1级. —北京: 外语教学与研究出版社, 2013/8.)

	<p>Прослушайте текст, вместо точек вставьте пропущенные слова.</p>
Цуй Вэй, Чжан Лупэн. Аудиовизуальный курс русского языка. Элементарный уровень ²² .	<p>Готовимся к просмотру. Прочитайте следующие слова и выражения из диалогов и запомните наиболее употребительные из них. Познакомьтесь с грамматическими правилами и наиболее употребительными выражениями из диалогов и употребите их в правильной форме. Представьте себя в ситуации..., что вы скажете ... Просмотрите видео и вставьте пропущенные слова / сделайте упражнения / ответьте на вопросы: Да или НЕТ / выберите правильный ответ. Познакомьтесь с фоновой информацией. Объясните значения данных выражений по-китайски и составьте с ними предложения. Запишите услышанное от начала текста до слов ... Ролевая коммуникативная игра. Распределите роли. Запомните данные речевые образцы и формулы речевого этикета. Используя их, разыграйте по ролям диалоги.</p>
Цуй Вэй, Цинь Хуа. Аудиовизуальный курс русского языка. Базовый уровень ²³ .	<p>Подготовка к просмотру: обсуждаем содержание эпизода. Познакомьтесь с новыми словами и выражениями из эпизода. Посмотрите данный эпизод в первый раз и выберите правильный вариант из следующих высказываний / ответьте на вопросы: Да или НЕТ. Ответьте на вопросы по содержанию данного эпизода. Кратко опишите данный эпизод. Примите участие в дискуссии.</p>
Цуй Вэй, Цинь Хуа. Аудиовизуальный курс русского языка. Продвинутый уровень ²⁴ .	<p>Познакомьтесь с активными словами, прослушайте аудио и выпишите от 3 до 5 ключевых слов. Познакомьтесь с активными словами, прослушайте аудиотексты и выберите правильный ответ. Познакомьтесь с активными словами, просмотрите видео и ответьте на вопросы: Да или НЕТ. Просмотрите видео и дайте краткие ответы на следующие вопросы. Проведите дискуссию на тему... Выскажите свое мнение.</p>

²² Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследования. (崔卫主编; 张禄彭等编. 俄语初级视听说教程学生用书. —北京: 外语教学与研究出版社, 2013/10.)

²³ Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследования. (崔卫主编; 金华等编. 俄语中级视听说教程学生用书. —北京: 外语教学与研究出版社, 2014/10.)

²⁴ Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследования. (崔卫; 金华等编. 俄语高级视听说教程学生用书. —北京: 外语教学与研究出版社, 2015/11.)

<p>Курс аудирования русских новостей. Главные редакторы Цзя Чанлун, Хуан Мэй, Сюй Хун, Чжан Цзюньсян; редакторы Чжан Цзюньсян, Ли Кэ, Сюй Хун²⁵.</p>	<p>Слушайте текст. Вставьте пропущенные слова. Слушайте текст. Расскажите, о чем идет речь в этом тексте. Определите, соответствуют ли содержанию прослушанного текста следующие высказывания (✓ соответствует ✗ не соответствует). Слушайте текст. Выберите правильный ответ. Опираясь на содержание прослушанного текста, найдите неточности в следующих высказываниях. Слушайте текст. Ответьте на вопросы. Раздел 1 – подготовительные упражнения. Раздел 2 – основные упражнения. Раздел 3 – упражнения на развитие умений и навыков аудирования. Раздел 4 – дополнительные упражнения.</p>
<p>У Хайюэ. Все слушают и понимают по-русски. Самый эффективный способ практиковаться в аудировании!²⁶</p>	<p>Слушайте и повторяйте. Прослушайте и запишите звучащие слова, предложения. Прослушайте и дополните предложения. Прослушайте и выберите правильный ответ.</p>
<p>Юй Цзинхэ. Курс русского аудирования. Часть 1.²⁷ Часть 2.²⁸ Часть 3.²⁹ Часть 4.³⁰ Цзян Цзюань. Аудирование русского языка (для университетов)³¹.</p>	<p>Предварительная подготовка к уроку: культуроцентрическая информация, новые слова и выражения. Прослушайте диалог, определите ДА или НЕТ / выберите правильный ответ / ответьте на вопросы / заполните пробелы на основе услышанного. Прослушайте текст и запишите его.</p>
<p>Хуан Дунцзин. Базовый аудиовизуальный курс русского языка³². Ван Хуа. Учебный курс по аудированию на русском языке.</p>	<p>Предварительная подготовка к уроку: культуроцентрическая информация, новые слова и выражения. Прослушайте диалог, определите ДА или НЕТ/выберите правильный ответ/ответьте на</p>

²⁵ Пекин: Издательство Пекинского университета языка, 2014.07.

贾长龙, 黄玫, 许宏总主编; 张俊翔主编; 张俊翔, 李可, 许宏编. 俄语新闻听力教程. — 北京: 北京语言大学出版社, 2014.07.

²⁶ Пекин: Китайское аэрокосмическое издательство, 2014.10. (吴海月编著. 人人听俄语, 这样练听力最有效! — 北京: 中国宇航出版社, 2014.10.)

²⁷ Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2015.06. (俞晶荷主编. 俄语听力教程, 1. 学生用书. — 上海: 上海外语教育出版社, 2015.06.)

²⁸ Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2016.11. (俞晶荷主编 俄语听力教程, 2. 学生用书. — 上海: 上海外语教育出版社 2016/11.)

²⁹ Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2017. (俞晶荷著. 俄语专业本科生教材, 俄语听力教程, 3. 教师用书. — 上海: 上海外语教育出版社, 2017.)

³⁰ Шанхай: Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2020. (俞晶荷编著. 俄语听力教程 4. — 上海: 上海外语教育出版社, 2020.)

³¹ Харбин: Народное издательство Хэйлунцзян, 2011. (姜娟编著. 大学俄语听力. — 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2011.)

³² Пекин: Издательство по преподаванию и исследованию иностранных языков, 2020.06. (黄东晶编著. 俄语视听说基础教程. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2020.06.)

<p>Том 1³³.</p> <p>Том 3³⁴.</p> <p>Чэн Готин. Курс аудирования на русском языке (для университета). Уровень 4³⁵.</p> <p>Лю Гайлинь. Практикум по аудированию для уровня ТРЯ-4³⁶.</p> <p>Гэ Цзиэ. Практикум по аудированию для ТРЯ-4³⁷.</p> <p>У Синцунь, Люй Цунълян. Аудиовизуальный курс русского языка³⁸.</p> <p>Практикум по аудированию для ТРЯ-4³⁹.</p>	<p>вопросы/заполните пробелы на основе услышанного.</p> <p>Прослушайте текст и запишите его.</p>
--	--

Анализ таблицы показывает, что в целом современные учебные материалы, выпущенные в КНР в последние годы, отличаются разнообразием методического инструментария, по сравнению с учебными материалами предыдущего поколения, отражая новый для китайской теории и методики коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в целом и аудированию в частности.

Был рассмотрен также ряд российских учебных пособий по обучению аудированию с точки зрения представленных в них систем упражнений с целью выявить те из них, которые предполагают, помимо формирования языковых и речевых навыков, опору на отдельные стратегии аудирования.

³³ Шэньян: Ляонинское педагогическое издательство, 2012. (王华总主编. 俄语专业听力训练教程, 第1册. —沈阳: 辽宁教育出版社, 2012.)

³⁴ Шэньян: Ляонинское педагогическое издательство, 2012. (王华总主编. 俄语专业听力训练教程, 第3册. —沈阳: 辽宁教育出版社, 2012.)

³⁵ Харбин: Издательство Харбинского технологического университета, 2004.06. (陈国亭主编. 大学俄语四级听力教程. —哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2004.06.)

³⁶ Сиань: Сианьское издательство иностранных аудиовизуальных учебников, 1996. (刘改琳编著. 大学俄语四级听力训练. —西安外语音像教材出版社, 1996.)

³⁷ Пекин: издательство нового мира, 1996. 葛纪娥编译. 俄语四级考试听力练习. —北京: 新世界出版社, 1996.

³⁸ — Харбин: Народное издательство Хэйлунцзян, 1987. 365 c. (吴性存, 吕存亮. 俄语视听教程 —哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 3, 1987.)

³⁹ Пекин: издательство Жэньминьского университета Китая, 1993.01. (大学俄语四级考试听力练习. —北京 : 中国大学出版社, 1993.01.)

В учебном пособии Н.Б. Каравановой «Слушаем живую русскую речь: пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык»⁴⁰ преимущественное внимание уделяется русской интонации. Первая группа упражнений направлена на различение различных типов ИК путем слушания, повторения, сравнения; вторая – фиксирует внимание на смыслоразличительной роли интонации в простом и сложном предложениях; третья группа – на дополнение словосочетаний и фраз, прозвучавших в аудиотексте.

В учебном пособии Л.И. Москвитиной «В мире новостей»⁴¹ упражнения носят преимущественно речевую направленность. В них предлагается на слух определить соответствие прозвучавших предложений теме аудиотекста, записать прозвучавшие предложения, вписать в текст недостающие цифровые данные или дополнить его пропущенной информацией, отметить услышанное в предложенном списке, распределить предложения по таблице в зависимости от содержания передаваемой информации. Близкими к заданиям, направленным на формирование стратегий аудирования являются задания на прогнозирование содержания текста, на общее и углубленное понимание (по типу «да/нет»), на прослушивание текста в разном темпе с нарастающим ускорением.

Система упражнений и заданий в учебном пособии И.В. Одинцовой «Что вы сказали?»⁴² построена на взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности и включает задания типа «слушайте и повторяйте», «слушайте и пишите», «слушайте и читайте» в комбинации с вписыванием в текст пропущенных слов, заменой слов и конструкций на синонимичные и антонимичные, ответами на звучащие вопросы, выражения согласия либо несогласия с услышанным, выбором правильного ответа из предложенного списка, восстановления пропущенных слов и предложений.

⁴⁰ Караванова Н.Б. Слушаем живую русскую речь. *Kalinka*: 2020.

⁴¹ Москвитина Л.И. В мире новостей. Учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале средств массовой информации (продвинутый этап). СПб: Златоуст. Часть 1, Часть 2. (2009), Часть 3 (2011).

⁴² Одинцова И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык. СПб.: Златоуст, 2015.

Учебное пособие М.Н. Маковой и О.А. Усковой «В мире людей. Вып. 2. Аудирование. Говорение»⁴³ является тестоориентированным. В нем представлены задания тестового типа для обучения аудированию с полным пониманием информации (прослушать фрагмент диалога / монолог / рекламную информацию и выбрать вариант ответа) и на аудирование с пониманием основной информации (прослушайте монолог / диалог / интервью и выберите вариант ответа к каждому из заданий). Кроме этого в пособии содержатся аудиотексты с аудиозаданиями, направленными на активизацию языковых навыков (на определение интенций говорящего, разницы в значении слов и словосочетаний, на объяснение значений слов и выражений, поиск возможных синонимов и антонимов, разговорных выражений, оценочных средств, лексических и синтаксических эквивалентов) и речевых навыков (прослушивание аудиотекста с последующем участием в диалоге, составлением подробного рассказа, участием в интервью. Представлены также задания на аудирование с выбочным пониманием информации на материале новостных аудиотекстов с аналогичным набором заданий.

В учебном пособии И.А. Гончар «Послушайте!»⁴⁴ представлен авторский подход к работе с мультимодальным текстом. Предлагаются задания на прогнозирование содержания текста, который предстоит посмотреть / послушать с опорой на иллюстрацию, название текста и текстовый комментарий; предварительная работа со словами, словосочетаниями, предложениями, необходимыми для понимания видеосюжета; разнообразные речевые задания после его просмотра, включая работу с ключевыми словами, письменные и устные ответы на вопросы и т.д. Многие задания типа повторения услышанного, фиксации внимания на определенных фрагментах звучащего текста, дополнение незавершенных предложений путем дописывания или выбора из списка, определение соответствия высказываний

⁴³ В мире людей. Вып. 2. Аудирование. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 - ТРКИ-3). СПб.: Златоуст, 2016.

⁴⁴ Гончар И.А. Послушайте! СПб.: Златоуст, 2014.

содержанию текста (да/нет), изложение в максимальном приближении к звучащему тексту; вписывание слов по порядку следования (ключевых слов, глаголов и т.д.), в той форме, в какой они звучат в видеофрагменте и др. и сам общих подход схож с представленным с учебном пособии Л.И. Москвитиной.

В учебных пособиях «Я слышу и понимаю: Учебное пособие по аудированию» (Грекова О.К., Кузьминова Е.А.) и «Слушаем лекции по истории литературы» (под ред. Е.А Кузьминовой)⁴⁵, с одной стороны, представлена пошаговая технология обучения аудированию и, с другой стороны, ее неотъемлемой частью является целый ряд заданий, способствующих овладению стратегиями восприятия и понимания звучащего текста. Разработанная авторами методическая цепочка включает такие типы учебных действий, как опознавание знакомых (из предтекстовой работы) слов для восстановления текста; использование звучащего контекста через подбор определений к словам на основе прослушанного; фиксацию прозвучавших имен, цифр, временных границ; исправление ошибок в транскриптах; прослушивание и повторение за диктором опорных слов; завершение предложений на основе прослушанных аудиофрагментов; прослушивании аудиотекста с визуально-схематическим рядом и использование его для последующего развития устной и письменной монологической речи; поиск лишней информации и др.

Были проанализированы также учебные пособия Т.Е. Найдиной, Л.В. Политовой и Е.К. Полякова «Живой русский язык. Слушаем и понимаем бытовые разговоры и объявления»⁴⁶, содержащее систему предтекстовых и послетекстовых заданий, направленную на снятие фонетических, лексических и грамматически трудностей при восприятии неадаптированных звучащих текстов; учебник Т.И. Капитоновой, И.И. Баранова, Е.В. Городецкой и др.

⁴⁵ Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Я слышу и понимаю: Учебное пособие по аудированию. М.: Флинта : Наука, 2010; Балдина Е.В., Грекова О.К. и др. Слушаем лекции по теории литературы: Учебное пособие по аудированию / Под ред. Е.А. Кузьминовой. М.: МАКС Пресс, 2020.

⁴⁶ Найдина Т.Е., Политова Л.В., Полякова Е.К. Живой русский язык. Слушаем и понимаем бытовые разговоры и объявления: учебное пособие по РКИ. Вып.1. (В1 и выше) СПб.: Златоуст, 2018.

«Живём и учимся в России. (I уровень)»⁴⁷, включающее задания на развитие навыков понимания теле- и радиопередач; учебный комплекс Г.В. Беляевой, И.А. Гудковой и Н.Э. Луцкой «Слушаем и пишем»⁴⁸ на основе звучащих монологических текстов биографического характера, знакомящих с известными деятелями русской культуры; учебные материалы И.А. Бойцова, А.Е. Бойцовой, Т.Е. Нестеровой «Добро пожаловать в Россию», нацеленное на развитие умений аудирования и устной речи на современном материале российских массмедиа в сопровождении разнообразного иллюстративного материала, облегчающего понимание услышанного.

Таким образом, на основе анализа круга наиболее востребованных учебных пособий по обучению аудированию на целевом для настоящего исследования уровне владения русским языком, был сформирован список учебных источников, содержащих аудиовизуальный контент, для последующего включения в Модуль «Ресурсы» разрабатываемой среды обучения аудированию; отобраны наиболее эффективные, с нашей точки зрения, типы упражнений и заданий для организации учебной работы с аудиовизуальным текстом. Следующим шагом стало обращение к учебным цифровым ресурсам, содержащим аутентичный аудиовизуальный контент и систему работы по работе с ним.

2.2.2. Учебные цифровые ресурсы, содержащие аутентичный аудиовизуальный контент

Для выявления состава цифровых учебных средств, содержащих аутентичный аудиовизуальный контент, который может найти применение в обучении китайских учащихся уровня В1 аудированию, были отобраны доступные, открытые китайские и российские интернет-ресурсы (в общей сложности 27), актуальные для китайских учащихся, изучающих русский язык

⁴⁷ Капитонова Т.И., Баранова И.И., Городецкая Е.В. и др. Живём и учимся в России. (I уровень). СПб.: Златоуст, 2014.

⁴⁸ Беляева Г.В., Гудкова И.А., Луцкая Н.Э. Слушаем и пишем. Учебное пособие по РКИ. Книга для студента. СПб.: Златоуст, 2013.

на уровне В1, которые впоследствии выборочно были использованы при проведении опытного обучения. Представленный в Таблице 7 список мы не рассматриваем как исчерпывающий. Преподаватель, формирующий мультиформатную учебную среду для конкретных целей, может его актуализировать, дополнять и расширять по своему усмотрению.

Таблица 7.

Электронные ресурсы, содержащие аутентичный аудиовизуальный контент

Интернет-ресурс	Описание
Мобильные приложения	
俄语学习宝典 Учебная книга по русскому языку	Приложение включает коллекцию аудиоуроков для изучения русского языка.
莱特俄语 Изучайте русский язык	Приложение содержит большое количество аутентичных аудиовизуальных тестов, представляющих информацию о России и последние новости.
莱特俄语听力阅读 Изучайте русский язык: аудирование и чтение	Приложение представляет собой обширную, регулярно обновляемую базу материалов для обучения аудированию с функцией интеллектуального голосового сопровождения.
沙拉俄语 Русский язык Shala	Ресурс предназначен для обучения аудированию в составе комплексного учебного контента.
中俄头条 Россия-Китай: главное	Двуязычная китайско-русская мобильная интегрированная медиаплатформа, созданная совместно Центральным радио, телевидением Китая и телеканалом «Россия сегодня». Для аудирования предлагаются актуальные новости.
外研社俄语 Издательство по исследованию и преподаванию иностранных языков. Раздел «Русский язык»	Приложение включает значительное число учебных материалов, созданных ведущим издательством в сфере преподавания иностранных языков, в том числе материалы для обучения аудированию.
学习俄语 · 练习听和说技能 Castbox. Изучайте русский язык и практикуйте навыки аудирования и говорения	Приложение включает большую и разнообразную подборку повседневных диалогов по различной тематике.
俄语学习 Изучение русского языка	Приложение содержит большую коллекцию аутентичных аудио- и аудиовизуальных материалов для обучения аудированию.
俄语流利说 Свободно говорите по-русски	Аудиовизуальные материалы, включенные в приложение, охватывают широкий спектр тем (туризм, еда, бизнес, покупки и т.д.).
Babble app	Приложением включает 15 курсов иностранных языков (в том числе русский) для самостоятельного

	изучения. Содержит аутентичный аудиовизуальный контент.
Учебные сайты	
沪江网校 Хуцзян онлайн-школа ⁴⁹	Сайт для изучения русского языка, предоставляющий широкий круг ресурсов для изучения русского языка, в том числе материалы для обучения аудированию: русские фильмы, песни, путешествия, развлекательную информацию о знаменитостях.
Русская газета к утреннему кофе: курс русского языка для иностранцев (РКИ) ⁵⁰	В 100 разделах ресурса содержится обширный видеоконтент по широкому кругу тем: национальные обычаи и традиции России, общечеловеческие особенности ее культуры, музыка, кино, театр, спорт, наука и изобретения, русская кухня и многое другое. См. См. описание данного ресурса ниже.
Время говорить по-русски ⁵¹	Сайт содержит учебные материалы для обучения аудированию на основе учебных мультфильмов и видеоэкскурсий.
Образование на русском. В1 – I сертификационный уровень ⁵²	На сайте представлены материалы для обучения аудированию на уровне В1 в разделах «Основной курс» и «Новости из России». В разделе «Итоговое тестирование» представлен субтест «Аудирование» (ТРКИ-1/В1).
Интерактивные авторские курсы Института Пушкина ⁵³ .	Сайт содержит обширный аудиоконтент, в том числе курсы «Обучение аудированию», «Слушаем и понимаем русскую речь», «Обучение пониманию художественных фильмов и музыкальных клипов», «Современная Россия в кино и музыке» и др. Все материалы ресурса представляют собой видеоуроки, в связи с чем любой из них может найти применение в обучении аудированию.
Вас зовет Россия! ⁵⁴	Сайт содержит видеоэкскурсии по городам России и поддерживающие их учебные материалы.
Москва по алфавиту ⁵⁵ .	Учебные видеоэкскурсии по Москве с субтитрами и методическим сопровождением для уровня В1.
RUS.STUDY ⁵⁶	На сайте размещены учебные видеоматериалы и интервью, которые знакомят иностранных учащихся с известными российскими писателями.
Very Much Russian – Learn Russian as Russians speak it! ⁵⁷	В размещенный на сайте контент входят русские подкасты, песни. Каждый раздел включает

⁴⁹ <https://ru.hujiang.com>

⁵⁰ <http://begeneva.ru/>

⁵¹ <https://timetospeakrussian.com/ru>

⁵² <https://pushkininstitute.ru/learn>

⁵³ ac.pushkininstitute.ru

⁵⁴ <https://www.russian-trip.irlc.msu.ru>

⁵⁵ <https://timetospeakrussian.com/ru/videoprojects/moscowbyalphabet>

⁵⁶ <http://rus.study>

⁵⁷ <https://verymuchrussian.com>

	аудиозаписи с оригинальным текстом и пояснениями, которые можно использовать для самопроверки.
Русский язык каждый день ⁵⁸	Материалы сайта могут быть использованы учащимся на среднем этапе обучения. Содержит аудиодиктанты, а также иные материалы, предназначенные для обучения аудированию. Например: Прослушайте аудиозапись три раза. Первый раз – в нормальном темпе, второй – в медленном темпе, и повторите ее, а третий раз – в адаптированном темпе. Ниже также находится исходный аудиотекст, который можно использовать для проверки после прослушивания.
3ears.com ⁵⁹	Сайт содержит аутентичные аудиовизуальные материалы: фильмы, новости, мультфильмы, песни, юмор, поэзию, рекламу.
Learn Russian for Free ⁶⁰	На сайте представлены мультфильмы, комедии, песни и большое число других ресурсов, которые можно использовать в обучении аудированию.
Видеоплатформы, облачный контент	
Приложение к учебнику «Голоса» Аудиоматериалы ⁶¹ Видеоматериалы ⁶²	Качественный аудио- и аудиовизуальный контент по разным темам в рамках социально бытовой и социокультурной сфер общения.
Думай и говори ⁶³	Учебные мультфильмы, сценарии их использования в обучении, инфографика. Возможно скачивание материалов для создания собственного курса.
Travelling in Moscow ⁶⁴	Подборка случайных интервью с прохожими на улицах Москвы, созданная для обучения иностранцев русскому языку. Темы: русский язык и русская культура.
Мессенджеры, социальные сети, блоги	
微信公众号 Подписка в Вичате	Аккаунты в WeChat, публикующие материалы для изучения русского языка, в том числе для обучения аудированию
Топ-15 видеоресурсов для изучения русского языка ⁶⁵	Подборка ссылок на наиболее популярные ресурсы, которые могут быть использованы в обучении аудированию.

В рамках настоящего исследования в опытной работе с китайскими учащимися были использованы один российский и один китайский учебный

⁵⁸ <https://everydayrussianlanguage.com/en/home/>

⁵⁹ 3ears.com

⁶⁰ russianforfree.com

⁶¹ <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTYo0liSumxZi5M5L4dHXH9yP3soPvjdjBH6gztCHPwACBWHAOVny3tGll5aEInZkUmkogOMbgJDb0/pub>

⁶² https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSy8GEeUZu4MnO2mpVisMCVbusu1tRL1-gLATsCWLb2V9GE3zUt6Aeo3YmK5P8y_sDSXicygAqjJnp2/pub

⁶³ <https://vk.com/thinknspeak>

⁶⁴ https://www.youtube.com/playlist?list=PLA5UIoabheFNOmTYF_LDqbO42p8Ng0LLa&app=desktop

⁶⁵ <https://marjulia.livejournal.com/196600.html>

интернет-ресурс, которые послужили также основой для наблюдения за отбором аудиовизуальных текстов, способами организации аудиовизуального контента и выбором типов заданий и упражнений.

«沪江俄语 (Хуцзян русский язык)»⁶⁶

Структура и содержание учебного интернет-ресурса

Сайт «沪江俄语 (Хуцзян русский язык)» создан на известном китайском форуме www.hujiang.com, предоставляющем онлайн-ресурсы изучающим иностранные языки. На данном сайте предоставлены аудиозаписи и письменные тексты на русском языке как часть ресурсов обучения аудированию. Сайт обновляется ежедневно.

Содержание и язык текстов ориентированы на студентов среднего этапа обучения.

Особенностью учебных ресурсов, размещенных на данном сайте, является то, что аудиозаписи теленовостей предлагаются не только в реальном темпе речи телеведущих, но и в медленном дикторском темпе (240-250 слогов/сек). Длительность звучания – от 3-5 минут, что вполне подходит для учащихся среднего этапа обучения.

1. Целью обучения на данном учебном сайте является развитие навыков понимания аутентичной политической, экономической и культурологической информации, содержащейся в материалах СМИ.

2. Содержание обучения – прослушивание и диктовка текста. На данном сайте нет специальных упражнений после прослушивания, единственная задача для учащихся – слушание и повторение за диктором. Но для успешного выполнения этой задачи редакторы сайта предлагают комментарии для учащихся: 1) Перед тем, как начнете аудирование, вспомните лексику, которая вам уже знакома по этой теме. 2) Аудиозапись слушайте только 3 раза. Первый раз прослушайте всю запись целиком в нормальном темпе, попытайтесь

⁶⁶ <http://ru.hujiang.com>

понять общую информацию и выпишите ключевые слова. Второй раз слушайте аудиозапись в медленном темпе и делайте паузу между каждой смысловой частью и повторяйте каждое слово. Еще раз прослушайте всю запись в нормальном темпе. 3) Используйте письменный текст только тогда, когда закончите работу.

3. Учебные материалы данного интернет-ресурса составляют аутентичные новости. Аудиозаписи и тексты представляют собой фрагменты теленовостей самых популярных российских телеканалов (Россия 1, Россия 24, НТВ и т.д.), однако на данном сайте не демонстрируются видеоресурсы, поэтому слушать теленовости предлагается в сопровождении скриншотов.

4. Единица обучения – речевое действие как основная единица коммуникативного метода обучения, как часть речевого события.

Анализ учебного контента интернет-ресурса

1. С текстовой содержательной стороны:

Проведенный нами опрос (см. п. 2.2.3) показал, что кроме новостей международных событий, китайские студенты также проявляют заметный интерес к социальной, экономической и политической жизни в России. Собранные с информационных сайтов новости на сайте «沪江俄语 (Хуцзян русский язык)» направлены прежде всего на социальные проблемы российского общества, экономическое состояние и политическую жизнь в России, на отношения между Россией и Китаем. Но, например, такие новости, как «9 мая изменится режим работы Московского метрополитена», «Торги на Московской бирже открылись укреплением российской валюты», «Президент обсуждает с губернаторами выполнение майских указов» и т.д. вряд ли заинтересуют китайских учащихся.

На сайте «沪江俄语 (Хуцзян русский язык)» каждую неделю производится опрос учащихся, чтобы выяснить, какие теленовости, связанные с Россией и показанные на китайских телеканалах, вызывают у них интерес. По результатам опроса редакторы сайта выбирают из российских новостей

темы, заинтересовавшие учащиеся в китайских теленовостях. Таким образом, тексты новостей на данном сайте не только содержат известные элементы, позволяющие обучаемым соотносить содержание с их собственным опытом, но и содержат неизвестные элементы, стимулирующие их любопытство.

Тексты на сайте «沪江俄语 (Хуцзян русский язык)» являются информативными, они помогают учащимся больше узнать о политической, экономической и культурной жизни в России и за рубежом. В частности, тексты о сотрудничестве между Россией и Китаем дают им возможность познакомиться с мнением российских СМИ и сравнить их с точкой зрения китайских СМИ.

Анонс помогает слушающим познакомиться с темой. Объем текста на сайте – 350-500 слов, что соответствует возможностям учащихся на среднем этапе обучения.

По результатам анализа материалов проведенного нами опроса было установлено, что наиболее сложным при аудировании теленовостей для китайских учащихся является быстрый темп речи. Новости на данном сайте представлены в медленном темпе дикторов (240-250 слов/сек) и в реальном темпе (280-300 слов/сек. – дикторов-мужчин, 400-450 слов/сек. – дикторов-женщин). Таким образом, учебные интернет-ресурсы направлены на учет некоторых трудностей, возникающих у китайских студентов при аудировании.

2. Со стороны выбора типа текста:

Сайт содержит телевизионные материалы разных жанров – выступление, интервью, репортаж, но при этом отсутствует описание их особенностей и не предложены какие-либо способы работы с ними. Предполагается, что на среднем этапе обучения учащиеся с этими жанрами должны быть знакомы, и, кроме того, сам ресурс преследует цель обеспечить учащихся обильной речевой практикой в части взаимодействия с аутентичным аудивизуальным контентом. Тексты на сайте «沪江俄语 (Хуцзян русский

язык)» подходят для развития глобального/общего, выборочного или детализированного понимания под руководством преподавателя.

В итоге мы приходим к следующим выводам: учебный интернет-ресурс «沪江俄语 (Хуцзян русский язык)» целесообразно использовать в обучении китайских студентов среднего этапа обучения (уровень В1). Учащиеся могут выбрать медленный или нормальный темп речи, соответствующий их возможностям. Тренировка навыков аудирования может происходить ежедневно как в аудитории, так и во время выполнения самостоятельной работы, но ввиду отсутствия каких-либо упражнений преподавателю следует ставить студентам дополнительные задачи.

Описанные особенности представления на учебных интернет-ресурсах аудиовизуальной информации и способы работы с ней в иноязычной (в том числе китайской) аудитории, а также опыт применения данных материалов в практике работы с китайскими студентами были использованы при разработке системы заданий и упражнений.

«Русская газета к утреннему кофе: курс русского языка для иностранцев (РКИ)»⁶⁷

Структура и содержание учебного интернет-ресурса

Курс «Русская газета к утреннему кофе» Е.И. Бегеневой является частью программы «Активизация русской речи» и включает обучение трем основным видам речевой деятельности – аудированию, чтению и говорению. Курс ориентирован на учащихся среднего этапа обучения РКИ, содержит большое число тем, большой объем аудиовизуальных материалов и заданий к ним. Кроме этого, для формирования у иностранных студентов фоновых знаний о жизни современной России и о национальном менталитете ее населения предлагаются текстовые материалы самого разного типа.

Все задания распределены по четырем тематическим разделам: 1) Время-Место, 2) Человек-Семья-Дом, 3) Учеба-Работа-Отдых, 4) Будни-Выходные-

⁶⁷ <http://begeneva.ru>

Праздники. В курсе 10 учебных модулей, каждый из которых содержит от 8 до 12 уроков, снабженных проверочными и итоговыми тестами.

Курс отличается большим количеством включенных в него упражнений и заданий. Например, в первом модуле содержится 12 уроков – 11 тематических уроков (475 заданий) и урок-экзамен (44 задания). В общей сложности модуль включает 519 заданий 61 типа (тесты, задания творческого характера, аудиофайлы и более 300 видео). Два урока модуля содержат тексты повышенной сложности. Каждый урок завершается интерактивным контрольным тестом. После завершения 11 уроков модуля студент сдает интерактивный экзамен.

1. Основной целью обучения по материалам данного учебного сайта являются: научить студентов работать с неадаптированными текстами русскоязычных СМИ, понимая не только основную текстовую информацию, но и ее детали, обусловленные контекстом, распознавать интенции автора и расшифровывать подтекст. Еще одна цель – помочь учащимся научиться вести информативно насыщенную беседу в естественном темпе, то есть адекватно реагировать на реплики собеседника и самим инициировать диалог.

2. Содержание обучения – выполнение предлагаемых задач и тестов на 100%. Как мы уже отметили, количество задач и тестов каждого урока большое, но Е.И. Бегенева дает следующие комментарии: «1) Повторяйте каждое задание столько раз, сколько захотите. 2) Страйтесь выполнить тренинги на 100% (вы получите интересные компьютерные комментарии, и вас будет ждать видео или фотоприз). 3) Контрольный тест откроется, когда вы выполните все задания урока на 100%. 4) Новый урок вы получите после выполнения контрольного теста предыдущего урока. В этом случае доступ к предыдущему уроку закроется».

3. Учебные материалы представляют собой реальные факты коммуникации: аутентичные материалы, содержащие определенный набор культурологических сведений, разного рода средств речевого воздействия,

выработанных в культуре русского общества, и являющихся неотъемлемой частью материалов, которые представляют культурологический интерес для иностранной аудитории.

4. Единица обучения. Все методические принципы курса объединяются понятием «реактивное обучение». Это динамичное обучение, которое основывается на провокации речевых реакций, автоматически срабатывающих на речевой стимул. Автор предусматривает: применение одноязычного словаря (с последующим переходом к работе без словаря), предельную формализацию тренировочных заданий, доведение речевых навыков до автоматизма. Иными словами, это не чистый интуитивный подход к обучению, а комбинированный подход, предусматривающие органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения.

Анализ учебного контента интернет-ресурса

1. С содержательной стороны:

Ориентированные на формирование у студентов «фоновых» знаний о жизни России и о национальном менталитете русских, видеотексты на сайте «Русская газета к утреннему кофе» главным образом связаны с жизнью российского общества. Весь материал тесно связан с ежедневной жизнью россиянина и включает типичные ситуации, позволяющие иностранным студентам соотносить содержание с собственным опытом.

Знание лексики (задание 1) для подготовки к аудированию помогает студентам познакомиться с фоновой информацией, крайне важной для последующего правильного восприятия и понимания данного текста. Лексику предоставляет онлайн-преподаватель в формате видеозаписи.

Тексты на сайте «Русская газета к утреннему кофе» не требуют от учащихся работы сверх имеющихся у них рецептивных способностей. Е.И. Бегенева в размещенном на сайте методическом описании курса отмечает, что тексты намеренно не вызывают трудностей, и перед прослушиванием

ориентирует учащихся на список вопросов, ответы на которые нужно услышать в звучащем тексте.

2. Со стороны выбора типа текста:

Основной жанр новостных текстов на сайте «Русская газета к утреннему кофе» – репортаж, кроме этого, курс содержит 300 видеофрагментов, большинство из которых – трейлеры фильмов, кадры документальной хроники, мультфильмы, видеоклипы, слайд-шоу, караоке и т.д.

3. Со стороны системы заданий:

Как было отмечено выше, данный сайт включает большое количество заданий, но из них только задания 1-4 ориентированы на развитие навыки аудирования. Остальные задания направлены на тренировку навыков чтения, включая знания о лексике и грамматике.

В соответствии с представленным описанием и анализом мы приходим к следующим выводам: учебный интернет-ресурс «Русская газета к утреннему кофе: курс русского языка для иностранцев (РКИ)» не в полной мере подходит для обучения аудированию китайских студентов среднего этапа обучения. Причины следующие: 1) учебных материалов, направленных на целевое обучение аудированию, недостаточно; 2) тематика учебных текстов однообразна, связана в основном с культурой, темы, связанные с политикой, экономикой и другими интересующими студентов сферами отсутствуют; 3) жанр новостного текста – преимущественно репортаж; 4) система заданий излишне сложна, мало заданий, ориентированных непосредственно на обучение аудированию. Тем не менее, необходимо отметить, что сам сайт является хорошим комплексным курсом для тех, кто интересуется русской культурой и повседневной жизнью россиян, и очень полезен для формирования и развития речевых и коммуникативных навыков.

2.2.3. Аутентичные ресурсы в обучении китайских учащихся аудированию в мультиформатной учебной среде

Данный компонент мультиформатной учебной среды включает сайты газет и журналов, телеканалы, радиоканалы, ток-шоу, интервью, социальные сети, блоги, подкасты, аудиолекции, видеолекции, аудиокниги, спектакли, фильмы, мультфильмы, песни и др. Поскольку всё перечисленное широко доступно, мы посчитали возможным не производить отбор таких ресурсов в целях обучения, обозначив только направления формирования данного компонента мультиформатной учебной среды.

В.В. Сафонова, определяя цели аудирования (аудиовизуализации), отмечает, что «человек аудирует с целью удовлетворения:

- 1) информационных потребностей при получении различного рода устной медиаинформации (в процессе прослушивания радиотекстов и просмотра видеотекстов, включая подкасты в электронных версиях газет и телеканалов в Интернете);
- 2) коммуникативных потребностей при участии в межличностных диалогах и полилогах непосредственного межличностного общения;
- 3) потребностей в сфере досуга (при прослушивании аудиокниг и радиопрограмм, материалов подкастов в сфере индустрии туризма (в том числе и виртуальных музеев), при использовании аудиогидов в галереях и музеях, а также при просмотре теле, видео и кинопродукции);
- 4) ориентированочно-справочных потребностей в путешествиях (при аудировании объявлений, инструкций, запрещений) <...>;
- 5) образовательных и самообразовательных потребностей в конкретной области знания при посещении лекций и презентаций (в том числе при аудиовизуализации материалов подкастов), а также профессиональных потребностей при участии в профессиональных форумах (включая видеоконференции)» [Сафонова 2011: 5-6].

Перечисленные потребности носят общий характер, и частично они были конкретизированы в процессе проведенных в 2021 и 2023 гг. опросов, связанных со спецификой восприятия и понимания электронного мультимодального текста в китайской аудитории, результаты которых были представлены выше. Анкетирование содержало также 2 дополнительных вопроса, ответы на которые и послужили основой представлений о том, чем интересуется современная китайская молодежь, изучающая русский язык и испытывающая интерес к России: «Какие русскоязычные ресурсы вы любите просматривать в Интернете?» и «Какие темы Вас больше всего интересуют?».

Таблица 8.

Предпочтения китайских учащихся в выборе ресурсов Интернета

<i>Какие русскоязычные ресурсы вы любите просматривать в Интернете?</i>		
	2021	2023
– Информационные порталы	–	42,35%
– Сайты газет и журналов	44,44%	36,74%
– Телеканалы	38,1%	48,24%
– Радиоканалы	11,11%	24,71%
– Фильмы/мультфильмы	66,67%	67,06%
– Социальные сети, блоги	36,51%	60,0%
– Аудио- или видеолекции	14,29%	27,06%
– Ток-шоу, интервью	19,05%	37,65%
– Аудиокниги	3,17%	12.94%
– Подкасты	7,94%	12.94%
– Песни и музыка	49,21%	68,24%
– Другое (укажите что)	4,76%	0%
– Ничего не смотрю и не слушаю (почему?)	0%	0%

Выяснилось, что при выборе материалов для просмотра и прослушивания китайские студенты выбирают (по убыванию) фильмы и мультфильмы, песни и музыку, сайты газет и журналов, передачи интернет-телевидения, социальные сети, ток-шоу и интервью. Наименьший интерес вызывают аудио- или видеолекции, радиоканалы, подкасты, почти не используются аудиокниги.

Выбирая предпочтительную тематику медиатекстов, китайские учащиеся указали следующие темы: культура и искусство, путешествия, международные события, социальные проблемы российского общества, развлечения, образование, спорт, внутренняя политика России, экономика России. Ни один из участников опроса не выбрал позицию «ничего не смотрю и не слушаю», что показывает высокий интерес китайских учащихся к российскому медиапространству.

Таблица 9.

Предпочтения китайских учащихся в выборе тематики медиатекстов

<i>Какие темы Вас больше всего интересуют?</i>	2021	2023
– Международные события	52,38%	55,29%
– Внутренняя политика России	20,63%	32,94%
– Экономика России	12,7%	20,0%
– Социальные проблемы российского общества	38,1%	35,29%
– Культура и искусство	63,49%	64,71%
– Спорт	25,4%	27,06%
– Образование	36,51%	17,65%
– Путешествия	58,73%	47,06%
– Развлечения	38,1%	60,0%
– Другое. (укажите что)	0%	1,18%
– Ничего не интересует (почему?)	0%	0%

Таким образом, данные опроса позволили выявить тематику и формат аутентичных аудиовизуальных материалов для обучения аудированию китайских учащихся на русском языке.

В.В. Сафонова отмечает, что в теории и методике обучения иностранным языкам долгое время не усматривалось существенных различий между аудированием и аудиовизуализацией, в результате чего работа с видеоматериалами велась по методике работы с аудиотекстом, что не приносило ожидаемого методического эффекта [Сафонова 2011]. Современный учащийся и современный преподаватель являются активными интернет-пользователями, для которых аудиовизуализация становится приоритетной разновидностью

рецептивной деятельности, направленной на прием и обработку устной информации, и она отличаются от аудирования и по типам информации, и по своему коммуникативному назначению, по социокультурной насыщенности информации, и по степени социокультурной трудности восприятия ее иностранцем.

2.3. Технологический и инструментальный компоненты мультиформатной учебной среды

Разработанную в данном исследовании систему упражнений и заданий мы представляем, исходя из понятия «аппарат упражнений» [Вишневский 1983]. Исходя из трех аспектов функционирования языка – лингвистического, психологического и социального – в разработанную типологию упражнений включены упражнения трех подсистем: упражнения для усвоения языкового материала; упражнения для формирования речевых умений и навыков; коммуникативные упражнения, в нашем случае предполагающие формирование стратегий аудирования.

Согласно Д.И. Изаренкову, аппарат упражнений формируется на основе таких различных признаков, как «1) доминирующее операционное содержание речевой деятельности; 2) единицы обучения (языковые, речевые, коммуникативные); 3) содержание интеллектуальной стороны речемыслительной деятельности при выполнении упражнений, отражающих пять типов интеллектуальных актов: имитативные, аналоговые, имитативно-аналоговые, творческие с использованием опорных элементов, творческие» [Изаренков 1994]. Н.И. Соболева предлагает иную классификацию, выделяя подготовительные упражнения (навыки узнавания, дифференциации, распознавания, различия, выделения); речевые упражнения (формирующие направленность мысли, способствующие умению выделять информацию); операциональные (формирование аудитивных умений – операций по переработке информации) [Соболева 2002: 192-193]. В.В. Добровольская [2009: 343] и Л.Л. Вохмина [1993: 89], вслед за Е.И. Пассовым, основываются

на двухчастной классификации, построенной на иных принципах: условно-речевые упражнения (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные), которые часто называют языковыми или подготовительными, и речевые упражнения, которые стоят в центре обучения вообще. Ссылаясь на Б.А. Лапидуса, Л.Л. Вохмина пишет: «речевые упражнения должны стать основой всего обучения иноязычной речи. Более того, определяется цель создания такого учебного процесса, в котором активизация материала от начала до конца осуществлялась бы в речи, в котором, естественно, был бы только один тип упражнений» [Вохмина 1993: 93], а именно – речевые, признавая в то же время, что обойтись без тренировочных упражнений в обучении языку невозможно. Очевидно, что под речевыми упражнениями и Б.А. Лапидус, и Л.Л. Вохмина подразумевают упражнения коммуникативные.

Таким образом, структурно предлагаемая номенклатура упражнений и заданий для обучения аудированию состоит из четырех блоков (Рис. 3): основной блок – Модуль 1 «Стратегии аудирования», содержащий коммуникативно-когнитивные задания (44 типа), направленные на формирование, коррекцию, совершенствование, развитие стратегий аудирования, и два вспомогательных блока – Модуль 2 «Механизмы аудирования» и Модуль 3 «Навыки и умения аудирования», в которые включены языковые и речевые упражнения (18 типов упражнений и 37 типов соответственно). В поддерживающий Модуль 4 «Ресурсы» включены вариативные списки учебных пособий и цифровых ресурсов, содержащих аутентичный аудиовизуальный контент, а также наиболее эффективные с точки зрения реализации различных задач обучения аудированию цифровые инструменты и онлайн-платформы.

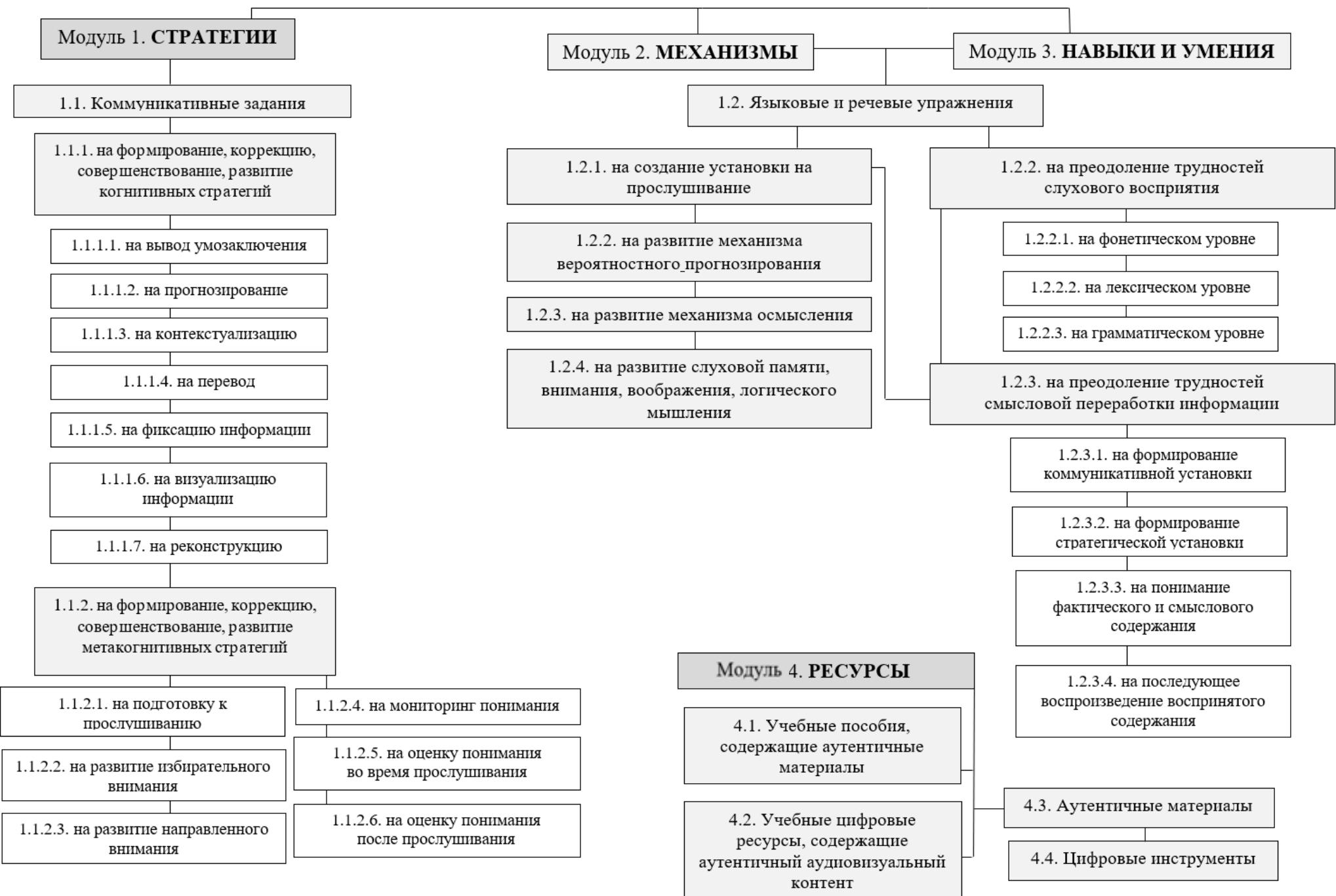


Рис. 3. Типология упражнений и заданий для обучения китайских учащихся аудированию аудиовизуального текста

Как уже было упомянуто выше мы рассматриваем предлагаемую систему упражнений и заданий как лингвометодическую базу данных. Вопрос о необходимости создания таких баз данных в области преподавания РКИ ставился еще в 1980-е годы.

А.Р. Арутюнов, Н.Б. Музруков и П.Г. Чеботарев [1981] видели в них основу для оптимизации процесса разработки учебных материалов и повышения эффективности обучения иностранных учащихся, решение проблем «накопления большого информационного массива методических материалов, необходимых для создания учебников и учебных пособий»; «классификации и реклассификации данных и создание эффективной системы отбора, накопления, хранения, оперативного поиска и выдачи учебно-методической информации для нужд авторов учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранцев» [Там же].

Модуль 1. «Стратегии аудирования»

Данный модуль системы ориентирован на формирование, коррекцию, совершенствование, развитие стратегий аудирования и включает два субблока: 1.1. Задания, направленные на формирование, коррекцию, совершенствование, развитие когнитивных стратегий; 2.2. Задания, направленные на формирование, коррекцию, совершенствование, развитие метакогнитивных стратегий.

1.1. Задания на развитие когнитивных стратегий

1.1.1. Задания на вывод умозаключения при прослушивании

- 1.1.1.1. на использование контекстных подсказок;
- 1.1.1.2. на использование знакомых слов;
- 1.1.2.3. на использование имеющихся предметных знаний;
- 1.1.2.4. на использование имеющихся знаний изучаемого языка и об изучаемом языке;
- 1.1.2.5. на использование визуальных подсказок.

1.1.2. Задания на развитие навыков прогнозирования

- 1.1.2.1. на прогнозирование общего содержания;
- 1.1.2.2. на прогнозирование детальной информации.

1.1.3. Задания на использование контекста

- 1.1.3.1. на использование социального контекста;
- 1.1.3.2. на использование языкового контекста;
- 1.1.3.2. на поиск необходимой информации по услышанным ключевым словам;
- 1.1.3.3. на восстановление целостности текста из прослушанных частей.

1.1.4. Задания на перевод

- 1.1.4.1. на подбор эквивалентов ключевых слов на родном языке;
- 1.1.4.2. на перевод групп слов.

1.1.5. Задания на фиксацию воспринятой на слух информации

- 1.1.5.1. на отработку написания незнакомых слов, прозвучавших в тексте;
- 1.1.5.2. на игнорирование непонимания отдельных слов в тексте или частях текста;
- 1.1.5.3. на произнесение новых слов, встретившихся в тексте;
- 1.1.5.4. на запоминание ключевых фраз.

1.1.6. Задания на визуализацию воспринятой на слух информации

- 1.1.6.1. на визуализацию сцен;
- 1.1.6.2. на визуализацию событий;
- 1.1.6.3. на визуализацию объектов;
- 1.1.6.4. на визуализацию ключевых слов.

1.1.7. Задания на реконструкцию воспринятой на слух информации

- 1.1.7.1. на восстановление смысла прослушанного текста с помощью слов, которые услышал и понял;
- 1.1.7.2. на восстановление смысла прослушанного текста с помощью заметок, сделанных во время прослушивания.

1.2. Задания на развитие метакогнитивных стратегий

1.2.1. Задания на подготовку к прослушиванию

- 1.2.1.1. на предварительное знакомство с контентом аудирования;
- 1.2.1.2. на предварительное произнесение вслух ключевых слов;
- 1.2.1.3. на снятие напряжения перед и во время прослушивания.

1.2.2. Задания на тренировку избирательного внимания

- 1.2.2.1. на аудирование отдельного слова в группе слов;
- 1.2.2.2. на понимание общей идеи звучащего текста;
- 1.2.2.3. фиксация аудирования на знакомых словах;
- 1.2.2.4. на определение структуры информации (текстовых маркеров);
- 1.2.2.5. на поиск повторяющейся информации;
- 1.2.2.6. на определение интонационных характеристик текста;
- 1.2.2.7. на аудирование определенной части звучащего текста;
- 1.2.2.8. на фиксацию внимания на визуальных эффектах.

1.2.3. Задания на тренировку направленного внимания

- 1.2.3.1. на концентрацию;
- 1.2.3.2. на игнорирование отвлекающих факторов при прослушивании.

1.2.4. Задания на мониторинг понимания

- 1.2.4.1. на подтверждение правильности понимания;
- 1.2.4.2. на обнаружение слов или идей, которые не были поняты;
- 1.2.4.3. на опору на контекст для проверки понимания;
- 1.2.4.4. на использование имеющихся знаний в проверке понимания.

1.2.5. Задания на оценку понимания во время прослушивания

- 1.2.5.1. на оценку степени важности проблемной части услышанного;
- 1.2.5.2. на оценку степени важности каждой части текста.

1.2.6. Задания на оценку понимания после прослушивания

- 1.2.5.1. на работу с внешними ресурсами для проверки понимания;
- 1.2.5.2. на использование имеющихся знаний для проверки понимания;
- 1.2.5.3. на анализ контекста для проверки понимания)

Важной с точки зрения разработки системы упражнений и заданий нам представляется точка зрения И.Е. Бобрышевой, которая различает учебные действия по типу «действия-умения» (цель обучения), «действия-упражнения» и «действия-задания» (как способы достижения этой цели) [Бобрышева 2004].

Выбор методических решений по использованию в обучении средств мультиформатной учебной среды проводился на основе изучения предпочтительных для китайских учащихся способов работы с учебным материалом и учебных действий, соотнесенных со стратегиями аудирования, которые были реализованы в конкретных упражнениях и заданиях, направленных на их выполнение с опорой на слуховую и визуальную составляющие текста (*слушайте, смотрите*) при перемещении акцентов на: образное и вербальное ассоциирование, ситуацию, ситуативную и контекстуальную догадку, перевод, имитацию, аналогию, анализ, синтез, сравнение по сходству и различиям, конкретизацию, категоризацию, классификацию / группировку, концептуализацию, внутриязыковой и межъязыковой перенос, контекстуализацию, письменную фиксацию, сравнение с образцом, повторение и обобщение и др., например (Таблица 10):

Таблица 10.

Примеры упражнений и заданий на основе учебных действий

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	
К-1. Умозаключение <i>(восполнение недостающей информации и угадывание значений слов)</i>	Догадайтесь о значении незнакомых слов по воспринятой на слух информации и др. (<i>сituативная догадка</i>); Опишите различные ситуации, в которых могут использоваться прозвучавшие слова; Закончите описание воспринятой на слух ситуации, используя свой опыт и др. (<i>опора на ситуацию, на имеющиеся фоновые знания</i>); Отметьте элементы видеоряда, которые помогли в понимании звучащего текста и др. (<i>опора на визуальные подсказки</i>); Запишите звучащие слова / предложения, определите их состав, пользуясь предложенной схемой и др. (<i>анализ</i>); Составьте предложения из прослушанных слов, следите за правильностью грамматических форм и др. (<i>синтез</i>)
К-2. Прогнозирование <i>(предвосхищение содержания текста до и во время прослушивания)</i>	Постарайтесь понять на основе видеоряда без звукового сопровождения общую идею текста (<i>опора на визуальные подсказки</i>);

	<p>Мысленно представьте образ слова / интоационный контур звучащих предложений / звучащего фрагмента текста и др. (<i>образное ассоциирование</i>);</p> <p>Выберите слово, которое (не)связано с основной темой звучащего текста и др. (<i>вербальное ассоциирование</i>)</p>
К-3. Контекстуализация <i>(соотнесение новой информации с более широким знакомым контекстом)</i>	<p>В неполном транскрипте найдите звучащие предложения, поместите в пробелы новые слова в нужной грамматической форме и др. (<i>опора на лингвистический контекст</i>);</p> <p>После прослушивания / просмотра опишите параметры и участников ситуации (<i>опора на социальный контекст</i>);</p> <p>По контексту определите значение новых слов / дополните фрагмент текста соответствующими словами и др. (<i>контекстуальная догадка</i>);</p> <p>Соотнесите фрагменты звучащего текста и фрагменты визуального ряда; Из звучащей группы слов выберите однокоренные слова / синонимы / омонимы / паронимы и др. (<i>сравнение по сходству</i>);</p> <p>Из звучащей группы слов образуйте пары антонимов; Найдите расхождения между звучащим текстом и его транскриптом и др. (<i>сравнение по различиям</i>)</p>
К-4. Перевод (<i>на родной язык</i>)	<p>Запишите услышанные новые слова и определите их значение с использованием различных словарей (двухязычного, толкового, ассоциативного и др.); Запишите звучащий микрофрагмент текста, предложите варианты его перевода на родной язык и наоборот и др. (<i>опора на перевод</i>)</p>
К-5. Фиксация <i>(сосредоточение внимания на понимании фрагмента текста)</i>	<p>Предложите варианты написания новых для вас слов, постарайтесь понять их значение; Постарайтесь уловить смысл не вполне понятного вам фрагмента звучащего текста (<i>фиксация внимания</i>);</p> <p>Следите за текстом по транскрипту, повторяйте слова / группы слов в паузы; Подготовьтесь к чтению вслух части текста по транскрипту, пользуясь звучащим текстом как образцом и др. (<i>имитация</i>);</p> <p>По звучащему образцу составьте предложения с использованием новых слов и др. (<i>аналогия</i>); Продолжите ряд слов / реплику / фразу / фрагмент; Найдите / предложите реплики / сочетания слов, подходящие для данной ситуации и др. (<i>конкретизация</i>);</p> <p>Делайте заметки во время прослушивания; Запишите основную идею, тему, ключевые слова прослушанного текста и др. (<i>письменная фиксация</i>);</p> <p>Распределите звучащие слова по данному признаку (<i>категоризация, группировка</i>);</p> <p>Классифицируйте звучащие предложения по структурным схемам (<i>классификация</i>);</p> <p>Сформулируйте правило на основе выполненных заданий (<i>концептуализация</i>) и др.</p>
К-6. Визуализация <i>(формирование мысленной картины услышанного)</i>	<p>Оцените видеоряд с точки зрения его роли в понимании содержания прослушанного текста; Подберите к звучащим фрагментам текста визуальные опоры;</p>

	<p>Мысленно представьте слова / сцены / события / объекты, упомянутые в звучащем тексте; и др. (<i>визуализация</i>); Сверяйте с транскриптом звучащие микрофрагменты текста, вставляйте в них слова / словосочетания, следите за правильностью грамматических форм, проверяйте себя по ключу и др. (<i>сравнение с образцом</i>)</p>
K-7. Реконструкция <i>(использование ключевых слов для воссоздания смысла)</i>	<p>После прослушивания восстановите смысл текста с опорой на звучащие ключевые слова / с опорой на заметки, сделанные во время прослушивания; Найдите в транскрипте фрагменты текста по услышанным ключевым словам, заполните пропуски и др.</p> <p><i>(использование смысловых опор)</i></p>
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	
M-1. Подготовка к прослушиванию <i>(внутренняя готовность к аудированию)</i>	<p>Перед внимательным прослушиванием просмотрите формулировки и содержание последующих заданий / вопросов / видеоряд без звука; Повторите несколько раз предложенные на слух ключевые слова, следите за правильностью произношения; Обсудите предварительно в малых группах проблему, которая будет заключена в звучащем тексте и др. (<i>ознакомление</i>);</p> <p>Составьте предложения в соответствии со звучащими правилом и образцом; Познакомьтесь с материалом на родном и изучаемом языках, найдите общее и различное и др. (<i>опора на контекст, запоминание, прогнозирование, внутриязыковой и межъязыковой перенос, сравнение по сходству и различиям</i>)</p>
M-2. Избирательное внимание <i>(фиксация специфических аспектов поступающей информации)</i>	<p>Постарайтесь услышать данное слово в группе звучащих слов / уловить общую идею звучащего текста / опознать в общем потоке речи знакомые слова / определить структуру звучащего текста, ориентируясь по предложенными текстовыми маркерам; При повторном прослушивании отмечайте в транскрипте повторяющуюся / дублирующую информацию; При прослушивании фиксируйте внимание на определенных частях звучащего текста / на визуальных эффектах (<i>фиксация внимания</i>)</p>
M-3. Направленное внимание <i>(самоконтроль внимания и минимизация отвлекающих факторов)</i>	<p>Наденьте наушники, сконцентрируйтесь на прослушивании текста, закройте глаза или следите внимательно за видеорядом / субтитрами / транскриптом; При прослушивании отмечайте на предложенной схеме текста то, что (не) удалось услышать и понять и др. (<i>концентрация</i>)</p>
M-4. Мониторинг понимания <i>(проверка понимания в процессе слушания)</i>	<p>Во время прослушивания отмечайте правильные ответы в тестовых заданиях; Отмечайте маркером в транскрипте непонятные слова / фрагменты текста; и т.д. (<i>фиксация внимания, концентрация</i>)</p>
M-5. Оценка услышанного в реальном времени <i>(определение значимости отдельных частей текста)</i>	<p>Постарайтесь определить на слух ключевую, проблемную часть текста / второстепенные / повторяющиеся / дублирующие части текста; Проверяйте понимание звучащего текста, выбирая правильные ответы из предложенных и др. (<i>концентрация</i>)</p>

<p>М-6. Оценка понимания после прослушивания (проверка интерпретации на точность, полноту и корректность после прослушивания)</p>	<p>Познакомьтесь с дополнительными материалами, послушайте текст еще раз, отметьте в транскрипте информацию, которую при первом прослушивании вы не поняли или поняли неверно; Соотнесите то, что вы поняли с имеющимися у вас знаниями по данной теме; Пользуясь дополнительными материалами, уточните понимание прослушанного текста и др. (<i>углубление понимания</i>); Вспомните / подберите лексические единицы, относящиеся к данной теме и др. (<i>повторение и обобщение</i>)</p>
--	--

Строгое соответствия типов учебных действий определенным стратегиям аудирования мы не предусматривали, полагая, что одно и то же упражнение в разных формулировках, представленных на выбор в предложенной типологии упражнений и заданий, может быть использовано для формирования нескольких стратегий.

Модуль 2. «Механизмы аудирования»

Успешность аудирования достигается соответствием уровня владения языком учащегося лексической, грамматической, стилистической сложности воспринимаемого на слух текста [Богомолов 1997, Зимняя 1978, Клычникова 1973, Соболева 1968: 15-18]. Это обеспечивается а) семантизацией лексических единиц темы, включенных в предкомумуникативные задания; б) последовательностью введения аутентичных аудиовизуальных текстов – от коротких к продолжительным, от простых – к более сложным, от учебных – к аутентичным.

Как отмечает А.Н. Богомолов [1997], для обеспечения успешного аудирования необходимо знание слушающим контекста, подтекста, фоновой информации, содержащейся в аудиотексте, а также особенности его восприятия, памяти, мышления, сформированность речевых механизмов на иностранном языке (кратковременной и долговременной памяти, вероятностного прогнозирования, осмыслиния). Как правило, данная проблема решается путем создания системы комментариев (для комментирования контекста, подтекста, фоновой информации) и систем упражнений для развития речевых механизмов.

Следует отметить, что обращение к проблемам формирования механизмов речи стало важным шагом с точки зрения целей настоящего исследования.

В исследовании Н.Ю Крыловой, посвященном проблеме формирования коммуникативной компетенции инофонов, владеющих русским языком в объеме Первом сертификационном уровне (B1), в рецептивных видах речевой деятельности на материале новостных текстов, дан сводный анализ речевых механизмов, обеспечивающих прием и выдачу информации при аудировании: «механизмов памяти, долговременной (постоянной) и кратковременной (оперативной); механизма опережающего отражения в рецепции (вероятностного прогнозирования); механизм осмысления в единстве анализа и синтеза; механизмы слухового внимания, адаптации, рецептивного рекомбинирования, распространения и сокращения структур» [Крылова 2014].

Н.Ю. Крылова отмечает, что при аудировании языковой материал извлекается из долговременной памяти, благодаря чему «узнавание слов, понимание фразовой структуры, коммуникативного типа и смыслового содержания фразы» [Там же]. Долговременная память хранит также результат познания действительности, в связи с чем точность и глубина понимания устного сообщения будет зависеть от эрудиции человека и уровня его знаний [Жинкин 1958: 59-69].

Текущее запоминание осуществляется с использованием кратковременной (оперативной) памяти, когда «запоминание чего-либо обусловлено необходимостью, естественно возникающей во время речевого действия, и сохранение информации нужно только на время его переработки» [Репкина 1972: 4]. При слуховой рецепции кратковременная память выполняет особенную роль, обеспечивая успешное восприятие, удержание в памяти и понимание аудиоинформации. Одна из задач в обучении аудированию – добиться формирования слухового внимания, чему служит предварительная установка на прослушивание и специальные задания. Объем памяти, который может обеспечить узнавание единиц в звучащей речи, и владение предметной

областью, к которой относится воспринимаемая информация, определяют способность удерживать в памяти сигналы на отрезок времени, достаточный для их переработки и осмысления. Ссылаясь на Миллера, Н.Ю. Крылова приводит данные проведенного им эксперимента и установленный им объем оперативной памяти – 7 плюс-минус 2 единицы, которые после однократного предъявления возможно удержать [Миллер 1964: 63]. Установлено также, что «на ранних этапах обучения оперативная память имеет низкие характеристики: небольшой объем, малую подвижность, низкую частотность и слабую помехоустойчивость» [Кочкина 1964: 164], [Репкина 1972: 59-66]. Величина единицы восприятия – важный параметр определения развитости оперативной памяти, который формируется во время обучения воспринимать информацию большими блоками, в этом случае на ее переработку требуется меньшее время, а аудирование протекает более результативно. Отсюда вытекает необходимость в разработке упражнений, которые были бы направлены на развитие оперативной памяти, и они нашли свое место в предлагаемой нами типологии заданий и упражнений. При обучении аудированию с использованием мультимедийного текста следует также учитывать мнение многих исследователей, что визуализация текста помогает его пониманию, а также различия между зрительной и слуховой памятью – первая, как правило, развита лучше, особенно у носителей китайского языка, зрительная память которых натренирована изучением иероглифики. Развитие оперативной памяти возможно с помощью таких упражнений, как упражнения на прослушивание ряда слов и их повторения в определенной последовательности, запоминание и воспроизведение некоторых из них в тематических группах, известных упражнений типа «снежный ком» и «нанизывание бус». Полезны также упражнения на точное понимание прослушанного предложения, повторение извлеченных из него слов, словосочетаний и самого предложения целиком; на объединение коротких предложений в длинные. Чжао Цюе указывает, что для китайских учащихся на среднем этапе обучения особенно нужны «несложные упражнения, выполняемые в процессе ознакомления с новым языковым

материалом в аудитории, когда студенты повторяют за преподавателем единицы разной протяженности, или студенты должны повторять прочитанный преподавателем небольшой абзац из новых материалов» [Чжао Цюе 1999], уточняя, что материал для таких упражнений лучше заимствовать из текстов учебника, что выполнять их следует регулярно, не стремясь к разнообразию типов заданий.

Механизм вероятностного прогнозирования (антиципации), определяющий восприятие с последующим адекватным пониманием, осуществляет процесс «предвидения» на основе априорной оценки вероятности появления элемента целого [Зимняя 1976], [Ляховицкий 1981]. Развитый механизм антиципации дает возможность предугадать конец слова, предложения, текста по их началу. Именно поэтому, как отмечают методисты, необходимо уделять значительное внимание предварительной установке на прослушивание, что мы и попытались учесть в формулировках упражнений и заданий, вошедших в разработанную нами систему. В то же время не все исследователи видят в терминах «вероятностное прогнозирование» и «антиципация» термины-дублеты. Существует мнение, что механизм прогнозирования дает возможность строить гипотезы о содержании всего текста, а антиципация связана как с предвосхищением элементов слова, словосочетания и предложения, так и с предвосхищением элементов смысла группы предложений, абзаца, текста.

Для развития данного механизма в обучении китайских учащихся аудированию на русском языке Чжао Цюе предлагает систему заданий на осознаваемое прогнозирование, рекомендуя «начинать с аудирования слова с пропусками его отдельных элементов и с фраз с определяющим контекстом, в которых пропущено только одно слово» [Чжао Цюе 1999]. Она же видит целесообразность использовать на разных уровнях владения русским языком упражнения по конструированию предложений из заданных слов, варьируя сложность используемого языкового материала в соответствии с этапом обучения.

Ключевую роль в процессе понимания играет мыслительная обработка материала, которая обеспечивается механизмом осмыслиения. При восприятии информации посредством расчленения аудиоматериала на части, его «смысловой группировки», выделения «смысловых опорных пунктов», эквивалентных замен происходит ее осмысление [Жинкин 1958, Смирнов 1966].

Для целенаправленного развития психофизиологических механизмов аудирования лингводидакты исследуют специфику функционирования каждого механизма в отдельности, игнорируя в методических целях их синхронную работу, наблюдаемую в естественной коммуникации. Это делается с целью сфокусировать внимание на определенном отрезке процесса аудирования создать упражнения для формирования и развития определенного обслуживающего его механизма.

Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина пишут о том, что развитый механизм селекционирования (отбора) полезного сигнала дает возможность слушающему преодолевать сложности, вызванные условиями коммуникации [Клобукова, Михалкина 2001: 105]. При наблюдении за тем, как иностранные учащиеся воспринимают один и тот же текст в аудитории и за ее пределами, ими отмечено, что отсутствие посторонних звуков облегчает восприятие и понимание звучащей информации, но при наличии отвлекающих внимание шумов возникают сложности, поскольку механизм отбора полезного сигнала на изучаемом языке у них недостаточно сформирован. С учетом этого в современные материалы для аудирования намеренно включают характерные для реальной коммуникации фоновые шумы (см., например: [Гончар 2014], [Частных, Богославская, Тюрина 2017], [Хорохордина, Сапожников 2012] и др.). Этот же принцип лег в основу формирования мультимедийной текстотеки (см. 2.3.1), включающей аутентичные тексты и учебные тексты, приближающиеся по своим характеристикам к аутентичным.

Механизм адаптации обеспечивает успешное аудирование речи людей с различными голосовыми параметрами. Для его формирования к работе в группах (особенно в самом начале обучения) стараются привлекать нескольких

преподавателей, при подготовке записей, предназначенных для формирования аудитивных навыков, стараются использовать мужские, женские, детские голоса [Клобукова, Михалкина 2001: 105]. На более поздних этапах обучения данный подход не теряет своей актуальности, в связи с чем медиатека курса по аудированию на любом уровне владения языком должна содержать звучащие и аудиовизуальные материалы с разными голосовыми характеристиками.

От того, насколько хорошо работает механизм внутреннего проговаривания, насколько верной, точной будет «внутренняя имитация» (Л.А. Чистович, А.В. Венцов, М.П. Гранстрем) того, что видит и слышит аудитор, во многом будет зависеть последующее понимание. При значительном объеме речевой практики на однотипном аудиоматериале внутреннее проговаривание у слушающего предельно свернуто, он может распознать смысловое содержание поступающей информации без особых усилий, однако чем более новым и сложным будет звучащий материал, тем более развернутым будет внутреннее проговаривание. Очевидно, что если произносительные навыки у учащегося достаточно сформированы, то тогда внутреннее проговаривание будет корректным – именно исходя из этого, на начальном этапе обучения РКИ особенно важно взаимосвязанно обучать аудированию, говорению и чтению вслух. Мультимедийный текст, расширенный аудиовизуальным рядом, способствует озвучиванию текста про себя, поддерживая связь между артикуляционными и слуховыми навыками. Система упражнений для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания включает задания типа: «Читайте, слушайте и сравнивайте (даются примеры на противопоставление по твердости / мягкости, глухости / звонкости)»; «Слушайте и повторяйте за диктором»; «Слушайте и читайте. Обратите внимание на произношение безударных гласных»; «Прочитайте пары слов. Прослушайте слова и отметьте услышанное слово» и др.

Н.Ю. Крылова [2014] отмечает, что для осмыслиения целого сообщения требуется выделить в нем отдельные лексико-грамматические элементы и понять смысл каждого из них, и это сложно для учащихся, находящихся на

низких уровнях владения языком. Для его успешного функционирования требуется значительный языковой опыт. Упражнения на развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи включают, как правило, задания следующих типов: «Слушайте. Ответьте, если надо (на уровне предложения: звучат вопросительные и повествовательные предложения); «Читайте и слушайте предложение, разбейте его на синтагмы, проставьте центр ИК»; на уровне текста: «Читайте и слушайте текст. Выделите синтагмы. Проставьте центр ИК»; «Прочитайте текст вслух, определите, где должны быть паузы. Отметьте условными знаками интонацию незавершенности (поставьте стрелку вверх) и завершенности (поставьте стрелку вниз)». Целесообразно использовать упражнения на прослушивание фраз, повторяя во время паузы пропущенные в них словоформы; на поиск одинаковых и различающихся предложений; на повторение предложений с правильной интонацией, с трансформацией интонации; на постановку правильных знаков препинания в конце предложения в зависимости от интонации звучащего предложения; на определение и проставление в тексте центра интонационной конструкции и т.д.

Необходимо также целенаправленное формирование механизма идентификации понятий при обучении аудированию на русском языке, поскольку большую часть русской лексики составляют многозначные слова, и иностранцу приходится определять, какой из лексико-семантических вариантов многозначного слова актуализирован в звучащем контексте.

Механизм осмысливания (эквивалентных замен) помогает работе механизма кратковременной памяти, превращая верbalную информацию в образную. Активизация данного механизма дает возможность производить сжатие информации, опускать детали, осуществлять эквивалентные замены, , оставляя в сознании слушающего только основной смысл воспринятого текста. Для развития этого механизма возможны задания на смысловое перекодирование (конденсацию) сообщения, на идентификацию либо дифференциацию смысла различных высказываний, например, на определение различий между двумя предложениями, в одном из которых добавлена или

опущена информация; на компрессию текста/диалога; на поиск синонимичных высказываний и др.

Чжао Цюе [1999], исходя из конечных целей обучения аудированию, предлагает рационально комбинировать в учебном процессе различные виды учебного аудирования, чередуя установки на разный характер восприятия.

Исходя из указанных выше оснований, Модуль 2 состоит из пяти субмодулей:

2.1. Упражнения на развитие механизмов памяти

- 2.1.1. на развитие навыков узнавания и понимания ключевых слов и словосочетаний;
- 2.1.2. на освоение активной лексики темы;
- 2.1.3. на работу со словарными источниками и ведение собственного словаря;
- 2.1.4. на поиск синонимов / антонимов / ключевых слов и сочетаний слов;
- 2.1.5. на работу со словообразовательными моделями;
- 2.1.6. на повторение за преподавателем слов и словосочетаний.

2.2. Упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования

- 2.2.1. на завершение незаконченных фраз;
- 2.2.2. на определение значений слов по контексту;
- 2.2.3. на угадывание значений слов и словосочетаний;
- 2.2.4. на объяснение значений слов и словосочетаний;
- 2.2.5. на восстановление недостающей информации.

2.3. Упражнения на создание установки

- 2.3.1. на работу с комментариями;
- 2.3.2. на понимание смысла высказываний по предложенным вопросам;
- 2.3.3. на повторение вслух и письменную фиксацию ключевых слов и словосочетаний звучащего текста.

2.4. Упражнения на развитие механизма осмысления

- 2.4.1. на передачу одной фразой смысла отдельных частей аудиотекста и его отдельных частей;
- 2.4.2. на работу с заглавиями текстов;
- 2.4.3. на разделение аудиотекста на смысловые части;
- 2.4.4. задания типа ДА/НЕТ для контроля понимания аудиотекста и его отдельных частей;
- 2.4.5. задания с разными установками на многократное прослушивание/просмотр.

2.5. Упражнения на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления

- 2.5.1. на прослушивание двух логически связанных между собой фраз и их повторение;
- 2.5.2. на прослушивание речевых образцов с использованием соответствующего им иллюстративного ряда;
- 2.5.3. на прослушивание предложений и выполнение соответствующих действий или имитация этих действий;
- 2.5.4. на прослушивание ряда предложений и организацию их в логической последовательности;
- 2.5.5. на прослушивание двух фраз и определение того, что пропущено (что появилось нового) во второй фразе;

- 2.5.6. на заучивание наизусть диалога с повторением за диктором постепенно удлиняющихся реплик;
- 2.5.7. на повторение вслух постепенно удлиняющегося списка слов;
- 2.5.8. на повторение вслух предложений с добавленными новыми словами в разных позициях (в конце, в середине предложения);
- 2.5.9. на повторение вслух разных предложений с одним и тем же словом или с одной и той же грамматической структурой;
- 2.5.10. на сравнение звучащих предложений, записанных в тетради или на карточках, для установления лексических и грамматических различий между ними;
- 2.5.11. на прослушивание заданий к тексту для аудирования и их выполнение;
- 2.5.12. на прослушивание предложений, произносимых в быстром темпе, и определение, соответствуют ли они написанным.

Модуль 3. Навыки и умения аудирования

Модуль 3 состоит из двух блоков:

- упражнения на преодоление трудностей слухового восприятия на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях;
- упражнения на преодоление трудностей смысловой переработки информации.

При создании упражнений, вошедших в данный модуль, мы опирались на [Маслыко 2000] и данные проведенного в предыдущем параграфе анализа российских и китайских учебных пособий и цифровых ресурсов.

3.1. Упражнения на преодоление трудностей слухового восприятия на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях

3.1.1. Упражнения на преодоление фонетических трудностей

- 3.1.1.1. на распознавание изолированных звуков / звуков в словах / интонации;
- 3.1.1.2. на определение количества звуков / слогов в слове, звуков и слов в предложении;
- 3.1.1.3. на определение последовательности услышанных слов;
- 3.1.1.4. на поиск услышанного слова среди слов, написанных на изучаемом / родном языках;
- 3.1.1.5. на определение на слух омонимов и паронимов;
- 3.1.1.6. на определение пауз в звучащем речевом потоке;
- 3.1.1.7. на понимание словосочетаний и групп слов с фиксацией внимания на произношении звуков на стыках слов.

3.1.2. Упражнения на преодоление лексических трудностей

- 3.1.2.1. на определение значения нового слова по контексту / словообразовательным элементам на основе знания одного из значений / по этимологии / по звукоподражательным элементам;
- 3.1.2.2. на установление на слух тождества в парах слов;
- 3.1.2.2. на понимание смысла при игнорировании незнакомых слов;

- 3.1.2.3. на определение значений омонимов / синонимов / антонимов в звучащих высказываниях;
- 3.1.2.4. на определение смысла в исходных предложениях и различные варианты их лексико-грамматического перефразирования;
- 3.1.2.5. на определение оттенков значений, в которых употреблены полисемичные слова в звучащих предложениях;
- 3.1.2.6. на прослушивание предложений, которые различаются только одним новым словом в одной и той же позиции, установление их смысла;
- 3.1.2.7. на выбор из списка слов, которые прозвучали в предложениях, и повторение их вслух; выбор в списке русских слов и очередность воспринятых на слух иноязычных эквивалентов;
- 3.1.2.8. на прослушивание омонимов и поиск в списке соответствующих им слов на родном языке;
- 3.1.2.9. на определение на слух предложений на родном языке, которые являются полным и точным / неполным и приблизительным переводом / полностью не соответствуют переводу звучащего предложения;
- 3.1.2.10. на прослушивание предложений на русском языке с указанием лексических ошибок, допущенных в процессе их перевода;
- 3.1.2.11. на прослушивание предложений, произнесенных в быстром темпе, и их запись с последующей проверкой правильности сделанных записей при более медленном звучании;
- 3.1.2.12. на прослушивание предложений, произнесенных в быстром темпе, и их перевод на родной язык; исправление ошибок в переводе при повторном прослушивании;
- 3.1.2.13. на выбор из списка синонимов / антонимов слов, которые прозвучали в произнесенных предложениях;
- 3.1.2.14. на выбор из списка слов, которые прозвучали в словосочетаниях, в предложениях;
- 3.1.2.15. на выбор на слух из списка интернационализмов;
- 3.1.2.16. на выбор из списка прозвучавших в предложениях (тексте) имен собственных; запись прослушанных цифр и чисел (номера, даты).

3.1.3. Упражнения на преодоление грамматических трудностей

- 3.1.3.1. на прослушивание предложений с указанием подлежащего, сказуемого / с указанием, в каком из них действие уже произошло (происходит, будет происходить) / с указанием количества членов предложения;
- 3.1.3.2. на повтор звучащих постепенно удлиняющихся предложений;
- 3.1.3.3. на прослушивание предложений с указанием границы между главным и придаточным предложениями / с указанием элементов, которые исключаются из них при каждом сокращении;
- 3.1.3.4. на прослушивание пар сходных предложений и установление различий между ними;
- 3.1.3.5. на прослушивание постепенно расширяющихся предложений с записью слов, появляющихся при каждом повторении предложения;
- 3.1.3.6. на прослушивание высказываний с записью новых звеньев высказываний и их повтор с добавлением новых, воспринятых на слух (по принципу «снежного кома»);
- 3.1.3.7. на прослушивание и воспроизведение предложений с одной и той же грамматической структурой;
- 3.1.3.8. на повтор или запись предложений с чередующимися в них двумя-тремя грамматическими структурами / с разными грамматическими структурами;
- 3.1.3.9. грамматические диктанты;
- 3.1.3.10. на прослушивание текста с использованием визуальных опор;
- 3.1.3.11. на выделение акцентированных в звучащем текста грамматических явлений;

3.1.3.12. на прослушивание текста, в котором нечетко произносятся грамматические формы и восстановление недосыщенного;

3.1.3.12. на прослушивание предложений с заданием догадаться по контексту о значении неизвестных слов в известной грамматической форме.

3.1.4. Упражнения на обучение восприятию речевого потока

3.1.4.1. на разделение на слух сверхфразовых единиц на предложения;

3.1.4.2. на указание пропущенной информации в сверхфразовом единстве;

3.1.4.3. на указание (после двукратного прослушивания группы предложений) предложения, пропущенного при повторном звучании;

3.1.4.4. выделение из ряда предложений не соответствующее теме;

3.1.4.5. на прослушивание предложений и фиксация их последовательности при произнесении (высказывания звучат в ином порядке);

3.1.4.6. на прослушивание предложений, связанных между собой по смыслу, с перестановкой этих же предложений в соответствии с содержанием и логической последовательностью их предъявления на слух;

3.1.4.7. на сравнение порядка следования одних и тех же предложений в письменном тексте и в звучании с указанием различий;

3.1.4.8. на расположение в нужном порядке пунктов плана / пересказ прослушанного текста;

3.1.4.9. на расположение ключевых слов в порядке их употребления в звучащем тексте;

3.1.4.10. на выбор из списка средства связи, использованных в прослушанном тексте;

3.1.4.11. на выбор из списка названных в тексте цифр и чисел / имен собственных;

3.1.4.12. на фиксацию названных в звучащем тексте цифр и чисел / имен собственных / слов и словосочетаний, относящихся к изучаемой теме;

3.1.4.13. прослушивание фрагмента текста с указанием, какой из данных тем он соответствует;

3.1.4.14. на прослушивание двух фрагментов по одной теме с указанием новой информации, содержащейся во втором фрагменте по сравнению с первым;

3.1.4.15. на прослушивание фрагмента текста с записью ключевых слов;

3.1.4.16. на повторное прослушивание фрагмента текста и его пересказ с использованием записанных при первом прослушивании ключевых слов;

3.1.4.17. на прослушивание фрагмента текста с поиском неточностей в его письменном переводе;

3.1.4.18. на прослушивание фрагмента текста с определением его темы и проблемы;

3.1.4.19. на прослушивание фрагмента текста с поиском в нем ответов на поставленные вопросы;

3.1.4.19. на прослушивание фрагмента текста с поиском в нем слов и словосочетаний, соответствующих дефинициям или рисункам / схемам / графикам;

3.1.4.20. на прослушивание фрагмента текста и определение правильного варианта ответа на вопрос;

3.1.4.21. на повторное прослушивание неполного текста и воспроизведение недостающей его части.

3.2. Упражнения на преодоление трудностей смысловой переработки информации

3.2.1. на прослушивание текстов, различных по содержанию, в нормальном темпе с опорой на наглядность, а затем в звукозаписи без опоры на наглядность с последующими ответами на вопросы;

3.5.2. на прослушивание начала текста с установкой догадаться о его окончании;

3.5.3. на рассмотрение видеоряда, затем прослушивание начала текста с установкой догадаться о последующем содержании;

- 3.5.4. на прослушивание текста с пересказом той его части, которая является описанием предложенного элемента видеоряда;
- 3.5.5. на прослушивание текста с последующими ответами на вопросы;
- 3.5.6. прослушивание двух текстов с указанием общего и различного;
- 3.5.7. на прослушивание текста и подбор к нему заголовка;
- 3.5.8. на прослушивание текста и изложение его содержания несколькими предложениями;
- 3.5.9. на прослушивание текста и расположение пунктов его плана в нужном порядке;
- 3.5.10. на прослушивание текста и определение его типа (сообщение, описание, повествование, рассуждение);
- 3.5.11. на прослушивание диалога / полилога с краткой передачей его содержания;
- 3.5.12. на подготовку сообщения / рассказа о ... после прослушивания текста;
- 3.5.13. на подготовку к ответам на вопросы после прослушивания фрагмента текста;
- 3.5.14. на прослушивание фрагмента текста и использование воспринятой информации для подготовки собственного высказывания;
- 3.5.15. на прослушивание нескольких фрагментов текста, составление плана высказывания.

Как было отмечено выше, в качестве центрального звена системы обучения аудированию на основе аудиовизуального текста мы рассматриваем Модуль 1 системы заданий и упражнений «Стратегии аудирования». Разработка материалов для данного компонента системы и опыт их использования в обучении показали, что обучение стратегиям не может быть осуществлено в виде компактного отрезка обучения, должно быть растянуто во времени и встроено в общую учебную программу. В этой связи мы вслед за М.А. Данилиным [2023] обратились к методу микрообучения, направленному на отработку отдельных умений, навыков и развития определенных компетенций [Современные образовательные технологии... 2010: 103-104].

Т.И. Краснова, обращая внимание на то, что идеи микрообучения получили распространение в теории и методике преподавания иностранных языков еще в 1970-е годы, выделяет такие его основные характеристики, как опора на микроконтент (небольшие фрагментированные учебные единицы, представляющие ядро необходимой информации для максимального удержания ее в памяти) и организация учебного материала в виде последовательных микровзаимодействий (краткосрочных учебных действий, способствующих быстрому усвоению учебных единиц) [Краснова 2021].

Повышенное внимание к микрообучению обозначилось в связи с развитием компьютерных технологий и широким распространением в

обучении электронных образовательных ресурсов. К его преимуществам исследователи применительно к работе с аудиовизуальными ресурсами относят: получение быстрого результата в режиме реального времени; создание условий для неформального обучения за пределами аудитории; опора на приоритетные для современной молодежи технологии; поддержка кратковременной концентрации внимания при подаче учебного материала малыми блоками (короткие видеофрагменты, видеоролики и мини-лекции, инфографика, онлайн-викторины и пр.) и исключение отвлекающих факторов; мгновенная обратная связь при выполнении интерактивных заданий; привлечение элементов геймификации, пробуждающей дух соревнования; обеспечение эмпирического обучения через получаемый опыт; возможность немедленного использования знаний в ситуациях, приближенных к реальной коммуникативной практике [Там же: 207].

Так, М.В. Данилин вслед за Е.З. Власовой предлагает строить развитие умений аудирования в условиях мультимодальной среды на базе «микроситуаций» («микроконтента»), основу которых составляют фрагменты аутентичные аудиовидеоматериалы, и в качестве характеристик микроситуаций отмечает их гибкость, самодостаточность, автономность и мультиформатность, использование различных приемов визуализации и, насколько это возможно, необычную подачу контента [Данилин 2023: 91]. З.И. Власова отмечает, что обучающие микромодули легко встраиваются в общую систему обучения и «могут быть использованы на любом этапе, как в качестве самостоятельных элементов, так и элементов, которые дополняют основное обучение» [Власова 2021].

В этой связи необходимо также обратить внимание на формат заданий по обучению аудированию, соответствующий концепции микрообучения.

Понимание одного предложения в контексте – широко используемый тип заданий на проверку понимания при аудировании, в котором учащиеся выслушивают одно предложение – повествовательное или вопросительное.

Некоторые из этих заданий направлены на понимание самого языка, другие – на понимание звучащего текста и коммуникативных намерений.

– Задания на восприятие и понимание коротких диалогов обеспечивают более широкий контекст, чем при работе с отдельными предложениями. В этом типе заданий учащийся слышит короткий диалог и вопрос, а затем выбирает правильный ответ. Существует широкий спектр контента, который можно протестировать с помощью таких коротких диалогов. Этот тип вопросов проверяет, во-первых, эксплицитно выраженную в диалоге информацию и, во-вторых, имплицитно выраженную информацию, которую необходимо вывести из содержания диалога. Второй тип заданий сложнее для учащихся тем больше, чем больше скрытой информации проверяется.

– Задания на аудирование длинных диалогов организуются в несколько этапов, в результате чего объем обрабатываемой информации увеличивается, а сложность ее восприятия и понимания возрастает.

– Задания на прослушивание фрагмента лекции, сообщения, доклада являются важными с точки зрения обучения студентов навыкам аудирования, то есть обладают для них внутренней аутентичностью, поддерживая определенную степень достоверности в использовании языка. Этот тип заданий часто используется в аудировании: учащиеся сначала слушают фрагмент, затем выражают свое мнение по определенному вопросу, выбирая ответ из предложенных вариантов. Хотя, на первый взгляд, это задание для проверки понимания услышанного похоже на задание для проверки понимания прочитанного, оно имеет свои особенности: основное внимание в нем уделяется пониманию содержания; варианты выбора в таком задании относительно короткие (не более 5-6, в крайнем случае 10 слов), чтобы свести к минимуму фактор чтения прозвучавшей информации с листа.

– Задания с кратким ответом на вопрос предполагают, что после прослушивания учащиеся отвечают на вопросы по содержанию, однако этот тип заданий не предоставляет вариантов ответа, и ответ должен быть написан учащимся. Из-за отсутствия подсказок, которые содержатся в типе заданий с

вариантами выбор ответа, учащиеся в заданиях с коротким ответом не могут угадать ответ. В процессе слушания учащимся предлагается делать заметки, что увеличивает нагрузку на кратковременную память и затрудняет ответы на вопросы. Вопросы должны быть сформулированы так, чтобы ответы были как можно короче, это сводит к минимуму влияние фактора письма.

– Задания на диктовку и понимание прочитанного на слух мы также считаем полезными, несмотря на то что существует мнение, что они направлены не только на аудирование, но также ориентированы на формирование и развитие нескольких навыков. В диктанте и лексика, и грамматические структуры звучат в полном объеме, скорость чтения текста под диктовку явно ниже, чем при обычном общении, поэтому считается, что диктовка не может эффективно развивать понимать на слух. Но в то же время диктовка рассматривается некоторыми методистами как эффективный комплексный метод формирования ряда языковых и речевых навыков. Кроме того, данное задание считается комплексным – это способствует развитию не только понимание на слух, но и фокусирует внимание на знаниях фонетики, морфологии, синтаксического строя, лексики. Диктовка может принимать разные формы, в том числе диктант с шумовыми эффектами (*dictation with noise*), творческий диктант (*dictation-composition*), диктант-имитация (*elicited imitation*) и т.д. Однако наиболее часто используются две основные формы диктанта: полный/обычный диктант (*full dictation, conventional dictation*), который учащиеся должны воспроизвести на письме дословно, и частичный диктант (*partial or spot dictation*), для выполнения которого учащемуся предлагаются листы с коротким текстом, содержащим несколько пробелов для заполнения. Пробелы ставятся вместо слов, влияющих на понимание содержания, при этом следят за тем, чтобы пропущенные слова не могли быть угаданы из контекста и учащийся заполнял бы пропуски в тексте именно под диктовку. Выбор полного либо частичного диктантов зависит от конкретной цели обучения. Обычно считается, что первый более эффективен для повышения общего уровня владения языком учащихся, а второй – для

владения учащимися конкретными элементами языка. Чтобы преодолеть влияние фактора письма в таком задании и снизить сложность его выполнения рекомендуется использовать вопросы с заполнением пробелов на слух.

– Задания на заполнение пробелов на слух сочетает в себе особенности диктанта и задания на завершение текста. Этот вид задания называется частичный диктант (partial dictation) или точечный диктант (spot dictation). Метод работы заключается в том, чтобы предоставить учащимся короткий текст с несколькими пробелами, которые они должны заполнить словами и фразами в исходной форме. Чтобы такое задание дало ожидаемые результаты, необходимо подобрать хороший материал для диктовки, а также следить за пробелами в тексте, которые учащиеся будут заполнять. Удаление слов в тексте не может носить случайный характер (то есть не рекомендуется удалять одно любое слово через каждые несколько слов), но следует применять метод выборочного удаления рационально, определяя, какие слова удалить из текста, сколько слов удалить, как им по протяженности будет интервал и т.д. В зависимости от характера и тематики текста диктанта можно удалять как слова, так и целые фразы. Важно при этом убедиться, что удаляется то слово, которое учащийся не может восстановить, просто пробежав глазами текст с пробелами. Что касается количества и интервала удаляемых слов (то есть частоты появления пробелов), то это в основном зависит от сложности теста и общей подготовленности учащихся. Первое предложение обычно не удаляют, а время для заполнения пропусков определяют, ориентируясь на время, когда учащийся читает про себя каждую букву пропущенного слова дважды, или же умножая количество букв, содержащихся в пропущенном слове, на 0,85 секунды.

– Задания на преобразование информации, так же как и другие задания, связанные с письмом (с коротким ответом на вопрос, диктантом, заполнением пробелов и т.д.), не всеми методистами считаются подходящими для обучения аудированию, но при этом почти все признают, что задания типа «преобразование информации» позволяют во многом избежать влияния

факторов письма на результаты аудирования. Учащиеся преобразуют языковую информацию, которую они слышат, в невербальную информацию, например, заполняют анкеты и бланки, отмечают последовательность событий и т.д., используются и иные визуальные материалов для выполнения других задач по преобразованию информации. Считается, что данный тип заданий особенно эффективен при работе с текстами, в которых представлены какой-либо процесс, последовательность событий, взаимосвязи между объектами.

Таким образом, каждый из перечисленных типов заданий обеспечивает разные цели аудирования и имеет свои собственные преимущества в построении гибких траекторий обучения.

К цифровым инструментам, необходимым для обучения аудированию нами были отнесены платформы для создания, хранения и распространения аудиовизуальных материалов.

Ниже представлены наиболее популярные в среде преподавателей иностранных языков цифровые инструменты, из которых в каждом отдельном случае можно выбрать необходимые для реализации той или задачи обучения аудированию.

Таблица 11.

Цифровые инструменты обучения аудированию

Инструмент	Лингвометодические возможности
Упражнения и задания на развитие языковых навыков (фонетика, лексика, грамматика)	
DRAGON PROFESSIONAL: http://www.dns-professional.com	Программа распознавания речи, которую можно использовать для диктантов с самопроверкой и работы с видео/аудио без субтитров.
E-SPEAKING: http://www.e-speaking.com	Программа для голосового управления компьютером и диктовки текста, которую можно использовать для диктантов с самопроверкой, транскрибирования подкастов/новостей.
VOICEFINGER: http://voicefinger.cozendey.com	Программа голосового управления компьютером. Возможные типы заданий: «активное слушание 2.0» (работа с аудиофайлом с помощью голосовых команд), «диктант-контроль», «интонационный конструктор», «контекстный словарь», «аудио-пазл».
LEARNINGAPPS: https://learningapps.org/	Онлайн-конструктор разнообразных упражнений на аудирование, интерактивных диктантов, работу с песнями и видео.

MIND42: https://mind42.com	Веб-инструмент для визуального структурирования информации. Возможные типы заданий: «карта услышанного» (создание ментальной карты в реальном времени), «прогнозирование содержания по визуальным опорам».
MINDMEISTER: https://www.mindmeister.com/ru	Профессиональный сервис для создания ментальных карт, превращающий процесс аудирования в интерактивный анализ, развивающий не только восприятие речи, но и системное мышление. Возможные типы заданий: «карта услышанного», «контрастное аудирование» (что ожидали услышать, что услышали фактически), «хронология событий», «культурные коды» (традиции, идиоматические выражения, социальные нормы)
MINDOMO: https://www.mindomo.com/ru	Инструмент для создания ментальных карт. Возможные типы заданий: «аудио-ассоциации», «ловушка ошибок», (разными цветами отмечается, что не расслышали, что поняли неправильно, что узнали нового), «3D-анализ» (три параллельные карты для одного аудио: фактическое содержание, эмоциональная окраска, использованная лексика), «хроно-карта», «грамматический детектив», «тематические кластеры» (группировка услышанной лексики по темам), «реконструкция диалога» (восстановление услышанного диалог в формате сценария).
SPIDERSCRIBE: https://www.spiderscribe.net	Онлайн-инструмент для создания интерактивных ментальных карт и схем, Возможные типы заданий: «аудио-дерево» (анализ диалога по репликам), «темпо-карта» (анализ видео по временным отрезкам), «лексический паук» (звучавшее слово, визуальная ассоциация, примеры из прослушанного), «реконструкция диалога», «эмоциональный компас» (выявление интонационных особенностей).
PADLET: padlet.com	Интерактивная виртуальная доска с возможностью встраивания аудио- и видеофайлов и шаблонами для структурирования заданий. Возможные типы заданий: «аудио-коллаж», «диктант с проверкой», «интерактивный подкаст», «кугадай интонацию», «аудио-квест» (последовательность постов с аудиоподсказками), «живая стенгазета» (факты, мнения, вопросы).
STORMBOARD: stormboard.com	Интерактивная онлайн-доска. Возможные типы заданий: «аудио-радар», «темапо-карта», «ловушка ошибок», «живая стенограмма» (совместное создание субтитров к аудио), «3D-анализ» (что сказано, как сказано, что имелось в виду).
PODOMATIC: https://www.podomatic.com	Платформа для создания, публикации и прослушивания подкастов. Возможные типы заданий: «слоумо-анализ» (анализ аудиотекста в

	<p>замедленном темпе, «подкаст-реверс» (прослушивание оригинального аудиотекста с пересказом услышанного и анализом ошибок понимания), «тематические коллекции подкастов», «аудио-дневник» (пересказ и анализ услышанного), «подкаст-квест» (создание серии связанных эпизодов).</p> <p>По данным некоторых исследований, использование подкаст-технологий ускоряет развитие аудитивных навыков на 30-40% по сравнению с традиционными методами.</p>
QUIZLET: https://quizlet.com	<p>Платформа для изучения языков через интерактивные карточки и игры. Возможные типы заданий: «слепое прослушивание» (без визуальных опор), «диктант-конструктор» (с автоматической проверкой), «темп-контроль» (с настройкой скорости воспроизведения), «контекстные цепочки» (группировка прозвучавших фраз по ситуациям), «ловушка ошибок» (работа со словами схожими по звучанию), «живой словарь» (с примерами из реальной речи носителей языка с разным интонационным рисунком).</p>
VOICETHREAD: https://voicethread.com	<p>Интерактивная мультимедийная платформа. Возможные типы заданий: «живая транскрипция», «культурный детектив» (анализ видео через языковые особенности, невербальные сигналы, культурные подтексты), «диалог с контентом» (послойное комментирование: основная идея, непонятные слова, культурные отсылки), «аудиопалитра» (цветовая маркировка фрагментов), «контекстный словарь» (аудио-пример, визуальная ассоциация, устное толкование), «эхо-комната» (цепочка пересказов и интерпретаций оригинального аудио- или видеотекста)</p>

2.4. Экспериментально-методическое исследование процесса обучения китайских студентов аудированию в условиях мультиформатной учебной среды

Э.А. Штульман, рассматривая различные модели экспериментально-методического исследования, характеризовал его как совместную деятельность испытуемых и экспериментатора, организованную для решения научно-методической проблемы, направленную на проверку выдвинутых научно-методических положений, принципов, гипотез в процессе опытного воссоздания педагогического процесса, сопряженного с получением новых

достоверных теоретических сведений, знаний, установлением тенденций развития объективно существующих связей педагогических явлений [Штульман 1982: 12-13]. В соответствии с этим проведенное экспериментально-методическое исследование включало ряд этапов (предварительный, диагностический, формирующий и завершающий), связанных с этапами работы над диссертационным исследованием. Полученные на разных этапах проведения экспериментально-методического исследования результаты способствовали уточнению научно-методических положений, принципов, гипотезы исследования, а также выступили ориентирами для проектирования модели педагогического процесса и инструментов оценивания его результативности.

Рабочая гипотеза экспериментально-методического исследования состояла в том, что интеграция в систему обучения аудированию китайских учащихся комплекса средств, ресурсов и инструментов русскоязычной цифровой среды, создаст адекватные условия для становления у них совокупности компетенций, необходимых для осуществления успешного восприятия и понимания звучащей русской речи в условиях аудиовизуальной коммуникации.

Экспериментально-методическое исследование проводилось поэтапно на базе филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и, частично, на базе Института русского языка и культуры МГУ, с участием студентов Пекинского университета иностранных языков, Университета Бэйхуа, Хэнаньского университета науки и технологий, Хуайнинского технологического института, Хэйлунцзянского университета, Цюйфуского педагогического университета, Шаньсийского университета с целями:

1.1. на предварительном этапе

– определить соответствие уровня владения китайскими учащимися аудированием на этапе поступления в вуз и начала обучения на основных факультетах требованиям, установленным в системе государственного тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). С этой целью в

2021 и 2023 гг. были проанализированы результаты двух сессий сертификационного тестирования (в общей сложности 137 китайских студентов разных профилей и специальностей) (см. п. 1.2.1.);

– определить и классифицировать трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся в процессе обучения аудированию с использованием аудиовизуальных источников (см. п 1.2.2.);

– выявить специфику восприятия и понимания электронного мультимодального текста в китайской аудитории и установить целесообразность его использования в качестве основы обучения аудированию на русском языке в условиях цифровой трансформации образования (см. п. 1.4.2.);

– проанализировать учебники и учебные пособия для изучения используемого в них методического инструментария и установить типовую структуру системы обучения аудированию и возможности ее расширения; определить предпочтения китайской молодежи в выборе русскоязычного интернет-контента. С этой целью в 2021 и 2023 гг. были проведены опросы с участием в общей сложности 61 китайского студента (см. п. 2.2.3.);

1.2. на диагностическом этапе

– провести диагностику владения китайскими учащимися стратегиями аудирования на русском языке на основе самооценки для выделения приоритетов при последующей разработке системы упражнений и заданий по формированию навыков, умений и стратегий аудирования. С этой целью в 2021 и 2023 гг. были проведены опросы среди в общей сложности 157 студентов, изучающих русский язык в 7 университетах Китая (см. п. 1.3.2.);

1.3. на формирующем этапе

– разработать модель мультиформатной учебной среды, включающую систему упражнений и заданий, а также учебно-методические материалы для ее вариативного наполнения (см. п. 2.1.2.);

– провести опытное обучение разных категорий китайских учащихся с использованием разработанных учебно-методических материалов для

уточнения параметров методики обучения работе с иноязычным аудиовизуальным текстом;

1.4. на завершающем этапе

– оценить степень эффективности предложенных методических решений по использованию в обучении аудированию аудиовизуального контента.

На формирующем этапе экспериментально-методического исследования было проведено опытное обучение, включавшее три серии: в группах китайских студентов первого курса; в группах китайских магистрантов и в группах китайских аспирантов первого года обучения. С учетом особенностей каждой конкретной категории учащихся в качестве ресурсов для организации обучения из общего массива отбирались программы обучения и учебные пособия, цифровые учебные и аутентичные ресурсы, инструментарий, необходимый для создания и озвучивания текстов, подготовки мультимедийных презентаций и подкастов, осуществлялась выборка упражнений и заданий из предложенной типологии и их наполнение соответствующим содержанием. Помимо этого, для проведения опытного обучения были разработаны учебные материалы на платформе CoreApp.ai (54 задания в рамках формирования и развития метакогнитивных стратегий работы с текстом и 53 задания – в рамках формирования и развития когнитивных стратегий), позволяющей использовать как встроенные инструменты для создания интерактивных заданий с автоматической проверкой ответов, так и внедрять в онлайн-курс внешние сервисы Quizlet, Wordwall, Learningapps, Typeform, GoogleForms и др.

Серия 1. Опытное обучение в аудитории китайских студентов

В феврале – апреле 2024 года в очном и дистанционном форматах было проведено опытное обучение 54 китайских студентов 1-го курса (19 – в очном формате, 35 – в дистанционном формате), владеющих русским языком в диапазоне уровней от A2 до B1, из Пекинского университета иностранных языков (15), Университета Бэйхуа (14), Хэнаньского университета науки и

технологий (5) и Хэйлунцзянского университета (1), Института русского языка и культуры МГУ (19), уровень владения русским языком – А2 с переходом на В1.

Цель обучения: формирование и развитие когнитивных стратегий аудирования на основе аутентичных видеосюжетов.

Жанр аудиовизуального текста: мини-лекции культурно-просветительской направленности. Пример текста с мультимедийной транскрипцией приведен в Приложении 3.

Продолжительность: от 4 до 9 минут.

Форматы предъявляемого текста: аудиоформат, видеоформат с изобразительным рядом (фотоизображения, рисунки), в видеоформате с изобразительным рядом и текстовой поддержкой (фотоизображения, рисунки, субтитры на русском языке, полностью дублирующими аудиотекст).

Выборка упражнений и заданий из банка данных (см. Приложение 2):

Модуль «Стратегии»: 1.1.1.2.; 1.1.2.3.; 1.1.2.5.; 1.1.2.1.; 1.1.3.2.; 1.1.4.2.; 1.1.5.2.; 1.1.5.3.; 1.1.6.2.; 1.1.7.2.

Модуль «Механизмы»: 2.1.2.; 2.1.5.; 2.1.6.; 2.2.3.; 2.2.5.; 2.3.2.; 2.4.2.; 2.4.4.; 2.4.5.; 2.5.2.; 2.5.5.; 2.5.11.

Модуль «Навыки и умения»: 3.1.1.3.; 3.1.1.4.; 3.1.1.7.; 3.1.2.2.; 3.1.2.12.; 3.1.2.16.; 3.1.3.10.; 3.1.3.12.; 3.1.4.3.; 3.1.4.5.; 3.1.4.11.; 3.1.4.12.; 3.5.3.; 3.5.7.

Выборка ресурсов и инструментов из Модуля «Ресурсы»: раздел «Общее владение» (аудиовизуальные тексты социокультурной направленности).

Дистанционная поддержка: учебные материалы, разработанные на платформе CoreApp.ai (53 задания для формирования и развития когнитивных стратегий).

Формат обучения: компактно в виде блока учебной программы.

Примеры заданий для формирования когнитивных стратегий:

1.1.1.2. (на использование знакомых слов) *Смотрите и слушайте текст.*

Затем слушайте преподавателя и реагируйте (жестом) на слова, которые вам знакомы.

1.1.2.3. (на использование имеющихся предметных знаний) *Отметьте, что вы знаете или не знаете об А.П. Чехове: а) его произведения изучают в китайских школах; б) А.П. Чехов оказал большое влияние на основоположника современной китайской литературы Лу Синя; в) Чехов и Лу Синь получили медицинское образование и т.д.*

1.1.2.5. (на использование визуальных подсказок) *Посмотрите на здание Московского университета, где А.П. Чехов учился на медицинском факультете с 1879 по 1884 г. Фотография сделана в 1880-е годы. Сохранилось ли это здание до наших дней?*

1.1.2.1. (на прогнозирование общего содержания) *Посмотрите видеоряд без звука и определите, о чем идет речь в тексте.*

1.1.3.2. (на использование языкового контекста) *Послушайте еще раз фрагмент текста «К этому же времени относится и его дебют в журнале «Стрекоза», который в 1880 году опубликовал рассказ первокурсника «Письмо к учёному соседу» и скажите, на каком курсе учился А.П. Чехов, когда написал свой первый рассказ.*

1.1.4.2. (на перевод групп слов) *Послушайте и переведите на китайский язык сочетания слов («появился на свет», «опубликовал рассказ», «писательская судьба», «знание жизни», «пробверенное средство», «держал втайне», «оказывал помощь», «состояние здоровья» и др.)*

1.1.5.2. (на игнорирование непонимания отдельных слов в тексте или частях текста) *Послушайте несколько раз фрагмент текста «Спектакли по его пьесам до сих пор не сходят с театральных подиумов в разных уголках мира», обратите внимание на слова, которые вы знаете (спектакль, театральный, мир) и ответьте на вопрос, популярны ли сегодня пьесы А.П. Чехова.*

1.1.5.3. (на произнесение новых слов, встретившихся в тексте) Произнесите слова: творчество,

1.1.6.2. (на визуализацию событий) *Представьте себе и опишите ситуацию, когда друг Чехова Николай Лейкин подарил ему двух собак. Где и как это произошло? Какие слова были сказаны?*

Общий положительный сдвиг в среднем составил 15,34%, и в целом полученные результаты показали целесообразность комплексного формирования когнитивных стратегий с использованием упражнений и заданий разных типов, но при этом выявили сложности с выделением времени на данный вид учебной работы.

1.1.7.2. (на восстановление смысла прослушанного текста с помощью заметок, сделанных во время прослушивания) *Смотрите и слушайте, делайте заметки в тетради.*

Результаты данной серии опытного обучения отражены на Рис. 4.

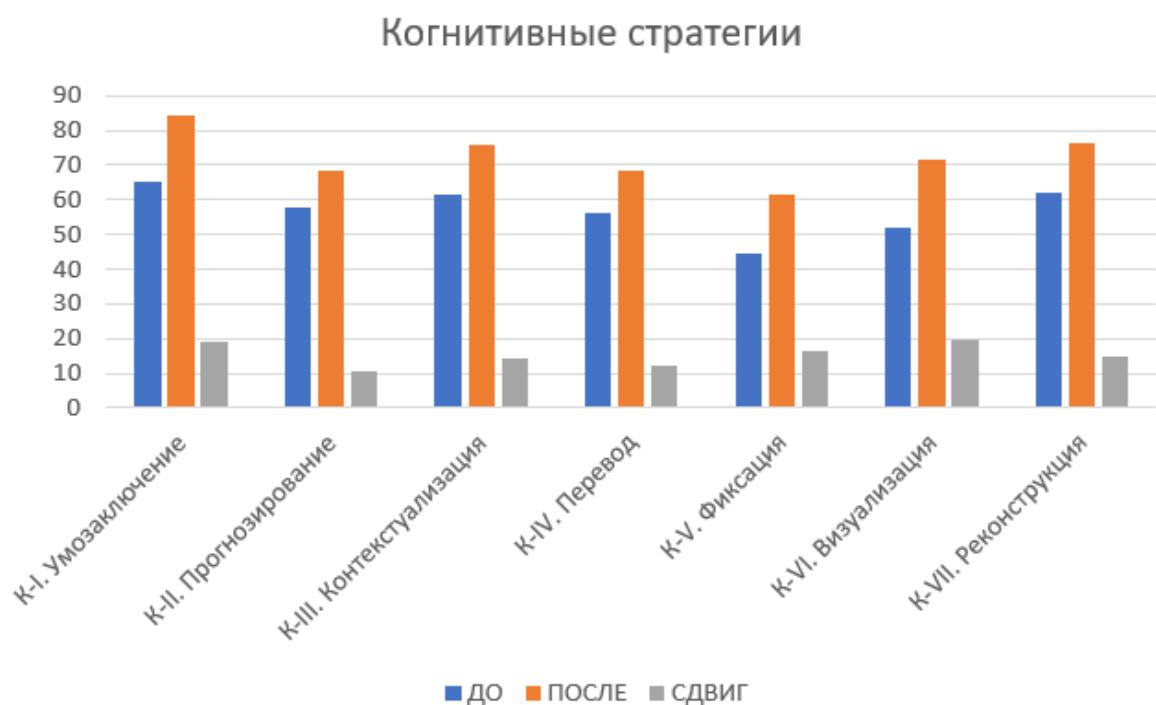


Рис 4. Сравнительные результаты опытного обучения на основе сопоставления данных диагностического и итогового срезов в аудитории студентов первого курса.

Важным оказался также вывод о влиянии мономодальности и мультимодальности на успешность понимания звучащего текста. Результаты исследования показали, что видеоряд с субтитрами значительно лучше (68%),

чем звучащий текст (9%) либо звучащий текст в сопровождении иллюстраций (23%) поддерживают понимание информации, что, по нашему мнению, опровергает распространенное мнение о негативном влиянии цифровой среды ввиду когнитивных перегрузок, вызываемых ее многозадачностью.

Серия 2. Опытное обучение в аудитории китайских магистрантов

В течение двух семестров в сентябре – ноябре 2024 г. (в дистанционном формате) и феврале – апреле 2025 г. (в очном формате) было проведено опытное обучение 17 магистрантов факультета государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова (уровень владения русским языком – В1).

Цель обучения: формирование и развитие метакогнитивных стратегий аудирования.

Жанр аудиовизуального текста: мини-лекции учебно-профессиональной направленности.

Продолжительность: от 10 до 15 минут.

Форматы предъявляемого текста: тексты описательного типа со структурированным визуально-схематическим сопровождением

Выборка упражнений и заданий из банка данных (см. Приложение 2):

Модуль «Стратегии»:

Модуль «Механизмы»:

Модуль «Навыки и умения»:

Выборка ресурсов и инструментов из Модуля «Ресурсы» (раздел «Язык специальности»).

Дистанционная поддержка:

Формат обучения: обучение было встроено в общую учебную программу и проводилось распределенно с использованием микромодулей, направленных на формирование той или иной метакогнитивной стратегии аудирования.

Примеры заданий для формирования метакогнитивных стратегий:

– М-1. Подготовка к прослушиванию: *Перед внимательным прослушиванием текста прочтайте формулировки и содержание последующих*

заданий; Просмотрите видеоряд без звука, скажите о чем пойдет речь в видеосюжете;

– М-2. Избирательное внимание: *Постарайтесь услышать данное слово в группе звучащих слов; После первого прослушивания назовите тему аудиотекст; При повторном прослушивании отмечайте в транскрипте повторяющуюся / дублирующую информацию;*

– М-3. Направленное внимание: *Сконцентрируйтесь на прослушивании текста, внимательно следите за видерядом и субтитрами; При повторном прослушивании отмечайте на предложенной схеме текста то, что вам не удалось услышать и понять;*

– М-4. Мониторинг понимания: *Во время прослушивания отмечайте правильные ответы в тестовых заданиях; Отмечайте маркером в транскрипте непонятые слова / фрагменты текста;*

– М-5. Оценка услышанного в реальном времени: *Определите на слух ключевую часть текста; Определите после повторного прослушивания повторяющиеся или дублирующие части текста;*

– М-6. Оценка понимания после прослушивания: *Познакомьтесь с дополнительными материалами к тексту, послушайте его еще раз и отметьте в транскрипте информацию, которую при первом прослушивании вы не поняли или поняли неверно.*

Результаты данной серии опытного обучения были признаны успешными, общий положительный сдвиг в среднем составил 17,14%. Визуально-схематическое сопровождение в виде структурированных схем-иллюстраций более эффективно поддерживает процесс восприятия и понимания звучащего учебно-профессионального текста по сравнению со звучащим текстом, включающим видеоряд в виде набора иллюстраций (фотографий, рисунков), открывает возможности для формирования на его основе метакогнитивных стратегий (Рис. 5).

Визуальная поддержка в виде субтитров в данной серии опытного обучения не рассматривалась, поскольку не соответствует реальным условиям

общения в учебно-профессиональной сфере, за исключением случаев использования специальных инструментов для перекодирования речи в текст, что требует отдельного исследования.

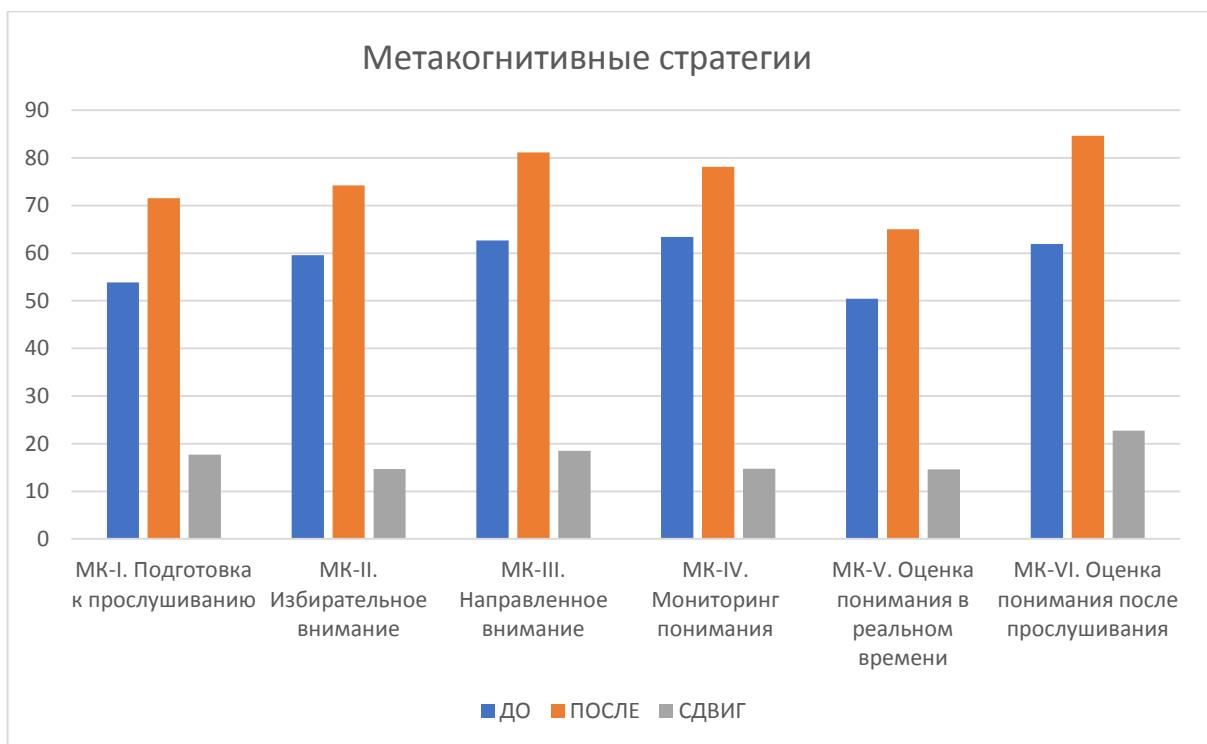


Рис. 5. Сравнительные результаты опытного обучения на основе сопоставления данных диагностического и итогового срезов в группе китайских магистрантов первого года обучения.

Этап 3. Опытное обучение в аудитории китайских аспирантов

В 2022/2023, 2023/2024 и 2024/2025 учебных годах в очном формате проводилось опытное обучение в группах китайских аспирантов первого года обучения, владящих русским языком на уровне В1. В нем приняли участие в общей сложности 23 китайских аспиранта разных гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова (факультета журналистики, исторического, социологического, экономического, философского факультетов).

Цель обучения: формирование и развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий.

Формат текста: аутентичный научный текст с комплексным визуальным сопровождением (видеозаписи защит диссертаций по проблематике, связанной с темами диссертационных исследований аспирантов, и авторефераты этих

диссертаций; видеозаписи докладов на научных конференциях; научные и научно-популярные лекции по соответствующей тематике на образовательных сайтах, научные статьи в рецензируемых журналах).

Продолжительность: до 20 минут.

Выборка упражнений и заданий из банка данных (см. Приложение 2):

Модуль «Стратегии»: 1.1.1., 1.1.2.,

Модуль «Механизмы»: 1.2.1., 1.2.2.

Модуль «Навыки и умения» 1.2.2., 1.2.3.

Выборка дополнительных ресурсов и инструментов производилась из Модуля «Ресурсы» («Сфера научного общения»).

Формат обучения: обучение было встроено в общую учебную программу и проводилось распределенно с использованием микромодулей, направленных на формирование отдельных групп когнитивных и метакогнитивных стратегий, связанных сходными действиями, лежащими в их основе.

Для отдельного, более детального рассмотрения возьмем категорию китайских аспирантов первого года обучения.

Для предметного компонента содержательного блока мультиформатной учебной среды (Рис 3) были отобраны:

– программа учебной дисциплины «Иностранный язык (русский язык как иностранный) (для аспирантов гуманитарных факультетов)» (авторы Нестерская Л.А., Дунаева Л.А.) и Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России (первый макроконцентр) (авторы Клобукова Л.П., Афанасьева И.Н., Битехтина Г.А., Вавулина А.В., Виноградова Е.Н., Луценко О.В., Филатова Е.А.) [2008];

– учебные пособия, адресованные данному контингенту иностранных учащихся: «Слушаем лекции по истории литературы» и «Слушаем лекции по теории литературы» (авторы Балдина Е.В., Грекова О.К. и др., под ред. Е.А. Кузьминовой), содержащие аутентичный аудиоконтент, а также «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат» (авторы Грекова О.В., Кузьминова Е.А.). С учетом того, что указанные учебные пособия

ориентированы на иностранных учащихся филологического профиля, частично они были использованы для аспирантов факультета журналистики, для обучения аспирантов нефилологических специальностей был использован только методический инструментарий этих пособий – текстотека и наполнение упражнений были заменены с учетом специальностей учащихся в группе, проходившей пробное обучение, и дополнены необходимым мультимедийным контентом;

– цифровые учебные ресурсы «Русская газета к утреннему кофе: курс русского языка для иностранцев (РКИ)» (автор-разработчик Е.И. Бегенева); Хуцзян онлайн-школа 沪江网校; «Голоса» (темы «Связь и коммуникация»; «Кино и телевидение»; «Биография»; «Русский календарь со Станиславом Чернышовым»; «Образование на русском» («Уровень В1. Итоговое тестирование. Субтест Аудирование» и («Уровень В2. Диагностическое тестирование. Субтест Аудирование»);

– видеозаписи защит диссертаций по проблематике, связанной с темами диссертационных исследований аспирантов, размещенные в открытом доступе, и авторефераты этих же диссертаций, взятые из открытых источников; видеозаписи докладов на научных на конференциях; учебные, научные и научно-популярные лекции по соответствующей тематике на сайте УниверТВ (<http://univertv.ru>); научные статьи в рецензируемых журналах;

– инструментарий, необходимый для создания и озвучивания текстов, для подготовки мультимедийных презентаций и подкастов;

– выборка упражнений и заданий из предложенной типологии и их наполнение соответствующим содержанием.

Комплексные занятия проводились с комплексным использованием указанных ресурсов. По нашим наблюдениям, интерес к занятиям возрос, и этому способствовала, прежде всего, прагматическая направленность используемых материалов, средств и инструментов, готовящих учащихся к реальной деятельности по подготовке текста диссертации и ее публичной защите, подготовке докладов и выступлений, участию в устном научном

общении в формате дискуссии. В начале обучения был проведен тест с использованием материалов итогового тестирования на портале «Образование на русском» («Уровень В1. Итоговое тестирование. Субтест Аудирование»), по окончании – входной тест («Уровень В2. Диагностическое тестирование. Субтест Аудирование»).

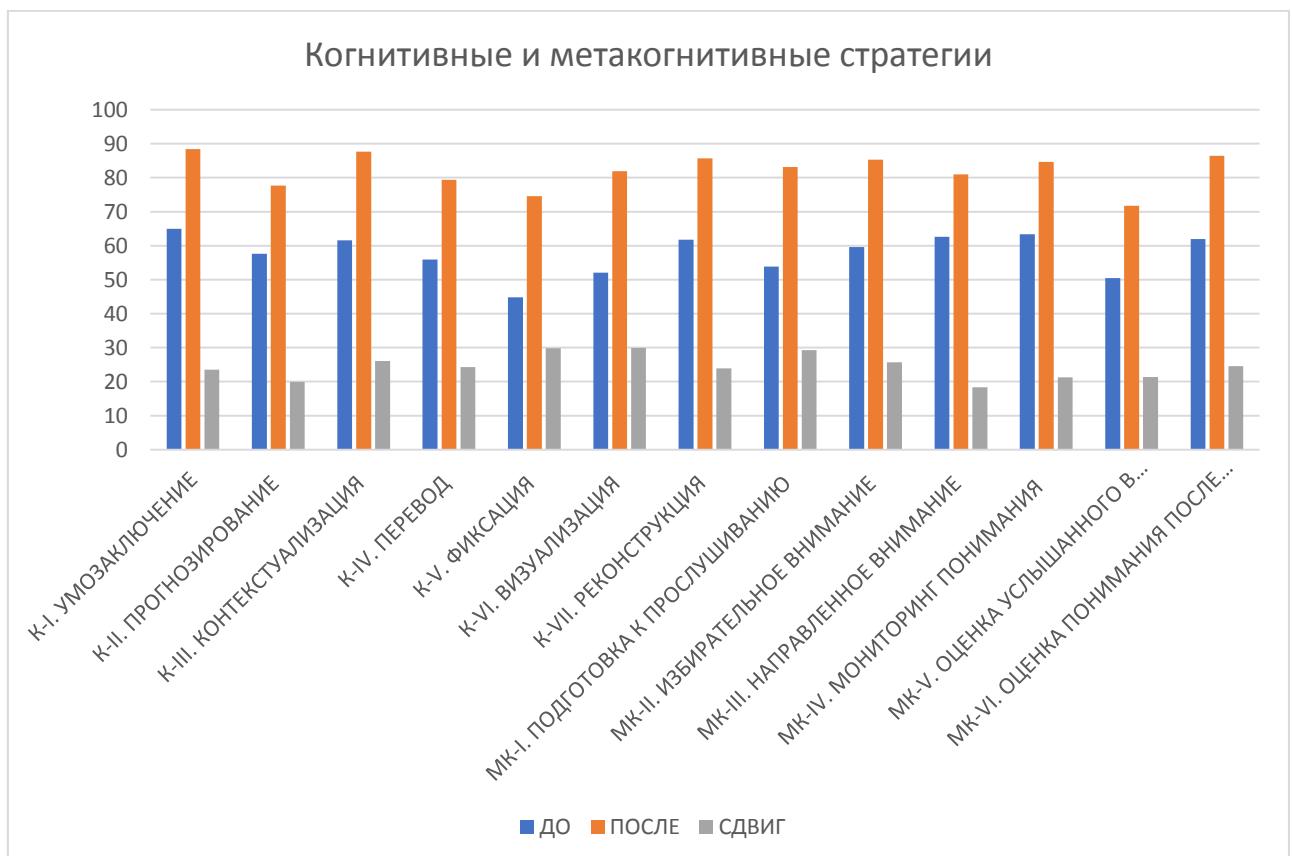


Рис. 6. Сравнительные результаты опытного обучения на основе сопоставления данных диагностического и итогового срезов в группе китайских аспирантов первого года обучения.

Результаты комплексной работы по взаимосвязанному формированию и развитию конгнитивных и метакогнитивных стратегий показали лучшие результаты по сравнению с их раздельным формированием (положительные сдвиги составили 25,35% для когнитивных стратегий и 23,40% – для метакогнитивных. Кроме того, было отмечено положительное влияние разнообразного аудиовизуального окружения.

После подведения итогов каждой серии опытного обучения проводились беседы-опросы, в ходе которых подавляющее большинство учащихся (88,1%) положительно оценили свою работу с предложенными материалами, часть учащихся (11,9%) отметили определенные затруднения при работе с ними, связанные в основном с аутентичностью текстов и непривычных способов взаимодействия с ними.

Сценарии опытной работы для каждой категории учащихся и конкретные примеры разработанных учебно-методических материалов приведены в Приложениях к диссертации. Здесь же считаем необходимым привести примеры отбора ресурсов для организации опытного обучения конкретных контингентов китайских учащихся в условиях мультиформатной учебной среды.

В целом участники опытного обучения отметили, что предложенные им задания были интересными и полезными, способствовали приобретению новых возможностей в восприятии и понимании аутентичных аудиовизуальных текстов на русском языке.

Полученные результаты свидетельствуют, что по всем показателям в разных группах и в разных условиях обучения отмечены существенные улучшения, что позволяет считать доказанной эффективность предлагаемой методической системы формирования и развития у китайских учащихся стратегий взаимодействия с аудиовизуальным текстом в мультиформатной учебной среде и целесообразность ее реализации в практике обучения как в российском, так и в китайском вузе.

Выходы по второй главе

1. Обучение китайских учащихся аудированию в современной информационной ситуации должно опираться на аутентичные аудиовизуальные ресурсы, которым преподаватель отводит определенную роль в учебном процессе, наделяет их дидактическими свойствами, производит их методическую адаптацию и интегрирует в среду обучения.

2. Определение круга учебных средств, содержащих аутентичные аудиовизуальные материалы, которые могут найти применение в обучении китайских учащихся аудированию на русском языке на уровне В1, и наиболее эффективных видов упражнений велось на основе анализа учебников, учебных пособий и интернет-ресурсов (печатных и цифровых), адресованных иностранцам (в общей сложности 78 печатных изданий и интернет-ресурсов), а также 219 разновидностей упражнений и заданий. Это позволило, с одной стороны, сформировать состав учебных материалов для предметного компонента мультиформатной среды и, с другой стороны, отобрать типы упражнений и заданий для последующей разработки собственной системы работы с аудиовизуальным текстом в условиях разрабатываемой мультиформатной учебной среды.

3. Структурно предлагаемая типология упражнений и заданий для обучения аудированию состоит из трех блоков: основной блок – Модуль 1 «Стратегии аудиро-вания», содержащий коммуникативно-когнитивные задания (44 типа), направленные на формирование, коррекцию, совершенствование, развитие стратегий восприятия и понимание звучащего текста. В два вспомогательных блока – Модуль 2 «Механизмы аудирования» и Модуль 3 «Навыки и умения аудирования», которые обеспечивают подготовительный этап обучения, включены языковые (18 типов) и речевые (37 типов) упражнения. В поддерживающий Модуль 4 «Ресурсы» включены списки учебных пособий и интернет-ресурсов, содержащих аутентичный аудиовизуальный контент, а также наиболее эффективные с точки зрения реализации различных задач обучения аудированию цифровые инструменты и онлайн-платформы.

4. На разных этапах опытной работы установлено, что формирование различных стратегий аудирования крайне затруднительно реализовать в виде компактного отрезка обучения, оно должно быть распределено во времени в рамках определенного периода обучения русскому языку и встроено в общую учебную программу. В этой связи мы обратились к методу микрообучения,

основой которого является целенаправленная и систематическая отработка отдельных навыков, умений, стратегий с опорой на микроконтент (короткие видеофрагменты, видеоролики, мини-лекции, инфографика и т.п.), микроситуации и краткосрочные учебные действия, способствующие быстрому и точечному усвоению учебных единиц. Выбор данной концепции обучения во многих современных исследованиях обусловлен развитием компьютерных и цифровых технологий, поддерживающих кратковременную концентрацию внимания учащихся, исключение отвлекающих факторов при работе с учебным материалом малыми блоками; мгновенную обратную связь при выполнении интерактивных заданий; гибкость, обеспечивающую встраивание обучающих микромодулей в общую систему обучения на любом его этапе, как в качестве самостоятельных элементов в любой комбинации, так и элементов, которые дополняют основное обучение в отдельных его аспектах.

5. На данном этапе исследования были проведены три серии опытного обучения: в группах китайских студентов 1-го курса; китайских магистрантов 1-го года обучения и китайских аспирантов 1-го года обучения. С учетом особенностей каждой конкретной категории учащихся в качестве ресурсов для организации обучения из общего массива отбирались программы обучения и учебные пособия, цифровые учебные и аутентичные ресурсы, инструментарий, необходимый для создания и озвучивания текстов, подготовки мультимедийных презентаций и подкастов, осуществлялась выборка упражнений и заданий из предложенной типологии и их наполнение соответствующим содержанием. Помимо этого, для проведения опытного обучения были разработаны учебные материалы на платформе CoreApp.ai для формирования и развития стратегий аудирования – метакогнитивных (54 задания) и когнитивных (53 задания), позволяющей использовать как встроенные инструменты для создания интерактивных заданий с автоматической проверкой, так и внедрять в онлайн-курс внешние сервисы (Quizlet, Wordwall, Learningapps, Typeform, GoogleForms и др., а также разработаны сценарии проведения обучения.

6. Выбор методических решений по использованию в обучении средств мультиформатной учебной среды проводился на основе изучения предпочтительных для китайских учащихся способов работы с учебным материалом и учебных действий, соотнесенных со стратегиями аудирования, которые были реализованы в конкретных упражнениях и заданиях, направленных на их выполнение с опорой на слуховую и визуальную составляющие текста (*слушайте, смотрите*) при перемещении акцентов на: образное и вербальное ассоциирование, ситуацию, ситуативную и контекстуальную догадку, перевод, имитацию, аналогию, анализ, синтез, сравнение по сходству и различиям, конкретизацию, категоризацию, классификацию / группировку, концептуализацию, внутриязыковой и межъязыковой перенос, контекстуализацию, письменную фиксацию, сравнение с образцом, повторение и обобщение и др.

7. Отбор ресурсов с целью формирования мультиформатной учебной среды, предназначеннной для обучения аудированию китайских учащихся, владеющих русским языком на уровне В1, производился на основании базовых принципов, определивших характеристики материалов для прослушивания, – принципы сложности, аутентичности, релевантности, адаптации, адаптивности. В соответствии с перечисленными принципами предлагаемые учащимся материалы, должны, с одной стороны, соответствовать их когнитивным и языковым возможностям и, с другой стороны, их превосходить, чтобы обеспечить зону развития навыка. При выборе материалов для аудирования необходимо также учитывать такие факторы, как наличие визуальной поддержки и дополнительного контента, что в полной мере возможно с использованием ресурсов цифровой среды.

8. Полученные результаты свидетельствуют, что по всем показателям в разных группах и в разных условиях обучения отмечены существенные улучшения, что позволяет считать доказанной эффективность предлагаемой методической системы формирования и развития у китайских учащихся стратегий взаимодействия с аудиовизуальным текстом в мультиформатной учебной среде и целесообразность ее реализации в практике обучения как в российском, так и в китайском вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В силу трудностей фонетического, лексического, грамматического, культуроведческого характера, которые испытывают китайские учащиеся в овладении русским языком, обучение аудированию в китайской аудитории целесообразно вести на основе текстовых материалов, одновременно передающих аудио- и визуальную информацию, содержащих образно-схематические и визуально-текстовые компоненты. Наряду с языковыми и речевыми навыками и умениями стратегии аудирования аудиовизуального текста составляют важный компонент иноязычной коммуникативной компетенции инофона, владение которым существенно влияет на качество восприятия и понимания звучащей речи на изучаемом языке.

Актуальными для китайской аудитории являются выделенные в исследовании 7 когнитивных стратегий аудирования (умозаключение, прогнозирование, контекста-лизация, перевод, фиксация, визуализация, реконструкция) и 6 метакогнитивных стратегий (подготовка к прослушиванию, концентрация избирательного внимания, концентрация направленного внимания, мониторинг понимания, оценка услышанного в реальном времени, оценка понимания после прослушивания), основанные на 42 умениях. Параметры и критерии проверки уровней понимания аудиовизуального текста (поверхностного, глобального, детального, оценочного) основываются на различных способах его последующего воспроизведения, во взаимосвязи с видами аудиовизуализации (фрагментарной, обзорной, информационно-поисковой, ознакомительной, изучающей, критической). Каждому виду аудиовизуализации соответствуют определенные когнитивные и метакогнитивные стратегии и специфические типы аудиовизуального контента, которые обеспечивают их применение.

Разработанная типология упражнений и заданий, представляет собой структурированную номенклатуру учебных действий. Каждый тип заданий обеспечивает разные цели аудирования, что открывает возможности для их

гибкого использования в системе обучения РКИ на любом его этапе, что было подтверждено в ходе опытного обучения.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении способов развития других типов рецептивных стратегий, актуальных для обучения не только устной, но и в письменной речи китайских учащихся. Рассмотренный в работе круг теоретических и практических вопросов, а также результаты проведенного экспериментально-методического исследования могут стать основой для дальнейших научных разработок в области формирования современной среды обучения русскому языку как иностранному на базе цифровых технологий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовская Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов: На материале английского языка для младших курсов языкового вуза. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. – 166 с.
2. Абрамовская Н.Ю., Федорук С.В. Использование аутентичных аудиоматериалов в обучении английскому языку при коммуникативно-ориентированном подходе // Молодой ученый. 2017. №21. – С. 67-70.
3. Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждение об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля // Мир русского слова. 2001. № 4. – С. 55-63.
4. Агапова Д.В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета: На примере английского языка. Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2004. – 212 с.
5. Агеева Н.В. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи. Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. – 182 с.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Смарт-устройства на уроках РКИ: дидактический потенциал голосовых помощников // Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: коллективная монография / Под ред. Руденко-Моргун О.И., Куриленко В.Б. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 243 с. / 61-83.
8. Андреева Н.В. Обучение инофонов аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды (уровень В1-В2). Дис. ... канд.пед. наук. М., 2018. – 255 с.

9. Андреева Н.В., Кракович В.Б. Эдьюеймент в обучении РКИ: развитие электронного образования, акцент на аудитивные навыки и умения и другие преимущества // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиглантном вузе: Материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. М.: Изд-во РЭУ имени Г.В. Плеханова, 2017. – С. 163-173.

10. Апакина Л.В. Развитие коммуникативных умений иностранных учащихся на основе творческой самостоятельной работы в электронной среде (начальный этап обучения русскому языку). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. – 250 с.

11. Арефьев А.Л. Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Выпуск 17 (2020). М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. – 180 с.

12. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

13. Арутюнов А.Р., Музруков Н.Б., Чеботарев П.Г. Информационные банки данных как база современных учебников // Содержание и структура учебника М.: Русский язык, 1981. – С. 41-56.

14. Байер Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Т. II. СПб., 2003. – С. 23-27.

15. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этноМетодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. М: РУДН, 2010, – 344 с.

16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

17. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. – 140 с.
18. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. – 16с.
19. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. – 256 с.
20. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – 92 с.
21. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку. Дис. ... д-ра пед. наук, 2008. – 354 с.
22. Бурина Е.В. Методика проектирования лингводидактической среды для обучения иноязычному речевому общению (французский язык как второй иностранный; языковой вуз). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. – 226 с.
23. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Минск: Попурри, 2008. – 304 с.
24. Вайсбурд М.Л., Колесникова Е.А. Обучение аудированию // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
25. Ван Вэньин. Исследования китайских русистов по обучению аудированию на русском языке // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 238-243.
26. Ван Сунтин. О применении сетевых ресурсов в преподавании русского языка. 2001. (王松亭. 试论网络资源在俄语教学中的应用. 2001.)
27. Ван Сяньжун. Проявление китайского акцента на русском языке // Преподавание русского языка в Китае. 1996. № 3. (王宪荣. 俄语中汉语口音的表现 [J]. 中国俄语教学. 1996/3.)

28. Ван Юэхань. К вопросу об этнопсихологических особенностях обучения китайских учащихся русскому языку (на начальном этапе, уровень А2) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-3. – С. 22-26.
29. Виноградова Е.М. Роль аутентичных текстов в обучении аудированию. Сыктывкар: [б/и], 2010. – С. 1-6.
30. Вишневский Е.И. Аппарат упражнений в свете разных походов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. – С.58-63.
31. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 77-85.
32. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: Монография. М.: Флинта; Наука, 2016. – 146 с.
33. Власова Е.З. Микрообучение – эффективный формат электронного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. 2021. № 1(55). – С. 11-13.
34. Власова Е.З. Микрообучение – эффективный формат электронного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1(55). – С. 11-13.
35. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори. М.: Русский язык, 1993. – 176 с.
36. Высотская Н.А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап). Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. – 292 с.
37. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
38. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.

39. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 1977. №5. – С. 38-41.
40. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 2. – С. 29-38.
41. Глухов В. П. Психолингвистика: учебник. М.: В. Секачев, 2013. – 344 с.
42. Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2015. – С. 12-26.
43. Годовой отчет о развитии контингента китайских студентов, обучающихся за границей / Ван Хуэйяо, Мяо Лу (гл. ред.); Чжэн Цзиньлянь (зам. ред.); Центр Китая и глобализации (CCG), Банк Китая, Институт развития Юго-Западного университета финансов и экономики (ред.). 2022. №8. Академическая пресса социальных наук, 09.2022. (王辉耀, 苗绿主编; 郑金连副主编; 全球化智库 (CCG) , 中国银行, 西南财经大学发展研究所编, 中国留学发展报告 (2022) , No.8, 社会科学文献出版社, 2022/09)
44. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2011. Вып. 4. – С. 117-121.
45. Городилова Г.Г. и др. Методические рекомендации по проведению экспериментальной работы в национальных группах педвузов. М.: АПН СССР, 1986. – 37 с.
46. Горская Т.В. Учет особенностей родного языка при обучении русскому языку китайских студентов // Современная русистика: проблемы, пути решения. СПб: Изд-во СПГУТД, 2002. – С. 151-153.
47. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
48. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 28 с.

49. Гу Юэго. Анализ мультимедийного и мультимодального обучения // Электронное обучение иностранным языкам. 2007. № 4. (顾曰国.多媒体、多模态学习剖析[J].外语电化教学, 2007/4)
50. Губарева С.А. Профессиональная подготовка иностранных магистрантов-нефилологов: обучение аудированию лекций по специальности. Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. – 238 с.
51. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс. Владимир: Изд-во Владимирского педагогического института, 1980. – 104 с.
52. Даминова С.О. Жанры научных аудиовизуальных текстов на иностранном языке как основа формирования умений аудиовизуализации у студентов неязыковых вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. № 4(12). 2018. – С. 30-34.
53. Даминова С.О. Развитие аудиовизуальных умений как одна из целей подготовки по иностранному языку студентов неязыковых направлений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4 (34): в 3-х ч. Ч. I. – С. 73-78.
54. Данилин М.В. Методика обучения аудированию в условиях мультимодальной коммуникации с использованием аутентичных аудиовидеоматериалов (английский язык, среднее общее образование). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2023. – 173 с.
55. Дворжец О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень. Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. – 193 с.
56. Дедова О.В. О гипертекстах: «книжных» и электронных // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2003. №3. С. 106-120.
57. Добровольская В.В. Упражнение в системе обучения РКИ // Язык, культура, литература: актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: МАКС Пресс, 2019. Вып. 6. – С. 342-353.

58. Ду Гуйчжи. Некоторые особенности обучения русскому языку в китайской аудитории в свете психолингвистики // Русский язык за рубежом. 2011. № 4. – С. 40-42.

59. Дунаева Л.А. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. Монография. М.: МАКС Пресс, 2006. – 293 с.

60. Дунаева Л.А., Богомолов А.Н. Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2018. № 5. – С. 94-100.

61. Дунаева Л.А., Богомолов А.Н. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. 2023. № 4. – С. 4-9.

62. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. – С. 28-36.

63. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1977. № 1. – С. 36-44.

64. Елухина Н.В., Мусницкая Е.В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? // Иностранные языки в школе. 1978. № 3. – С. 28-36.

65. Ершова-Бабенко И.В. Основы методической системы работы с материалами телевизионных программ на подготовительном факультете: в комплексе с газетными материалами. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

66. Ершова-Бабенко И.В., Сюй Цуньлян, И Сяопэн. Преподавание новостей советского телевидения – хороший способ для иностранцев, изучающих русский язык // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1987. – С. 7-8. (叶尔绍娃—巴本科 徐存良 易小朋, 用苏联电视新闻进行教学是外国 人学俄语的好方法, 外语电化教学. 1987. № 1. С. 7-8.)

67. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

68. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981. – 212 с.
69. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. – 310 с.
70. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности. Науч. тр. МГПИИ им. М. Тореза. Вып. 130. М. 1978. – С. 3-12.
71. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Автореф. ... д-ра психол. наук. М., 1973. – 53 с.
72. Зимняя И.А. Смыслоное восприятие речевого сообщения // Смыслоное восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1976. – 263 с. / С. 5-33.
73. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // Мир русского слова. 2007. № 3. – С. 69-72.
74. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. – С.77-85.
75. Ильина В.И. Проблемы обучения устной речи // Психология и методика обучения устной речи в языковом вузе. Сб. научных трудов МГПИИ им. М. Тореза. Вып. 142 / Редкол.: проф. И.А. Зимняя (отв. ред.) и др. М.: [б. и.], 1979. – 152 с.
76. Ильина В.И. Аудирование // Мат-лы Восьмого и Девятого международных методических семинаров преподавателей русского языка стран социализма. Июнь 1965 г., июнь 1966 г. М.: Изд-во Московского университета, 1969. – 379 с. / С. 18-31.
77. Ильина В.И. Психологический подход к проблеме обучения аудированию // Система обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Тезисы докладов Совещ.-семинара заведующих каф. иностр. яз. хим.-технол., горн., политехн., нефт. и геол.-развед. вузов страны. М.: [б. и.], 1978. – С. 97-98.

78. Ильина В.И. Психологическая характеристика аудирования на иностранном языке // Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Тез. докладов научно-методической конференции (14-17 декабря). М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1971. Ч.1. – 163 с. / С. 159-163.
79. Ильина В.И., Клычникова З.И. Психологические основы обучения рецептивным видам речевой деятельности // Психологические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе. Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза / Отв. ред. д-р психол. наук, проф. И.А. Зимняя. Вып. 133. М.: [б. и.], 1979. С. 43-83.
80. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы / Под ред. Руденко-Моргун О.И., Куриленко В.Б. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 243 с.
81. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛЕНАНД, 2017. – 308 с.
82. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному: методическое пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 312 с.
83. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования: сб. научных трудов. Вып. 4 / Отв. ред. Ю.И. Александров, В.Д. Соловьев. М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – С. 134-152.
84. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. 2001. № 3. – С. 104-108.
85. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974. – 49 с.
86. Коздра М. Мультимодальность в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы описания и преподавания русского

языка как иностранного/неродного / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 509-517.

87. Колесникова Е.А. Направления модернизации процесса обучения аудированию // Иностранные языки в школе. 2007. №6. – С. 66-69.

88. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр "БЛИЦ"» – «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

89. Коротков Н.Н. Основные особенности морфологического строя китайского языка (грамматическая природа слова). М.: Наука, 1968. – 400 с.

90. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории: учеб. метод. пособие. М.: Высшая школа, 1986. – 152 с.

91. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 247 с.

92. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русского языка, 1990. – 267 с.

93. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? Иностранные языки в школе. 1964. № 5. С. 14-18.

94. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе. Тематический сборник. Вып. III. М.: [б. и.], 1964. – С. 161-163.

95. Кочкина З.А. Что должен слышать и слушать студенты при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе. Тематический сборник. Вып. 1. М.: [б. и.], 1965. – С. 17-26.

96. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобильски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 1. – С. 169-170.

97. Краснова Т.И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11(91). – С. 206-210.
98. Краснова Т.И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11. – С. 206-210.
99. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. – С. 13-17.
100. Крылова Н.Ю. Формирование коммуникативной компетенции в чтении и аудировании на материале новостных текстов: 1 сертификационный уровень. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. – 188 с.
101. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. М.: Русский язык, 1991. – С. 224-225.
102. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1984. – 20 с.
103. Ланда Л.Н. Умение думать. Как ему учить? М.: Знание, 1975. – 64 с.
104. Лаптева О.А. и др. Современная русская устная научная речь. [В 4 т.] Т.1. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1985. – 333 с.
105. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купренко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74-98.
106. Леонова С.Д. Хочу понимать средства массовой коммуникации. Учебное пособие для лиц, изучающих русский язык. М.: Русский учебный центр МС, 1994. – 80 с.
107. Леонтьев А.А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом. 1983. №4. – С.60-63.

108. Леонтьев А.А. Психология киновосприятия // Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975. – С. 42-57.
109. Леонтьев А.А. Телевизионное искусство глазами психолога // Телевидение вчера, сегодня, завтра. Вып. 4. М.: Искусство, 1985. – С.50-62.
110. Ли Гочень. Педагогическая психология. Пекин: Изд-во культуры эпохи, 1995. (李国辰. 俄语教育心理学. 时代文化出版公司. 1995.)
111. Ли Гочэнь. Исследование методики преподавания русского языка. Пекин: Изд-во народного образования, 2006. (李国辰. 俄语教学法研究. 人民教育出版社. 2006.)
112. Ли Яцзюнь. Анализ стратегии обучения аудирования на русском языке в китайском вузе с точки зрения психолингвистики // Исследование высшего образования в пров. Хэйлунцзян. 2004. № 3. – С. 120-123. (李雅君, 高效俄语听力教学策略的心理语言学分析, 黑龙江高教研究 2004. № 3. – С. 120–123.)
113. Ли Янь. Обучение аудированию на русском языке на основе теории схемы // Русский язык в Китае. 2012. № 31(01). – С. 68-72. (李妍, 基于图示理论的俄语听力教学, 中国俄语教学 2012. №. 31 (01). – С. 68 - 72.)
114. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие. М.: URSS, 2016. – 186 с.
115. Луговых А.А. Телесериал как инструмент обучения иностранному языку (из опыта работы) // Magister Dixit – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2015. №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teleserial-kak-instrument-obucheniya-inostrannomu-yazyku-iz-opyta-raboty> (дата обращения 18.03.2025)
116. Лысакова, И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 320 с.

117. Лю Жуньцин. Преподавание и изучение иностранных языков. Изд-во высшего образования. 2003. (刘润清. 外语教学与学习. 高等教育出版社. 2003.)

118. Лю Лифэн. Модель мультимедийного обучения аудированию на русском языке // Русский язык в Китае. 2004. № 4. – С. 66-68. (刘丽芬 多媒体辅助俄语听力教学模式探讨, 中国俄语教学, 2004(04), с. 66 – 68.)

119. Лю Лунгэнь, Мяо Жуйцинь. Теория и практика аудирования на иностранном языке / под редакцией Цзинь Янь, У Цзян. Пекин: Издательство обучения и исследования иностранных языков, 2011. (Серия исследований по обучению иностранному языку и тестированию) (外语听力理论与实践/刘龙根, 苗瑞琴著。– 北京: 外语教学与研究出版社, 2011. 10 (2012. 5 重印) (外语教学与测试研究丛书/金艳, 吴江主编)

120. Лю Тинминь Рекомендации для обучения аудированию на русском языке // Русский язык в Китае. 1987. № 04. – С. 11-13. (刘廷民 俄语听力课教学的几点做法, 中国俄语教学 1987(04) : 11 – 13)

121. Лю Хун. Новые тенденции развития преподавания лингвокультурологии на русском языке. Пекин: Преподавание русского языка в Китае. 2005. Том 24. № 04. (刘宏. 俄语语言国情学发展新趋势略说. 中国俄语教学 2005 年第 24 卷第 04 期.)

122. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. Учебное пособие для филол. спец. вузов. М: Высшая школа, 1981. – 159 с.

123. Ляховицкий М.В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. – С. 3-10.

124. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

125. Макаревич Т.В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2010. № 2. – С. 41-49.

126. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
127. Матвеева О.Ю. Методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности (французский язык; уровень профессионального образования). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. – 200 с.
128. Материалы отдела преподавания и тестирования иностранных языков в вузах. Группа тестирования по русскому языку, 2023.11. (高校外语专业教学测试办公室, 俄语测试组, 2023. 11).
129. Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология / Под ред. Д.Ю. Панова, В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1964. – С. 192-225.
130. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №3 (141). URL: <https://research-journal.org/archive/3-141-2024-march/10.23670/IRJ.2024.141.106> (дата обращения 13.12.2024)
131. Михина А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык. Дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2009. – 268 с.
132. Моисеенко О.А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. Белгород: Изд-во ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». 2016. № 28 (240). – С. 51-57.
133. Морозов Д.Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи. Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. – 23 с.

134. Морозова И.Д. Обучение аудированию: тексты лекций. Иваново: Ивановский государственный университет, 1993. – 17 с.
135. Москвитина Л.И. В мире новостей: учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации продвинутый этап). Ч.2. СПб.: Златоуст, 2009. – 204 с.
136. Московкин Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов. СПб.: Изд-во «Корифей», 2002. – 48 с.
137. Мошинская Н.В. Коммуникативно-когнитивный подход к процессу обучения иностранных аспирантов русскому языку как иностранному (РКИ). Институт языкознания Российской академии наук [сайт]. URL: https://ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/17.pdf (дата обращения: 20.02.2025).
138. Мошинская Н.В. Русский язык для иностранных аспирантов и соискателей ученой степени: кандидатский экзамен. М.: Наука, 2001. – 127 с.
139. Низкошапкина О.В. Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. – 234 с.
140. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001. – 209 с.
141. Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. №3 (17). – С. 66-78.
142. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. – 341 с.
143. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974. – 367 с.
144. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. – 214 с.

145. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. – 568 с.

146. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // Magister dixit. 2011. – С. 189-199.

147. Позняк Д.В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. – 23 с.

148. Потемкина В.А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2010. – 22 с.

149. Потемкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. – 296 с.

150. Программа высшего образования для специальности «Русский язык» / Под ред. Подкомитета по обучению русскому языку Национального комитета по обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях. Версия 2. Пекин: Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса. 10.2012 (高等学校俄语专业教学大纲 / 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委员会编. — 第二版. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2012. 10)

151. Программа высшего образования для тестирования по русскому языку 4-го уровня; тесты; типовые тесты / Гл. ред. Хэ Фан / Под ред. Ши Тесяна и др. Пекин: Изд-во по преподаванию и исследованиям иностранных языков, 2023.3 (高等学校俄语专业四级考试大纲•真题•模拟 / 何芳主编; 史铁强等编. —4版. —北京; 外语教学与研究出版社, 2023. 3)

152. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. 9-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. – 176 с.
153. Программа по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов России (первый макроконцентр) / Клобукова Л.П., Афанасьева И.Н., Битехтина Г.А. и др. // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей. Вып. 4. 2008. – С. 273-306.
154. Программа по русскому языку для иностранных студентов-филологов: Практический курс / Величко А.В., Красильникова Л.В., Маркова В.А. М.: Перо, 2019. – 104 с.
155. Программа-справочник по русскому языку для иностранных магистрантов гуманитарных вузов и факультетов России / Клобукова Л.П., Афанасьева И.Н., Вавулина А.В., Виноградова Е.Н. М.: МАКС Пресс, 2015. – 173 с.
156. Прокопова И.И. Система обучения восприятию и пониманию русской речи на материале информационно-развлекательных программ интернет-телевидения (Первый сертификационный уровень). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. – 308 с.
157. Рафикова Н.Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка // Язык. Речь. Коммуникация. 2000. Вып. 4. – С. 84-90.
158. Репкина Г.В. Память в обучении языку // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. М.: Изд-во Московского университета, 1972. – С. 54-69.
159. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
160. Самойлова Г.А. Упражнения для обучения аудированию // Иностранные языки в школе. 1973. № 5. – С. 9-47.

161. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. – С. 2-9.
162. Сборник программ кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов / Кортава Т.В. и др. М.: МАКС Пресс, 2009. – 104 с.
163. Светана С.В. Телевизионная речь: функции и структура / Под ред. проф. Я.Н. Засурского. М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 152 с.
164. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте, организация материала для устной речи // Русский язык за рубежом. 1983. № 3. – С. 52-57.
165. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. М.: Школьная библиотека, 2005. – 509 с.
166. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. – 421 с.
167. Смирнова Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности (языковой и неязыковой вузы). Дис. канд. пед. наук. М., 1982. – 255 с.
168. Соболева Н.И. О количественных характеристиках темпа речи // Русский язык за рубежом. 1968. №4. – С. 65-70.
169. Соболева Н.И. Обучение аудированию русской речи: Традиции и новации профессиональной деятельности преподавателя РКИ: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. – С. 184-194.
170. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Кол. авт.; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
171. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. 2003. №1. – С. 2-5.
172. Спыну Л.М. Аутентичный видеоконтент как средство обучения

иноязычному аудированию // Kant. 2021. № 4(41). – С. 299-303.

173. Сунь Тяньиу. Теории и основные модели когнитивной нагрузки // Психологическое исследование. 2012,5(2) (天义, 认知负荷的理论及主要模型 [J]. 心理研究. 2012,5(2))

174. Суркова Е.В., Вишневецкая Н.А., Романова О.Н. Психолингвистические особенности смыслового восприятия иноязычного профессионального текста на слух и формирование аудитивной компетенции студентов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 2 (35). – С. 275–279.

175. Сюй Гаюй. Сопоставительное исследование лексического состава русского и китайского языков // Zhejiang social sciences. 1997. № 2. (许高渝 俄汉语词化程度比较 //浙江社会科学, 1997年第2期)

176. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ: Учеб. пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1980. – 46 с.

177. Титова С.В. 40 форматов интерактивных веб заданий для развития языковых навыков и речевых умений. М.: LEARNTEACHWEB, 2019. – 53 с.

178. Тихонов В.К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. – 227 с.

179. Ткаченко Л.П. Обучение аудированию // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. – С. 98-107.

180. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. 2-е изд. М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

181. Трубчанинова М.Е. К вопросу о лингвистических особенностях речевой коммуникации китайцев в русской языковой среде // Русский язык в современной социокультурной ситуации. Ч. 2. Воронеж: Воронежский университет, 2001. – С. 96-97.

182. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 4. Аудирование. Говорение: учебное пособие. Уровень В2 – С1 / Под общ. ред. А.И. Захаровой, М.Э. Парецкой. СПб.: Златоуст, 2016. – 168 с.
183. Федосов В.А. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов языковой среды и родного языка студентов (на материале обучения венгерских студентов-филологов). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. – 253 с.
184. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2016. – 192 с.
185. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
186. Фу Кэ. История обучения иностранным языкам в Китае. Шанхай: Изд-во иностранных языков в Шанхае, 1986. (付克. 中国外语教育史. 上海外语教育出版社, 1986.)
187. Фу Сяоя, Аудиовизуальный курс по теленовостям русского языка. Пекин: Изд-во обучения и исследования иностранных языков, 2007. (付晓霞 . 俄罗斯电视新闻视听教程. 外语教学与研究出版社. 2007.)
188. Фэн Бо. Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов аудированию лекций по специальности: первый курс российского вуза. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. – 141 с.
189. Хавронина С.А., Жидкова Г. Ф. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов: Аудирование. М.: Русский язык, 1985. – 93 с.
190. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (подготовка переводчиков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. – 36 с.
191. Хань Сяобе. Обсуждение обучения иностранных языков // Научная газета ПУМО. 2005. №6. (韩小也. 关于外语学习的几点思考. 北京第二外国语学院学报. 2005年第六期)

192. Хэ Инюй. Анализ типичных ошибок записи текстов после прослушивания // Русский язык в Китае. 1994. № 3. – С. 58-60. (何英玉, 俄语听抄中常见错误分析 中国俄语教学, 1994(3): 58-60)
193. Цветкова З.М. Обучение устной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1991. – С. 194-209.
194. Цесарский Л.Д. Обучение пониманию связной речи на слух в условиях лингафонного кабинета // Иностранные языки в школе. 1968. № 5. – С. 96-100.
195. Цетлин В.С. Эксперимент в методических исследованиях // Иностранные языки в школе. 2005. №4. – С. 118-127.
196. Цзи Юаньлун и др. Подбор учебных материалов и методика обучения аудированию теленовостей на русском языке на втором курсе // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. 1987. № 1. – С. 9-10. (岑惠芬 季元龙, 俄语二年级新闻听力课的选材与教学方法, 外语电化教学, 1987 (01) C. 9-10)
197. Цзэн Цинминь. Исследование эффективности мультимодального аудиовизуального режима обучения для развития слуховых и речевых способностей // Журнал Университета иностранных языков НОАК. 2011. № 11(曾庆敏. 多模态视听教学模式对听说能力发展的有效性研究 [J]. 解放军外国语学院学报, 2011/11.)
198. Цыбов Н.Н. Применение педагогических теорий, концепций и методов обучения при проектировании интеллектуальных обучающих систем // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. №1. – С. 314-321.
199. Черкашина А.И. Проблема содержания и структуры пособия по обучению аудированию иноязычных текстов по специальности (неязыковые вузы). Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2006. – 204 с.
200. Черных И.А. Теории интеграции: техника интерактивного обучения. Алматы, 2004. – 116 с.

201. Чжан Дэлу, Ван Лу. Мультимодальный дискурс и его реализация в обучении иностранному языку // Иностранные языки. 2010. № 2.
202. Чжан Дэлу. Предварительное исследование дизайна и модального вызова мультимодального обучения иностранным языкам // Иностранный язык в Китае. 2010(3) (张德禄, 多模态外语教学的设计与模态调用初探[J]. 中国外语. 2010(3).)
203. Чжан Дэлу. Применение теории мультимодального дискурса и медиатехнологий в обучении иностранным языкам // Обучение иностранному языку. 2009(4) (张德禄, 多模态话语理论与媒体技术在外语教学中的应用[J]. 外语教学. 2009(4))
204. Чжао Миньшань. Сравнительное исследование русского и китайского языка и культуры [M]. Военное издательство Ивэнь, 1996. (赵敏善. 俄汉语言文化对比研究[M]. 军事谊文出版社. 1996.)
205. Чжао Цюе. Комплексный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами. Дис. ... канд.пед. наук. М., 1999. – 430 с.
206. Чжоу Душен. Исследование применения мультимедиа в аудиовизуальных лекциях // Преподавание иностранных языков. 2002. № 2. (周渡生 .视听说课的多媒体化初探. 外语电化教学, 2002/2.)
207. Чжу Цзясиоань, Дунаева Л.А. Электронный текст в обучении китайских учащихся аудированию на русском языке // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). – С. 176-179.
208. Чжу Юншэн. Теоретические основы и методы исследования мультимодального дискурс-анализа. 2007. №5. – С. 82-86. (朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法[J]. 外语学刊, 2007/5: 82-86.)
209. Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. Новосибирск, 1970. – 141 с.
210. Чистякова Г.Д. Психологическое исследование структуры текста в связи с проблемой понимания // Вопросы психологии. 1974. №4. – С. 115-128.

211. Чэн Янмэй. Методика обучения иностранных студентов базисным экономическим понятиям: на материале текстов контрактов. СПб., 1999. – 193 с.
212. Шантурова Г.А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 229-236.
213. Шантурова Г.А. Этно-ориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров // Русский язык за рубежом. 2017. № 2. – С. 18-21.
214. Штерн А.С. Артикуляторные таблицы: методическая разработка для развития навыков аудирования и тестирования слуховой функции. Л.: [б. и.], 1984. – 41 с.
215. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности: экспериментальное исследование. СПб: Изд-во СПбГУ, 1992. – 55 с.
216. Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1982. – 52 с.
217. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие. М.: Икар, 2011. – 454 с.
218. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Русский язык. 1981. – 183 с.
219. Anderson, A., Lynch, T. Listening. Oxford: Oxford University Press, 1988. – 154 p.
220. Bacon, S. M. The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective response in foreign language teaching. The Modern Language Journal. 1992. 76(2): 160-178.
221. Baltova, I. Multisensory Language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French. Canadian Modern Language Review. 1999. 56(1): 32-48.

222. Bell, D. M. TV news in EFL/ESL classroom: Criteria for Selection. *TESL-EJ*. 2003. 7(3): 1-17.
223. Brown, G. *Listening to spoken English*. London: Longman, 1977. – 196 p.
224. Buck, G. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 288 p.
225. Burnett, R. *Technology, learning and visual culture // Silicon literacies*. 2002. – Pp. 141-153.
226. Bush, V. *As We May Think*. *The Atlantic Monthly*. July, 1945. Pp. 101-108.
227. CCG – «Синяя книга отчета о развитии обучения за рубежом в Китае (2023–2024 гг.)» (CCG 《中国留学发展报告蓝皮书（2023-2024）》)
228. CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Council of Europe, 2020. – 278 p.
229. Chen, Y. Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. 2005. 8(4): 38-57.
230. Field, J. *Listening in the language classroom / J. Field*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 366 p.
231. Field, J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening / J. Field // *ELT Journal*. – 54/2. – 1998. – P. 110–118.
232. Flowerdew, J. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 320 p.
233. Flowerdew, J., Miller, L. *Second language listening: theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 2009. – 223 p.
234. Freeman, Y. S., Freeman D. E. *Whole Language for Second Language Learner*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1992. – 264 p.
235. Gass, S. M. & Seiinker, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001. – 504 p.

236. Goh, C. M. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*. 2002. Vol. 30, Issue 2, June 2002: 185-206.
237. Halliday, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, 1973. – 140 p.
238. Hazan, V., Sennema, A., Iba, M., Faulkner, A. Effect of Audiovisual Perceptual Perception and Production of Training on the Consonants by Japanese Learners of English // *Speech Communication*. 2005. Vol. 47 (3): 360-378.
239. Hoven D. Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Queensland, Brisbane, Australia, 1997.
240. Krashen S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
241. Krashen, S. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
242. Kress, G.R., van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*, London, Edward Arnold Publ., 152 p.
243. Lanier J. *Who Owns the Future*. New York: Simon & Schuster, 2013.
244. Lebedeva M. Multimodality as a new literacy: language learning in the age of multimodal semiotics // *Cross-Inter-Multi-Trans*, 2018. P. 381-387.
245. Meng Li. *Développement de l'expression orale du français chez les apprenants chinois par le biais de l'échange écrit instantané en ligne*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Limoges. Education. Université de Limoges, 2020. Français. – 387 c.
246. Nelson, T. (1965). A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate Retrieved from. URL: <https://ru.scribd.com/document/454074/A-File-Structure-for-the-Complex-The-Changing-Andthe-Indeterminate> (Дата обращения: 20.02.2021)
247. New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, P. 60-90.

248. Okada K., Venezia J. H., Matchin W., Saberi K., Hickok G. An fMRI Study of Audiovisual Speech Perception Reveals Multisensory Interactions in Auditory Cortex [Электронный ресурс] // PLoS ONE. 2013. Vol. 8 (6). P. 1-8. URL: <http://www.deepdyve.com/lp/public-library-of-science-plos-journal/an-fmri-study-of-audiovisual-speech-perception-revealsmultisensory-EXQfbgnpOK/1> (дата обращения: 01.02.2014).
249. Othman J. & Vanathas C. Topic familiarity and its influence on listening comprehension. *The English Teacher*. 2005. Vol. XXXIV, 19-32.
250. Purdy, M. What is listening? / M. Purdy // Listening in everyday life: A personal and professional approach / eds. D. Borisoff, M. Purdy. Lanham: University Press of America, 1991. – P. 3-19.
251. Richards J. C. The context of language teaching / J. C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 228 p.
252. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: CUP, 1999. Fifteenth printing [Original 1986]. – 171 pp.
253. Richards, J. C. Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure / Jack Richards // *TESOL Quarterly*. – 1983. – Vol. 17. – № 2. – P. 219–240.
254. Richards, J. C. Teaching listening and speaking: From theory to practice / J. C. Richards. – Cambridge University Press, 2008. – 44 p.
255. Riley P. Editor Discourse and Learning. London.1985.
256. Rixon, S. Developing listening skills / S. Rixon. – London: Macmillan, 1986. – 135 p.
257. Rosenzweig M., Leiman A. Physiological psychology. Toronto. 1982.
258. Rost M. Teaching and Researching Listening. London: Pearson Education Limited/Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2002, 2005.
259. Rost, M. Listening in Language Learning / M. Rost. – London, 1990. – 278 p.
260. Rubin, J. An overview to a guide for the teaching of second language listening / J. Rubin // A guide to the teaching of second language listening / Eds. D. J. Mendelsohn, J. Rubin. – San Diego: Dominie, 1995. – P. 7-11.

261. Scarcella R. C., Andersen E. S., Krashen S. D. Developing Communicative Competence in a Second Language. New York: Newbury House Publishers, 1990. – 356 p.
262. Underwood, M. Teaching Listening / M. Underwood. – London, 1989. – 117 p.
263. Ur, P. Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 167 p.
264. Wolvin, A. D., Coakley C. G. Perspectives on listening. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1993. – 294 p.
- Zhao Y. The effects of listeners control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*/ 1997/ 18(1): 49-68.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

МАТЕРИАЛЫ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

I. АНКЕТА

Дорогие друзья!

Прошу вас помочь мне в проведении моего исследования.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты.

Выберите в каждом вопросе один или несколько ответов.

Имя _____

Место учебы _____

Специальность _____

1. Какой вид речевой деятельности на русском языке Вы считаете наиболее трудным?

- Аудировanie.
- Чтение.
- Письмо.
- Говорение.

2. Какие русскоязычные ресурсы вы любите просматривать в Интернете?

- Сайты газет и журналов
- Телеканалы
- Радиоканалы
- Фильмы/мультифильмы
- Социальные сети, блоги
- Аудио- или видеолекции
- Ток-шоу, интервью
- Аудиокниги
- Подкасты
- Песни и музыка
- Другое (*укажите что*) _____

Ничего не смотрю и не слушаю (*почему?*) _____

3. Какие темы Вас больше всего интересуют?

- Международные события
- Внутренняя политика России
- Экономика России
- Социальные проблемы российского общества
- Культура и искусство
- Спорт
- Образование
- Путешествия
- Развлечения

Другое. (*укажите что*) _____

Ничего не интересует (*почему?*) _____

4. Если Вы смотрите телевизор, слышите радио на русском языке, Вы одновременно делаете что-то другое? (например, выполняете домашнее задание, готовите, убираетесь и т.п.)

- Да.
 Нет.

5. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при аудировании на русском языке?

- Фонетические трудности (*с трудом понимаю на слух даже знакомые слова*)
 Лексические трудности (*много незнакомых слов*)
 Грамматические трудности (*понимаю отдельные слова, части слов, много незнакомой грамматики*)
 Культурные трудности (*много незнакомых фактов, реалий*)
 Слишком быстрый темп речи
 Не понимаю, о чём идет речь.
 Другое. (*укажите что*) _____

Не знаю.

6. Какие материалы Вы лучше понимаете?

- Аудио.
 Видео.
 Печатный текст.
 Аудио + печатный текст, который передает его содержание.
 Видео + печатный текст, который передает его содержание.
 Другое (*укажите что*) _____
 Не могу ответить.

7. Что вы используете во время работы в интернете, когда хотите понять звучащий текст на русском языке?

- Автоматический перевод (субтитры)
 Возможность посмотреть/ послушать текст несколько раз
 Возможность замедлить звук
 Словари
 Другое. (*укажите что*) _____

 Ничего не использую (*почему?*) _____

8. Если Вы сталкиваетесь с трудностями в аудировании, как Вы поступаете?

- Задаю вопрос преподавателю/другу.
 Пытаюсь разобраться самостоятельно.
 Не обращаю внимания на трудности, смотрю/слушаю дальше.

- Перестаю смотреть/слушать.
 Другое. (укажите что) _____

СПАСИБО ЗА СОДЕЙСТВИЕ!

II. РЕЗУЛЬТАТЫ

Вопрос 1.

1. Какой вид речевой деятельности на русском языке Вы считаете наиболее трудным?	
	2021
– аудированиe	38,1%
– чтение	1,59%
– письмо	19,05%
– говорение	41,27%

Вопрос 2.

2. Какие русскоязычные ресурсы вы любите просматривать в Интернете?		
	2021	2023
– Информационные порталы	–	42,35%
– Сайты газет и журналов	44,44%	36,74%
– Телеканалы	38,1%	48,24%
– Радиоканалы	11,11%	24,71%
– Фильмы/мультфильмы	66,67%	67,06%
– Социальные сети, блоги	36,51%	60,0%
– Аудио- или видеолекции	14,29%	27,06%
– Ток-шоу, интервью	19,05%	37,65%
– Аудиокниги	3,17%	12,94%
– Подкасты	7,94%	12,94%
– Песни и музыка	49,21%	68,24%
– Другое (укажите что)	4,76%	0%
– Ничего не смотрю и не слушаю (почему?)	0%	0%

Вопрос 3.

3. Какие темы Вас больше всего интересуют?		
	2021	2023
– Международные события	52,38%	55,29%
– Внутренняя политика России	20,63%	32,94%
– Экономика России	12,7%	20,0%
– Социальные проблемы российского общества	38,1%	35,29%
– Культура и искусство	63,49%	64,71%
– Спорт	25,4%	27,06%

– Образование	36,51%	17,65%
– Путешествия	58,73%	47,06%
– Развлечения	38,1%	60,0%
– Другое. (укажите что)	0%	1,18%
– Ничего не интересует (почему?)	0%	0%

Вопрос 4.

4. Если Вы смотрите телевизор, слушаете радио на русском языке, Вы одновременно делаете что-то другое?

	2021
– Да.	46,03%
– Нет.	53,97%

Вопрос 5.

5. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при аудировании на русском языке?

– фонетические трудности (с трудом понимаю на слух даже знакомые слова)	30,2%
– лексические трудности (много незнакомых слов)	55,6%
– грамматические трудности (понимаю отдельные слова, части слов, много незнакомой грамматики)	28,6%
– культурные трудности (много незнакомых фактов, реалий)	58,7%
– слишком быстрый темп речи	58,73%
– вообще не понимаю, о чём идет речь	6,35%
– другое	1,59%
– не могу ответить	0%

Вопрос 6.

6. Какие материалы Вы лучше понимаете?

– Аудио.	14,29%
– Видео.	28,57%
– Печатный текст.	41,27%
– Аудио + печатный текст, который передает его содержание.	28,57%
– Видео + печатный текст, который передает его содержание.	71,43%
– Другое (укажите что)	3,17%
– Не могу ответить.	1,59%

Вопрос 7.

7. Что вы используете во время работы в интернете, когда хотите понять звучащий текст на русском языке?

	2021	2023
– Автоматический перевод (субтитры)	71,43%	70,59%
– Возможность посмотреть/послушать текст несколько раз	52,38%	52,94%

– Возможность замедлить звук	19,05%	50,59%
– Словари	47,62%	69,41%
– Онлайн-конвертеры (для преобразования звучащей речи в текст)	-	38,82%
– Другое. (<i>укажите что</i>)	0%	0%
– Ничего не использую (<i>почему?</i>)	0%	1,18%

Вопрос 8.

8. Если Вы сталкиваетесь с трудностями в аудировании, как Вы поступаете?	
– Задаю вопрос преподавателю/другу.	46,03%
– Пытаюсь разобраться самостоятельно.	58,73%
– Не обращаю внимания на трудности, смотрю/слушаю дальше.	34,92%
– Перестаю смотреть/слушать.	15,87%
– Другое. (<i>укажите что</i>)	0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

МАТЕРИАЛЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

АНКЕТА

Дорогие друзья!

Прошу вас помочь мне в проведении моего исследования.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты.

Имя _____

Место учебы/работы _____

Специальность _____

СТРАТЕГИИ АУДИРОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	часто	редко	никогда	не знаю
УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ				
Стараюсь использовать контекстные подсказки при прослушивании				
Стараюсь использовать знакомые слова при прослушивании				
Стараюсь использовать при прослушивании свои знания о мире, об окружающей действительности				
Стараюсь использовать при прослушивании свое знание русского языка				
Стараюсь использовать при прослушивании визуальные подсказки				
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ				
Стараюсь прогнозировать общее содержание при прослушивании				
Стараюсь прогнозировать детали при прослушивании				

КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ				
Стараюсь при прослушивании поместить услышанное в социальный и лингвистический контекст				
Стараюсь при прослушивании найти необходимую информацию по услышанным ключевым словам				
Стараюсь при прослушивании связать воедино разные части текста				
ПЕРЕВОД				
Стараюсь при прослушивании подбирать эквиваленты ключевых слова на родном языке				
Стараюсь при прослушивании переводить группы слов, словосочетания				
ФИКСАЦИЯ				
Стараюсь думать о том, как пишутся незнакомые слова				
Стараюсь специально не думать о значении слов или частей услышанного				
Стараюсь запомнить/повторить произношение нового слова				
Стараюсь запомнить слова или фразы для дальнейшего использования				
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ				
Стараюсь при прослушивании представлять себе услышанные сцены, события и объекты				
Стараюсь при прослушивании представлять себе, как пишутся ключевые слова				
РЕКОНСТРУКЦИЯ				
Стараюсь восстановить смысл прослушанного текста значение с помощью слов, которые услышал и понял				

Стараюсь восстановить смысл прослушанного текста с помощью заметок, которые делаю во время прослушивания				
--	--	--	--	--

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ	часто	редко	никогда	не знаю
ПОДГОТОВКА К ПРОСЛУШИВАНИЮ				
Предварительно просматриваю контент				
Практикую произношение ключевых слов				
Пробую снять напряжение, расслабиться				
ИЗБИРАТЕЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ				
Стараюсь услышать отдельное слово в группе слов				
Стараюсь понять общую идею звучащего текста				
Стараюсь услышать знакомые слова				
Стараюсь обратить внимание на структуру информации (на текстовые маркеры)				
Стараюсь обратить внимание на повторяющуюся информацию				
Стараюсь обратить внимание на интонационные характеристики				
Стараюсь услышать определенную часть звучащего текста				
Стараюсь обращать внимание на визуальные средства, мимику и язык тела говорящих				
НАПРАВЛЕННОЕ ВНИМАНИЕ				
Пробую сконцентрироваться				
Продолжаю слушать несмотря на трудности				
МОНИТОРИНГ ПОНЯТИЯ				
Стараюсь найти подтверждение тому, что всё понял правильно				
Стараюсь обнаружить слова или идеи, которые не понял				

Использую контекст, чтобы проверить понимание услышанного				
Использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание услышанного				
ОЦЕНКА УСЛЫШАННОГО В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ				
Стараюсь оценить важность проблемной части услышанного				
Стараюсь оценить важность всех частей текста				
ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ ПОСЛЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ				
Использую внешние ресурсы, чтобы проверить понимание				
Использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание				
Анализирую контекст для проверки понимания				

Типология упражнений и заданий для работы с аудиовизуальным текстом

Модуль 1. «Стратегии аудирования» (основной)

1.1. Задания на развитие когнитивных стратегий

1.1.1. Задания на вывод умозаключения при прослушивании

- 1.1.1.1. на использование контекстных подсказок;
- 1.1.1.2. на использование знакомых слов;
- 1.1.2.3. на использование имеющихся предметных знаний;
- 1.1.2.4. на использование имеющихся знаний изучаемого языка и об изучаемом языке;
- 1.1.2.5. на использование визуальных подсказок.

1.1.2. Задания на развитие навыков прогнозирования

- 1.1.2.1. на прогнозирование общего содержания;
- 1.1.2.2. на прогнозирование детальной информации.

1.1.3. Задания на использование контекста

- 1.1.3.1. на использование социального контекста;
- 1.1.3.2. на использование языкового контекста;
- 1.1.3.2. на поиск необходимой информации по услышанным ключевым словам;
- 1.1.3.3. на восстановление целостности текста из прослушанных частей).

1.1.4. Задания на перевод

- 1.1.4.1. на подбор эквивалентов ключевых слов на родном языке;
- 1.1.4.2. на перевод групп слов.

1.1.5. Задания на фиксацию воспринятой на слух информации

- 1.1.5.1. на отработку написания незнакомых слов, прозвучавших в тексте;
- 1.1.5.2. на игнорирование непонимания отдельных слов в тексте или частях текста;
- 1.1.5.3. на произнесение новых слов, встретившихся в тексте;
- 1.1.5.4. на запоминание ключевых фраз.

1.1.6. Задания на визуализацию воспринятой на слух информации

- 1.1.6.1. на визуализацию сцен;
- 1.1.6.2. на визуализацию событий;
- 1.1.6.3. на визуализацию объектов;
- 1.1.6.4. на визуализацию ключевых слов.

1.1.7. Задания на реконструкцию воспринятой на слух информации

- 1.1.7.1. на восстановление смысла прослушанного текста с помощью слов, которые услышал и понял;
- 1.1.7.2. на восстановление смысла прослушанного текста с помощью заметок, сделанных во время прослушивания.

1.2. Задания на развитие метакогнитивных стратегий

1.2.1. Задания на подготовку к прослушиванию

- 1.2.1.1. на предварительное знакомство с контентом аудирования;
- 1.2.1.2. на предварительное произнесение вслух ключевых слов;
- 1.2.1.3. на снятие напряжения перед и во время прослушивания.

1.2.2. Задания на тренировку избирательного внимания

- 1.2.2.1. на аудирование отдельного слова в группе слов;
- 1.2.2.2. на понимание общей идеи звучащего текста;
- 1.2.2.3. фиксация аудирования на знакомых словах;
- 1.2.2.4. на определение структуры информации (текстовых маркеров);
- 1.2.2.5. на поиск повторяющейся информации;
- 1.2.2.6. на определение интонационных характеристик текста;
- 1.2.2.7. на аудирование определенной части звучащего текста;
- 1.2.2.8. на фиксацию внимания на визуальных средствах, мимике, жестах и телодвижениях говорящих).

1.2.3. Задания на тренировку направленного внимания

- 1.2.3.1. на концентрацию;
- 1.2.3.2. на игнорирование отвлекающих факторов при прослушивании.

1.2.4. Задания на мониторинг понимания

- 1.2.4.1. на подтверждение правильности понимания;
- 1.2.4.2. на обнаружение слов или идей, которые не были поняты;
- 1.2.4.3. на опору на контекст для проверки понимания;
- 1.2.4.4. на использование имеющихся знаний в проверке понимания.

1.2.5. Задания на оценку понимания во время прослушивания

- 1.2.5.1. на оценку степени важности проблемной части услышанного;
- 1.2.5.2. на оценку степени важности каждой части текста.

1.2.6. Задания на оценку понимания после прослушивания

- 1.2.5.1. на работу с внешними ресурсами для проверки понимания;
- 1.2.5.2. на использование имеющихся знаний для проверки понимания;
- 1.2.5.3. на анализ контекста для проверки понимания)

Модуль 2. «Механизмы аудирования» (подготовительный)

2.1. Упражнения на развитие механизмов памяти

- 2.1.1. на развитие навыков узнавания и понимания ключевых слов и словосочетаний;
- 2.1.2. на освоение активной лексики темы;
- 2.1.3. на работу со словарными источниками и ведение собственного словаря;
- 2.1.4. на поиск синонимов / антонимов / ключевых слов и сочетаний слов;
- 2.1.5. на работу со словообразовательными моделями;
- 2.1.6. на повторение за преподавателем слов и словосочетаний.

2.2. Упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования

- 2.2.1. на завершение незаконченных фраз;
- 2.2.2. на определение значений слов по контексту;
- 2.2.3. на угадывание значений слов и словосочетаний;
- 2.2.4. на объяснение значений слов и словосочетаний;
- 2.2.5. на восстановление недостающей информации.

2.3. Упражнения на создание установки

- 2.3.1. на работу с комментариями;
- 2.3.2. на понимание смысла высказываний по предложенным вопросам;
- 2.3.3. на повторение вслух и письменную фиксацию ключевых слов и словосочетаний звучащего текста.

2.4. Упражнения на развитие механизма осмыслиения

- 2.4.1. на передачу одной фразой смысла отдельных частей аудиотекста и его отдельных частей;
- 2.4.2. на работу с заголовками;
- 2.4.3. на разделение аудиотекста на смысловые части;
- 2.4.4. задания типа ДА/НЕТ для контроля понимания аудиотекста и его отдельных частей;
- 2.4.5. задания с разными установками на многократное прослушивание/просмотр.

2.5. Упражнения на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления

- 2.5.1. на прослушивание двух логически связанных между собой фраз и их повторение;
- 2.5.2. на прослушивание речевых образцов с использованием соответствующего им иллюстративного ряда;
- 2.5.3. на прослушивание предложений и выполнение соответствующих действий или имитация этих действий;
- 2.5.4. на прослушивание ряда предложений и организацию их в логической последовательности;
- 2.5.5. на прослушивание двух фраз и определение того, что пропущено (что появилось нового) во второй фразе;
- 2.5.6. на заучивание наизусть диалога с повторением за диктором постепенно удлиняющихся реплик;
- 2.5.7. на повторение вслух постепенно удлиняющегося списка слов;
- 2.5.8. на повторение вслух предложений с добавленными новыми словами в разных позициях (в конце, в середине предложения);
- 2.5.9. на повторение вслух разных предложений с одним и тем же словом или с одной и той же грамматической структурой;
- 2.5.10. на сравнение звучащих предложений, записанных в тетради или на карточках, для установления лексических и грамматических различий между ними;
- 2.5.11. на прослушивание заданий к тексту для аудирования и их выполнение;
- 2.5.12. на прослушивание предложений, произносимых в быстром темпе, и определение, соответствуют ли они написанным.

Модуль 3. «Навыки и умения аудирования» (подготовительный)

3.1. Упражнения на преодоление трудностей слухового восприятия на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях

3.1.1. Упражнения на преодоление фонетических трудностей

- 3.1.1.1. на распознавание изолированных звуков / звуков в словах / интонации;

- 3.1.1.2. на определение количества звуков / слогов в слове, звуков и слов в предложении;
- 3.1.1.3. на определение последовательности услышанных слов;
- 3.1.1.4. на поиск услышанного слова среди слов, написанных на изучаемом / родном языках;
- 3.1.1.5. на определение на слух омонимов и паронимов;
- 3.1.1.6. на определение пауз в звучащем речевом потоке;
- 3.1.1.7. на понимание словосочетаний и групп слов с фиксацией внимания на произношении звуков на стыках слов.

3.1.2. Упражнения на преодоление лексических трудностей

- 3.1.2.1. на определение значения нового слова по контексту / словообразовательным элементам на основе знания одного из значений / по этимологии / по звукоподражательным элементам;
- 3.1.2.2. на установление на слух тождества в парах слов;
- 3.1.2.3. на понимание смысла при игнорировании незнакомых слов;
- 3.1.2.4. на определение значений омонимов / синонимов / антонимов в звучащих высказываниях;
- 3.1.2.5. на определение оттенков значений, в которых употреблены полисемичные слова в звучащих предложениях;
- 3.1.2.6. на прослушивание предложений, которые различаются только одним новым словом в одной и той же позиции, установление их смысла;
- 3.1.2.7. на выбор из списка слов, которые прозвучали в предложениях, и повторение их вслух; выбор в списке русских слов очередность воспринятых на слух иноязычных эквивалентов;
- 3.1.2.8. на прослушивание омонимов и поиск в списке соответствующих им слов на родном языке;
- 3.1.2.9. на определение на слух предложений на родном языке, которые являются полным и точным / неполным и приблизительным переводом / полностью не соответствуют переводу звучащего предложения;
- 3.1.2.10. на прослушивание предложений на русском языке с указанием лексических ошибок, допущенных в процессе их перевода;
- 3.1.2.11. на прослушивание предложений, произнесенных в быстром темпе, и их запись с последующей проверкой правильности сделанных записей при более медленном звучании;
- 3.1.2.12. на прослушивание предложений, произнесенных в быстром темпе, и их перевод на родной язык; исправление ошибок в переводе при повторном прослушивании;
- 3.1.2.13. на выбор из списка синонимов / антонимов слов, которые прозвучали в произнесенных предложениях;
- 3.1.2.14. на выбор из списка слов, которые прозвучали в словосочетаниях, в предложениях;
- 3.1.2.15. на выбор на слух из списка интернационализмов;
- 3.1.2.16. на выбор из списка прозвучавших в предложениях (тексте) имен собственных; запись прослушанных цифр и чисел (номера, даты).

3.1.3. Упражнения на преодоление грамматических трудностей

- 3.1.3.1. на прослушивание предложений с указанием подлежащего, сказуемого / с указанием, в каком из них действие уже произошло (происходит, будет происходить) / с указанием количества членов предложения;
- 3.1.3.2. на повтор звучащих постепенно удлиняющихся предложений;

- 3.1.3.3. на прослушивание предложений с указанием границы между главным и придаточным предложениями / с указанием элементов, которые исключаются из них при каждом сокращении;
- 3.1.3.4. на прослушивание пар сходных предложений и установление различий между ними;
- 3.1.3.5. на прослушивание постепенно расширяющихся предложений с записью слов, появляющихся при каждом повторении предложения;
- 3.1.3.6. на прослушивание высказываний с записью новых звеньев высказываний и их повтор с добавлением новых, воспринятых на слух (по принципу «снежного кома»);
- 3.1.3.7. на прослушивание и воспроизведение предложений с одной и той же грамматической структурой;
- 3.1.3.8. на повтор или запись предложений с чередующимися в них двумя-тремя грамматическими структурами / с разными грамматическими структурами;
- 3.1.3.9. грамматические диктанты;
- 3.1.3.10. на прослушивание текста с использованием визуальных опор;
- 3.1.3.11. на выделение акцентированных в звучащем тексте грамматических явлений;
- 3.1.3.12. на прослушивание текста, в котором нечетко произносятся грамматические формы и восстановление недосыщенного;
- 3.1.3.12. на прослушивание предложений с заданием догадаться по контексту о значении неизвестных слов в известной грамматической форме.

3.1.4. Упражнения на обучение восприятию речевого потока

- 3.1.4.1. на разделение на слух сверхфразовых единств на предложения;
- 3.1.4.2. на указание пропущенной информации в сверхфразовом единстве;
- 3.1.4.3. на указание (после двукратного прослушивания группы предложений) предложения, пропущенного при повторном звучании;
- 3.1.4.4. выделение из ряда предложений не соответствующее теме;
- 3.1.4.5. на прослушивание предложений и фиксация их последовательности при произнесении (высказывания звучат в ином порядке);
- 3.1.4.6. на прослушивание предложений, связанных между собой по смыслу, с перестановкой этих же предложений в соответствии с содержанием и логической последовательностью их предъявления на слух;
- 3.1.4.7. на сравнение порядка следования одних и тех же предложений в письменном тексте и в звучании с указанием различий;
- 3.1.4.8. на расположение в нужном порядке пунктов плана / пересказ прослушанного текста;
- 3.1.4.9. на расположение ключевых слов в порядке их употребления в звучащем тексте;
- 3.1.4.10. на выбор из списка средства связи, использованных в прослушанном тексте;
- 3.1.4.11. на выбор из списка названных в тексте цифр и чисел / имен собственных;
- 3.1.4.12. на фиксацию названных в звучащем тексте цифр и чисел / имен собственных / слов и словосочетаний, относящихся к изучаемой теме;
- 3.1.4.13. прослушивание фрагмента текста с указанием, какой из данных тем он соответствует;
- 3.1.4.14. на прослушивание двух фрагментов по одной теме с указанием новой информации, содержащейся во втором фрагменте по сравнению с первым;
- 3.1.4.15. на прослушивание фрагмента текста с записью ключевых слов;
- 3.1.4.16. на повторное прослушивание фрагмента текста и его пересказ с использованием записанных при первом прослушивании ключевых слов;
- 3.1.4.17. на прослушивание фрагмента текста с поиском неточностей в его письменном переводе;
- 3.1.4.18. на прослушивание фрагмента текста с определением его темы и проблемы;
- 3.1.4.19. на прослушивание фрагмента текста с поиском в нем ответов на поставленные вопросы;

- 3.1.4.19. на прослушивание фрагмента текста с поиском в нем слов и словосочетаний, соответствующих дефинициям или рисункам / схемам / графикам;
- 3.1.4.20. на прослушивание фрагмента текста и определение правильного варианта ответа на вопрос;
- 3.1.4.21. на повторное прослушивание неполного текста и воспроизведение недостающей его части.

3.2. Упражнения на преодоление трудностей смысловой переработки информации

- 3.2.1. на прослушивание текстов, различных по содержанию, в нормальном темпе с опорой на наглядность, а затем в звукозаписи без опоры на наглядность с последующими ответами на вопросы;
- 3.5.2. на прослушивание начала текста с установкой догадаться о его окончании;
- 3.5.3. на рассмотрение видеоряда, затем прослушивание начала текста с установкой догадаться о последующем содержании;
- 3.5.4. на прослушивание текста с пересказом той его части, которая является описанием предложенного элемента видеоряда;
- 3.5.5. на прослушивание текста с последующими ответами на вопросы;
- 3.5.6. прослушивание двух текстов с указанием общего и различного;
- 3.5.7. на прослушивание текста и подбор к нему заглавия;
- 3.5.8. на прослушивание текста и изложение его содержания несколькими предложениями;
- 3.5.9. на прослушивание текста и расположение пунктов его плана в нужном порядке;
- 3.5.10. на прослушивание текста и определение его типа (сообщение, описание, повествование, рассуждение);
- 3.5.11. на прослушивание диалога / полилога с краткой передачей его содержания;
- 3.5.12. на подготовку сообщения / рассказа о ... после прослушивания текста;
- 3.5.13. на подготовку к ответам на вопросы после прослушивания фрагмента текста;
- 3.5.14. на прослушивание фрагмента текста и использование воспринятой информации для подготовки собственного высказывания;
- 3.5.15. на прослушивание нескольких фрагментов текста, составление плана высказывания.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

МАТЕРИАЛЫ ОСНОВНОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

I. Оценка уровня владения русским языком китайскими абитуриентами

Анализ результатов двух произвольно выбранных сессий сертификационного тестирования на уровне ТРКИ-1/В1, проведенных в 2021 и 2023 гг. на базе МГУ имени М.В. Ломоносова с участием в общей сложности 137 китайских абитуриентов.

На Рис. 7 представлены общие результаты выполнения теста, и, как мы видим они весьма неоднородны. Не сдали тест 5 человек (26.32%), остальные прошли тестирование, при том что у отдельных студентов результаты выполнения некоторых субтестов выходят за нижнюю границу уровня; эти студенты набрали по одному из субтестов проценты в диапазоне от 60% до 66%, что допустимо при положительных результатах тестирования в диапазоне от 66% до 100% по остальным субтестам). Следует также обратить внимание на различный уровень сформированности компетенций у каждого студента в отдельных видах речевой деятельности и в знании лексики и грамматики. В целом это подтверждает мнение исследователей и преподавателей-практиков о том, что в начале обучения на основных факультетах владение русским языком китайских студентов не достигает в полной мере уровня В1, и, следовательно, нуждается в коррекции и совершенствовании.

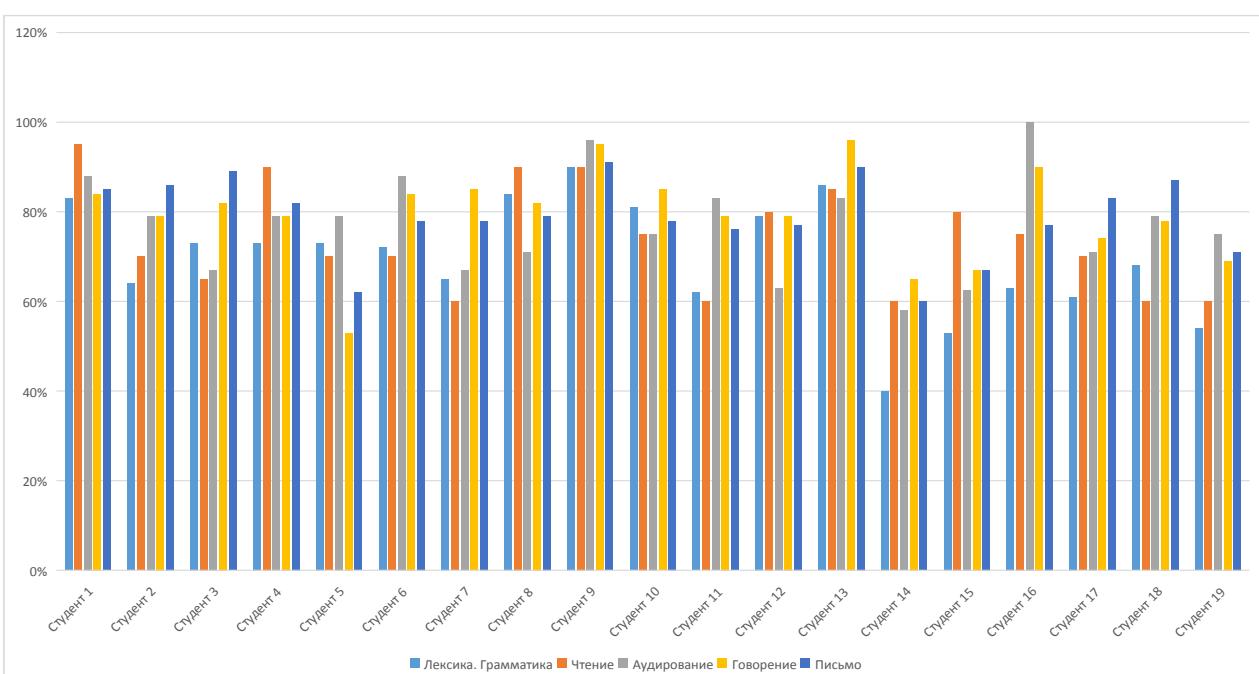


Рис. 7. Результаты выполнения теста Первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/В1) китайскими абитуриентами и студентами 1 курса

Не сдали этот субтест 3 человека, набрав меньше 66%; 2 человека показали пограничный результат – 67%; в невысоком диапазоне от 70% до 80% находятся результаты у 8 человек; от 80% до 90% показали 4 человека, и только у 1 студента мы видим оценку 100%.

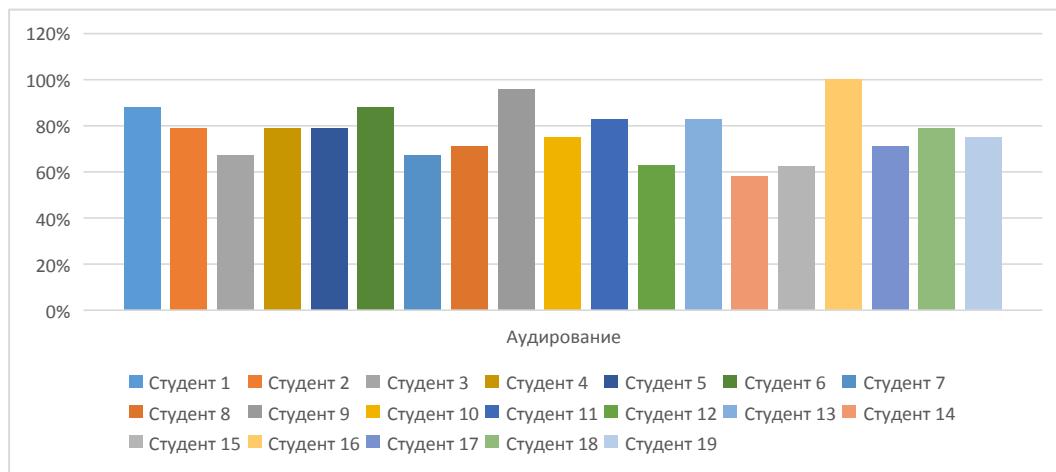


Рис. 8. Результаты выполнения студентами 1 курса субтеста «Аудирование»

Далее мы обратились к анализу результатов субтеста «Аудирование», но прежде всего рассмотрели его специфику.

В субтесте «Аудирование» на уровне В1 проверяется умение понимать устные сообщения разных жанров и тематики (рекламу, объявления, диалоги на разные темы, разговоры по телефону в ситуациях формального и неформального общения, небольшие интервью, информационные теле- или радиосообщения, новости культуры и спорта, информацию о каком-либо событии/явлении/предмете, случаи их жизни, фрагменты лекции по истории России/истории русской культуры, фрагменты музейных экскурсий, экскурсий по городу, по интересным местам и т.д. Все аудиотексты звучат один раз.

В первой части теста учащийся прослушивает рекламу, несколько коротких объявлений, сообщений, которые могли бы прозвучать по радио, по телевизору, на вокзале, в аэропорту, в музее, в супермаркете и др. Основная цель заданий – проверить понимание основной информации. Объем сообщений – около 150 слов.

В второй части теста звучит монолог, например: рассказ об интересном человеке (актере, музыканте, спортсмене, ученом и т.д.), случай из жизни, информационное сообщение и т.д. Учащемуся следует понять, что случилось, почему это произошло, кто герои этой истории, как они относятся к той или иной ситуации и др. Объем звучащего текста – около 300 слов.

В третьей части теста звучит фрагмент лекции по истории русской культуры, фрагмент экскурсии и др. Необходимо понять основное содержание прослушанного фрагмента, главные положения прослушанной лекции. Объем звучащего текста – около 300 слов.

В четвертой части теста представлен диалог, например: разговор между друзьями по телефону или во время их встречи, интервью и др. Необходимо

понять не только основную, но и дополнительную информацию. Объем звучащего текста – около 250 слов.

На Рис. 8 показаны отдельно результаты выполнения студентами данного субтеста по каждому тестовому заданию.

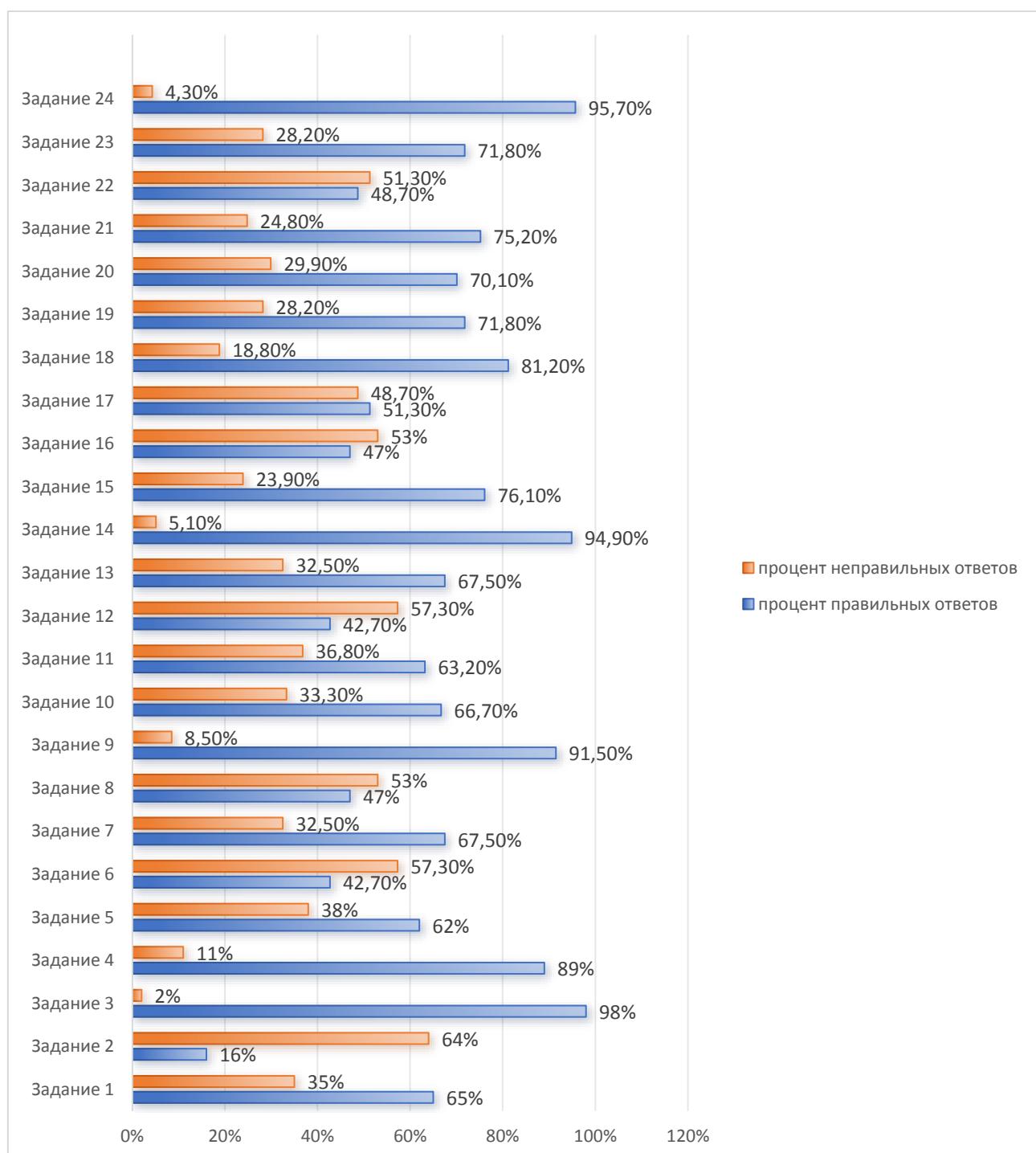


Рис. 9. Результаты выполнения студентами субтеста «Аудирование» по каждому тестовому заданию