

*На правах рукописи*

**АНДРЕЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА**

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ И  
ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Специальность: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный)

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва  
2019

Работа выполнена на кафедре стажировки зарубежных специалистов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор **Орехова Ирина Александровна**

**Официальные оппоненты:**

доктор филологических наук (10.00.20, 13.00.02), профессор **Хромов Сергей Сергеевич**, *заведующий кафедрой русского языка и истории литературы ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»;*

кандидат педагогических наук (13.00.02) **Пашкова Мария Николаевна**, *старший преподаватель кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет».*

**Ведущая организация:**

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (МГТУ им. Н. Э. Баумана).

Защита диссертации состоится «24» мая 2019 года в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.203.22 при Российском университете дружбы народов по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационно-библиотечном центре (Научной библиотеке) РУДН.

Автореферат диссертации размещен на сайтах [www.rudn.ru](http://www.rudn.ru), [www.http:vak.ed.gov.ru](http://www.vak.ed.gov.ru)

Автореферат диссертации разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2019 года.

Ученый секретарь диссертационного совета  
доктор педагогических наук,  
доцент

В. Б. Куриленко

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** В методике преподавания иностранных языков, и русского как иностранного (РКИ) в том числе, аудирование традиционно считается одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это объясняется, прежде всего, отсутствием внешне выраженной активности реципиента и единовременным функционированием целого ряда психолингвистических механизмов в области внутренней речи. Невыраженный внешне результат (как при говорении и письме), невозможность воспринимать текст нелинейно – возвращаться к предшествующему фрагменту или забежать вперед (как при чтении), зависимость от условий коммуникации (таких как темп речи говорящего, фоновые шумы и т.д.) также являются существенными факторами, осложняющими процесс восприятия и понимания звучащей речи на иностранном языке.

Когда реципиент оказывается в условиях языковой среды, корректно сформированные аудитивные навыки и умения приобретают особую важность. Если, изучая русский язык в родной стране, студент сталкивается с необходимостью понимать иноязычную речь преимущественно на занятии, то в языковой среде у него возникает потребность понимать речь носителей языка в широком круге ситуаций общения – от бытового похода в магазин до просмотра новостей и обсуждения собственных интересов. В реальности, как показывает практика, студенты, несколько лет изучавшие русский язык на родине и неплохо понимавшие речь преподавателя и учебные аудиоматериалы, попадая в языковую среду, нередко оказываются не способны понимать живую речь и становятся полноценными участниками коммуникации.

В последнее десятилетие все более значимое место в процессе коммуникации занимает опосредованное общение с помощью электронных технологий. Развитие электронных технологий приводит к тому, что создается виртуальное пространство на том или ином языке, все более похожее на реальную языковую среду, что дает право говорить о возникновении такого явления, как *виртуальная языковая среда*. Специфика и педагогический потенциал виртуальной языковой среды на сегодняшний день представляет существенный интерес и требует более тщательного изучения для успешной интеграции в образовательный процесс и, в частности, в процесс обучения аудированию.

Развитие современной методики преподавания в целом и накопленный опыт в области обучения аудированию также открывают новые возможности для интенсификации обучения аудированию в условиях пребывания реципиента в языковой среде. В своем исследовании мы предприняли попытку предложить систему такой интенсификации.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Проблема восприятия речи и обучения аудированию активно разрабатывалась в психолингвистике и методике преподавания РКИ с середины XX века такими исследователями, как И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Л. П. Клобукова, З. А. Кочкина, А. А. Леонтьев и др. Предпринимались попытки изучить психологические механизмы восприятия и понимания речи (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия и др.), проводился анализ аудирования как вида речевой деятельности (Е. И. Пассов, А. Н. Щукин), выделялись и описывались трудности аудирования (Н. Ю. Абрамовская, Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш).

Большинство современных исследований фокусируется либо на проблеме обучения иноязычных реципиентов аудированию лекций по специальности (С. А. Губарева, Т. В. Макаревич, М. Н. Пашкова, Фэн Бо и др.), либо на развитии аудитивных умений в сфере профессионального общения: бизнес-язык, устный перевод и т.д. (Н. Н. Конева, Е. А. Рущкая и др.). Однако в научно-методической литературе остается слабо разработанной проблема обучения аудированию русской речи в условиях языковой среды в широком круге ситуаций общения. Мы сфокусировались именно на этой проблеме и предложили некоторые пути ее решения.

**Проблема данного исследования** заключается в необходимости оптимизации процесса обучения аудированию иностранных учащихся с учетом факторов влияния и потенциала использования языковой среды, как реальной, так и виртуальной.

**Цель исследования** состоит в создании и теоретическом обосновании методической системы обучения иностранных студентов аудированию на уровне В1-В2 на базе аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Объектом исследования** выступает процесс развития аудитивных навыков и умений зарубежных реципиентов, необходимых для успешной коммуникации в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Предметом исследования** является методическая система обучения аудированию на основе аутентичных и учебно-аутентичных текстов, осложненных трудностями восприятия живой речи носителей языка.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что разработанная авторская система упражнений обучения аудированию

- сократит разрыв между учебным аудированием на занятии и аудированием естественной речи в условиях языковой среды;
- позволит учащимся понимать тексты более высокого уровня сложности благодаря пошаговой системе подготовительных упражнений;
- повысит мотивацию учащихся к самостоятельной работе по развитию аудитивных навыков и умений благодаря использованию возможностей реальной и виртуальной языковой среды;
- повысит эффективность обучения аудированию в рамках традиционной системы преподавания РКИ.

Цель и гипотеза обусловили **задачи исследования**:

- 1) проанализировать особенности восприятия речи в условиях языковой среды;
- 2) проанализировать требования к уровням владения языком В1-В2 с учетом особенностей коммуникации в условиях языковой среды;
- 3) провести компаративный анализ реальной и виртуальной языковой среды на основании ее объективных и субъективных атрибутов; соотнести понятие виртуальной языковой среды с понятием виртуальной образовательной среды;
- 4) сопоставить трудности обучения аудированию русской речи в условиях реальной и виртуальной языковой среды; обозначить основные способы их преодоления;

- 5) на основе выделенного круга наиболее актуальных ситуаций и сфер общения в условиях языковой среды осуществить отбор аутентичных материалов для создания системы упражнений;
- 6) разработать авторскую систему упражнений на основе отобранных аутентичных текстов;
- 7) осуществить проверку эффективности предлагаемой авторской системы упражнений в ходе опытного обучения.

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили:

- исследования в области методики преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного (Э. Г. Азимов, Т. М. Балыхина, В. Г. Костомаров, Л. В. Московкин, Е. И. Пассов, Н. М. Румянцева, В. В. Молчановский, О. И. Руденко-Моргун, Л. В. Фарисенкова, В. М. Шаклеин, А. Н. Щукин, S. Bird, J. Richards, T. Rodgers и др.);
- исследования проблемы восприятия речи в области психологии, психофизиологии и психолингвистики (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Н. Соколов и др.);
- научные и научно-методические труды по теории обучения аудированию (Н. Ю. Абрамовская, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Л. П. Клобукова, Л. Ю. Кулиш, Т. В. Макаревич, И. В. Михалкина, М. Н. Пашкова, И. И. Халеева, G. Brown, M. Rost, P. Ur и др.);
- научные и научно-методические работы в области исследования языковой среды (А. Н. Богомоллов, Л. А. Дунаева, И. А. Орехова, и др.).

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

- анализ научной, научно-методической и учебной литературы по теме;
- научное наблюдение и обобщение педагогического опыта;
- тестирование;
- анкетирование;
- устный опрос;
- опытное обучение;
- методы статистического анализа результатов опытного обучения.

**Наиболее существенные и новые научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна** заключаются в следующем:

- впервые понятие *виртуальной языковой среды* описано в сопоставлении с понятием *реальной языковой среды* по ряду ее объективных и субъективных атрибутов, а также соотнесено с этой точки зрения с понятием *виртуальной образовательной среды*;
- описана специфика трудностей аудирования в зависимости от условий реальной и виртуальной языковой среды;
- предложена авторская классификация трудностей аудирования, преследующая прагматическую цель поиска наиболее эффективных способов их преодоления в заданных условиях;

- описан круг наиболее актуальных в условиях языковой среды ситуаций, сфер, речевых жанров, форм и стилей общения для учащихся, владеющих русским языком в объеме уровня В1–В2;
- на основе данного описания отобраны аутентичные материалы, соответствующие целям и задачам курса, а также записаны авторские учебно-аутентичные материалы;
- предложена методика последовательного формирования аудитивных навыков и умений на уровне В1-В2 в условиях реальной и виртуальной языковой среды, реализованная в системе подготовительных и речевых упражнений.

#### **Теоретическая значимость работы состоит**

- в детальном описании виртуальной языковой среды на момент ее сегодняшнего развития;
- в разработке модели организации самостоятельной работы учащихся в условиях виртуальной языковой среды (в том числе в специально созданном образовательном пространстве);
- в создании и методическом обосновании структуры и организации курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

#### **Практическая значимость исследования.**

Созданная в ходе диссертационного исследования базовая аудиотекстотека, включающая в себя отобранные фрагменты теленовостей и радиопередач, а также ряд авторских аудиозаписей, может быть использована в обучении аудированию как в условиях языковой среды, так и за ее пределами.

Разработанная система упражнений по обучению аудированию на уровне В1-В2 может найти применение в практическом курсе РКИ, а также использоваться как модель для создания аналогичных заданий на базе другого текстового (звучащего) материала.

Теоретические положения данного исследования могут найти отражение в лекциях по методике обучения русскому языку как иностранному.

**Эмпирическая база исследования.** Опытнo-экспериментальной базой исследования послужил Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. В опытном обучении приняли участие 78 человек из трех стран: Вьетнама, Италии, Словакии. Опытное обучение проводилось в весеннем семестре 2016/17 учебного года и в осеннем семестре 2017/18 учебного года.

**Обоснованность и достоверность полученных результатов** обеспечиваются реализацией методологических логико-научных принципов и соблюдением нормативов теоретического и эмпирического исследования. В работе использованы адекватные целям и задачам исследования методы сбора и анализа данных. Значительный объем проанализированного и систематизированного теоретического материала, а также методических материалов, логика построения, объем, детализация данных и законченность эмпирического исследования свидетельствуют о достоверности и научной состоятельности результатов и выводов работы.

#### **Исследование проводилось поэтапно.**

**На первом этапе (2012-2014 гг.)** анализировалась научно-методическая литература по проблеме исследования; определялись проблема, цель, объект и

предмет исследования; формулировалась гипотеза и определялись задачи диссертационной работы, подбирались адекватные цели и задачам методы исследования, был проведен компаративный анализ реальной и виртуальной языковой среды, а также анализ особенностей восприятия и понимания устной речи в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**Второй этап исследования (2015-2016 гг.)** был посвящен разработке и структуризации курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды: был отобран учебный материал, создана авторская классификация трудностей обучения аудированию, определены основные способы преодоления выделенных трудностей, предложена структура и организация учебного курса.

**В ходе третьего этапа (2017 г.)** было проведено опытное обучение в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, позволившее собрать необходимые эмпирические данные с целью определения эффективности разработанной методической системы обучения аудированию.

**На четвертом этапе (2017-2018 гг.)** осуществлялась количественная обработка эмпирических данных и теоретическое осмысление результатов исследования, были сформулированы выводы диссертационной работы, оформлены диссертация и автореферат.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Эффективное обучение аудированию на уровне В1-В2 в условиях языковой среды напрямую зависит от следующих лингвометодических условий – учета специфики *аутентичных звучащих текстов* и *условий коммуникации*: фонетических и просодических особенностей речи носителей языка; высокого темпа речи; лексико-грамматического наполнения речевых сообщений, что не всегда совпадает с рекомендованным для обучения на данном уровне, а также с наиболее типичными стилистическими и жанровыми особенностями звучащих текстов и т.д.

2. С целью приближения условий обучения аудированию к условиям аудирования в процессе реальной коммуникации необходимо положить в основу обучающего курса аутентичные звучащие материалы. При этом целесообразен тщательный отбор таких материалов с учетом определенных принципов. Например, актуальность тематики, частотность лексического наполнения, интересов обучаемых и др.

3. Вместо традиционных методов, призванных снять ряд аудитивных трудностей у обучаемых и адаптировать звучащие тексты, окружающие реципиента в языковой среде, до параметров, рекомендованных для уровня В1-В2, целесообразно предложить разработку системы по последовательному преодолению этих трудностей.

4. Использование большого количества подготовительных упражнений, выполняемых без опоры на графический образец (в акустической форме, на слух), обеспечит успешное преодоление аудитивных трудностей с целью развития аудитивных навыков и умений у инофонов.

5. Успешное преодоление аудитивных трудностей в ситуации естественного общения возможно при условии использования в качестве материала для звучащих подготовительных упражнений *неадаптированных микрофрагментов аутентичных текстов* и *учебно-аутентичных материалов, намеренно осложненных трудностями, сопровождающими реальную устную коммуникацию.*

6. При формировании системы упражнений по обучению аудированию иностранных студентов целесообразно объединить аудитивные трудности в следующие группы: 1) связанные с условиями коммуникации (звучанием); 2) связанные с содержанием текста (как лексико-грамматическим, так и смысловым наполнением); 3) связанные с недостаточной развитостью психолингвистических механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности.

7. Для повышения активности и автономности учащихся в процессе обучения аудированию важно организовать их самостоятельную работу в условиях языковой среды. В условиях *реальной языковой среды* (непосредственное пребывание в стране изучаемого языка) самостоятельная работа проводится в формате 1) направляемого преподавателем *произвольного наблюдения*; 2) активного участия в *реальной коммуникации* с носителями языка с опорой на вопросы и задания, предложенные преподавателем.

8. *Виртуальная языковая среда* представляет собой пространство Рунета (сегмент интернета на русском языке) и является, с одной стороны, структурным компонентом реальной языковой среды, с другой – способом частичной компенсации реальной языковой среды в зоне ее отсутствия. Виртуальная *языковая среда* соотносится с виртуальной *образовательной средой* (искусственно созданное в учебных целях пространство) так же, как реальная языковая среда соотносится с реальной образовательной средой.

9. Развитие аудитивных навыков и умений происходит не изолированно, а во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, работа с которыми, однако, преимущественно вынесена в самостоятельную с целью экономии аудиторного времени.

**Апробация работы.** Основные результаты и положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях и методологических семинарах кафедры стажировки зарубежных специалистов факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, а также на следующих научных семинарах и конференциях: «Методика преподавания РКИ: традиции и современность (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ)» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2015); «Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия, 2016); «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2017, 2018).

Результаты исследования внедрены в учебный процесс на кафедре стажировки зарубежных специалистов факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

По теме диссертации опубликовано 7 работ, в том числе 3 научные статьи в ведущих рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ, 1 статья в издании, индексируемом в базе данных Web of Science.

**Структура работы.** Содержание диссертационного исследования изложено на 234 страницах и состоит из Введения, трех глав, выводов по каждой главе, Заключения, списка литературы и приложений.



## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** определяется общее направление исследования, обосновывается выбор темы и ее актуальность, формулируются цели, задачи и гипотеза исследования, указываются методы исследования, устанавливается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, перечисляются положения, выносимые на защиту.

**В первой главе – «Методические основы обучения аудированию на уровне В1-В2 в условиях языковой среды»** – определяются ключевые для исследования понятия, описывается специфика аудирования в языковой среде, анализируется уровень владения учащимися языком с точки зрения восприятия живой устной речи носителей языка, впервые проводится компаративный анализ реальной и виртуальной языковой среды, выявляются основные трудности аудирования аутентичных текстов в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

**В разделе 1.1. – «Восприятие речи в условиях языковой среды»** – анализируется специфика восприятия и понимания речи инофоном с учетом условий языковой среды.

Особую важность в данной ситуации приобретает мотивационно-побудительная фаза аудирования, поскольку у учащегося возникает естественная потребность в коммуникации на иностранном языке, а от способности понять звучащую речь во многом зависит качество его жизни в стране изучаемого языка.

Поскольку аудирование является внешне невыраженным видом речевой деятельности, процесс его протекает во *внутренней речи*, отличающейся суммарной сокращенностью и доминированием смысловой стороны над синтаксической [Выготский, 1982]. Под *внутренней речью* мы, вслед за Т. В. Макаревич, понимаем не механическое проговаривание, а осмысленный и комплексный процесс, требующий от говорящего высокой активности и владения рядом сложных умений [Макаревич, 2012]. Во внутренней речи осуществляется обработка поступающей по слуховому каналу информации и связанное с этим функционирование ряда психолингвистических механизмов.

Основываясь на трудах Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии, Миллера, Смирнова, Н. М. Clark и Е. V. Clark, мы отмечаем, что способ обработки информации *«снизу-вверх»* подразумевает, что восприятие звучащего сообщения происходит за счет декодирования его элементов и опирается на языковую компетенцию реципиента – знание лексических единиц и правил грамматической организации высказывания. В связи с этим для успешного декодирования звучащего сообщения особую важность приобретают *механизмы оперативной памяти, внутреннего проговаривания, эквивалентных замен, компрессии, осмысления и антиципации на уровне вербальных гипотез*. Ряд аутентичных текстов построен с учетом некоторых принципов работы данных механизмов восприятия речи (например, в текстах новостных сообщений учитывается «эффект края» – сообщение наиболее важной информации в начале/конце высказывания), что может выступать опорой при обучении аудированию данных текстов.

Второй путь – *«сверху вниз»* – подразумевает использование фоновых знаний реципиента в качестве опоры при дешифровке звучащего сообщения и направлен, напротив, от значения к его языковому выражению. Если обработка информации способом *«снизу-вверх»* опирается на языковую компетенцию, то способ *«сверху-вниз»* предполагает опору в большей степени на компетенцию социокультурную.

Существенную роль в данном случае играют *механизмы долговременной памяти, апперцепции и антиципации на уровне смысловых гипотез*. Многие аутентичные тексты обладают семантической избыточностью и относительно клишированной структурой (например, новости, экскурсии, серия теле- или радиопередач и т.д.), что может быть использовано в качестве опоры при обучении аудированию. Еще одним существенным фактором восприятия речи в данном случае выступает широкий ряд невербальных опор, в изобилии представленных в языковой среде: жесты и мимика при непосредственном общении с собеседником, видеоряд репортажа при просмотре новостей, элементы естественного достоверного видеоряда языковой среды при бытовом общении на улице или прослушивании экскурсий и т.д. [Орехова, 2003, 2004; Щукин, 2011]. Важно отметить, что в реальности процессы обработки информации «снизу-вверх» и «сверху-вниз» протекают одновременно.

В условиях языковой среды высокую степень важности приобретают также *механизмы адаптации и селекционирования звукового сигнала* [Клобукова, Михалкина, 2001], поскольку реципиенты оказываются окружены большим (и зачастую стихийным) потоком звучащих аутентичных текстов.

**В разделе 1.2. – «Характеристика порогового и постпорогового уровней владения языком»** – предлагается описание обозначенных уровней владения языком на основе ряда нормативных документов, а также анализируется несоответствие некоторых требований с реальными коммуникативными потребностями учащихся в языковой среде.

Наибольшую актуальность в условиях языковой среды приобретает понимание звучащих текстов *бытовой сферы общения*. На достигнутом студентами пороговом уровне владения русским языком предполагается, что реципиенты уже свободно аудируют диалогическую речь бытовой сферы общения в рамках ограниченного круга тем и способны понимать на слух основное содержание диалога, а также коммуникативные интенции говорящих [Требования..., 2009]. К сожалению, эмпирические наблюдения показывают, что это часто не соответствует действительности, вследствие чего требуется не только дальнейшее развитие аудитивных умений реципиента, но и существенная коррекция недосформированных ранее умений.

Второй составляющей успешного аудирования уже на пороговом уровне является понимание ограниченного круга текстов *социокультурной сферы общения*. Цель удовлетворения эстетических и познавательных потребностей инофонов на изучаемом языке чаще всего приобретает наибольшую актуальность именно в условиях языковой среды, хотя в зависимости от личностных факторов, может сохраняться и за ее пределами. На пороговом уровне учащиеся, как правило, уже обладают достаточной базой и достаточной мотивацией для интенсивного увеличения глубины понимания текстов данной сферы.

Ряд ситуаций общения *официально-деловой сферы*, понимание которых включено в требования на постпороговом уровне [Государственный образовательный стандарт..., 1999], на наш взгляд, не является значимым для коммуникации инофонов в языковой среде. Например, ситуации общения в налоговой инспекции и ГИБДД, как правило, не входят в сферу общения таких учащихся, поскольку те не осуществляют трудовую деятельность на территории Российской Федерации и, если говорить о типичном положении дел, пользуются общественным транспортом, а не личным.

Некоторые другие ситуации официально-деловой сферы общения все же могут представлять интерес (общение с сотрудником банка, аэропорта и т.д.). Кроме того, элементы официально-делового стиля общения присутствуют в новостных текстах, отмеченных и в описании постпорогового уровня по европейской шкале [Муханов 2004].

Одной из проблем, выступающих на первый план при аудировании неадаптированной речи носителей языка на пороговом и постпороговом уровнях, является несоответствие темпа речи, обозначенного в нормативных документах и методической литературе как «естественный» (220-250 слогов в минуту) [Государственный образовательный стандарт..., 1999; Требования..., 2009; Шукин, 2011, 2017] с реальным темпом аутентичных звучащих текстов (например: новости – около 400 слогов в минуту, радиопередачи о личностях русской культуры – около 300-350 слогов в минуту и т.д.). Вследствие этого нередко инофон, успешно аудирующий «новости», записанные авторами учебников и пособий в лаборатории (рекомендуемый «естественный» темп речи, отсутствие фоновых шумов, утрированные интонации диктора и т.д.), оказывается неспособен понять практически ничего из новостей реальных, увиденных по телевизору или услышанных по радио. То же можно сказать об учебных монологах и диалогах бытовой и социокультурной сфер общения в сравнении с реальными образцами речи носителей языка.

Похожая ситуация и с лексическим наполнением звучащих текстов: реальные аутентичные сообщения не вполне соответствуют рекомендуемым методическим характеристикам (2-3% незнакомых слов на пороговом уровне, 10% - на постпороговом) и отличаются значительно большим количеством незнакомых для реципиента слов, что позволяет в дальнейшем говорить об *опережающем уровне трудности* при аудировании речи носителей языка.

Все вышесказанное приводит к необходимости переосмыслить как процесс обучения аудированию, так и критерии проверки сформированности аудитивных умений на уровне В1-В2 при коммуникации инофона в условиях языковой среды.

**Раздел 1.3. – «Специфика обучения аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды»** – посвящен компаративному анализу реальной и виртуальной языковой среды на основе объективных и субъективных атрибутов языковой среды, выделенных и описанных И.А.Ореховой [Орехова, 2003; 2004] (**подраздел 1.3.1**), а также описанию трудностей аудирования и специфики их реализации в условиях реальной и виртуальной языковой среды (**подраздел 1.3.2**).

Вслед за И. А. Ореховой, под *языковой средой* мы понимаем «естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум, представляющий собой сферу функционирования русского языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения» [Орехова, 2003, с. 54]. Мы оперируем термином *реальная языковая среда*, акцентируя внимание на том, что иностранный язык изучается не в отрыве, а внутри системы его функционирования, окружающей иностранного учащегося. Таким образом, ключевым фактором для понятия *реальной языковой среды* является *непосредственное пребывание студента в стране изучаемого языка*.

Виртуальную языковую среду исследователи традиционно понимают вне отрыва от учебного процесса, не разделяя понятия «виртуальная языковая среда» и «виртуальная образовательная среда» (или «виртуальная среда обучения»). В данном случае *под языковой средой понимается среда, обучающая языку*, искусственно

созданная в учебных целях, а не являющаяся аутентичным образцом коммуникации [Азимов, Щукин, 2010; Богомолов, 2008]. Мы же под *виртуальной языковой средой* понимаем пространство Рунета (русскоязычного сегмента интернета), представляющего собой преимущественно «собственно оригинальные» (по И. И. Халеевой), аутентичные образцы речи, созданные носителями языка и для носителей языка. При таком подходе *виртуальная образовательная среда* является одной из структурных частей виртуальной языковой среды, или одним из сегментов Рунета (узкоспециальным) и соотносится с *виртуальной языковой средой* так же, как *реальная образовательная среда* соотносится с *реальной языковой средой*.

Виртуальная языковая среда характеризуется рядом объективных и субъективных атрибутов, характерных для реальной языковой среды, хотя и в значительно меньшей степени (на сегодняшний день): естественный достоверный видеоряд и аудиоряд, ситуативный ряд, насыщенность фоновыми знаниями, обучающая стихия; гипермотивация, возможность личностного использования в когнитивных целях. Виртуальная языковая среда, с одной стороны, является структурным компонентом реальной, с другой стороны – частичной компенсацией реальной языковой среды в зоне ее отсутствия.

Для восприятия аутентичных текстов как в реальной, так и в виртуальной языковой среде характерны трудности фонетического, лексического, грамматического, социокультурного характера, обусловленные редукцией устной разговорной речи, индивидуальной произносительной манерой говорящего, наличием фоновых шумов, недосформированностью слухопроизносительных навыков реципиента, обилием незнакомой лексики, существенным различием грамматических конструкций в зависимости от стиля речи и сферы общения, недостатком фоновых знаний у реципиента и т.д.

Однако, в отличие от реальной языковой среды, виртуальная языковая среда предоставляет возможность многократного прослушивания звучащего сообщения, паузации, нарушения линейности и необратимости текста. В связи с этим можно говорить о том, что объем текста и однократность его предъявления не являются основными трудностями в условиях виртуальной языковой среды, но играют большую роль в процессе устной коммуникации в реальной языковой среде.

**Во второй главе – «Лингвометодические основы курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды»** – разрабатываются и теоретически обосновываются лингвометодические основы курса по обучению аудированию: производится и аргументируется отбор материала, осмысляются способы преодоления аудитивных трудностей и коррекции недосформированных аудитивных умений, выстраивается структура обучающего курса».

**В разделе 2.1. – «Принципы отбора и описание учебного материала»** – производится отбор и анализ специфики аутентичных текстов, положенных в основу учебного материала курса «Аудирование (уровень В1-В2)». Для этого описываются основные методические принципы отбора материала (информативность, посильность, доступность, соответствие интересам, возрасту, речевому и жизненному опыту реципиента, принцип нарастающей сложности и др.), а также выделяется круг наиболее актуальных в языковой среде ситуаций общения, жанров, форм и стилей речи.

Основными сферами общения иноязычного учащегося в условиях языковой среды являются *бытовая, социокультурная и информационная сферы общения*. В круг ситуаций бытовой сферы общения входит коммуникация в магазине, на улице, в транспорте, в кафе/ресторане, в аптеке, в лифте, в кассе музея, в банке, на почте, в больнице, по телефону и т.д. В круг ситуаций социокультурной сферы общения, наиболее актуальных для иноязычных коммуникантов, владеющих русским языком на пороговом уровне и выше, входит посещение экскурсий и прослушивание текстов о русской литературе и культуре (в широком смысле – как учебных лекций в университете, так и теле- / радиопередач, посвященных деятелям культуры). Ситуации информационной сферы общения представляют собой просмотр видеосюжетов новостей.

Основные стили речи, наиболее актуальные в обозначенных ситуациях и сферах общения, – *публицистический и разговорный*. Сфера общения и стиль речи определяют ряд основных характеристик звучащих текстов, объясняющих специфику их аудитивных трудностей и предлагающих некоторые опоры для преподавателя в процессе обучения аудированию.

Тексты *разговорного стиля речи бытовой сферы общения* характеризуются повышенной степенью фонетической редукции, обилием неполных предложений и инверсии, высокой частотностью лексического минимума, обилием сленга и разговорных выражений, обилием социокультурной информации (этикет, культурные нормы и правила общения).

Тексты *публицистического стиля социокультурной сферы общения* характеризуются относительно устойчивой структурой высказывания, наличием тематического лексического минимума, частотностью пассивных грамматических форм и конструкций, приближенным к естественному темпом речи (около 300 слогов в минуту), обилием социокультурной информации (сведения культурологического характера).

Тексты *публицистического (с элементами официально-делового) стиля речи информационной сферы общения* характеризуются высокой степенью клишированности лексико-стилистических средств в рамках тематики и категории новостей, наиболее высоким темпом речи (около 400 слогов в минуту), высоким уровнем фоновых шумов, семантической избыточностью и концентрическим принципом подачи информации.

На основе всего вышесказанного для обучающего курса «Аудирование (уровень В1-В2)» были отобраны следующие аутентичные материалы:

- сюжеты видеонews телеканалов «Первый канал» и «Россия 1»;
- фрагменты цикла радиопередач «Московский алфавит» радиостанции «Культура»;
- фрагменты аутентичных телесериалов и передач, демонстрирующие ограниченный круг ситуаций бытового общения;
- первый сезон телесериала «Как я стал русским» (20 серий).

**В разделе 2.2. – «Основные способы преодоления аудитивных трудностей»** – осмысливается проблема недосформированности аудитивных навыков у инофонов, владеющих русским языком на пороговом уровне, предлагается авторская классификация трудностей аудирования, а также методически осмысливаются способы преодоления обозначенных проблем и трудностей.

Недосформированность у иноязычных коммуникантов аудитивных навыков и умений и высокая степень трудности аудирования аутентичных текстов в языковой среде объясняется следующими причинами: при изучении языка на родине традиционно недостаточное внимание уделяется работе над развитием аудитивных навыков и умений на занятии и в ходе самостоятельной работы учащихся; наблюдается несовпадение звучащих учебных текстов и аутентичных текстов реальной коммуникации по многим параметрам (темп речи, фоновые шумы, интонационный рисунок, степень редукации, голосовые характеристики говорящих и т.д.); восприятие речи на слух осложняется лексическими, грамматическими, стилистическими и социокультурными трудностями аутентичных текстов.

Для решения обозначенных проблем нами предлагается следующее: выделение аудирования в отдельный аспект «Практического курса русского языка» на протяжении одного учебного семестра (2 аудиторных часа в неделю); организация самостоятельной работы учащихся с использованием возможностей реальной и виртуальной языковой среды (включая виртуальную образовательную среду, но не ограничиваясь ею); отбор аутентичного материала в качестве основы обучающего курса; выделение необходимого лексического, грамматического, стилистического и культурологического минимума в отобранном аутентичном материале в рамках обозначенных сфер и ситуаций общения; учет специфических особенностей устной речи носителей языка при создании системы подготовительных и речевых упражнений.

На основе теоретических постулатов и ряда проведенных диагностических тестов нами предложена *авторская классификация трудностей*, преследующая прагматическую цель создания системы упражнений по их преодолению:

- 1) трудности, связанные с формой предъявления текста (звучанием);
- 2) трудности, связанные с содержанием текста;
- 3) трудности, связанные с недостаточной развитостью психолингвистических механизмов, общих для рецептивных видов речевой деятельности.

К первой группе мы относим как объективные, так и субъективные трудности. Ко второй группе мы относим трудности как лексико-грамматического, так и содержательного характера.

Для преодоления трудностей *первой группы* мы считаем необходимым свести к минимуму восприятие на слух речи преподавателя в ходе занятия, заменив ее на аудиозаписи с материалами подготовительных упражнений, которые представляют собой: а) нарезанные в специальных программах фрагменты аутентичных текстов (трудности, связанные со звучанием, сохранены); б) записанные на диктофон преподавателем и командой волонтеров образцы речи, намеренно осложненные одной или несколькими трудностями аутентичного звучащего текста.

Для преодоления трудностей *второй группы* мы выделяем два принципиальных положения. Во-первых, целесообразно использовать возможности виртуальной образовательной среды для организации работы по самостоятельному освоению учащимися новой лексики в рамках темы. Во-вторых, работа по освоению новой лексики не должна ограничиваться лишь упражнениями на основе графического материала, а должна включать в себя интенсивную работу с акустическим обликом новой лексики в различных грамматических формах и синтагматических сочетаниях,

происходящую на занятии в форме подготовительных, а затем речевых упражнений. Для преодоления этой же группы трудностей целесообразно использовать такой жанр, как лингвокультурный / социокультурный комментарий.

Для преодоления трудностей *третьей группы* актуален подход «от чтения к аудированию», преследующий целью перенести успешно сформированные при чтении навыки на процесс восприятия устной речи. Наибольшую важность для преодоления трудностей данной группы приобретает принцип нарастающей сложности и постепенное сокращение зрительных опор в процессе аудирования.

В разделе 2.3. – «Структура и организация курса по обучению аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды» – предлагается и обосновывается структура курса и комплексная модель организации как аудиторной, так и самостоятельной работы учащихся.

Нами предлагается блочная структура курса «Аудирование»: в рамках каждой из сфер общения выделяются *тематические блоки* (бытовая сфера: «В метро», «В кафе» и т.д.; социокультурная сфера: «Ахматова и Модильяни», «Толстой в Москве» и т.д.; информационная сфера: «Стихийные бедствия», «Визиты, встречи, переговоры»; «Фестивали и выставки» и т.д.). В рамках тематического блока предполагается работа по следующей схеме:

***Самостоятельная работа (на платформе LMS 'Canvas' или аналогичной)***

1) знакомство учащихся с лексико-грамматическим материалом темы следующего занятия (в формате презентации);

2) выполнение ряда подготовительных упражнений, в том числе в условиях виртуальной языковой среды (за пределами образовательной) на основе нового материала;

3) выполнение теста на основе нового (отрабатываемого) материала (с возможностью видеть правильные ответы по окончании выполнения);

4) чтение текста, содержащего изученный лексико-грамматический материал и выполнение посттекстового задания на проверку понимания прочитанного;

5) просмотр / прослушивание звучащих материалов, содержащих прочитанный текст.

***Аудиторная работа***

6) подготовительные упражнения в звучащей форме на базе отработанного в графической форме материала (в ходе самостоятельной работы);

7) речевые упражнения – работа со звучащими текстами данного тематического блока.

***Самостоятельная работа***

8) просмотр / прослушивание звучащих материалов и выполнение речевых упражнений (с автопроверкой или проверкой на следующем занятии), в том числе с использованием материалов виртуальной языковой среды (за пределами образовательной);

9) выполнение задания в условиях реальной языковой среды.

Задания по аудированию с использованием языковой среды могут включать как непосредственное участие реципиента в диалоге с опорой на предложенные преподавателем учебные материалы (вопросы и задания), так и активное слушание диалогов носителей языка в условиях реальной коммуникации. Такой подход, помимо

развития навыков непосредственно аудирования, помогает и развитию навыков самоконтроля.

В качестве одного из образцов актуальной аутентичной речи бытовой сферы общения выбран современный российский телесериал, работа с которым построена по иной модели – преимущественно вынесена в самостоятельную и на занятии представлена крайне ограниченно в консультационном формате:

***Самостоятельная работа с телесериалом***

- 1) просмотр серии телесериала;
- 2) выполнение теста, направленного на проверку понимания общей информации и некоторых существенных деталей, а также на развитие механизма сегментации речевой цепи и тренировку фонематического слуха;
- 3) участие в обсуждении (в письменной форме, в виде комментариев к заметке для обсуждения), направленного на развитие механизма антиципации, а также на освоение сленга и специфических оборотов русской разговорной речи;
- 4) знакомство с лингвострановедческим комментарием (при необходимости).

***Аудиторная работа с телесериалом:***

- 5) проверка понимания учащимися сленговых и разговорных конструкций в форме устного обсуждения;
- 6) лингвистический, культурологический, лингвострановедческий комментарий преподавателя в случае затруднений, возникших у учащихся при просмотре.

Таким образом, принципиальное значение имеет *последовательная систематическая* организация работы по формированию аудитивных навыков и умений как в условиях аудиторной, так и в условиях самостоятельной работы учащихся.

В третьей главе – «**Описание опытного обучения**» – описывается процесс и результаты опытного обучения на основе разработанной методики, доказывающаяся эффективность данной методики.

**Раздел 3.1. – «Характеристика опытного обучения»** – содержит описание контингента обучающихся и сроки проведения эксперимента.

Опытное обучение проводилось в весеннем и осеннем семестрах 2017 года. Всего в обучении приняли участие 78 студентов из Вьетнама, Италии и Словакии, достигнувших порогового уровня владения русским языком (38 учащихся в экспериментальных группах, 40 – в контрольных). Обучение аудированию в контрольных группах велось по традиционной методике. Полная продолжительность обучения в весеннем семестре составила 5 месяцев, в осеннем семестре обучение проводилось в сокращенном формате (1,5-2 месяца). Интенсивность курса – 2 аудиторных часа в неделю, рекомендованное количество часов, отведенных на самостоятельную работу, – 2-4 часа в неделю.

В разделе **3.2. – «Анализ данных объективной диагностики (тестирования)»** – описан комплекс диагностических тестов и методика работы с ними для выявления не только стартового уровня владения языком учащихся, но и наиболее значимых трудностей при понимании аутентичного звучащего текста. В этом разделе представлены данные стартового теста и их анализ.

Авторский диагностический тест включал:



- видеосюжеты новостей (категории и подкатегории «Чрезвычайные происшествия: стихийные бедствия»; «Политика: визиты, встречи, переговоры»; «Культура: музеи и выставки»);

- фрагмент радиопередачи о жизни русских писателей в Москве и за ее пределами (тема «Ахматова и Модильяни»);

- фрагменты телесериала «Кухня», демонстрирующие некоторые из наиболее типичных ситуаций бытового общения (тема «В кафе / В ресторане»).

Работа с диагностическим тестом включала в себя следующие шаги:

- знакомство учащихся с материалом теста;
- снятие лексических трудностей материала теста;
- двукратное прослушивание аудиотекста и выполнение теста;
- чтение текста с выделением незнакомых лексических единиц;
- повторное выполнение теста (с возможностью поиска ответа в печатной версии текста в режиме реального времени).

Средний стартовый уровень понимания реципиентами звучащих аутентичных текстов составил около 50% и выше. Выявлено, что трудности третьей выделенной нами группы (связанные с неразвитостью общих для рецептивных видов речевой деятельности психолингвистических механизмов) представляют существенную проблему для корректного понимания текста как при аудировании, так и при чтении.

Количество незнакомой лексики в аутентичных текстах существенно превышает рекомендованные Государственным стандартом параметры, однако для текстов социокультурной сферы общения незнакомая лексика редко является ключевой, в то время как для новостных текстов – как правило, является ключевой.

**Раздел 3.3. – «Анализ данных субъективной диагностики (анкетирования)»** – содержит текст анкеты, описание и анализ результатов анкетирования.

Результаты обработки данных анкетирования показали, что наиболее сложными для восприятия учащиеся считают новостные тексты, средними по степени сложности – монологические тексты радиопередач о русских писателях, наименее сложными – тексты бытовой сферы общения.

Наиболее высокую степень трудности учащиеся присвоили таким характеристикам звучащего текста, как высокий темп речи, повышенная степень редуции устной речи и обилие незнакомой лексики. Средняя степень трудности была присвоена субъективным факторам: недостаточному объему оперативной памяти реципиента, недосформированным у него навыкам осмысления, перефразирования и компрессии текста. Наименьшую степень трудности учащиеся указали для таких параметров, как наличие фоновых шумов и трудностей грамматического характера в звучащем тексте, а также для субъективного фактора – недосформированности навыков произвольного внимания.

В качестве наиболее актуальных для себя ситуаций общения учащиеся выделили общение на улице, понимание новостей, понимание фильмов и сериалов, понимание разговорной речи и сленга, а также понимание экскурсий и теле-/радиопередач о культуре.

В качестве представляющего наибольший интерес телесериала для просмотра в ходе курса обучения аудированию учащимися наиболее частотным был отмечен телесериал «Как я стал русским».

В разделе 3.4. – «Ход опытного обучения» – описывается система упражнений по развитию аудитивных навыков и умений с учетом сферы общения (подраздел 3.4.1) и специфика организации самостоятельной работы учащихся в условиях реальной и виртуальной языковой среды (подраздел 3.4.2), а также приводится пример организации работы в рамках тематического блока «Новости. Стихийные бедствия» (подраздел 3.4.3).

*Наиболее значимым в предлагаемой методике является:*

- использование фрагментов неадаптированных аутентичных текстов (от синтагмы до нескольких предложений) в качестве подготовительных упражнений;
- активное использование реальной и виртуальной языковой среды в процессе формирования аудитивных навыков и умений, а также в процессе самостоятельного освоения лексико-грамматического материала, необходимого для дальнейшего успешного аудирования.

В разделе 3.5. – «Контроль и результаты опытного обучения» – представлены данные итоговых тестов и их анализ, выявлена степень прогресса учащихся для каждой из групп, подтверждена числовыми данными эффективность предлагаемой методики.

*В контрольных группах прогресс составил в среднем 14,2% (14,3% – Вьетнам; 19,6% – Италия; 8,7% – Словакия). Поскольку в контрольных группах курс «Аудирование» также преподавался, но по традиционной программе, прогресс учащихся контрольных групп представляется закономерным. На наш взгляд, повышение уровня сформированности аудитивных умений в контрольных группах, с одной стороны, подтверждает целесообразность выделения аудирования как вида речевой деятельности в отдельный аспект «Практического курса русского языка», с другой стороны, свидетельствует об обучающей стихии языковой среды, которая воздействует на реципиента даже в случае отсутствия ее методической организации.*

*В экспериментальных группах прогресс составил в среднем 21,7% (22,6% – Вьетнам; 28,4% – Италия; 14,2% – Словакия). Полученные данные свидетельствуют о более высоком проценте понимания звучащей речи во всех экспериментальных группах, что является доказательством нашей гипотезы о большей эффективности предложенного авторского курса по сравнению с традиционным курсом обучения аудированию.*

Результаты анализа диагностических и итоговых тестов свидетельствуют о том, что в конце курса *в экспериментальных группах уровень понимания оказался в среднем в 1,5 раза выше, чем в контрольных* (на 8,3% – во вьетнамских группах; на 8,8% – в итальянских; на 5,5% – в словацких).

В **Заключении** подводятся итоги и обобщаются выводы проведенного исследования. Перспектива дальнейшего исследования проблемы связана с созданием адаптационного курса для иноязычных коммуникантов, приезжающих в языковую среду, а также с разработкой системы дальнейшего совершенствования аудитивных навыков. Планируется реализация результатов диссертационной работы в пособии по аудированию русской речи на уровне В1-В2 в условиях реальной и виртуальной языковой среды.

В **Приложениях 1-6** представлены материалы диагностических и итоговых авторских тестов: в **Приложении 1** – диагностический авторский тест (новости); в **Приложении 2** – транскрипт аудиотекста для диагностического авторского теста

(новости); в **Приложении 3** – диагностический авторский тест (писатели); в **Приложении 4** – транскрипт аудиотекста для диагностического авторского теста (писатели); в **Приложении 5** – диагностический и итоговый авторский тест (бытовое общение); в **Приложении 6** – транскрипт аудиотекста для диагностического и итогового авторского теста (бытовое общение); в **Приложении 7** – итоговый авторский тест (новости); в **Приложении 8** – транскрипт аудиотекста для итогового авторского теста (новости); в **Приложении 9** – итоговый авторский тест (писатели); в **Приложении 10** – транскрипт аудиотекста для итогового авторского теста (писатели).

В **Приложении 11** представлены образцы материалов виртуальной образовательной среды.

**Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в следующих публикациях автора:**

1. Андреева Н.В. Использование современных технологий в обучении аудированию: организация самостоятельной работы учащихся на платформе LMS *Canvas* // *Русский язык за рубежом*. – 2017. – № 4. – С. 28 – 34.

2. Андреева Н.В. Аудирование в условиях языковой среды (уровень В1–В2): отбор материала // *Русский язык за рубежом: Международный аспирантский вестник*. – 2017. – №4. – С. 35-38.

3. Андреева Н.В. Основные трудности в обучении аудированию зарубежных студентов (уровень В1–В2) // *Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика*. Том 8. №1 (26). – 2018. – С. 92-98.

4. Андреева Н.В., Орехова И.А. Основные акценты обучения аудированию зарубежных студентов (уровень В2) в условиях русской языковой среды // *Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ)*. 8 апреля 2015 года / Под общ. ред. М.Н.Русецкой и М.А.Осадчего. – М., 2015. – 268 с.: илл. – С. 16 – 19.

5. Андреева Н.В., Кракович В.Б. Эдьютейнмент в обучении РКИ: развитие электронного образования, акцент на аудитивные навыки и умения и другие преимущества // *Сборник статей по материалам III Всероссийской (с международным участием) конференции* – М.: РЭУ им.Плеханова, 2017. – 332 с.– С. 167 – 173.

6. Андреева Н.В., Кракович В.Б. Электронно-статистический метод определения лексического минимума в разработке мультимедийного курса русского языка для иностранцев (на примере телесериала «Кухня») // *Topical areas of fundamental and applied research XII : Proceedings of the Conference*. North Charleston, 5-6.06.02.2017, Vol. 1—North Charleston, SC, USA:CreateSpace, 2017. – 211 pp. – С. 58 – 61.

7. Bozhenkova, N.A Defining the Integrative Communicative Space as a Factor Influencing the Linguo-Methodological Strategy for Teaching Russian as a Foreign Language/ N. A. Bozhenkova, I. A. Orekhova, R. K. Bozhenkova, N. N. Romanova, N. V. Andreyeva // *Modern journal of language teaching methods* / [http: mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTERS&ISSN=2251-6204](http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTERS&ISSN=2251-6204), Iran (Web of Science)

**Андреева Наталья Владимировна (Россия)**  
**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ**  
**ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Диссертация посвящена проблеме оптимизации процесса обучения инофонов аудированию с учетом факторов влияния и возможностей использования языковой среды, как реальной, так и виртуальной. В работе дается подробное описание виртуальной языковой среды на момент ее сегодняшнего развития с учетом ее педагогического потенциала, выделяются наиболее актуальные трудности аудирования естественной речи, предлагается авторская классификация аудитивных трудностей и основные способы их преодоления.

На основе описания круга наиболее актуальных в условиях языковой среды ситуаций, сфер, речевых жанров, форм и стилей общения для учащихся, владеющих русским языком в объеме уровня В1–В2, проведен отбор аутентичных материалов, соответствующих целям и задачам курса, а также записаны авторские учебно-аутентичные материалы. В работе предложено методическое обоснование структуры и организации курса по обучению аудированию на уровне В1-В2. Показано, что аутентичные материалы, положенные в основу курса, в комплексе со специально разработанной системой упражнений по последовательному преодолению трудностей существенно повышают эффективность обучения аудированию в условиях языковой среды. Теоретические положения и эмпирические результаты исследования могут использоваться в практической работе преподавателя русского языка как иностранного, а также в курсе методики преподавания РКИ.

**Natalia V. Andreeva (Russia)**  
**TEACHING LISTENING IN REAL AND VIRTUAL LANGUAGE**  
**ENVIRONMENT**

The thesis is devoted to the problem of optimizing the process of teaching listening to foreigners considering the impact factors and the possibilities of using the language environment, both real and virtual. The paper gives a detailed description of the virtual language environment at the time of its current development, taking into account its pedagogical potential; describes the main difficulties of listening to natural speech, proposes the author's classification of auditory difficulties and the main ways to overcome them.

Based on the description of the most relevant communicative situations in the language environment, spheres, speech genres, forms and styles for students who speak Russian at the level B1 – B2, a selection of authentic materials corresponding to the goals and objectives of the course was conducted, and the author's educational materials were recorded. The paper proposes a methodological substantiation of the structure and organization of the course of teaching listening at the level B1-B2. It is shown that authentic materials underlying the course, in conjunction with a specially developed system of exercises for successively overcoming difficulties, significantly increase the efficiency of teaching listening in the language environment. Theoretical statements and empirical results of the study can be used in the practical work of teachers of Russian as a foreign language as well as in the methodology course of teaching of Russian as a foreign language.