

RU

Аудитивный комплекс русскоязычных текстов для иностранных студентов уровня B2: экспериментальное исследование эффективности

Галкин Г. Н., Мухортов Д. С., Афанасьева Н. Д.

Аннотация. Целью исследования является обоснование целесообразности разработки комплекса материалов для развития навыков аудирования у иностранных студентов, изучающих русский язык на уровне B2. В статье представлена структура комплекса, включающая три этапа работы с аудиотекстом (доаудитивный, аудитивный, постаудитивный); обязательным компонентом является ведение аудитивного дневника, в том числе для самостоятельной работы. Обучение в рамках эксперимента проводилось на базе филологического факультета и факультета цифровой подготовки Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (2023–2025 годы, три этапа, общая численность участников – 91 студент). Результаты показали повышение уровня владения навыками аудирования на 14–16% в группах, работавших с комплексом. Научная новизна заключается в систематизации учебных аудиоматериалов по русскому языку как иностранному для уровня B2 и методическом обосновании их применения в рамках структурированного, экспериментально апробированного комплекса материалов по аудированию. Уделено внимание отбору текстов, затрагивающих сферу чувств, эмоций, внутренних переживаний человека: только такой материал вызывает личный отклик и способен удерживать внимание студентов. В качестве иллюстрации предложен фрагмент комплекса на материале научно-популярной лекции о творчестве Ф. М. Достоевского. Выявлены ограничения применения комплекса: необходимость инкорпорирования его в общую систему обучения с обязательным включением других видов речевой деятельности, зависимость от тематических предпочтений студентов, а также организационно-психологические трудности, связанные с ведением аудитивного дневника в письменной форме (низкая скорость письма у инофонов, большое количество орфографических ошибок, снижающее мотивацию, вероятность использования искусственного интеллекта для получения готового ответа вместо выполнения самостоятельной работы). Для преодоления указанных ограничений, среди прочего, предлагается применять аудиозапись устных пересказов как альтернативу письменной форме отчетности и использовать выборочную проверку дневников или проводить ее в модифицированном формате.

EN

Listening materials package for B2 international learners of Russian: an experimental study of effectiveness

G. N. Galkin, D. S. Mukhortov, N. D. Afanasieva

Abstract. The purpose of the research is to substantiate the feasibility of developing a listening materials package for improving listening skills in B2 foreign learners of Russian as a foreign language. The article presents the structure of the package, which includes three stages of working with an audio text (pre-listening, while-listening, post-listening); an obligatory component is keeping a listening diary, including for independent work. The experimental training was conducted at the Faculty of Philology of the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (2023–2025) and involved a total of 91 students across three experimental phases. The results showed an increase in listening skills by 14–16% in groups that worked with the package. The scientific novelty lies in the systematization of educational audio materials in Russian as a foreign language for level B2 and the methodological substantiation of their application within a structured, experimentally tested listening materials package. Attention is paid to the selection of texts that touch on the sphere of feelings, emotions, and inner experiences of a person: only such material evokes a personal response and is able to maintain students' attention. An illustration is provided by a fragment of the package based on a popular science lecture on the works of F. M. Dostoevsky.

Limitations of the package's application are identified: the need to incorporate it into the general learning system with the obligatory inclusion of other types of speech activity, dependence on students' thematic preferences, as well as organizational and psychological difficulties associated with maintaining a paper-based listening diary (slow handwriting speed of foreign students, numerous spelling errors that reduce motivation, the likelihood of using artificial intelligence to obtain a ready-made answer instead of independent work). To overcome these limitations, the authors propose, among other solutions, using audio recordings of oral retellings as an alternative to written reporting, as well as employing selective or modified grading formats for the diaries.

Введение

За прошедшие десятилетия в отечественной и зарубежной лингводидактике сформировались новые подходы к обучению иностранным языкам и русскому как иностранному (РКИ), однако остаются незываемыми и проверенными временем принципы, заложенные в классических трудах И. А. Зимней (2001), П. Я. Гальперина (2023), А. Н. Леонтьева (2004) и Н. И. Жинкина (2009).

В современной лингводидактике, среди прочего, рассматриваются психолингвистические механизмы аудирования, методические аспекты создания учебных материалов, а также психологические факторы, влияющие на успешность восприятия иноязычной речи на слух (Goh, Vandergrift, 2021; Болдырева, Голубева, 2025; Аладышкина, Игнатъева, Коломейцева, 2025; Дерябина, Любимова, 2021; Андреева, 2019; Нижнева-Ксенофонтова, Нижнева, 2021; Галкин, 2024; Афанасьева, 2019; Abdolreza pour, Ghanbari, 2021; Zeng, Peng, Huang et al., 2026). Данные работы составляют теоретическую базу исследования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что при всем многообразии теоретических и практических разработок педагоги на определенном этапе своей деятельности наблюдают противоречие между потребностью в эффективных учебных материалах для развития восприятия иноязычной речи на слух и недостатком комплексных средств обучения, интегрирующих лингвистические, дидактические и психологические механизмы.

Подобным ресурсом может послужить учебно-методический комплекс (УМК) по аудированию – системно организованный набор учебных материалов и заданий с единой темой и целью, включающий три этапа работы с аудиотекстом (доаудитивный, аудитивный, постаудитивный) и предполагающий ведение аудитивного дневника. Разработка и внедрение такого УМК направлены на формирование у иностранных студентов уровня В2 устойчивых навыков восприятия и понимания звучащей речи на русском языке на основе специально отобранных текстов монологического характера. При этом основополагающим критерием при создании УМК является наличие материалов, которые бы вызвали эмоциональный отклик, затрагивали чувства, личные переживания и ценностные ориентиры студента.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- 1) раскрыть теоретические основы разработки учебно-методического комплекса материалов по аудированию для иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне В2;
- 2) представить структуру УМК по аудированию и фрагмент работы с ним;
- 3) экспериментально подтвердить эффективность разработанного УМК для развития навыков аудирования у иностранных студентов уровня В2.

Для решения поставленных задач в статье применяются следующие методы исследования:

- теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме обучения аудированию в РКИ и психолингвистическим механизмам развития навыков восприятия иноязычной речи на слух – с целью систематизации теоретических данных по теме исследования, выявления подходов к структурированию учебных материалов и обоснования разработанного учебно-методического комплекса;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), позволивший проверить эффективность разработанного учебно-методического комплекса для развития навыков аудирования у иностранных студентов уровня В2;
- наблюдение за деятельностью студентов на занятиях по РКИ – с целью фиксации трудностей, возникающих при восприятии иноязычной речи на слух, и оценки эффективности доаудитивных, аудитивных и постаудитивных заданий;
- метод тестирования (входное, промежуточное и финальное тестирование на основе стандартизированных заданий субтеста «Аудирование» ТРКИ-2) – для объективной оценки динамики уровня сформированности навыков аудирования;
- анкетирование (письменный опрос студентов по завершении экспериментального обучения) – для выявления субъективного восприятия разработанного комплекса, оценки его познавательной привлекательности, фиксации основных трудностей и анализа динамики выполнения самостоятельной работы (ведение аудитивного дневника).

Практическая значимость исследования заключается в разработке и экспериментальной апробации УМК по аудированию для иностранных студентов уровня В2, который может быть использован в практике преподавания русского языка как иностранного в вузе.

Результаты исследования и рекомендации по их использованию:

- разработанная структура УМК (доаудитивный, аудитивный, постаудитивный этапы с обязательным ведением аудитивного дневника) может быть применена преподавателями РКИ как основа для создания аналогичных комплексов на другом текстовом материале;
- представленный в статье фрагмент комплекса на материале лекции о творчестве Ф. М. Достоевского может быть использован в качестве готового учебного материала на занятиях по РКИ (уровень В2) для развития навыков аудирования с последующим выходом в дискуссию;
- система быстрой оценки понимания («три сигнала») и рекомендации по организации самостоятельной работы (варианты проверки аудитивного дневника: выборочная проверка, самопроверка по ключам, аудиозапись устных пересказов) могут быть внедрены в учебный процесс для оптимизации контроля и снижения временных затрат преподавателя;
- выявленные ограничения применения УМК (необходимость инкорпорирования в общую систему обучения, зависимость от тематических предпочтений студентов, временные затраты на ведение дневника) учитываются при планировании занятий и могут служить основой для дальнейшего совершенствования комплекса.

Обсуждение и результаты

Теоретической основой разработки УМК являются идеи отечественных и зарубежных ученых в области методики преподавания РКИ и психолингвистики, представленные в рамках следующих концепций и теорий.

– Психолингвистическая теория речевой деятельности (Зимняя, 2001), в основе которой лежит выделение мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) и исполнительной фаз в структуре речевой деятельности. Трехэтапная структура разработанного УМК (доаудитивный, аудитивный, постаудитивный этапы) соотносится с выделенными фазами: доаудитивный этап формирует мотивацию и ориентировочную основу восприятия; аудитивный этап реализует аналитико-синтетическую переработку речевого сигнала; постаудитивный этап (аудитивный дневник, дискуссия) обеспечивает исполнительную фазу речевой деятельности.

– Теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 2023), согласно которой процесс усвоения знаний проходит через этапы создания ориентировочной основы, материализованного (внешнеречевого) действия и последующего контроля. В разработанном УМК доаудитивный этап (проговаривание лексики) создает ориентировочную основу восприятия; аудитивный этап представляет собой материализованное действие по анализу звучащего текста; постаудитивный этап (аудитивный дневник, дискуссия) выполняет функцию контроля и рефлексии.

– Деятельностный подход (Леонтьев, 2004), в рамках которого любая деятельность, в том числе речевая, имеет мотив, цель и условия достижения. Положения этого подхода нашли отражение во всей структуре УМК: доаудитивный этап (проговаривание лексики, постановка целевой установки) создает ориентировочную основу и формирует мотив деятельности; аудитивный этап представляет собой действие по восприятию и анализу текста, направленное на достижение цели; постаудитивный этап (аудитивный дневник, дискуссия) позволяет осуществить контроль и рефлексии. Самостоятельная работа с аудитивным дневником также выстроена в логике деятельностного подхода: студент самостоятельно ставит цель, фиксирует трудности и оценивает свой прогресс.

– Теория метакогнитивных стратегий в обучении аудированию (Goh, Vandergrift, 2021), которая конкретизирует положения деятельностного подхода применительно к развитию рецептивных навыков. Авторы предлагают метакогнитивную модель обучения аудированию, включающую этапы планирования (прогнозирование содержания, активизация фоновых знаний перед прослушиванием), мониторинга (отслеживание понимания в процессе аудирования, фиксация неясностей) и оценки (анализ стратегий после прослушивания, рефлексия). Основным инструментом развития метакогнитивной осознанности обучающимся своих действий является аудитивный дневник. В разработанном УМК доаудитивный этап реализует планирование, аудитивный этап – мониторинг, постаудитивный этап – оценку, а ведение аудитивного дневника является обязательным компонентом самостоятельной работы.

– Методические аспекты создания учебных материалов (Аладышкина, Игнатьева, Коломейцева, 2025; Дерябина, Любимова, 2021; Андреева, 2019; Нижнева-Ксенофонтова, Нижнева, 2021; Галкин, 2024). В работах этих авторов предлагаются системы упражнений на основе учебных аудиовизуальных материалов и аутентичных аудиозаписей, описываются теоретические основы фонетизации обучения и использования цифровой среды для формирования слухопроизносительных навыков, разрабатываются методические системы обучения аудированию в виртуальной среде и формы организации самостоятельной работы студентов в онлайн-формате, а также обосновывается целесообразность использования аудитивного комплекса как целостной системы учебных материалов, построенной с учетом принципа цикличности (повторения ключевых лексико-грамматических единиц в разных аудиотекстах).

– Психологические факторы, влияющие на успешность аудирования (Афанасьева, 2019; Abdolrezapour, Ghanbari, 2021; Zeng, Peng, Huang et al., 2026). Как подчеркивает Н. Д. Афанасьева (2019), развитие эмпатии и способности корректно интерпретировать эмоциональный компонент речи непосредственно связано с адекватным восприятием иноязычного высказывания на слух. В русле этих идей находятся исследования в области позитивной психологии в обучении иностранным языкам (Abdolrezapour, Ghanbari, 2021). На выборке

из 45 студентов иранскими исследовательницами экспериментально подтверждено, что с помощью специально разработанной программы, основанной на развитии четырех психологических компонентов, можно прийти к значительному повышению результатов аудирования. Так, авторами программы «надежда» трактуется как формирование у студентов позитивного ожидания успеха и уверенности в том, что усилия приведут к достижению цели; «благодарность» – как создание атмосферы психологического комфорта и поддерживающей среды, где студенты могут открыто говорить о своих трудностях, не опасаясь осуждения; «эмоциональная регуляция» – как обучение приемам управления тревожностью и стрессом, возникающими при восприятии иноязычной речи на слух; «эмпатия» – как развитие способности понимать чувства, мотивы и эмоциональное состояние других людей. В исследовании иранцев было зафиксировано, что у студентов экспериментальной группы, работавших по этой программе, положительные эмоции возникали более чем в два раза чаще отрицательных. Для настоящего исследования особое значение имеет компонент эмпатии, который непосредственно связан со способностью адекватно интерпретировать эмоциональный компонент иноязычного высказывания, – это основа успеха аудирования, в том числе на уровне В2. Систематическая рефлексия, предполагаемая этой программой, перекликается с ведением аудитивного дневника. Полученные выводы согласуются с результатами более позднего исследования (Zeng, Peng, Huang et al., 2026), проведенного на выборке из 219 китайских студентов, которое подтвердило, что интерес (*enjoyment*) кратно повышает вовлеченность студентов в процесс аудирования, а воспринимаемая студентами поддержка «автономии» со стороны преподавателя способна трансформировать отрицательные эмоции в позитивные стимулы обучения.

– Исследования в области аудиодиктанта (Сиротюк, 2025), доказывающие, что предварительное проговаривание лексики и последующая письменная фиксация текста (или его отдельных частей) под диктовку развивают слуховое восприятие студентов, активизируют фонематический слух и снимают прогнозируемые трудности при аудировании. В ходе экспериментального обучения эта методика применялась вариативно: на отдельных занятиях использовался классический аудиодиктант; в тех случаях, когда аудиотекст был особенно сложен по содержанию и предполагал последующую длительную дискуссию, применялся модифицированный формат – только коллективное проговаривание слов и словосочетаний из будущего текста за преподавателем, без их письменной фиксации. Такой подход позволял студентам сфокусироваться на содержании текста и снять фонетические трудности на доаудитивном этапе, не отвлекаясь на орфографию, а основное учебное время посвятить дискуссии.

Организация образовательного процесса по аудированию на основе разработанного авторами УМК включает три этапа работы.

На *первом, доаудитивном этапе* (5-6 мин.), реализуется подготовка с использованием техник вероятностного прогнозирования, создается установка на выполнение задач, снимаются языковые трудности (проговаривание слов и словосочетаний). Согласно И. А. Зимней (2001), именно на этом этапе формируется мотивационно-побудительная фаза речевой деятельности.

На уровне В2 тематическая лексика, выносимая на доаудитивный этап (например, «противоречие», «предназначение», «переродиться»), как правило, уже входит в пассивный словарь студентов – они узнают ее при чтении, но не всегда быстро идентифицируют в звучащей речи. Поэтому проговаривание за преподавателем не ставит цели объяснить значения или отработать сочетаемость. Это краткий ориентировочный этап: один-два повтора хором и/или индивидуально, без письменной фиксации. Такую работу можно определить как ассоциативную (перцептивную) семантизацию: значение слова не объясняется заново, а активизируется через его звучащий образ и включение в тематическое поле. Задача – снять фонетический барьер, простимулировать слуховые ассоциации и мягко ввести студентов в тему. Детальная работа с этой же лексикой, включая анализ эмоционально-экспрессивных оборотов и их отработку в речи, переносится на постаудитивный этап, где для нее есть и время, и методические опоры.

Второй этап – аудитивный (10-12 мин.) – представляет собой восприятие аудиоматериала с выполнением заданий (ответы на вопросы, заполнение таблицы). На этом этапе происходит аналитико-синтетическая переработка речевого сигнала. В контексте теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (2023) этот этап можно рассматривать как внешнеречевое (материализованное) действие по анализу звучащего текста. Кроме того, в рамках теории метакогнитивных стратегий (Goh, Vandergrift, 2021) данный этап соответствует мониторингу понимания, когда студент отслеживает, насколько успешно он воспринимает речь на слух, и фиксирует возникающие неясности.

Третий этап – постаудитивный (12-15 мин.) – дает возможность самооценки, осмысления и включения информации в систему имеющихся знаний. На этом этапе студенты работают с аудитивным дневником, обсуждают содержание текста. В рамках теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (2023) этот этап играет роль итогового контроля, в том числе через рефлекссию. Согласно же теории метакогнитивных стратегий (Goh, Vandergrift, 2021), он соответствует этапу оценки (*evaluation*), на котором студент анализирует свои трудности.

Ниже приведен фрагмент комплекса, построенный на материале научно-популярной лекции о творчестве Ф. М. Достоевского. Выбор темы обусловлен несколькими факторами. Достоевский – широко известная фигура в мировой культуре; студенты слышали о нем, многие читали его произведения (хотя бы в переводе). Тема позволяет обсудить черты русского характера: религиозность, внутренние противоречия человека, находящегося в поиске истины, – то есть затрагивает сферу чувств и ценностных ориентиров, что вызывает личный отклик практически каждого студента. Лекционный формат (подготовленная речь) является оптимальным для уровня В2, поскольку предполагает четкую структуру и известную степень сложности. Текст

начитывался преподавателем в специальном режиме (умеренный темп, паузы между смысловыми блоками), что соответствует целям подготовки студентов к восприятию подготовленной речи.

Доаудитивный этап начинается с проговаривания слов и словосочетаний за преподавателем (хоровая и индивидуальная работа, 2-3 повторения каждого слова). Запись слов под диктовку не предусмотрена; студенты по желанию фиксируют трудные для запоминания единицы в аудитивном дневнике. Целевая установка («Что нового внес Достоевский в мировую литературу? Что мучает его героя?») записывается студентами в тетрадь под диктовку; эта запись фиксирует задачу на весь цикл работы с текстом.

На аудитивном этапе после первого прослушивания (текста целиком) преподаватель задает вопрос «Что нового внес Достоевский?» фронтально; студенты отвечают устно. Второе прослушивание проводится с остановками после каждого абзаца (текст разбит на четыре абзаца). После каждого абзаца преподаватель делает паузу 20-30 секунд, студенты кратко фиксируют ключевую мысль в тетради (два-три слова или короткую фразу).

Постаудитивный этап включает заполнение аудитивного дневника (краткая запись 2-3 новых слов/выражений). Затем преподаватель раздает карточки с вопросами для дискуссии. Студенты обсуждают вопросы в малых группах (3-4 человека) в течение 8-10 минут, после чего представитель от каждой группы кратко излагает основные идеи. Шкала самооценки (понятность текста от 1 до 5) заполняется индивидуально. Рефлексия проводится фронтально: преподаватель собирает ключевые идеи, подводит итоги.

В Таблице 1 представлено описание этапов работы с аудиотекстом.

Таблица 1. Фрагмент комплекса материалов по аудированию (текст «Ф. М. Достоевский и роман “Преступление и наказание”»)

Этап	Время	Содержание
Доаудитивный	5-6 мин.	1. <i>Проговаривание слов за преподавателем</i> (вхождение в тему, снятие фонетических трудностей): «страна», «культура», «душа», «народ», «противоречие», «роман», «произведение», «предназначение», «Родион Раскольников», «судьба». 2. <i>Проговаривание словосочетаний за преподавателем</i> (активизация лексической сочетаемости, подготовка к восприятию ключевых фраз текста): «русское сознание», «душа народа», «православная вера», «психологический конфликт», «преступление и наказание», «душевные метания». 3. <i>Запись целевой установки под диктовку</i> (фиксация задачи на аудирование, первый вопрос – на общее понимание, второй – для детального анализа и последующей дискуссии): «Что нового внес Достоевский в мировую литературу?», «Что мучает его героя?».
Аудитивный	10-12 мин.	1. <i>Первое прослушивание</i> (текст целиком): ответ на вопрос «Что нового внес Достоевский?» (фронтальная проверка). 2. <i>Второе прослушивание с остановками после каждого абзаца</i> (текст разбит на 4 абзаца). После каждого абзаца – пауза 20-30 сек. для осмысления и краткой фиксации ключевой мысли. Текст лекции (с разбивкой на абзацы): (Абзац 1) Россия – страна с богатой историей и самобытной культурой. Литература становится зеркалом народной души, отражением русского духа. И, пожалуй, нигде нет более яркого воплощения русского сознания, чем в романах Федора Достоевского. (Абзац 2) Православная вера – основа идей, которые писатель развивает в своих книгах. Герои Достоевского не похожи ни на кого из предшествующих литературных персонажей. Их мучают внутренние противоречия, они стремятся найти свое предназначение. (Абзац 3) Литература не знала ничего подобного прежде: человека с развитым самосознанием, раздираемого внутренними противоречиями. Достоевскому интересно, как мыслит человек, что движет его поступками, почему он решается на те или иные действия. Роман «Преступление и наказание» открывает новый этап в творчестве писателя. (Абзац 4) Эта книга раскрывает новые литературные горизонты. Родион Раскольников – главный герой романа. Находясь в сложной жизненной ситуации, он решается на преступление. Но не столько из-за того, что ему нужны деньги, сколько из желания доказать, что он сам управляет своей судьбой и жизнью. Душевные метания главного героя находятся в центре повествования. Автор стремится показать, как религия помогает человеку переродиться, начать все с чистого листа. И Раскольников не исключение, он понимает важность чувства религиозности для русского человека.
Постаудитивный	12-15 мин.	1. <i>Аудитивный дневник</i> (3 мин.) – краткая запись 2-3 новых слов/выражений, которые студент запомнил. 2. <i>Устная работа с эмоционально-экспрессивной лексикой</i> (2-3 мин.). Преподаватель выводит на доску/экран или называет 3-4 ключевые фразы из текста («мучают внутренние противоречия», «стремиться найти свое предназначение», «управляет своей судьбой», «душевные метания»). Студенты по цепочке или в парах объясняют своими словами, что они означают, и приводят короткий пример из жизни / личного опыта. Это готовит их к свободному использованию этих оборотов в дискуссии. 3. <i>Дискуссия в малых группах</i> (8-10 мин.). Преподаватель раздает студентам карточки с вопросами (или озвучивает их устно после паузы). В вопросах содержатся фразы из текста, и это предполагает, что студенты наиболее вероятно будут использовать их в речи: – «Какие внутренние противоречия могут мучить человека, когда он решается на серьезный поступок?»; – «Что бы вы посоветовали человеку, который ищет свое предназначение?»; – «Как вы считаете, может ли религия помочь человеку переродиться, т. е. начать жизнь заново или духовно возродиться?»; – «Согласны ли вы с тем, что человек может управлять своей судьбой?». 4. <i>Самооценка</i> (2 мин.) – каждый студент оценивает, насколько понятен был текст (от 1 до 5). 5. <i>Рефлексия</i> (2 мин.) – преподаватель обобщает идеи, подводит итоги.

Методически работа с отобранными текстами строилась следующим образом. На постаудитивном этапе осуществляется углубленная семантизация эмоционально-экспрессивных оборотов: уточняются смысловые оттенки, отрабатывается сочетаемость, лексика персонализируется через примеры из личного опыта. В сильных группах с высоким темпом усвоения материал часто усваивался имплицитно – через дискуссионные вопросы, которые сами по себе провоцировали употребление нужных оборотов. В группах, где студенты испытывали трудности, применялась эксплицитная стратегия: сложные слова или обороты из текста (например, «мучают внутрен-

ние противоречия», «переродиться», «начать все с чистого листа») выносились на доску, студенты проговаривали их и приводили свои примеры. Сам комплекс материалов ориентирован на среднего студента: эта лексика прописана в опорах для дискуссии и в заданиях аудитивного дневника, что дает преподавателю возможность выбирать тот или иной способ работы.

Пример лексического задания из аудитивного дневника: студентам предлагалось письменно закончить предложения, используя эмоционально-экспрессивную лексику из текста. Варианты: «Героя Достоевского мучают...», «Чтобы начать все с чистого листа, человеку нужно...», «Я согласен / не согласен, что человек может управлять своей судьбой, потому что...». Такое задание побуждает студентов осмысленно включать изученные обороты в собственное высказывание, а не просто дает им механически воспроизводить ответы.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа с 2023 по 2025 год: первый этап – на базе филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), а второй и третий – факультета цифровой подготовки Института русского языка РУДН (г. Москва). Общая численность участников составила 91 иностранный студент. Обучающиеся изучают русский язык на уровне В2 (первый этап – 38, второй – 33, третий – 20). В рамках каждого этапа участники были разделены на две группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В эксперимент включалось входное, промежуточное и финальное тестирование на основе стандартизированных заданий ТРКИ-2 (Тест по русскому языку как иностранному, второй сертификационный уровень), а именно – субтеста «Аудирование» (раздела экзамена, проверяющего навыки восприятия речи на слух). Использовались методы теоретического анализа, экспериментального обучения, тестирования и анкетирования.

Обязательным компонентом комплекса было выполнение самостоятельной работы в аудитивном дневнике, в ходе которой студенты фиксировали трудности, анализировали ошибки, делали повторные аудитивные упражнения (например, заполнение пропусков в текстовой расшифровке аудиозаписи), лексические задания и письменные задания на рефлексии.

Для быстрой оценки понимания на аудитивном этапе использовалась система «три сигнала» (по аналогии со «светофором»): студенты после каждого фрагмента поднимают зеленую карточку (все понятно), желтую (есть неясности) или красную (не понял). Преподаватель фиксирует количество желтых и красных сигналов и при необходимости возвращается к сложному фрагменту. Это занимает не более 30 секунд и не требует проверки письменных работ. Для постаудитивного этапа использовались короткие письменные ответы (1-2 предложения) и шкала самооценки от 1 до 5.

Процедура проведения эксперимента строилась следующим образом. На первом этапе (входное тестирование) студенты выполняли стандартизированные задания ТРКИ-2 (субтест «Аудирование»), что позволило зафиксировать исходный уровень аудитивных навыков. Затем в течение 11 занятий (по одному занятию в неделю) студенты экспериментальных групп работали с комплексом, состоявшим из шести текстов, отобранных по принципу наличия в них эмоционально-экспрессивной составляющей (затрагивающих сферу чувств, ценностных ориентиров, личных переживаний).

Одним из текстов, с которыми работали студенты, стала мини-лекция о Достоевском, представленная выше. Каждое занятие в экспериментальной группе строилось с соблюдением трехэтапной системы (доаудитивного, аудитивного и постаудитивного этапов) и с обязательным заполнением аудитивного дневника. В отличие от экспериментальной, занятия с контрольной группой проводились по учебному пособию «Россия вчера и сегодня» (Шаклеин, Барышникова, Завьялова и др., 2018) в соответствии с его стандартной методикой: студенты выполняли предтекстовые лексико-грамматические упражнения, прослушивали – свои шесть – текстов, отвечали на вопросы и выполняли задания по проверке понимания, предусмотренные авторами пособия. В контрольной группе аудитивные дневники не велись и специальная работа по активизации эмоционально-экспрессивной лексики (в отличие от экспериментальной группы, где она проводилась на постаудитивном этапе) не предусматривалась. Промежуточное тестирование (субтест «Аудирование» ТРКИ-2) проводилось после 5-го занятия, финальное – после 11-го занятия в обеих группах.

Результаты первого этапа обучения в рамках эксперимента (38 студентов) представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты первого этапа эксперимента

Этап тестирования	КГ (19 чел.)	ЭГ (19 чел.)
Входное	58%	65%
Промежуточное	66%	73%
Финальное	72%	80%

Разница в приросте между группами не превысила 1% (15% против 14%). Это позволяет говорить об отсутствии статистически значимого количественного превосходства. Однако основным результатом стало не увеличение цифровых показателей, а качественные изменения. О них пойдет речь ниже.

Результаты второго этапа (33 студента) представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Результаты второго этапа эксперимента

Этап тестирования	КГ (16 чел.)	ЭГ (17 чел.)
Входное	60%	67%
Промежуточное	68%	75%
Финальное	74%	83%

Прирост в экспериментальной группе (16%) лишь на 2% превысил прирост в контрольной (14%). Главное отличие проявилось в другом – обучающиеся стали осознаннее относиться к выполнению самостоятельной (домашней) работы.

Результаты третьего этапа (20 студентов) представлены в Таблице 4.

Таблица 4. *Результаты третьего этапа эксперимента*

Этап тестирования	КГ (10 чел.)	ЭГ (10 чел.)
Входное	56%	64%
Промежуточное	64%	72%
Финальное	71%	79%

Прирост в обеих группах оказался одинаковым (15%). Несмотря на это, экспериментальная группа финишировала с более высоким абсолютным результатом, о чем будет более подробно сказано ниже.

Для изучения отношения студентов к работе с комплексом и оценки его эффективности с точки зрения самих обучающихся было проведено анкетирование (91 студент, по итогам всех 11 занятий). Результаты показали, что средняя оценка привлекательности аудиоматериалов с точки зрения познавательного потенциала составила 4,4 балла из 5. Студенты отмечали, что наибольший интерес вызвала тема Достоевского и русской души (85% положительных отзывов). Основные трудности – лексика (83% на первом этапе, 48% на третьем) и скорость речи (32%). Студенты не обращались за уточнениями по организации работы с комплексом, что косвенно указывает на прозрачность предлагаемой структуры. Доля студентов, выполнявших домашние задания, выросла с 42% на первом этапе до 73% в третьей, что свидетельствует о постепенном принятии формата самостоятельной работы и понимании его ценности для развития навыков аудирования.

Полученные результаты подтверждают эффективность комплекса материалов по аудированию. Однако в ходе эксперимента были выявлены трудности его использования. Во-первых, он ориентирован прежде всего на развитие рецептивных навыков и не может заменить целенаправленной работы над продуктивными видами речевой деятельности (говорением в его разнообразных формах и письмом). Постаудитивная дискуссия, хотя и активизирует устную речь, ограничена тематикой и лексикой прослушанного текста. Поэтому комплекс должен быть инкорпорирован в общую систему обучения, где в равной степени внимание уделяется и другим аспектам.

На одном занятии работа с комплексом не должна превышать 30-35 минут, остальное время отводится на другие виды речевой деятельности. Более того, учебный процесс не может строиться исключительно на актуальных интересах студентов: необходимо осваивать и те темы, которые не вызывают немедленного отклика, но входят в программные требования и расширяют кругозор. Эту задачу решают другие компоненты обучения, например, работа с текстами разных жанров, обсуждение социально значимых проблем, изучение культурного наследия. Комплекс же остается инструментом целенаправленной отработки аудитивных навыков, а не универсальным средством поддержания мотивации.

Во-вторых, эффективность комплекса зависит от тематических предпочтений студентов, которые меняются от группы к группе. Тема Достоевского вызвала живой интерес у большинства студентов, но для других групп могут потребоваться иные темы (современная культура, психология межличностных отношений, выбор профессии). Это требует постоянного обновления материалов и учета актуальных интересов обучающихся.

В-третьих, аудитивный дневник, являясь важным элементом самостоятельной работы, требует значительных временных затрат как со стороны студентов (на его ведение), так и со стороны преподавателя (на проверку). Выборочная проверка (двух-трех студентов на занятии) и самопроверка по ключам могут частично решить проблему, однако такой подход порождает новые трудности. Студенты, чьи работы не проверяются регулярно, теряют мотивацию, справедливо полагая, что «контролируют только тех, кого вызовут». Это снижает дисциплину и качество выполнения заданий. Опыт показывает, что студент работает в полную силу только тогда, когда контроль является обязательным и всеобщим.

Более эффективным решением может стать использование специализированных систем контроля самостоятельной работы. Например, проверка текстов дневников через систему «Антиплагиат.ру» позволяет выявить заимствования из интернет-источников. В Московском государственном институте международных отношений (университете) МИД России для этих целей разрабатывается система «Призма», которая анализирует тексты на предмет неправомерного списывания и использования искусственного интеллекта.

Альтернативой (или дополнением) к письменному дневнику может стать запись студентом устного пересказа текста на диктофон с последующей отправкой файла преподавателю. Это экономит время преподавателя (аудиофайл можно прослушать в ускоренном режиме), а для студента создает комфортную психологическую обстановку (возможность перезаписать пересказ несколько раз, преодолевая страх устной речи). Однако и здесь возникает проблема контроля самостоятельности: использование искусственного интеллекта для генерации аудиоответа становится все более доступным, что требует внедрения специальных верификационных инструментов.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного комплекса материалов по аудированию для иностранных студентов уровня В2.

Первая задача исследования – раскрыть теоретические основы разработки УМК – решена в соответствующем разделе статьи, где дан развернутый анализ психолингвистических, методических и психологических подходов. На его основе были определены важные принципы построения УМК, определившие логику экспериментального обучения: опора на трехэтапную структуру речевой деятельности, учет этапов формирования умственных действий, реализация деятельностного подхода, использование метакогнитивных стратегий, отбор эмоционально-насыщенных текстов и вариативное применение аудиодиктанта.

Была подтверждена действенность трехэтапной структуры занятий (доаудитивный, аудитивный и постаудитивный, с обязательным заполнением аудитивного дневника). Ее практическая реализация была продемонстрирована на фрагменте с мини-лекцией о Достоевском. Таким образом, была решена вторая задача – представлена структура УМК и фрагмент работы с ним.

Экспериментальная проверка продемонстрировала состоятельность предложенного подхода на всех трех этапах: прирост составил от 14% до 16% в зависимости от группы и периода, а наиболее высокие показатели выполнения тестов (до 83% правильных ответов) были зафиксированы на втором (промежуточном) этапе. По данным анкетирования, познавательная привлекательность аудиоматериалов получила в среднем 4,4 балла из 5; доля студентов, регулярно выполнявших домашние задания, выросла с 42% в начале эксперимента до 73% к его завершению, что свидетельствует о сформированной учебной мотивации.

Полученные результаты органично вписываются в теоретические рамки исследования: согласуются с деятельностным подходом А. Н. Леонтьева (стимул – аудиотекст, реакция – говорение), теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (ориентировка, материализованное действие, контроль) и психолингвистической моделью речевой деятельности И. А. Зимней (мотивационно-побудительная, аналитико-синтетическая и исполнительная фазы).

Разработанный комплекс не претендует на универсальность, но может быть адаптирован для разных образовательных форматов и целей. Главные условия его эффективности – системность, взаимосвязь всех этапов, учет временных затрат, разнородности интересов студентов, а также адаптация темпа речи к уровню В2. При соблюдении этих условий комплекс становится не просто набором упражнений, а работающим инструментом развития аудитивных навыков.

Материалы исследования | Research materials

1. Шаклеин В. М., Барышникова Е. Н., Завьялова О. С., Талыбина Е. В., Чернова Н. В., Дерябина С. А., Минакова Н. А., Полякова Е. В., Рубцова Е. А., Микова С. С., Митрофанова И. И., Романова Т. Ю., Рубакова И. И. Россия вчера и сегодня: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей. II сертификационный уровень. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: РУДН, 2018.

Источники | References

1. Аладышкина Л. В., Игнатъева А. В., Коломейцева Е. Б. Аудиовизуализация в системе модульного обучения РКИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2025. № 217.
2. Андреева Н. В. Обучение аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды: дисс. ... к. пед. н. М., 2019.
3. Афанасьева Н. Д. Взаимосвязь эмпатии и обучения студентов в вузе // Концепт: философия, религия, культура. 2019. № 2 (10). <https://doi.org/10.24833/2541-8831-2019-2-10-135-143>
4. Болдырева О. Н., Голубева Е. В. Специфика обучения аудированию в курсе РКИ в африканской аудитории // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2025. Т. 29. № 4.
5. Галкин Г. Н. Аудитивный комплекс как дополнительный ресурс в обучении русскому языку как иностранному // Kant. 2024. № 1 (50).
6. Гальперин П. Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: МГУ, факультет психологии, 2023.
7. Дерябина С. А., Любимова Н. А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-298-312>
8. Жинкин Н. И. Психолингвистика: избранные труды. М.: Лабиринт, 2009.
9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. – Воронеж: Московский психолого-социальный институт; НПО «МОДЭК», 2001.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004.
11. Нижнева-Ксенофонтова Н. Л., Нижнева Н. Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов: обучение в условиях пандемии // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 8.
12. Сиротюк О. Л. Аудиодиктант как универсальное средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2025. № 02 (31).
13. Abdolrezaipour P., Ghanbari N. The Effect of Positive Psychology Intervention on EFL Learners' Listening Comprehension // Journal of Psycholinguistic Research. 2021. Vol. 50. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09780-5>

14. Goh C. C. M., Vandergrift L. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. 2nd ed. N. Y.: Routledge, 2021.
15. Zeng J., Peng A., Huang F., Wu C. Fostering engagement in EFL listening: how teacher autonomy support mediates the impact of academic emotions // *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1746522>

Информация об авторах | Author information

RU

Галкин Герман Николаевич¹

Мухортов Денис Сергеевич², к. филол. н., доц.

Афанасьева Нина Дмитриевна³, к. пед. н., доц.

¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

^{2,3} Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации

EN

German Nikolaevich Galkin¹

Denis Sergeevich Mukhortov², PhD

Nina Dmitrievna Afanasieva³, PhD

¹ Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University), Moscow

^{2,3} Moscow State University of International Relations (MGIMO) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

¹ galkin-gn@rudn.ru, ² dennismoukhortov@mail.ru, ³ n.afanaseva@my.mgimo.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 06.04.2026; опубликовано online (published online): 29.05.2026.

Ключевые слова (keywords): обучение русскому языку как иностранному; методика развития навыков аудирования; уровень владения B2; комплекс материалов по аудированию; аудитивный дневник; лингводидактический эксперимент; teaching Russian as a foreign language; development of listening skills methodology; B2 level of language proficiency; listening materials package; listening diary; linguodidactic experiment.