



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 2006 года

**2017 № 1**

**V E S T N I K**  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL  
Appears since 2006

**2017 № 1**

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,  
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ)  
С 2007 ГОДА

16+

ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ**  
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА**  
кандидат филологических наук, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

**ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**

кандидат психологических наук, г. Кострома

**ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА**

доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

**ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ**

доктор психологических наук, профессор, г. Москва

**КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА**

доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА**

доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

**МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

**МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,  
чл.-корр. Российской академии наук, г. Москва

**РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ**

кандидат педагогических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

**РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА**

доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

**САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА**

доктор психологических наук,  
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

**САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

**ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

**ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ**

доктор психологических наук, профессор,  
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

**ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА**

доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

**ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ**

доктор экономических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии образования,  
Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ**

**РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

**КВЯТКОВСКА АННА**

доктор психологических наук, Институт психологии  
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

**КУМБРУК КРИСТЕЛЬ**

доктор психологии, профессор  
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

**САВИЦКИ КШИШТОФ**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой  
ресоциализации факультета педагогики и психологии  
Университета в Белостоке, Польша

**ШТРАССЕР ГЕРТ**

кандидат философских наук, профессор  
Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL**

**«VESTNIK**

**OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY**

**SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.**

**SOCIOKINETICS»**

**EDITOR IN CHIEF**

**ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK**

Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

**DEPUTY EDITOR IN CHIEF**

**NIKOLAY FYODOROVICH BASOV**

Doctor of Pedagogy, Professor, Russian  
higher school honoured worker (Kostroma)

**EXECUTIVE SECRETARY**

**VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA**

Candidate of Philology (Kostroma)

**EDITORIAL BOARD STAFF**

**VALENTINA MARKOVNA BASOVA**

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

**OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK**

Candidate of Psychology (Kostroma)

**ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA**

Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV**

Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA**

Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

**BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV**

Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)

**YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK**

Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

**TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA**

Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)

**ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK**

Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member  
of Russian Academy of Education (Moscow)

**NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN**

Candidate of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

**TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM**

Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

**ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA**

Doctor of Psychology,  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA**

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**ANDREY IVANOVICH TIMONIN**

Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

**NIKOLAY PETROVICH FETISKIN**

Doctor of Psychology, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

**SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA**

Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

**VASILIIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV**

Doctor of Economical sciences, Professor,  
Russian Academy of Education corresponding member,  
the Russian Federation Honoured man of science, (Kostroma)

**THE EDITORIAL BOARD**

**FOREIGN MEMBERS**

**ANNA KWIATKOWSKA**

Doctor of Psychology, Psychology Institute  
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

**KRISTELL KUMBRUCK**

Doctor of Psychology, Professor of Higher School,  
City of Osnaabrück, Germany

**KRZYSZTOF SAWICKI**

Candidate of Pedagogy,  
head of Department of Rehabilitation, Faculty of Pedagogy  
and Psychology, University of Bialystok, Poland

**GERT STRASSER**

Candidate of Philosophy, Professor  
of Higher School, City of Damstadt, Germany

- 80 Тюлюбаева Т.О., Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.  
Психологическая безопасность работников  
нефтегазодобывающих компаний  
различных профессиональных групп  
при вахтовой организации труда в условиях Арктики
- 86 Новожилова С.В., Игнатова Е.В., Авдеева С.Н.  
Оценка соревновательных нагрузок у волейболистов
- 88 Александров Б.В., Кузнецова И.А.  
Социально-психологическая характеристика  
осужденных, проявляющих положительное  
отношение к труду в исправительных колониях
- ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 91 Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А.  
Совладание с трудностями  
и жизненный стиль современника
- 97 Иваницкий А.В.  
Психологическая помощь личности  
в сложных жизненных ситуациях
- 100 Польшина М.А., Насибуллина А.Д.  
Психологическая защищенность и копинг-поведение  
подростков-сирот в конфликтной ситуации
- 104 Крылова А.В., Крылов В.М.  
Особенности преодолевающего поведения  
у студентов выпускников сельских и городских школ  
на начальном этапе обучения в вузе
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 107 Черных Л.А.  
Гуманизация высшей школы как условие  
формирования коммуникативной культуры студентов
- 112 Грязнова Е.Д.  
Вопросы исследования  
экологической функции высшего образования
- 115 Бирюкова М.С.  
Технология саморазвития социальных педагогов  
в системе непрерывного  
профессионального образования
- 118 Лобашев В.Д., Талых А.А.  
Элементы квалиметрии  
в области этнокультурного образования
- 123 Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.  
Об этапах математического образования в вузе
- 126 Смирнова И.А.  
Особенности самостоятельной работы студентов  
при подготовке к аудиторным занятиям
- 128 Гафарова М.А.  
Навыки работы с текстом  
как проявление читательской компетентности  
будущих учителей начальных классов
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**
- 133 Лагутина О.Р.  
Развитие знания ребенка о пространстве
- 137 Слета Ю.О.  
Этапы формирования у учащихся основной школы  
умения анализировать условие  
планиметрической задачи
- 140 Барабанова Е.И.  
Транслерование иноязычных текстов – современный  
подход к активизации познавательной деятельности  
студентов в обучении иностранному языку
- 143 Смирнова С.А.  
Создание и применение Mind Maps  
как эффективное средство при изучении  
иностранного языка в вузе
- 147 Лытаева М.А., Ульянова Е.С.  
Роль коммуникативных ситуаций  
при обучении аудированию
- 80 T.O. Tyulyubayeva, Ya.A. Korneyeva, N.N. Simonova  
Psychological safety of oil  
and gas workers of different professional groups  
at the shift work organisation  
in the Arctic
- 86 S.Novozhilova, Ye.V. Ignatova, S.I. Avdeyeva  
The competitive loadings assessment of volleyball players
- 88 B.V. Aleksandrov, I.A. Kuznetsova  
Socio-psychological characteristics  
of convicted prisoners, manifesting  
a positive attitude to work in penal colonies
- COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**
- 91 T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Khazova  
Contemporary man's  
personal coping and lifestyle
- 97 A.V. Ivanitskiy  
Personal psychological help  
in difficult situations
- 100 M.A. Pol'shina, A.D. Nasibullina  
Orphan adolescents' psychological protection  
and coping behaviour in conflict situation
- 104 A.V. Krylova, V.M. Krylov  
Features of overcoming of conduct the students  
of rural and urban schools at the initial stage  
of education at the university
- PROFESSIONAL EDUCATION**
- 107 L.A. Chernykh  
Humanisation of higher school as a condition of formation  
of communicative culture of students
- 112 Ye.D. Gryznova  
Questions of a research of ecological function  
of the higher education
- 115 M.S. Biryukova  
Social pedagogues'  
self-development technology  
in the continuous professional education system
- 118 V.D. Lobashyov, A.A. Talykh  
Elements of qualimetry  
in the field of ethno-cultural education
- 123 N.L. Margolina, T.N. Matytsina, K.Ye. Shiryayev  
Stages of Mathematics education in high school
- 126 I.A. Smirnova  
Peculiarities of students' free work when preparing  
to auditory classes
- 128 M.A. Gafarova  
Skills of work with the text  
as an expression of reader competency  
of future primary school teachers
- TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**
- 133 O.R. Lagutina  
Development of the child's knowledge of space
- 137 Yu.O. Slyota  
Stages of formation in the basic  
school pupils the ability to analyse  
the condition of planimetric problem
- 140 Ye.I. Barabanova  
Transference of foreign texts  
as a modern approach of students' cognitive activity  
in foreign language training
- 143 S.A. Smirnova  
Creating and using mind maps  
as an effective tool when learning  
a foreign language in high school
- 147 M.A. Lyutaeva, Ye.S. Ul'yanova  
The role of communicative situations  
in teaching receptive listening skills

Лытаева Мария Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Ульянова Екатерина Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва  
lytaeva\_ma@mail.ru, kuljanova71@mail.ru

## РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

*В статье раскрывается роль коммуникативных ситуаций при обучении аудированию на всех этапах работы над иностранным языком. Коммуникативные ситуации формируют мотив деятельности, поэтому их включение в процесс обучения иностранному языку делает извлечение информации из прослушанных текстов более целенаправленным, что обеспечивает и возможность ее использования при последующем порождении собственных высказываний. Обращение к интересам слушателя и его эмоциям делает продукт аудирования – смысловое решение реципиента – лично окрашенным и значимым. Коммуникативные ситуации могут и должны использоваться как перед звучащим текстом, во время прослушивания, так и после него. Только таким образом возможно паритетное использование всех видов речевой деятельности и развитие иноязычной коммуникативной компетенции.*

*Ключевые слова:* рецептивные виды речевой деятельности (ВРД), продуктивные виды речевой деятельности (ВРД), коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, аудирование, обучение аудированию, дискурсивные средства.

В качестве современной цели обучения иностранным языкам (ОИЯ) рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции – внутренней готовности и способности к речевому общению. Не вызывает сомнений, что ОИЯ означает обучение чтению, говорению, аудированию и письму. Об аудировании долгое время говорили как об «относительно самостоятельном» виде речевой деятельности (ВРД), рассматривая его лишь как одну из сторон устной речи. Проведение итоговых экзаменов в школе и в вузе, а также результаты международных экзаменов показывают, что этот ВРД вызывает наибольшие затруднения у экзаменуемых. Следовательно, цель ОИЯ не может быть достигнута, если участники плохо «слышат» друг друга. Все вышесказанное заставляет нас обратиться к проблеме повышения эффективности при обучении восприятию речи на иностранном языке и определению наиболее релевантных приемов для развития данного умения.

Аудирование в большинстве случаев реализуется устное общение, когда его участники находятся в непосредственном контакте и взаимодействуют в диалоге или полилоге. В процессе обучения аудирование имеет ряд ограничений (например, аутентичность; языковая, речевая правильность и т.д.). Это объясняется тем, что студенты чаще всего воспринимают либо речь учителя, который вынужден адаптировать свои высказывания для группы, либо речь коллег, которая не может считаться аутентичной, не всегда правильная как с языковой, так и с дискурсивной точки зрения. Единственная возможность смоделировать в учебном процессе реальную ситуацию, когда воспринимается речь носителей языка, это использовать технические средства обучения – аудиотексты и видеосюжеты. Но и в этом случае общение протекает в большей степени опосредованно, так как слушатель не име-

ет возможности, например, переспросить, уточнить непонятое содержание, а носитель языка – подстроить свою речь под слушающего: замедлить темп, упростить языковое оформление и т.д. Кроме того, восприятие аудиотекста происходит по слуховому каналу в ограниченном промежутке времени. Все это уменьшает возможность полного понимания его содержания, присвоение информации с целью ее дальнейшего использования. Это означает, что в процессе ОИЯ формирование и развитие этого умения требует определенного количества времени и усилий как на занятии, так и дома. Начинать формирование этого умения надо с предъявления фонетических отличий. Ведь, как известно, человек слышит «произнесенные звуки, которые следует упорядочить. Затем акустическая последовательность должна быть структурирована в синтагмы и супер-синтагмы, в которых особую роль играет интонационная и ритмичная организация высказывания» [6, с. 80].

В рамках профессиональной подготовки филологов определенное количество часов в программе выделено для фонетического курса, который позволяет поставить артикуляционную базу на основе сравнительного анализа родного и иностранного языков, изучить их интонационный рисунок и пр. [3, с. 38–42]. Когда студенты знакомы с артикуляционными отличиями иностранного языка, сами умеют все правильно произносить, тогда и воспринимать иноязычные высказывания становится проще. Однако Программы высших учебных заведений не предусматривают обучение фонетике студентов нефилологических специальностей, а в учебниках почти не отводится места для тренировки различий в произношении<sup>1</sup>. Но забывать о том, что практическое знакомство с фонетической системой облегчает понимание, не следует, так как именно оно позволяет настроить ухо студента на восприятие иноязычного высказывания. Следо-

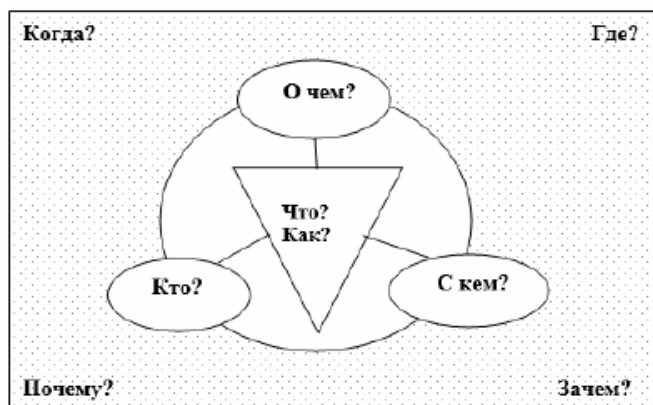


Рис. 1.

вательно, каждому преподавателю стоит «потратить» некоторое количество времени, на объяснение и тренировку некоторых сходств и различий в произнесении и написании отдельных слов.

На начальном этапе для данных целей прекрасно подходят упражнения, позволяющие визуализировать фонему в виде букв и буквенных сочетаний. На такие упражнения не обязательно отводить много времени. В рамках фонетической зарядки на начальном этапе демонстрируются несколько таких «дорожек» для отдельных гласных и согласных<sup>2</sup>, которые впоследствии отлично впишутся в качестве образца для выполнения домашнего задания, когда студенты самостоятельно ищут примеры использования фонем и их буквенных соответствий в активном словаре урока/ темы.

Следует также признать, что участники учебного процесса сталкиваются с большим количеством других объективных трудностей [подробнее см. 3, с. 71–76]. Например, на уроках почти всегда используются адаптированные аудиотексты (по крайней мере, в языковом наполнении, темпе звучания и др.), что оправданно с методической точки зрения, но ограничивает подготовку участников к реальному общению. Кроме того, в современные учебники по иностранному языку (как российские, так и аутентичные) включено относительно небольшое количество заданий на аудирование.

Планируя свою работу над звучащим текстом, преподавателю следует помнить, что, как и все другие ВРД, аудирование является когнитивным процессом, в ходе которого фонетические элементы мысленно обрабатываются с целью извлечения конкретной информации в рамках коммуникативной ситуации [4, с. 138], поэтому работа над аудированием должна быть связана с дискурсивным погружением, которое в учебном процессе создается заданной (в учебнике или учителем) ситуацией общения и четко сформулированной целью коммуникации. Это находит свое отражение в следующей схеме (рис. 1) [7, с. 26–27], где представлен полный спектр лингвистических и экстралингвистических факторов, относящихся к конкретной

ситуации общения в рамках звучащего текста.

Размышления над ответами на приведенные вопросы позволяют задать необходимые факторы коммуникации (ситуативные, эмотивные, социокультурные, контекстуальные [8, с. 478]) и спрогнозировать ее ход и итог.

Вероятностное прогнозирование в аудировании проявляется на всех уровнях восприятия – от слога и текста до дискурса. Прогнозирование на уровне текста – наиболее сложное явление, которое требует умений «удерживать всю информацию текста, объединять разрозненные факты в общий контекст, понимать мотивы и скрытый смысл сообщения» [2, с. 67]. В реальной коммуникации именно это когнитивное умение гарантирует успешность общения.

Если исходить из того, что реализация любой когнитивной деятельности проходит четыре этапа: ориентировки, планирования, исполнения и контроля/ оценки результата, то и обучение аудированию с помощью коммуникативных ситуаций должно осуществляться на всех. **Ориентировка и планирование** деятельности происходят *до восприятия* текста (прослушивания), где возможно выполнение некоторых подготовительных упражнений, которые позволяют формировать антиципацию ситуации. Фаза **исполнения** соответствует *восприятию* текста (звучанию). А **контроль/ оценка успешности** осуществляется *после восприятия*.

Поскольку (само)оценка успешности является основным мотивом деятельности, все остальные этапы должны ориентироваться на объект контроля, т.е. на цель коммуникации, сформулированной в задании или учителем. Цель задания на аудирование касается не только содержания, базирующегося на учете факторов коммуникативной ситуации (рис. 1), она непременно должна затрагивать аффективную сторону языковой личности, а также служить пониманию межкультурных особенностей общения для последующего использования. В качестве иллюстрации рассмотрим пример из учебника «Optimal A1»:

**Пример 1:** УМК *Optimal A1. Тема урока: Reisen. Schöne Ferien (planen/ machen)* (Путешествие. Подготовка и проведение) – учебник, стр. 58

**Задание A14a):** Прослушайте сообщение. Какие слова и выражения вы слышите? Отметьте их.

- mit der Freundin diskutieren      – Musik hören
- Datum festlegen                      – Geld wechseln ...
- im Reisebüro Prospekte  
holen ...

Само задание в учебнике помогает познакомиться и начать отработку грамматической конструкции разговорного прошедшего времени – перфекта – на материале темы «Путешествие» (лингвистическая составляющая цели). Студентам предлагается распознать звучащие словосочетания, большинство из которых им уже знакомы по тексту (учебник, с. 54–55) и которые в звучащем тексте использованы в прошедшем времени. Следовательно, студенты могут обратить внимание на грамматические формы, на интонационный рисунок предложений, отражающих прошедшее время. Параллельно в рабочей тетради приводятся эти же словосочетания, где студенты дописывают формы прошедшего времени самостоятельно (рабочая тетрадь, с. 58; упр. 14). Следующим шагом после прослушивания текста является задание самостоятельно составить предложения в прошедшем времени с услышанными словосочетаниями в разных формах: 1-ом лице ед. и/ или мн. числа, задать вопросы во 2-м лице ед. и мн. числа (учебник, с. 58; A14b). Аудирование в этом случае помогает освоить новую грамматическую конструкцию, вспоминая приятные впечатления об отдыхе (аффективный уровень компетенции), а также познакомиться с особенностями организации отдыха в стране изучаемого языка. А на дискурсивном уровне (конечная цель задания) студенты должны научиться не только воспринимать новую грамматическую конструкцию, но и использовать ее для создания собственных сообщений по теме урока, частично прогнозируя возможности развития «сюжета» – макроструктуру дискурса: планирование/ подготовка путешествия, расположение отеля, активный/ пассивный отдых, впечатления об отдыхе и т.д. Эту цель учитель должен озвучить заранее.

**Пример 2:** УМК *Optimal A2. Тема урока: Ein Leben – ein Traum. Über sein Leben sprechen* (Одна история жизни – история одной мечты. Рассказ о собственной жизни) – учебник, стр. 18

**Задание A12:** Прослушайте сообщение.

- Какие даты Вы слышите?
- Отметьте их в левой части таблицы.
- (Транскрипт, трек 22:  
*Ich bin 1982 geboren.*  
*Mit 6 bin ich in die Schule gegangen.*  
*Ich habe mit 21 geheiratet...)*

В задании к примеру 2 учащимся предлагается услышать обстоятельства времени, встречающиеся в интервью, подчеркнуть их и повторить вслух.

Далее нужно сделать проверочное упражнение: прочитать те же предложения с правильными датами. Это задание позволяет развивать языковые умения (обозначение времени). Чтобы оно также эмоционально затронуло студента, нужно предложить такую дискурсивную цель, позволяющую ему извлечь информацию, которую собеседник может озвучить, например, при знакомстве, на собеседовании, а также использовать ее как основу для собственного высказывания о своей жизни или жизни своих знакомых, родственников и друзей.

Поскольку в учебниках сформулированы, в основном, лингвистические цели задания, со стороны учителя требуется дополнительная ориентировка деятельности студентов. Поэтому при обучении аудированию приходится выбирать отдельные задания перед или после аудиоматериалов, позволяющие более детально проникнуть в ситуацию и, таким образом, подготовить студентов к достижению цели коммуникации. Зачастую это также требует дополнительных усилий, выходящих за рамки УМК: учитель самостоятельно описывает глобальную ситуацию общения, включающую ряд лингвистических и экстралингвистических факторов, чтобы повысить значимость задания и мотивацию студентов. Все коммуникативные ситуации – предтекстовые, текстовые и послетекстовые – должны быть подчинены общей глобальной ситуации общения, связанной с дискурсивной моделью поведения.

Исходя из коммуникативной задачи, выбранной в рамках одной из реальных ситуаций общения, преподаватель сначала предлагает задания, которые заранее помогают снять некоторые трудности при прослушивании. Так, в качестве предварительного этапа работы над аудио- и/или видеоматериалом можно использовать метод прогнозирования, используя тематические картинки или ответы на вопросы.

**Пример 3:** УМК *Optimal A1- Тема урока: «Essen – Trinken – Einkaufen* (Еда – Напитки – Покупка продуктов и напитков)» – учебник, стр. 40, трек 82-84

**Задание A9 (дополненное):** Прочитайте диалоги A9b). Расположите картинки в соответствии с содержанием диалогов. Определите тему каждого из них. В какой последовательности они могут разыгрываться? Обсудите это со своим партнером.

В примере 3 в качестве тематических картинок перед прослушиванием диалогов на студенческой вечеринке выступают изображения, помогающие узнать отдельные ситуации, которые студентам впоследствии предстоит разыграть самим (коммуникативная цель): приветствие, обсуждение еды, приглашение, выражение согласия, извинение.

Параллельно можно заняться выявлением речевых моделей, которые используются в таких диалогах. Студенты разбиваются на тематические группы, соотносящиеся с разными этапами и темами диалогов, и выбирают реплики по «своей теме» (см. выше). В более продвинутых группах можно

попросить написать еще одну-две реплики по теме самостоятельно. Таким образом, создается атмосфера диалогов, студенты активизируют собственные фоновые знания по данной теме. Поскольку данная ситуация является распространенной и релевантной для общения, то повышается мотивация и интерес к прослушиванию, во время которого студенты могут проверить свои догадки о хронологии событий на вечеринке.

Звучащие диалоги уже помогают соотнести предварительные знания с реальностью (развитие умения антиципации), потренировать «ухо» на восприятие иноязычной речи, а также подготовиться к дальнейшему использованию новых знаний в общении. Послетекстовая ситуация предоставляет особую важность: она предоставляет возможность разыграть подобные диалоги. Для этого можно подготовить ситуативные карточки, в которых будет отражена ситуация и некоторое ее на-полнение. Например:

*К заданию в учебнике Optimal A1 (пример 3)*  
**Ситуация:** Обсуждение вкуса незнакомого блюда.  
**Партнер А:** Вы на студенческой вечеринке. Ваш знакомый взял какое-то неизвестное блюдо. Попросите его попробовать. Решите, какое оно на вкус и нравится ли оно Вам.  
**Партнер Б:** Вы на студенческой вечеринке. Вы взяли Chicken Wings (см. учебник с. 41; A10). Дайте это попробовать своему знакомому. Назовите блюдо и объясните, откуда оно. Спросите, как он это находит.

Дискурс «Планирование отпуска/ каникул» также представляет собой стандартную ситуацию общения, однако может иметь низкую коммуникативную ценность (в ближайшее время никто из участников курса не станет использовать эти умения в реальной жизни). С другой стороны, такая беседа отражает особенности инокультурного общения и может быть интересной именно с этой точки зрения: предварительное изучение мотивов для путешествия в стране изучаемого языка, их сопоставление с собственными (предтекстовые коммуникативные ситуации) помогает сделать отвлеченную ситуацию общения лично значимой. Это создает мотив для осознанного восприятия текста и использования его содержания в собственном коммуникативном опыте. См. пример 4.

**Пример 4:** УМК «Mittelpunkt neu B2.1»: *Тема урока: «Reiseplanung in der Wohngemeinschaft (Планирование совместного отдыха)»* – стр. 12.

*С. 9, упр. 3а), б)* Что движет немцами при выборе цели путешествия? Распределите наиболее популярные мотивы в соответствии с их популярностью в процентном выражении. Сравните свои результаты с результатами других групп.  
*С. 9, упр. 3с)* Расскажите, чем вы руководствуетесь при определении цели путешествия. Расспросите своего партнера. Ответьте на вопросы своего партнера.

На этапе восприятия текста можно пользоваться как языковыми, так и коммуникативными зада-

ниями. Например, в более слабых группах можно предложить упражнения на распознавания слов, словосочетаний из активного словаря, грамматических явлений, а также текстовых конструкций. Обычно упражнения на развитие лингвистической компетенции можно найти в рабочей тетради (ср. **пример 4:** рабочая тетрадь, с. 11–14, **пример 2:** рабочая тетрадь, с. 18, упр. 17).

В более сильных группах можно попросить студентов записать ответы на некоторые вопросы с помощью ключевых слов (текстовая коммуникативная ситуация) для последующего обмена информацией (послетекстовая коммуникативная ситуация). Например:

*К заданию в учебнике Mittelpunkt B2.1. (пример 4)*  
Прослушайте разговор приятелей о планах на отпуск. Запишите ответы на следующие вопросы:  
 1) Какие виды отдыха обсуждают приятели?  
 2) Какие районы Европы упоминаются в разговоре?  
 3) Кто согласен на активный отдых?  
 4) Какой вариант подойдет всем?

Следует помнить, что такое задание всегда сопряжено с определенными сложностями, которые связаны как с языковыми проблемами, так и с необходимостью обобщения информации (selektierendes Hörverstehen – ср. [5, с. 233–234]). Это может снизить мотивацию при его выполнении и последующей проверке. Гораздо проще попросить участников курса записать только отдельные ключевые моменты, отражающие главное содержание беседы (globales Hörverstehen) (**пример 4**, учебник, с. 12, упр. 1b).

Прослушайте диалог. Кто чем любит заниматься в отпуске? Кто не выносит какие виды отдыха?  
Заполните таблицу.

Name	Er / sie mag	Er/ sie mag nicht
Susanne		
Carla ...		

Следует также подчеркнуть, что письменная фиксация услышанного в виде дискурсивных средств, ключевых слов или ответов на вопросы увеличивает срок использования полученной информации и позволяет перенести их также в другую ситуацию общения (**пример 2:** реагирование на вопросы о своей жизни, об отдельных событиях в жизни семьи, друзей и компании; **пример 3:** обсуждение ближайших планов, приглашение на танцы, в кафе; реакция на приглашение и пр.; **пример 1, 4:** обсуждение этапов работы над проектом, распределение обязанностей, формулировка собственных желаний и пр.).

При работе с аудиоматериалами всегда следует уделять внимание дискурсивным средствам, которые помогут студентам составлять подобные высказывания самостоятельно, перенося их на другие ситуации общения. Обычно такие средства из-за своей сложности и многообразия приведены отдельно и требуют более детальной проработки

в говорении или письме. Главное, чтобы рецептивная работа над языком перешла в продуктивную, что закрепит услышанное содержание в лингвистическом, коммуникативном и, как следствие, в когнитивном плане. Помочь в этом может влечение релевантных дискурсивных средств в послетекстовую коммуникативную ситуацию. Для начального уровня (A1–A2) это могут быть следующие письменные задания (в УМК отсутствуют).

**Пример 1 (уровень A1):**

*Напишите своим друзьям о том, как Вы провели свой последний отпуск/ каникулы. Используйте min. 6 слов и словосочетаний из задания A14 учебника. Отправьте в своих формулировках на письмо в задании R2 в рабочей тетради.*

**Пример 2 (уровень A2):**

*Вы собираетесь участвовать в конференции. Перед докладом все кратко представляются. Подготовьте 5-6 предложений, которые помогут Вам рассказать о себе. Используйте min. 5 слов и словосочетаний из заданий A11, A12. Начинайте свои предложения с обстоятельств времени.*

В связи с тем, что неотъемлемой частью успеха является контроль/ оценка усвоения материала, пренебрегать этим при обучении аудированию не стоит. Следует помнить, что контроль может распространяться на одну часть работы со звучащим дискурсом (например, проверка итогового письменного задания в рамках послетекстовой ситуации) и проходить в разной форме.

Для преподавателя простым и малозатратным является контроль понимания услышанного с помощью *тестовых заданий* (н-р, тест на множественный выбор, соотнесение двух частей, хронологическая нумерация и пр.) по ключам. Проверка письменных ответов на вопросы, которые записаны студентами в ходе прослушивания аудиоматериала, затрудняется тем, что однозначно правильного варианта решения не существует. Но если с точки зрения содержания претензий не возникает, проверяющему стоит исходить из коммуникативной корректности информации. При проверке таких заданий очень помогают сводные таблицы для оценки тестов, разработанные в Европе [см., например, 4, с. 146]. Из этих же критериев следует исходить и при оценке письменного задания в рамках послетекстовой коммуникативной ситуации.

**Взаимоконтроль** можно также организовать различными способами: например, через обмен информацией, когда студенты оформляют свою часть услышанного в полноценное высказывание и обмениваются информацией с другими группами или участниками.

**Пример 4 (уровень B2):**

*Помогите другим заполнить таблицу. Расскажите, что Вы узнали о «своем участнике» дискуссии. Заполните таблицу со слов других. При необходимости задайте уточняющие вопросы.*

Положительная сторона такого вида контроля заключается в том, что он не вызывает страха у обучающихся, так как (а) ответ на вопрос формируется в гетерогенной группе, где сильные студенты помогают слабым, (б) обмен информацией всегда дополняется участниками других групп, (в) ответы могут быть неоднозначными (более или менее полными, причинно-следственные связи могут отличаться и пр.), но правильными. Следовательно, оценка преподавателя, выставляемая для группы, а не для отдельного студента, при наличии письменно фиксированного обсуждения (**пример 4**: заполненная таблица), изначально повышает мотивацию у всей группы, так как от каждого зависит успех всех и наоборот.

Все это позволяет нам сделать вывод, что любое задание, направленное на формирование умения аудирования, будет выполнено успешно, если направлено на решение конкретной коммуникативной задачи с обязательным «включением» других ВРД. Успешность в развитии умения аудирования зависит от интереса к теме прослушиваемой информации и ее релевантности для участника учебного процесса. Чтобы создать положительные условия для восприятия информации, ее обработки и дальнейшего использования необходимо выходить за рамки предложенных заданий в учебнике и формировать устойчивое положительное отношение ко всем типам заданий по аудированию уже на предтекстовом этапе ориентировки и планирования деятельности, облегчая и/или снимая трудности восприятия, активируя фоновые знания учащихся. Только так можно разорвать условность «учебного общения», преодолеть страх перед звучащей речью на иностранном языке и выйти на уровень свободной – безотносительной – коммуникации.

**Примечания**

- <sup>1</sup> В аутентичных учебниках в последнее время стали появляться задания на тренировку произношения. См., например, учебники Optimal; Menschen; Lagune. На более высоких уровнях обучения задания по фонетическим особенностям иностранного языка, чаще всего, посвящены интонационному рисунку предложений и вынесены только в рабочую тетрадь, то есть являются частью домашней/ самостоятельной работы (см., например, Mittelpunkt neu; B2; C1).
- <sup>2</sup> Ср.: Optimal A1. Lehrbuch; S. 35; A16

**Список использованных учебников**

1. Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Langenscheidt-Verlag, 2010. Lehrbuch – 112 Seiten. Arbeitsbuch – 128 Seiten. Intensivtrainer – 85 Seiten.
2. Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Langenscheidt-Verlag, 2010. Lehrbuch – 112 Seiten. Arbeitsbuch – 144 Seiten. Intensivtrainer – 85 Seiten.



3. *Mittelpunkt neu*. B2.1. Lektionen 1-6. Lehr- und Arbeitsbuch mit Audio-CD. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. – Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2015. – 208 Seiten.

**Библиографический список**

1. *Козьмин О.Г., Сулемова Г.А.* Практическая фонетика немецкого языка. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

2. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность.* / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

3. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе.* – 2000. – № 4. – С. 9–16.

4. *Kopenhagen Andrea.* Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische

Evaluierung // *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* Hrsg. Herder-Institut interDaF e.V. am Herder-Institut Universität Leipzig – 48. Jahrgang. 2011. – Heft 3. – S. 138-146.

5. *Roche Jörg.* Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. – A. Franke Verlag: Tübingen und Basel, 2013 – 328 S.

6. *Ryzov Vladimir.* Einige Erfahrungen beim Einsatz von Video im Deutschunterricht. // *Köhler-Haering, Petra (Hg.) Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1994.* GUS. – Moskau, 1994. – S. 80-85

7. *Schatz Heide.* Fernstudienangebot. Germanistik als Fremdsprache. Fertigkeit Sprechen. Fernstudienheit 20. – Langenscheidt-Verlag, 2006. – 208 S.

8. *Stocker Karl u. a. (Hg.):* Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. – 2. Aufl. – Frankfurt am Main: Scriptor, 1987. – 535 S.