

Г.В. Сороковых¹, А.В. Зыкова²

¹ Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственный институт
международных отношений (Одинцовский филиал),
143007 г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация

Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста

В статье представлена специфика аудирования французской речи как вида речевой деятельности. Авторами определено, что для преодоления трудностей аудирования аутентичной иноязычной речи необходимо выяснить, чем эти трудности могут быть обусловлены, и выявить методические пути их преодоления. На основе анализа научной литературы выделен реестр трудностей и проблем аудирования французской речи, обусловленных: 1) языковой формой сообщения (фонетические, лексические, грамматические), со смысловым содержанием сообщения; 2) специфичностью франкоязычной картины мира и способами вербализации французских культурных концептов; 3) условиями предъявления сообщения; 4) источниками информации и условиями предъявления сообщения; 5) индивидуальными особенностями источника речи; 6) объемом информации; 7) индивидуальными особенностями реципиента. В статье делается вывод о том, что аудитивная способность ученика требует не только преодоления трудностей, обусловленных объективными особенностями аудирования как вида речевой деятельности и спецификой восприятия и понимания иноязычной речи, но и преодоления каждым обучающимся психологических барьеров, основанием которых служат его индивидуально-личностные особенности.

Ключевые слова: аудирование французской речи, реестр проблем при аудировании, классификация лингводидактических трудностей аудирования, аудитивная способность ученика

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

G. Sorokovykh¹, A. Zykova²

¹ Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

² Odintsovo branch of the Moscow State Institute
of International Relations (University),
Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russian Federation

The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text

The article presents the specifics of listening of French speech as a type of speech activity. The authors point out that in order to overcome the difficulties of listening to authentic foreign language speech, it is necessary to find out how these difficulties can be caused and identify methodological ways to overcome these difficulties. Based on the analysis of the scientific literature, a register of difficulties and problems of listening to French has been highlighted, associated with: 1) the language form of the message (phonetic, lexical, and grammatical) with the semantic content of the message; 2) the specificity of the French-speaking picture of the world and the methods of verbalization of French cultural concepts; 3) conditions of presentation of the message; 4) the sources of information and the conditions for the presentation of the message; 5) the individual characteristics of the source of speech; 6) the amount of information; 7) the individual characteristics of the recipient. The article concludes that the student's auditing ability requires not

only overcoming difficulties arising from objective features of listening as a type of speech activity and the specificity of perception and understanding of foreign language speech, but also overcoming every student's psychological barriers that are based on their individual personality characteristics.

Key words: listening in French, the register of problems in listening, the classification of the linguodidative difficulties of listening, the student's auditing ability

CITATION: Sorokovykh G.V., Zykova A.V. The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 146–157. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

Целью исследования авторов является определение методических рекомендаций на основе научного анализа реестра лингводидактических проблем аудиторования. Полагаем, что актуальность данной работы обусловлена насущной потребностью поиска дидактических путей повышения качества обучения студентов аудированию иноязычных текстов в условиях максимальной активизации ресурсов их личностных способностей и возможностей.

Как известно, аудирование является одним из самых важных видов речевой деятельности, поскольку без него невозможна иноязычная коммуникация. Неугасающий интерес к этому вопросу подтверждается достаточным количеством современных исследований в этой области. Несомненно, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, т.к. оно характеризуется одноразовостью предъявления. Более того, слушающий не может ничего изменить, не может приспособить речь говорящего к своему уровню. Для того чтобы преодолеть трудности аудирования аутентичной иноязычной речи, необходимо выяснить, чем эти трудности могут быть обусловлены.

Прежде всего, поясним, что в нашем исследовании мы не ставим перед собой специальную задачу выявления трудностей лингвистического характера, присущих франкоязычным звучащим текстам, мы основываемся на уже имеющихся данных в этой области, исследованных как в области лингвистики, так и в области методики обучения иностранным языкам (Н.В. Елухина, С.П. Золотницкая, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.В. Рябцев и др.).

Проанализировав классификации Н.В. Елухиной и М.Л. Вайсбурд, нами было принято решение обобщить их с целью создания более пол-

ной картины методических трудностей, которые связаны с пониманием и восприятием иноязычного текста на слух.

1. *Трудности, связанные с языковой формой сообщения*, которые могут возникать по следующим причинам:

а) в сообщении содержится неизученный языковой материал;

б) сообщение имеет знакомый, но сложный для восприятия на слух материал (практика показывает, что при знакомстве с новыми речевыми образцами, словами, грамматическими явлениями часто внимание обучающихся обращено на трудности воспроизведения этого материала, а трудности узнавания остаются неотработанными).

Для решения методической задачи снятия указанной трудности студентам дается установка на создания психологического настроения, который активизирует восприятие, внимание и запоминание. Аутентичное эмоциональное переживание ситуации студентами находит свое отражение в поиске и аутентичных средств выражения эмоциональности и экспрессивности [8, с. 15]. На предварительном этапе аудирования важно снимать трудности, которые соотносятся, как было сказано выше, с языковой формой сообщения. Это трудности, возникающие из-за наличия неизвестного или сложного для восприятия материала, которые могут быть разделены на:

а) фонетические;

б) лексические;

в) грамматические.

Природа *фонетических трудностей* французского языка для аудитивного восприятия русскоговорящих кроится в целом ряде феноменов, среди которых развернутость вокалистической системы, отсутствие дифтонгов и редуции гласных звуков в безударной позиции, долгота и краткость гласных звуков; наличие [ə] беглого; слитность речевой цепочки; наличие ритмической группы (фонетического слова) – минимальной смысловой единицы; фиксированное место ритмического ударения; наличие выделительных ударений; своеобразие интонационного оформления речи и т.п. В этой связи отечественные ученые сходятся во мнении о том, что изучение и анализ каждого из выше перечисленных феноменов становится необъективным и невозможным в отрыве от реального коммуникативного контекста, без учета целого ряда факторов, к которым можно отнести такие, как возраст, пол, социальную и региональную принадлежность говорящего и т.д. [4].

Например, трудности в корректном восприятии оппозиции по *открытости/закрытости гласных* [e]/[ɛ], [ã]/[ɛ̃], например, в словах *créer – créait* ([e]/[ɛ]), *vent – vin* ([ã]/[ɛ̃]); фонетическая ассимиляция происходит из-за «неповоротливости» органов речи, которые не способны быстро

перестроиться с произношения одного звука на другой, и поэтому ассимиляция характерна для разговорного языка, более быстрого, чем язык официальной речи. Так, в словосочетании *peu de patience* [pø-tra-sjã:s] ассимиляция происходит на стыке двух слов *de* и *patience* [11]. Таким образом, тот, кто слушает аудиотекст, в котором может встретиться подобное явление, может не понять данное слово или словосочетание, что приводит к частичному или полному непониманию аудиотекста.

К числу лексических трудностей относят: омофоны: *ver* (червь) – *verre* (стекло) – *vers* (стихи) – *vert* (зеленый); «ложные друзья переводчика», схожие по звучанию слов с русскими, но с разными значениями, например, такие слова, как *journal* (газета), *tasse* (чашка), *figure* (лицо, облик, фигура) и др.; наличие разговорной лексики, например, *la baston – драка*; присутствие аббревиатур во французском языке – *T.G.V. – Train à grande vitesse* (высокоскоростной поезд). Подчеркивая важность для понимания значения слова, иначе, «лексического кода», который для слушателя или читателя является основанием для подтверждения/опровержения своих ожиданий (процесс вероятностного прогнозирования), авторы настаивают на особой работе по изучению словообразования, морфологической трансформации слова в рамках семантизации и тренировки лексики. В этой связи нами прорабатываются задания, например, на лексическую омонимию: прослушайте слова, звучащие одинаково, укажите их значение: *une glace* (зеркало) и *une glace* (лед); на грамматическую омонимию: прослушайте одинаково звучащие слова и определите их различия по грамматическим признакам – *à/d, est/et, ou/où*; на омофонию – слова, звучащие одинаково, но имеющие разное написание: *une mer* (море) / *une mère* (мать); на полисемию. Например, студентам предлагается перевести слово *jouer* с учетом его многозначности: *играть, сыграть; показывать* (в театре, кино); *ставить на карту, рисковать; разыгрывать* и еще несколько значений.

Грамматические трудности обусловлены тем, что французский язык является аналитическим: отношения между словами выражаются не столько изменением форм слов, как в русском, сколько порядком слов и использованием служебных слов. Например, в русском языке мы говорим *я купил* (изменяется форма слова), а во французском правильно будет сказать *j'ai acheté* (добавляется глагол *avoir* и меняется окончание). Трудность в аудировании французской речи в данном случае заключается в том, чтобы, например, сказать что-то в прошедшем времени (*passé composé*), нужно знать к какой группе относится глагол (чтобы знать, какое окончание нужно поставить), знать правила образования прошедшего времени и знать, возвратный ли перед нами глагол

или нет (потому что от этого зависит то, какой вспомогательный глагол нужно поставить – *avoir* или *être*). В русском же языке достаточно употребить правильное окончание и станет понятно, о каком времени идет речь. Если не знать этих правил, то воспринимать и, что главное, понимать французскую речь очень сложно. Трудно распознаются служебные слова, которые имеют большое значение для понимания, и из-за того, что они безударные, их произносят слитно со знаменательным словом, к которому эти служебные слова относятся. К ним относят артикли, местоимения, предлоги, союзы: *les – des, de – des, le – les, te – tes, ce – ces, me – mes, ou, et, a*.

Трудности вызывает и конверсия – переход одной грамматической категории в другую: *dîner – le dîner* (ужинать – ужин), *rouge – le rouge* (красный – красное море) [10].

Применительно к французскому языку особую тему для изучения составляет образование форм существительных и прилагательных женского рода и множественного числа, образование наречий. Для узнавания на слух неправильных глаголов необходимо четко различать их многочисленные корни (*pouvoir – peux – pu*), в то время как идентификация форм правильных глаголов не представляет особого труда. Еще одной трудностью является определение лица и числа глагола, рода и числа существительных и прилагательных. Эти категории либо вовсе не различаются в устной речи (*il parlait – ils parlaient*) [ilparle – ilparle], либо их выражают с помощью служебных слов, которые трудно различить на слух: *le livre – les livres* [‘ləlivr – lelivr], что затрудняет процесс восприятия речи, поскольку чтобы понять о каком (единственном или множественном) числе идет речь, необходимо более широкое восприятие контекста. Французский язык располагает большим количеством глагольных форм, которые схожи по звучанию из-за нечеткого произношения звуков [e – ε] и плохой дифференциации этих звуков учащимися. В результате этого трудно различить на слух *Imparfait, Infinitif* и *Participe passé* (*fermait, fermer, fermé*) [7; 11].

2. Трудности, обусловленные специфичностью франкоязычной картины мира и способами вербализации французских культурных концептов. Трудности такого характера относятся к разряду экстралингвистических. Известно, что «соизучение языков и культур, предоставление обучающимся лингвострановедческой информации, необходимой и достаточной для адекватной коммуникации, обучение приемам и способам самостоятельного знакомства с фактами культуры на материале форм языка дают возможность обучающимся усваивать не только новые лексические единицы, новый код для выражения содержания, но и новую систему понятий, присущую данным языкам и принадлежащую к особенностям

данной культуре» [9, с. 143]. Существует мнение, что восприятие как стадия аудирования связано с декодированием *языкового* речевого сигнала, требующего от человека лишь знания языкового кода.

Что касается следующей стадии – *понимания*, то в этом случае определяющую роль играет экстралингвистический компонент, предполагающий знание слушателем явлений объективной действительности, особенностей цивилизации страны изучаемого языка, составляющих предмет высказывания. Данная группа трудностей *связана со смысловым содержанием сообщения*, когда слушающему может быть уже знакомо содержание звучащего текста и ему неинтересно слушать эту речь [13].

Практика преподавания в языковом и неязыковом вузах показывает, что обучающиеся лучше усваивают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но несодержательные. Соответственно, можно утверждать, что преподаватель должен подготавливать тексты для аудирования занимательными и глубокомысленными. Вербализация картины мира, опредмеченной в аудиотексте, характеризуется весьма обширными возможностями. Хорошо известно, что тексты для аудирования изобилуют фоновой лексикой, включающей подавляющее большинство лингвокультурем, что составляет существенную трудность для их понимания на слух [12].

Помимо содержательности текстов, следует отметить важность такого фактора, как наличие незнакомой лексики. Если в тексте очень много слов и выражений, которые являются незнакомыми для учеников, то воспринимать такой текст очень сложно.

Если в тексте много незнакомой лексики, слушающему, который ею не владеет, трудно понимать речь, и это негативно сказывается на успешности аудирования. Следовательно, текст не должен содержать очень много незнакомой (не пройденной ранее) лексики. Более того, если ученик не видит в содержании ничего интересного, то он не будет заинтересован в процессе аудирования.

3. *Трудности, связанные с условиями предъявления сообщения*. Здесь имеются в виду такие параметры, как количество прослушиваний и темп речи того, кто говорит. Как подчеркивает Н.И. Гез, есть предельная скорость предъявления речевых сообщений и количество прослушиваний текста. От того, с какой скоростью и сколько раз будет предъявляться аудиотекст, зависит успешность аудирования. Если скорость предъявления аудиотекста слишком большая, то восприятие текста затрудняется. Происходит это из-за сокращения пауз между синтагмами и отсутствия времени для осознания смысла речевого сообщения. С другой стороны, при слишком медленном темпе растягивается фаза восприятия, затрудняется процесс интеграции значений отдельных единиц [3]. Что

касается количества прослушиваний аудиотекста, то, по мнению Н.И. Гез, считается целесообразным приучать психику обучающихся к естественным условиям функционирования, и уже в начале обучения предъявлять тексты только один, максимум, два раза [3]. Подобный способ предъявления речевого сообщения способствует тому, что обучающиеся стараются усвоить всю информацию с первого раза, что способствует развитию навыков аудирования. В случае многократного повторения прослушиваний студенты привыкают к многократности повторений и не пытаются усвоить всю информацию с первого раза, а ждут повторения, что препятствует развитию навыков аудирования естественной, аутентичной речи.

Одна из основных трудностей – очень часто нужно усвоить информацию с первого раза. Например, *Écoutez une fois et dites, si c'est vrai ou faux*. Не привыкшие к разовому прослушиванию аудиотекста обучающиеся с трудом могут воспринять и переработать информацию с первого раза. Часто во время аудирования можно услышать различные звуки, шумы, разговоры посторонних людей, не относящиеся к разговору. Это также препятствует нормальному восприятию речи на слух, поскольку ученики отвлекаются на посторонние шумы или разговоры и не воспринимают необходимую им для выполнения задания информацию. Еще одной трудностью является плохое качество аудиозаписи, что напрямую влияет на успешность восприятия и обработки поступающей информации.

4. *Трудности, связанные с источниками информации.* Сначала по сложности идут *визуальные* источники информации (картинки, слайды, которые идут в сопровождении речи педагога, кинофильмы, видео), затем *аудитивные*. Самыми сложными являются аудитивные источники, т.к. в них, в отличие от визуальных, нет никакой зрительной опоры, что существенно усложняет процесс восприятия [7].

Из курса психологии известно, что чем больше анализаторов участвуют в приеме информации, тем успешнее он осуществляется. В связи с этим, надо подчеркнуть, что *аудиовизуальные* источники информации (картинки, слайды, видео) воспринимать на слух значительно проще, чем *аудитивные* (аудиозаписи), т.к. аудиовизуальные источники дают наглядный материал, который можно не только услышать, но и увидеть.

5. Существуют также *трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.* Речь идет об особенностях дикции, темпа, тембра, особенностях артикуляции. Также на восприятие речи влияет пол и возраст говорящего. Очень часто у обучающихся возникает проблема в аудировании, связанная с тем, что они привыкли слушать людей, например, одного рода (мужчин, женщин), и реципиенты не воспринимают детскую речь. Важно, чтобы в аудировании были люди

различного возраста, чтобы были и женщины, и мужчины. Нельзя, чтобы реципиенты привыкали слушать только женскую или мужскую речь.

6. *Трудности, связанные с объемом информации.* Сюда можно отнести *длину предложений*. Оперативная память способна удерживать в среднем 5–9 единиц, т.е. чем меньше по объему предложение, тем лучше студент воспринимает и запоминает его и наоборот. Но при этом есть еще один фактор, влияющий на восприятие, – глубина фразы, ее сложность. Простые предложения запоминаются гораздо легче, чем сложные. Предложения не должны быть длинными. Количество слов во фразе, которое можно воспринять на слух, ограничено. На начальном этапе рекомендуется использование такой речи, где в предложении будет содержаться не более 5–6 слов [5].

7. Последняя группа трудностей, которую мы вывели, связана с *индивидуальными особенностями реципиента* (с особенностями строения и функционирования слухового аппарата, работы механизмов слухового восприятия речи, психологического состояния в момент прослушивания звуковой информации). В методической литературе доказано, что знание особенностей восприятия как педагога, так и обучающихся способствует лучшему усвоению аудитивного материала, задействуя по возможности все каналы ввода информации, т.к. многое зависит от сформированности таких механизмов, как речевой слух, внимание, память, механизма внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования: чем лучше они развиты, тем легче воспринимать обучающимся информацию на слух [2, с. 74].

Подводя итоги, отметим, что проблема обучения аудированию является одной из наиболее востребованных в научном лингводидактическом контексте на протяжении многих лет. В данной статье был систематизирован реестр лингводидактических проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, и сделан важный методический вывод о том, что вышеуказанные характеристики трудностей должны учитываться при разработке комплекса упражнений восприятия иноязычной информации на слух в рамках формирования речевой компетенции студентов как языковых, так и неязыковых вузов. Наиболее успешно навыки и умения понимания иноязычной речи на слух в процессе речевого общения формируются как в условиях естественной речевой ситуации, так и в процессе выполнения определенных коммуникативных упражнений [1]. Помимо указанных проблем обучения аудированию, необходимо отметить и важность учета индивидуальных параметров личности обучающегося, которые определяют общую успешность/неуспешность его обучения. Здесь важную роль играют: уровень развития восприятия (объем, точность, скорость, легкость, правильность); устойчивость

распределения внимания; сформированность мыслительных процессов (сопоставление, сравнение, абстрагирование, нахождение и применение закона и т.д.); двигательные и моторные способности [6].

Из сказанного выше следует, что формирование на занятиях аудитивной способности студентов требует не только преодоления трудностей, обусловленных объективными особенностями аудирования как вида речевой деятельности и спецификой восприятия и понимания иноязычной речи, но и преодоления каждым обучающимся психологических барьеров, основанием которых служат его индивидуально-личностные особенности. В этой связи, на наш взгляд, успешность обучения аудированию может быть связана с разработкой индивидуальных стратегий развития аудитивных умений у студентов, проектированием персонального методического сопровождения с учетом потребностей студентов, уровнем владения языком и целей профессионального иноязычного образования, что, несомненно, представляет собой комплексную технологию поэтапного снятия как лингвистических, так и психологических трудностей восприятия иноязычной речи на слух.

Библиографический список / References

1. Вишневецкая Е.М. Формирование переводчески-релевантных навыков аудирования у студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» // Теория и практика обучения аудированию на различных этапах иноязычного образования. М., 2016. С. 71–81. [Vishnevskaya E.M. The formation of translation-relevant listening skills in students studying in the field of “Linguistics”. *Teoriya i praktika obucheniya audirovaniyu na razlichnykh etapakh inoyazychnogo obrazovaniya*. Moscow, 2016. Pp. 71–81. (In Russ.)]
2. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1999. № 5. С. 73–79. [Gvozdeva A.V., Sorokovykh G.V. Individual features of perception and knowledge in the study of foreign languages. *Foreign Languages for Schools*. 1999. No. 5. Pp. 73–79. (In Russ.)]
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. М., 2006. [Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. *Linguodidactics and methodology*]. Textbook. Moscow, 2006.]
4. Головчанская И.И. Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка (бакалавриат, французский язык): Дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2016. [Golovchanskaya I.I. *Formirovaniye fonostilisticheskoy kompetentsii uchitelya inostrannogo yazyka (bakalavriat, frantsuzskiy yazyk)* [Formation of phonostylistic competence of a foreign language teacher (bachelor’s degree, French). PhD Diss. Pyatigorsk, 2016.]

5. Дудушкина С.В. Методика обучения аудированию на основе принципа автономной деятельности студентов (французский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. [Dudushkina S.V. Metodika obucheniya audirovaniyu na osnove printsipa avtonomnoy deyatel'nosti studentov (frantsuzskiy yazyk, yazykovoy vuz) [Methods of teaching listening on the basis of the principle of autonomous activity of students (French, language university)]. PhD theses. Moscow, 2014.]
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. [Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Voronezh, 2001.]
7. Елухина Н.В. Влияние внешних факторов на темп аудирования // Иностранные языки в высшей школе. 1987. № 5. С. 11–21. [Yelukhina N.V. Influence of external factors on the pace of listening. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 1987. No. 5. Pp. 11–21. (In Russ.)]
8. Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20. [Sorokovykh G.V., Zykova A.V. Learning the means of expressing the expressiveness of French speech. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 2012. No. 10. Pp. 14–20. (In Russ.)]
9. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 141–144. [Sorokovykh G.V., Pribylova N.G. Interaction of language and cultures as a methodological problem. *Psychology of Education in a Multicultural Space*. 2015. No. 32 (4). Pp. 141–144. (In Russ.)]
10. Cornaire C. La compréhension orale. Paris, 1998.
11. Léon M. Exercices systématiques de la prononciation française. Paris, 2003.
12. Roegiers X. Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Bruxelles, 2012.
13. Vienneau R. Apprentissage et enseignement. Théorie et pratiques. 2 édition. Montréal (Québec), 2011.

Статья поступила в редакцию 30.08.2019, принята к публикации 03.01.2020

The article was received on 30.08.2019, accepted for publication 03.01.2020

Сведения об авторах / About the authors

Сороковых Галина Викторовна – доктор педагогических наук; профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Galina V. Sorokovykh – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at Department of French Language and Lingvodidactics of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University

E-mail: sorokovykh@mail.ru

Зыкова Анастасия Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений (Одинцовский филиал)

Anastasia V. Zykova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Languages, Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations (University)

E-mail: gymnastique@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Сороковых Г.В. – общее руководство направлением теоретического исследования совершенствования методики обучения аудированию в рамках вузовской подготовки, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Зыкова А.В. – планирование исследования, систематизация реестра лингводидактических проблем развития аудитивных умений обучающихся на основе выявленных лингвистических и социолингвистических трудностей, участие в подготовке статьи текста.

Contribution of the authors

Sorokovykh G.V. – general direction of the theoretical research of improving the methods of teaching listening in the framework of university training, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article.

Zykova A.V. – research planning, systematization of the register of linguodidactic problems of the development of students' auditory skills based on the identified linguistic and sociolinguistic difficulties, participation in the preparation of the text of the article.