

Научная статья

УДК 372.881.1+378.147

Специфика обучения аудированию англоязычной речи студентов с родным вьетнамским языком

*Олеся Алексеевна Вальгер¹, Татьяна Георгиевна Сокольникова¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Аудирование является одним из самых сложных и комплексных умений в обучении иностранному языку. В статье автор рассматривает особенности обучения аудированию англоязычной речи студентов, для которых родным языком является вьетнамский. Из-за типологических характеристик вьетнамского языка его носители испытывают ряд специфических трудностей в изучении английского. Опираясь на данные включенного наблюдения за восемью группами студентов Восточного международного университета (Тхузямот, Вьетнам) в течение года, автор формулирует гипотезу о возможных способах преодоления этих специфических трудностей и дополнительной поддержки студентов с родным вьетнамским языком. В ходе практического преподавания аудирования на интенсивных курсах в течение года и анализа срезовых тестов по модели IELTS, проводящихся со студентами каждые пять недель, автор делает выводы об эффективных способах дополнительной поддержки студентов с учетом данной специфики.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, IELTS, тональные языки, восприятие синтаксиса на слух, сегментирование текста, произношение, интонация

Для цитирования: Вальгер О. А., Сокольникова Т. Г. Специфика обучения аудированию англоязычной речи студентов с родным вьетнамским языком // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 82–89.

Original article

Specific issues in teaching listening skills to Vietnamese university students of English

*Olesya V. Valger¹, Tatiana G. Sokolnikova¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Listening is one of the most difficult and complex skills in teaching a foreign language. In the article the author considers the peculiarities of teaching listening to English-language speech to students whose native language is Vietnamese. Due to the typological characteristics of the Vietnamese language its native speakers experience a number of specific difficulties in learning English. Based on the data of an inclusive observation of eight groups of students at Eastern International University (Thu Dau Mot, Vietnam) during one academic year, the author formulates a hypothesis about possible ways to overcome these specific difficulties and provide additional support for students with native Vietnamese. In the course of practical teaching of listening during intensive courses supported by IELTS-modelled tests conducted every five weeks, the author draws conclusions about effective ways of additional support for students taking into account their special needs.

Keywords: listening, English, IELTS, tonal languages, listening comprehension of syntax, text segmentation, pronunciation, intonation

For citation: Valger O. V., Sokolnikova T. G. Specific issues in teaching listening skills to Vietnamese university students of English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 2, pp. 82–89. (In Russ.)

В преподавании английского языка как иностранного эффективное обучение аудированию является одной из самых сложных проблем, с трудом поддающихся решению в условиях групповых занятий в массовой школе, поскольку зачастую требует индивидуального подхода и значительных затрат времени. Большинство занятий в массовой школе строятся вокруг поэтапного изучения лексического и грамматического материала [12, с. 81], который легко поддается контролю и коррекции. Такой подход также не требует специальных технических устройств и дополнительных организационных затрат со стороны учителя [6, с. 21]. Однако в результате обучающиеся английскому языку (далее – L2) зачастую, обладая обширным словарным запасом и строя сложные грамматические конструкции на письме и в речи, воспринимают иноязычную речь на слух с трудом и, как следствие, показывают низкие баллы на международных экзаменах в части аудирования и говорения. К примеру, в ряде исследований видно, что экзаменационные показатели отдельных вьетнамских студентов в аудировании IELTS в среднем ниже, чем их показатели в чтении, письме или говорении [7, с. 87].

В течение пяти академических семестров автор преподавала аудирование на интенсивных курсах английского языка как иностранного в Восточном международном университете в городе Тху-зюмот, Вьетнам и имела возможность изучить специфические трудности, с которыми сталкиваются L2 студенты с родным вьетнамским языком на уровнях от A1 до B2 согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR). Восточный международный университет имеет особенную систему преподавания, где весь поток поступающих первокурсников ежегодно сначала в течение 4–6 семестров изучает только английский

язык на интенсивных курсах по 20 часов в неделю. Студенты могут приступить к обучению специальности только после успешной сдачи международного экзамена IELTS. Каждый семестр протяженностью в десять недель предполагает прохождение одного уровня, и перейти на следующий уровень студент может, сдав промежуточный экзамен по образцу IELTS как минимум по трем умениям из четырех (аудирование, чтение, письмо и говорение).

За счет большого потока студентов (1 600–1 800 студентов в год) и достаточно точной системы тестирования и деления на группы каждая отдельная группа студентов (20–35 человек в зависимости от уровня) обладает значительной однородностью уровня сформированности этих четырех умений. Эта особенность и, как следствие, отсутствие смешанных групп в выборке позволяют проводить оперативный сравнительный анализ вклада конкретного преподавателя или метода преподавания в промежуточные и итоговые результаты тестов, которые осуществляются каждые пять недель.

В ходе исследования автор осуществляла включенное наблюдение за восемью группами студентов, преподавая аудирование в рамках интенсивных курсов емкостью в 200 часов за 10 недель семестра. Родным языком всех студентов был вьетнамский язык, а освоение английского языка в этих конкретных группах начиналось с нуля именно в Восточном международном университете. На данном этапе включенное наблюдение позволило нам выделить основные трудности, с которыми сталкиваются L2 студенты с родным вьетнамским языком в обучении аудированию.

Согласно классическому определению Н. Д. Гальсковой, аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью,

связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [3, с. 161]. Это вычленение компонентов деятельности перекликается с тремя аспектами аудирования, выделяемыми Майклом Ростом в одном из самых широко цитируемых и авторитетных изданий по преподаванию и исследованию аудирования 'Teaching and researching listening': лингвистический, семантический и прагматический аспекты [11, с. 9]. Опираясь на эти три аспекта, мы провели анализ трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, ранее не имевшие опыта работы с вьетнамоязычными студентами.

Типологически вьетнамский язык является тоновым, изолирующим и слоговым, что порождает три группы проблем.

На фонетическом уровне носитель вьетнамского языка в первую очередь испытывает сложности с различением согласных фонем, не имеющих эквивалентов во вьетнамском языке – например, /dʒ/ и /ʒ/, либо имеющих частичные эквиваленты, где один из параметров артикуляции согласного звука не является смысловоразличительным – например, /p/ и /b/, /p/ и /f/, /t/ и /tʃ/, /s/ и /ʃ/, /s/ и /z/. Ряд исследователей также отмечает, что согласные звуки во вьетнамском языке имеют множество аллофонов в зависимости от диалекта, поскольку не являются смысловоразличительными [8, с. 21]. Основная доля смысловоразличения осуществляется за счет гласного звука и его тона. П. Т. К. Оанх также отмечает, что неразличение долготы и краткости гласного звука во вьетнамском языке, вносящее значительный вклад в специфику вьетнамского акцента в английском, затрудняет восприятие минимальных пар типа *chip – cheap* [10, с. 7]. В нашем опыте это верно для уровней владения A1-A2, а в дальнейшем у студентов часто происходит гиперфикса-

ция на долготе и краткости звука, и, услышав краткий звук в слове *foot*, они записывают в задании на запись текста со слуха *put*, опираясь именно на знакомый гласный звук. Кроме того, тональность вьетнамского языка обеспечивает высокий потенциал в имитационном повторении гласного звука студентами так, что преподавателю кажется, будто гласный звук воспроизведен в целом верно – в то время как при прочтении текста с листа артикуляция этого же гласного звука будет частично неправильной.

Отдельной проблемой для студентов является интонационный рисунок предложения. Будучи слоговым и тональным языком одновременно, вьетнамский язык предполагает тщательное произношение гласных тонов и при этом достаточно монотонный интонационный рисунок на уровне предложения. Отсюда рождается интерференция восходящих и нисходящих тонов в англоязычной речи на уровне ядерного слога предложения или отдельного интонационного сегмента с восходящими и нисходящими тонами в вьетнамской речи на уровне слога. Студенты допускают ошибки в восприятии одного и того же знакомого слова на слух, если оно находится в начале, середине или конце предложения, поскольку воспринимают 'Right.' и "Right?" как два совершенно разных по звучанию слова. Кроме того, носители слоговых тональных языков иначе распределяют паузы в тексте, поскольку малое число согласных экономит поток выдыхаемого воздуха, и в результате речь носителей вьетнамского языка на английском языке звучит как проглатывание слов вместо медленного выдоха с повышенной интенсивностью к концу интонационного сегмента.

Дополнительную сложность представляют замыкающие согласные звуки (/p, b, t, d, k, g/) в конце слога или слова, поскольку во вьетнамском языке замы-

кающие смычные согласные импловивны, то есть не завершаются взрывом, и согласная является лишь оформляющим элементом предшествующего гласного звука [5, с. 533]. Следовательно, носители вьетнамского языка часто не слышат замыкающий согласный звук. К примеру, в одном из упражнений на запись предложений со слуха студент записал предложение ‘We seek to bridge the gap’ как /we see to bring the g..?../

На грамматическом уровне морфология английского языка представляет для носителей вьетнамского больше сложностей, чем синтаксис, поскольку морфологически английский язык устроен значительно сложнее, а вьетнамский язык является идеальным примером изолирующего языка и не имеет никаких флексий, суффиксов или приставок, и все словообразование в нем происходит через сложение корней. Части речи отсутствуют как часть грамматического строя, и одно и то же слово может менять положение в предложении, обозначая предмет, действие или признак предмета. Отсюда ряд специфических ошибок в аудировании, когда студенты не слышат разницы между единственным и множественным числом существительного или не различают единственное число глагола в третьем лице. Кроме того, студенты зачастую дробили одно слово на два – иногда несуществующих – отдельных и предсказуемо не могли вычислить его значение (например, ошибки типа ‘adhere to’ – ‘add here two’, ‘to complain – to comp lane’).

Во вьетнамском языке также отсутствуют формы глагола, а видо-временные отношения выражаются эксплицитно, через систему обстоятельств времени и дополнительных маркеров вроде «вчера», «уже», «в будущем», в отличие от системы времен английского глагола, где эксплицитные маркеры лишь дополняют и уточняют значение формы глагола [4, с. 77].

Синтаксически же предложение на вьетнамском языке обманчиво похоже на английское предложение по структуре Subject – Verb – Object, однако разбиение сем по отдельным словам отличается весьма значительно. Определение во вьетнамском языке всегда следует за определяемым словом, что создает сложность в восприятии существительных в транспозиции (например, the infrastructure renovation может восприниматься на слух как «обновленная инфраструктура», а не «обновление инфраструктуры»).

На лексическом уровне основными проблемами являются вычисление диспропорционального значения из суммы сем слов в английском предложении и восприятие метафор, отличных от метафор вьетнамского языка (например, во вьетнамском языке «солнце ныряет в горизонт» вечером). Кроме того, словарный состав вьетнамского языка ограничен примерно 35 тысячами крайне широкозначных слов [9, с. 32], в то время как английский язык насчитывает больше слов с узкими, точными значениями – и это создает особую сложность в изучении синонимов. Отдельно эта проблема усугубляется в аудировании спецификой заданий IELTS, часть из которых построена на синонимах или антонимах. Например, правильный вариант ответа в задании “Customers frequently purchase discounted goods”, а в тексте аудио звучит предложение “Consumers often buy items which are sold with a discount”. Особенно интересно, что студенты находили достаточно сложными задания, связанные с некоторым изображением и сюжетной линией, поскольку вербализация и выбор лексических средств при описании этой картинки студентами значительно отличались от выбора лексических средств в аудиотексте задания. Эта специфическая трудность отражает тот факт, что вербализация является культурно об-

условленным процессом [1, с. 39], на ранних этапах обучения иностранному языку обучающиеся сопровождают высказывание мысленным переводом на родной язык, а преобразование инокультурного смысла при переводе сопровождается потерей ряда его компо-

нентов [2, с. 25].

Таким образом, в первом семестре мы выявили три группы специфических трудностей и составили список действий, направленных на их преодоление (табл. 1).

Таблица 1

Специфика трудностей вьетнамоязычных студентов в аудировании

№	Трудность в аудировании	Рекомендованные действия
1. Фонетические трудности		
1.1.	Неразличение на слух согласных фонем /dʒ/ и /ʒ/, /p/ и /b/, /p/ и /f/, /t/ и /tʃ/, /s/ и /ʃ/, /s/ и /z/	Преподавание международного фонетического алфавита IPA с упором на контролируемую артикуляцию звуков
1.2.	Неразличение долготы гласного звука	Упражнения на минимальные пары
1.3.	Смешение ударных гласных звуков одного ряда	Отчитывание текстов с преувеличенным произношением замыкающих согласных звуков
1.4.	Интерференция тонов родного языка и ядерных тонов в английском предложении	Чтение транскрипта аудирования после выполнение упражнений – индивидуально, вслед за преподавателем с разбором проблемных мест и хором
1.5.	Неразличение замыкающих слог согласных звуков	Упражнения на контрастную интонацию одного и того же слова
2. Грамматические трудности		
2.1.	Загруженное восприятие на слух множественного числа существительных	Домашняя запись коротких текстов со слуха с предъявлением текста неограниченное количество раз
2.2.	Загруженное восприятие на слух форм глагола	Упражнения на контрастные предложения в единственном и множественном числе
2.3.	Интерференция в восприятии частей речи	Изменение одного и того же предложения по временам с отчитыванием форм глагола вслух
2.4.	Загруженность сегментирования многосложных слов на слух	Дополнительные лексические упражнения на словообразовательные ряды прямо перед аудированием
3. Лексические трудности		
3.1.	Интерференция в восприятии языковой метафоры на слух	Актуализация знакомых языковых метафор через описание картинки перед аудированием
3.2.	Повышенная диспропорциональность объемов понятия в родном и изучаемом языках	Снятие языковых трудностей перед аудированием через повторение синонимических рядов
3.3.	Загруженное восприятие синонимов и антонимов на слух	Ежедневные небольшие упражнения на перефразирование предложений
3.4.	Повышенная диспропорциональность вербализации в силу культурных отличий и топологических отличий родного и изучаемого языков	Групповое описание иллюстрации к аудированию перед и после аудирования

Во втором семестре мы разработали ряд дополнительных фонетических упражнений для преодоления данных трудностей, разработали дополнительные лексические задания для предтекстового этапа перед каждым заданием на аудирование, отвели дополнительные 15 минут из двухчасового занятия на практику произношения и интонации и разработали дополнительные домашние задания на запись коротких текстов на слух. В начале семестра проводился

анализ данных диагностических тестов и результатов прошлого семестра, в середине семестра – анализ результатов промежуточного среза, а в конце семестра – анализ результатов итогового экзамена. Рассмотрим результаты группы 1.4, которая работала по разработанным нами материалам в течение семестра (табл. 2). Группа изначально была сформирована из студентов, имеющих низкие результаты в аудировании в предыдущем семестре.

Таблица 2

Группа 1.4. Результаты аудирования, % (успешный результат - >65 %)

№ студента	Входной тест	Срезовой тест	Итог
Студент 1	43	40	61
Студент 2	30	48	67
Студент 3	50	80	79
Студент 4	43	60	76
Студент 5	63	48	64
Студент 6	40	48	58
Студент 7	50	52	76
Студент 8	60	68	70
Студент 9	53	32	70
Студент 10	67	76	82
Студент 11	67	64	85
Студент 12	30	48	70
Студент 13	30	68	79
Студент 14	47	68	85
Студент 15	57	48	73
Студент 16	30	60	79
Студент 17	40	76	67
Студент 18	37	68	79
Студент 19	40	32	61
Студент 20	0	60	73
Студент 21	60	60	88
Студент 22	53	48	79

По итогам семестра 20 студентов из 22 сдали итоговый экзамен успешно, а оставшиеся два студента имели результат, крайне близкий к проходному баллу. Промежуточный срез и итоговый экзамен были практически идентичны по уровню сложности, поэтому приращение баллов в промежутке между

ними позволило нам отследить индивидуальный прогресс студента в освоении навыка аудирования на текущем уровне владения английским языком. В соседних группах, близких по уровню подготовки, результаты в аудировании были значительно хуже: в контрольной группе 1.3 аудирование успешно сдали толь-

ко 12 из 24 студентов, а в контрольной группе 1.6 – 16 из 22 студентов.

Таким образом, можно заключить, что выявление и учет специфики обучения студентов с родным вьетнамским языком позволили им добиться более высоких результатов в аудировании. Понимание англоязычной речи на слух зависит не только от общего уровня владения английским языком, но и от

практики распознавания на слух явлений, не характерных для родного языка. Типологические особенности вьетнамского языка затрудняют восприятие англоязычной речи поверх обычного уровня, и включение в подготовку к аудированию фонетических упражнений на произношение позволяет студентам обращать внимание на проблемные для них моменты.

Список источников

1. Адалатова Е. Ю., Вергунов Е. Г., Николаева Е. И. Когнитивные аспекты цепочки коммуникации «визуальный стимул»-«вербальный пересказ» на примере «фильма о грушах» У. Чейфа // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 3 (67). С. 35–47. DOI 10.24888/2073-8439-2024-67-3-35-47
2. Везнер И. А. Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 15. С. 20–27.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Кобелев В. А. Видовременные формы английского глагола: проблема грамматического значения и грамматической формы // Конструктивные педагогические заметки. 2020. №. 8-2. С. 76–88.
5. Чирейкина О. Ю., Чирейкин М. К. Развитие аудитивных умений при обучении русскому языку студентов-иностранцев из стран Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, №. 5. С. 532–538. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20230075>
6. Danh L. T., Quan N. H. Vietnamese university EFL teachers' reported and classroom practices in teaching listening // International Journal of Science and Management Studies. 2021. Т. 4, №. 5. С. 10–26. DOI: 10.51386/25815946/ijms-v4i5p102
7. Dang C. N., Dang T. N. Y. The predictive validity of the IELTS test and contribution of IELTS preparation courses to international students' subsequent academic study: Insights from Vietnamese international students in the UK // RELC Journal. 2023. Т. 54, №. 1. С. 84–98. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220985533>
8. Giang N. A. The disadvantages of using mother tongue in teaching English on students' speaking and listening skills at universities in Vietnam // International Journal of Applied Linguistics and Translation. 2022. Т. 8, №. 1. С. 20–23. DOI: 10.11648/j.ijalt.20220801.13
9. Ngo B. Vietnamese: An essential grammar. Routledge, 2020. 305 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315454610>
10. Oanh P. T. K. A review of strategies for teaching English listening comprehension: Vietnamese context // Journal of English Language and Linguistics. 2020. Т. 1, №. 2. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.62819/jel.2020.72>
11. Rost M. Teaching and researching listening. Routledge, 2024. 454 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003390794>
12. Tran T. Q., Duong T. M. Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam // Pasaa. 2020. Т. 59, №. 1. С. 77–100. DOI: 10.58837/CHULA.PASAA.59.1.4

Информация об авторах

О. А. Вальгер – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

Т. Г. Сокольникова – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, statty18@mail.ru

Information about the authors

O. A. Valger – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

T. G. Sokolnikova – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, statty18@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.