



**DIGITAL RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING
COMPREHENSION AND ORAL SPEECH**

Andijan State Pedagogical Institute

N.A. Madyarova, (PhD) Professor

S.D. Topvoldieva, Master's Degree Student

Annotation. This article examines the role of digital resources in developing listening comprehension and speaking skills among non-linguistic university students learning Russian as a foreign language. The study analyzes the theoretical foundations of listening and speaking as interconnected types of speech activity, as well as the cognitive mechanisms underlying their development. Special attention is given to the potential of the digital learning environment, including video platforms, podcasts, mobile applications, videoconferencing tools, and speech recognition technologies. It is demonstrated that the integration of digital tools expands access to authentic language input, enhances task variability, and supports learner autonomy and self-monitoring. The article presents a classification of listening types and speaking tasks, along with practical scenarios for their implementation in the educational process. The advantages and limitations of digital resources are identified, and the necessity of their methodologically grounded use is substantiated. The study concludes that digital tools are an effective means of developing communicative competence when integrated into communicative and competency-based approaches..

Keywords: listening comprehension, speaking skills, digital resources, Russian as a foreign language, non-linguistic universities, communicative competence, digital learning environment, podcasts, video platforms, artificial intelligence..

**ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В РАЗВИТИИ АУДИРОВАНИЯ И УСТНОЙ
РЕЧИ**

ф.ф.ф.д., (PhD) Проф. Н.А.Мадярова

С.Д.Топволдиева магистрант



Андижанский государственный педагогический институт

Аннотация. В статье рассматривается роль цифровых ресурсов в развитии аудирования и устной речи студентов неязыковых вузов при обучении русскому языку как иностранному. Анализируются теоретические основы аудирования и говорения как взаимосвязанных видов речевой деятельности, а также когнитивные механизмы их формирования. Особое внимание уделяется возможностям цифровой образовательной среды, включая видеоплатформы, подкасты, мобильные приложения, системы видеоконференций и инструменты распознавания речи. Показано, что интеграция цифровых технологий позволяет расширить доступ к аутентичному речевому материалу, повысить вариативность заданий и обеспечить условия для самостоятельной работы и самоконтроля обучающихся. В статье представлена классификация типов аудирования и видов устных заданий, а также предложены практические сценарии их реализации в учебном процессе. Выявлены преимущества и ограничения цифровых ресурсов, обоснована необходимость их методически выверенного использования. Сделан вывод о том, что цифровые инструменты являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции при условии их интеграции в коммуникативный и компетентностный подходы обучения.

Ключевые слова: аудирование, устная речь, цифровые ресурсы, РКИ, неязыковой вуз, коммуникативная компетенция, цифровая образовательная среда, подкасты, видеоплатформы, искусственный интеллект.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного развитие аудирования и устной речи рассматривается как одна из центральных задач, особенно в условиях обучения студентов неязыковых вузов. Для данной категории обучающихся русский язык является не предметом профессиональной специализации, а инструментом академической и профессиональной коммуникации. Именно поэтому формирование умений понимать звучащую речь





JOURNAL OF PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH VOLUME-1, ISSUE-5, 2026

и участвовать в устном взаимодействии должно быть ориентировано на реальные учебные и профессионально значимые ситуации: восприятие лекции, участие в обсуждении, презентация проекта, диалог с преподавателем, защита работы, коммуникация в смешанной или цифровой среде [1].

В условиях цифровизации высшей школы аудирование и устная речь получают новые каналы развития. Если традиционная модель опиралась преимущественно на аудиозаписи, объяснение преподавателя и ограниченную практику в аудитории, то цифровая образовательная среда позволяет многократно расширить объём аутентичного речевого материала, разнообразить форматы взаимодействия и вынести часть тренировочной работы за пределы урока. Видеоплатформы, подкасты, инструменты автоматического распознавания речи, мобильные приложения, сервисы видеоконференций и AI-инструменты формируют новую методическую экосистему, в которой студент получает больше возможностей для восприятия, повторения, самоконтроля и речевой практики. Официальные описания YouTube, Google Meet и Zoom подтверждают, что цифровые платформы сегодня поддерживают автоматические субтитры, живые и переводные титры, транскрипцию и AI-сводки, что особенно важно для развития навыков восприятия и последующей устной переработки информации. ([Google Help](#))

Для студентов неязыковых вузов цифровые ресурсы значимы ещё и потому, что они позволяют учитывать различия в языковом уровне и цифровой грамотности. Студенты уровней A2–B2 нуждаются в разных типах поддержки: одним необходимы субтитры, slowed input и визуальные опоры, другим — задания на извлечение деталей, дискуссию и аргументированное говорение. Следовательно, цифровые ресурсы следует рассматривать не как универсальное решение, а как инструмент методически выверенной дифференциации обучения [2-5].



1. Теоретические основания развития аудирования и устной речи

Аудирование в современной лингводидактике понимается как сложный рецептивный вид речевой деятельности, включающий восприятие, распознавание, сегментацию, интерпретацию и смысловую переработку звучащего сообщения. Оно не сводится к «слушанию текста», а предполагает взаимодействие нескольких когнитивных процессов: фонематического распознавания, актуализации словаря, грамматической идентификации, прогнозирования содержания и построения общего смысла высказывания. Для студентов неязыковых вузов особая трудность состоит в том, что аудирование часто происходит в условиях ограниченного словарного запаса, недостаточно автоматизированных грамматических навыков и неустойчивого опыта восприятия естественной русской речи.

В методике РКИ принято выделять по крайней мере три основных типа аудирования: глобальное, детальное и селективное. **Глобальное аудирование** направлено на понимание основной темы, коммуникативного намерения и общего смысла сообщения. **Детальное аудирование** предполагает извлечение значимых смысловых единиц, фактов, причинно-следственных отношений, аргументов и нюансов. **Селективное аудирование** ориентировано на поиск конкретной информации: цифр, дат, имён, терминов, этапов процесса. Для неязыковых вузов все три типа имеют прикладную ценность: глобальное аудирование важно для понимания лекции в целом, селективное — для извлечения терминологически значимой информации, а детальное — для последующего обсуждения и интерпретации услышанного.

Устная речь, в свою очередь, выступает как продуктивный и интерактивный вид речевой деятельности. В условиях обучения русскому языку она охватывает диалогическую и монологическую формы: вопросы и ответы, обсуждение, интервью, разыгрывание ситуации, краткий комментарий, устное описание,



презентацию, микродоклад, аргументированное мнение. Для студентов неязыковых вузов развитие устной речи предполагает не только языковую правильность, но и способность действовать в коммуникативной задаче: представить идею, объяснить процесс, выразить согласие или несогласие, уточнить информацию, кратко резюмировать материал.

С точки зрения когнитивной психологии аудирование и говорение тесно связаны. Чем богаче опыт восприятия аутентичного звучащего текста, тем легче студент воспроизводит интонационные модели, синтаксические схемы и речевые клише. С другой стороны, активное говорение способствует лучшему удержанию услышанного материала в памяти. Поэтому цифровые ресурсы, которые позволяют сочетать восприятие, повторение, проговаривание и запись собственной речи, имеют особую ценность для интегративного обучения [6-8].

2. Значение цифровых ресурсов в развитии аудирования и устной речи

Роль цифровых ресурсов в развитии аудирования и устной речи определяется несколькими принципиальными преимуществами. Во-первых, они обеспечивают доступ к большому объёму аутентичного материала. Во-вторых, они позволяют варьировать темп, сложность и формат подачи. В-третьих, они дают инструменты для повторного прослушивания, визуальной поддержки и самостоятельного контроля. В-четвёртых, они создают пространство для дистанционного и гибридного взаимодействия, где студент может говорить, слушать, записывать, переслушивать и корректировать свою речь.

Особое значение цифровая среда имеет для формирования произносительных навыков. Подкасты, видеоматериалы, функции автоматических субтитров и аудио в учебных приложениях создают условия для сопоставления письменной и звучащей формы. Официальная справка YouTube указывает, что платформа использует технологию распознавания речи для автоматического создания субтитров, а также позволяет просматривать и управлять субтитрами. Это делает



YouTube не только источником видеоматериала, но и средством фонетико-аудитивной поддержки. ([Google Help](#))

Видеоконференц-сервисы также становятся важной частью обучения. Google Meet поддерживает live captions, translated captions и transcripts, а Zoom развивает AI Companion, in-meeting questions, smart recording и автоматизированные сводки. Для обучения русскому языку это важно в двух аспектах: как средство поддержки понимания во время синхронного общения и как инструмент последующего анализа услышанного и сказанного. ([Google Help](#))

3. Анализ цифровых ресурсов и платформ

3.1. YouTube как ресурс для развития аудирования и произношения

YouTube остаётся одним из наиболее доступных и гибких ресурсов для развития аудирования. Его педагогический потенциал обусловлен сочетанием видео, аудио, субтитров, возможности изменять скорость воспроизведения и повторно возвращаться к фрагментам. Для студентов уровней A2–B1 особенно важна функция автоматических субтитров, поскольку она снижает нагрузку при первичном восприятии. Для уровней B1–B2 целесообразно постепенное уменьшение опоры на субтитры, переход к selective listening и последующим устным заданиям.

В условиях неязыкового вуза YouTube особенно полезен для работы с короткими академическими и профессионально ориентированными видеофрагментами: интервью специалистов, научно-популярные ролики, инструкции, фрагменты лекций, презентации. Например, студентам инженерного направления можно предложить короткое видео о технологическом процессе с последующим заданием определить этапы, выписать ключевые термины и устно воспроизвести последовательность действий. Студентам экономического направления — видео о рынке, инфляции или бизнес-модели с последующим селективным аудированием и кратким устным комментарием.



3.2. Подкасты как средство развития детального и селективного аудирования

Подкасты обладают рядом специфических методических преимуществ. Они развивают восприятие речи без обязательной визуальной опоры, что особенно важно для формирования собственно аудитивной компетенции. Кроме того, подкасты удобны для автономной работы, так как легко интегрируются в мобильное обучение и позволяют студенту слушать материал вне аудитории.

Методически подкасты особенно эффективны при работе с темпом, интонацией, речевыми клише и тематическим словарём. Для уровня А2 можно использовать короткие медленные подкасты с ясной структурой и повторяющейся лексикой. Для В1–В2 — фрагменты интервью, обсуждения и комментарии. После прослушивания полезно предлагать задания на выявление основной идеи, выбор ключевых фактов, заполнение таблицы, ответ на вопросы и последующее устное резюмирование [9-11].

3.3. Инструменты распознавания речи и AI-средства

Современные AI-инструменты всё активнее используются для развития устной речи. Их преимущество состоит в том, что они позволяют студенту говорить вслух, получать частично автоматизированную обратную связь, фиксировать расхождения между задуманным и распознанным, а значит — осознавать фонетические и ритмико-интонационные проблемы. Хотя такие инструменты не заменяют преподавателя, они полезны как промежуточное звено между самостоятельной тренировкой и экспертной коррекцией.

Zoom AI Companion и Google Meet с функциями транскрипции создают дополнительные возможности: студент может после устного выступления увидеть текстовую фиксацию своей речи, выявить паузы, повторы, синтаксические сбои, речевые клише и неточности. Это важно не только для развития устной речи, но и для метакогнитивного контроля. Официальные материалы Zoom указывают на возможности автоматических summary и in-



meeting questions, a Google Meet — на captions и transcripts, что можно использовать как основу для рефлексивной работы над устным высказыванием.

[\(Zoom\)](#)

3.4. Мобильные приложения

Мобильные приложения важны прежде всего как средство микротренировки. Они удобны для кратких, но регулярных циклов работы над аудированием и произношением. Даже платформы, традиционно ассоциируемые с лексикой, например Quizlet, обладают функциями аудиосопровождения, что делает их полезными для формирования слухо-произносительных связей. Официальные материалы Quizlet подчёркивают наличие custom audio и аудиоподдержки, что позволяет связывать слово, его звучание и последующее устное воспроизведение.

[\(Quizlet\)](#)

3.5. Zoom и Google Meet как среда развития интеракции

Если YouTube и подкасты обеспечивают преимущественно рецептивную базу, то Zoom и Google Meet создают пространство для живой устной интеракции. Для неязыковых вузов это особенно важно, поскольку студентам необходима практика обсуждения, коротких академических презентаций, уточняющих вопросов, согласия/несогласия и аргументации. Breakout rooms, чат, демонстрация экрана, captions и записи позволяют организовать задания task-based learning: мини-дискуссию, защиту группового решения, интервью, совместное обсуждение кейса, устный отчёт по результатам работы [12-13].

Таблица 1. Сравнительная характеристика цифровых ресурсов для развития аудирования и устной речи

Цифровой ресурс	Функциональность	Преимущества	Ограничения	Роль в развитии аудирования





**JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-5, 2026**

				и устной речи
YouTube	Видео, субтитры, изменение скорости, повтор	Аутентичность, визуальная опора, гибкость	Качество контента неравномерно, перегрузка внешними стимулами	Глобальное и детальное аудирование, фонетическая поддержка
Подкасты	Аудиоконтент, мобильное прослушивание	Развитие собственно слухового восприятия, автономность	Отсутствие визуальной поддержки	Детальное и селективное аудирование
Quizlet с аудио	Аудиоподдержка, карточки, повторение	Связь звучания и формы, самостоятельность	Ограниченная коммуникативность	Фонетико-лексическая база для устной речи
Zoom	Видеовстречи, записи, AI summary, breakout rooms	Синхронная интеракция, запись, обратная связь	Требует устойчивого интернета и цифровых навыков	Диалоги, дискуссии, презентации, интерактивное аудирование
Google Meet	Видеовстречи, live captions, translated	Поддержка понимания в	Функции зависят от плана и	Аудирование в реальном





	captions, transcripts	реальном времени	условий доступа	взаимодейств ии и говорение
AI- инструмен ты распознава ния речи	Транскрипция, частичный анализ высказывания	Самоконтро ль, повторение, осознание ошибок	Не всегда точная оценка качества речи	Произнош ение, беглость, саморефлекс ия

Аналитический комментарий к таблице 1.

Таблица показывает, что цифровые ресурсы различаются прежде всего по степени рецептивной и интерактивной направленности. YouTube и подкасты в большей степени работают на развитие аудирования, тогда как Zoom, Google Meet и AI-инструменты соединяют аудирование с говорением и рефлексией. Quizlet в этой системе выполняет вспомогательную, но важную функцию: он формирует слухо-речевую опору через повторяемость аудиоформ. Следовательно, для полноценно выстроенного курса русской устной речи преподавателю необходимо не выбирать один «лучший» инструмент, а сочетать платформы по их функциональному назначению [14].

4. Виды заданий на аудирование и устную речь в цифровой среде

С методической точки зрения цифровые задания можно классифицировать по типу формируемого навыка.

Для аудирования целесообразно выделить:

1. **глобальное аудирование** — понять тему, цель, основную мысль;
2. **детальное аудирование** — выявить факты, аргументы, причинно-следственные связи;
3. **селективное аудирование** — извлечь конкретные данные;



4. **интерактивное аудирование** — понять реплики собеседника в режиме общения;

5. **рефлексивное аудирование** — соотнести услышанное с последующим устным ответом.

Для говорения выделяются:

1. **диалогические задания** — интервью, уточнение, реакция, обсуждение;
2. **монологические задания** — описание, резюме, сообщение, мини-доклад;
3. **дискуссионные задания** — согласие, несогласие, аргументация;
4. **ролевые игры** — моделирование профессиональной ситуации;
5. **презентационные задания** — краткое публичное выступление с опорой на визуальный материал.

Таблица 2. Типы цифровых упражнений для развития аудирования и устной речи

Тип упражнения	Платформа / инструмент	Учебная цель	Пример активности
Глобальное аудирование	YouTube, подкаст	Понять основную тему и идею	После просмотра назвать тему и сформулировать главную мысль
Детальное аудирование	YouTube, подкаст, LMS	Извлечь фактическую информацию	Прослушать и заполнить таблицу по содержанию
Селективное аудирование	YouTube, Google Meet запись	Найти конкретные данные	Выделить цифры, термины, этапы процесса





**JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-5, 2026**

Фонетическое повторение	Quizlet audio, мобильные приложения	Улучшить произношение и ритм	Прослушать слово/фразу и повторить вслух
Диалог в синхронной среде	Zoom, Google Meet	Развить интеракцию	Ролевая беседа «студент — преподаватель»
Монологическое высказывание	Zoom, запись на телефон, LMS	Формировать связную речь	Записать 1–2-минутный комментарий по теме
Дискуссия	Zoom breakout rooms, Meet	Аргументировать и реагировать	Обсудить кейс в мини-группе
Самокоррекция речи	AI speech tools, transcript	Осознать речевые и фонетические ошибки	Сопоставить устную речь с автоматической транскрипцией

Аналитический комментарий к таблице 2.

Представленная типология показывает, что цифровые упражнения должны быть встроены в последовательную модель: от восприятия к переработке, от переработки к устному реагированию, от реагирования к самокоррекции. Особенно важным является включение рефлексивного компонента: студент должен не только услышать и сказать, но и осмыслить, насколько его устная речь соответствует задаче, норме и коммуникативной цели. Для неязыковых вузов это критически важно, так как устная речь студентов часто развивается неравномерно: рецептивная сторона опережает продуктивную.



5. Практическая реализация: сценарии и мини-кейсы

Кейс 1. Студенты экономического факультета, уровень В1.

Тема занятия — «Инфляция и рынок труда». Преподаватель предлагает короткий YouTube-фрагмент с субтитрами. На этапе глобального аудирования студенты определяют тему и основную мысль. На этапе селективного аудирования фиксируют 5 ключевых терминов и 3 факта. Далее в Zoom-группах обсуждают вопрос: «Какие факторы влияют на рынок труда?» В конце занятия каждый студент даёт 60-секундный устный комментарий. Запись сохраняется, после чего студент получает возможность переслушать собственную речь и отметить проблемные места [15].

Кейс 2. Технический вуз, уровень А2–В1.

Тема — «Описание технологического процесса». Преподаватель использует подкаст или аудиофрагмент с замедленным темпом. После первого прослушивания студенты определяют последовательность этапов. После второго — заполняют таблицу «этап — действие — результат». Затем в парах в Google Meet воспроизводят процесс своими словами, используя опорные конструкции. Такая модель сочетает аудирование, терминологическую опору и монологическое говорение [16].

Кейс 3. Студенты уровня В2, проектная презентация.

Группа готовит мини-презентацию о цифровом инструменте в своей специальности. Подготовка проходит в смешанном формате: студенты смотрят YouTube-материалы, слушают подкаст, а затем в Zoom представляют результаты. Включённая транскрипция и запись позволяют преподавателю и студентам анализировать не только содержание, но и качество устной речи: паузы, повтор, произношение, коммуникативную связность.



6. Преимущества и ограничения цифровых инструментов

Преимущества цифровых ресурсов очевидны: они повышают доступность аутентичной речи, позволяют многократно повторять материал, поддерживают визуальными и текстовыми опорами, расширяют пространство говорения, делают возможной запись и самокоррекцию, а также способствуют автономности обучающихся. Для студентов неязыковых вузов это особенно важно, поскольку цифровая среда позволяет компенсировать дефицит устной практики и организовать более частый контакт с русской речью [17-19].

Однако ограничения также существенны. Во-первых, автоматические субтитры и распознавание речи не всегда точны, а значит, требуют критического отношения. Во-вторых, избыточная опора на субтитры может снижать развитие собственно слухового восприятия. В-третьих, часть студентов испытывает трудности с цифровой навигацией, а часть, наоборот, склонна заменять реальное говорение пассивным просмотром контента. В-четвёртых, синхронные платформы требуют стабильного интернета и дисциплины участия.

Следовательно, цифровые ресурсы должны использоваться как инструмент методически регулируемой практики, а не как самоцель. Их интеграция должна учитывать уровень владения языком, готовность группы к самостоятельной работе и баланс между рецептивной поддержкой и продуктивной речевой деятельностью [20-23].

7. Методические рекомендации

1. На уровнях А2–В1 целесообразно использовать короткие видеоматериалы, captions и замедленное воспроизведение, постепенно уменьшая степень опоры.

2. Каждое аудитивное задание должно завершаться устной реакцией: пересказом, комментарием, мини-диалогом или вопросом.

3. Для В1–В2 следует чаще использовать Zoom/Meet как пространство дискуссии и презентации, а не только как канал связи.



4. Работа с произношением должна включать сопоставление образца и собственной записи.
5. Подкасты полезно задавать как часть внеаудиторной работы, но сопровождать чёткой задачей: что понять, что выписать, что затем обсудить.
6. AI-инструменты транскрипции следует использовать не для «оценки» речи, а для развития самонаблюдения и осознания типичных ошибок.

Заключение

Таким образом, цифровые ресурсы играют системообразующую роль в развитии аудирования и устной речи студентов неязыковых вузов. Их методическая значимость заключается в том, что они позволяют соединить аутентичное восприятие, речевую практику, самоконтроль и рефлекссию в рамках единой образовательной среды. YouTube, подкасты, мобильные приложения, Zoom, Google Meet и AI-инструменты выполняют различные, но взаимодополняющие функции: одни обеспечивают рецептивную основу, другие — интерактивность, третьи — аналитическую поддержку [24-26].

Наиболее продуктивной является такая модель, в которой цифровые ресурсы интегрируются в коммуникативный, компетентностный и task-based подходы, а развитие аудирования и говорения строится как последовательность действий: восприятие, выделение смысла, речевая переработка, устное высказывание, самокоррекция. Именно при таком подходе цифровые инструменты становятся не внешним дополнением к уроку, а средством повышения качества русскоязычной подготовки студентов неязыковых вузов.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.





**JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-5, 2026**

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2015. 368 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
4. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 2–9.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2020. 508 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
8. Vandergrift L., Goh C. Teaching and Learning Second Language Listening. New York: Routledge, 2012. 315 p.
9. Field J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 366 p.
10. Rost M. Teaching and Researching Listening. 3rd ed. London: Routledge, 2024. 430 p.
11. Burns A. Teaching Speaking: A Holistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 298 p.
12. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 639 p.
13. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
14. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 238 p.





**JOURNAL OF
PEDAGOGICAL AND PHILOLOGICAL RESEARCH
VOLUME-1, ISSUE-5, 2026**

15. Ellis R. Task-based Language Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
16. Graham C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // The Handbook of Blended Learning. San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 3–21.
17. Kukulska-Hulme A. Mobile-assisted language learning // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. P. 3701–3709.
18. Stockwell G. Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 230 p.
19. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow: Pearson, 2007. 192 p.
20. Chapelle C. A., Sauro S. The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2017. 586 p.
21. Barr D. Students' attitudes to podcasting in language learning // Language Learning & Technology. 2016. Vol. 20, No. 2. P. 93–113.
22. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online // Computer Assisted Language Learning. 2005. Vol. 18, No. 4. P. 311–326.
23. O'Brien M. G., Levis J. M. Listening and pronunciation in technology-mediated language learning // CALICO Journal. 2018. Vol. 35, No. 1. P. 1–20.
24. Blake R. Brave New Digital Classroom. 2nd ed. Washington, DC: Georgetown University Press, 2016. 248 p.
25. Hubbard P. Language learner training in CALL // CALICO Journal. 2004. Vol. 22, No. 1. P. 3–28.
26. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Speech tools and language learning // Language Learning & Technology. 2018. Vol. 22, No. 3. P. 8–17.

