М. Н. ТАТАРИНОВА, Р. А. ЧЕРЕМИСИНОВА, Н. А. ГРУБА, Ф. А. ХЕБЕРЛЯЙН

Отбор и организация речевого материала для обучения студентов языкового факультета иноязычному говорению. Часть 1

Проблема исследования. Социальный заказ современного общества требует от лингвистических факультетов и университетов создания наиболее благоприятных условий для обучения студентов устной продуктивной иноязычной речи с целью формирования их универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Проблема исследования связана с решением вопросов отбора и организации речевого материала, адекватного задачам обучения говорению на языковом факультете для обеспечения межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия студентов.

Методы исследования. Опытнo-экспериментальная работа по обучению студентов иноязычному говорению на основе предложенных в статье принципов отбора и организации речевого материала проводилась на факультете лингвистики Вятского государственного университета (32 студента 1-го курса по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), направленность «Английский язык, немецкий язык»). Разработаны количественные и качественные критерии оценивания монологических и диалогических высказываний студентов. Критерии нашли отражение в подсистеме информативно-аналитических условно-речевых, а также речевых упражнений по управляемому использованию материалов учебных разговорных текстов, по работе с диалогами-моделями, для обучения подготовленной и неподготовленной устной речи.

Результаты исследования. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что показатели владения иноязычной монологической речью (1-й цикл) выросли у 56 % обучающихся; диалогической речью (2-й цикл) – у 66 %. Расчёт G-критерия знаков выявил, что по завершении 1-го цикла $G_{\text{эм.}} \leq G_{\text{кр.}}$ ($0 \leq 5$); по завершении 2-го цикла $G_{\text{эм.}} \leq G_{\text{кр.}}$ ($0 \leq 6$). Это свидетельствует о том, что сдвиг в типичную сторону в нашем случае не случаен, и с достоверностью 95 % можно констатировать, что он объясняется проведением опытно-экспериментальной работы.

Выводы. Цель статьи достигнута. В ней представлена типология речевого материала для обучения иноязычному говорению на языковом факультете университета; принципы и продукты его отбора и организации. Доказано, что учёт предложенных принципов повышает качество обучения устному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности и способствует формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: языковой факультет, иноязычное говорение, речевой материал, типология, отбор и организация, продукт

Ссылка для цитирования:

Татарина М. Н., Черемисина Р. А., Груба Н. А., Хеберляйн Ф. А. Отбор и организация речевого материала для обучения студентов языкового факультета иноязычному говорению. Часть 1 // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 226-241. doi: 10.32744/pse.2021.6.15

M. N. TATARINOVA, R. A. CHEREMISINOVA, N. A. GRUBA, F. A. HEBERLEIN

Selection and organization of speech material for teaching students of Linguistics foreign-language speaking. Part I

The problem for the research. Modern social contract requires linguistic departments and universities to create the most favourable conditions for teaching students oral productive foreign-language speech in order to develop their universal, general professional and professional competencies. The problem of the research is connected with the solution of the issues of selection and organization of speech material, adequate to the tasks of teaching speaking at the Linguistics Department to ensure interpersonal, intercultural and professional interaction of students.

Methods of investigation. Experimental teaching students foreign-language speaking on the basis of the principles of selection and organization of speech material, proposed in the article, was carried out at the Linguistics Department of Vyatka State University (32 first-year students, speciality 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles), the training focus "English, German"). Quantitative and qualitative criteria for evaluating students' monologic and dialogical speech were developed. The criteria were reflected in the subsystem of informative and analytical training exercises, as well as speech ones on the controlled use of materials of educational conversational texts, on working with model dialogues, for teaching prepared and spontaneous oral speech.

The findings of the study. The results of the experimental work indicate that the proficiency in foreign-language monologic speech (cycle 1) increased in 56% of students; dialogical speech (cycle 2) – in 66 %. The calculation of G-criterion of signs revealed that at the end of the 1st cycle $G_{emp.} \leq G_{cr.}$ ($0 \leq 5$); at the end of the 2nd one $G_{emp.} \leq G_{cr.}$ ($0 \leq 6$). This indicates that the shift in the typical direction in our case is not accidental, and with 95 % of confidence it can be stated that it is due to the conduct of experimental work.

Conclusions. The purpose of the article is achieved. It presents the typology of speech material for teaching foreign-language speaking at the Linguistics Department; the principles and products of its selection and organization. It is proved that taking into account the proposed principles improves the quality of teaching an oral productive type of foreign-language speech activity and contributes to the development of universal, general professional and professional competencies of students.

Keywords: the Linguistics Department; foreign-language speaking; speech material; a typology; selection and organization, a product

For Reference:

Tatarinova, M. N., Cheremisinova, R. A., Gruba, N. A., & Heberlein, F. A. (2021). Selection and organization of speech material for teaching students of Linguistics foreign-language speaking. Part I. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 54 (6), 226-241. doi: 10.32744/pse.2021.6.15

Введение

ЮНЕСКО отводится важная роль вопросам организации и реализации современного иноязычного образования как в общеобразовательной, так и в высшей школе. Интеграция российских вузов в Европейское образовательное пространство предоставляет студентам широкие возможности участия в международных академических проектах, конкурсах на получение грантов для обучения и проведения научных исследований за рубежом. Реализация подобных программ требует свободного владения учащимися вузов иностранным языком как в профессиональной, так и в социально-бытовой сферах. Владение иностранными языками является гарантией успешности и конкурентоспособности выпускника на международном рынке труда. Исследованию обозначенных процессов в разных странах мира посвящён ряд работ, опубликованных в журналах Web of Science и Scopus за последние годы [1–3].

Сложившаяся ситуация потребовала внедрения в жизнь отечественной высшей школы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, являющихся отражением социального заказа современного поликультурного и информационного общества. В свою очередь, сказанное накладывает на лингвистические вузы обязательства по созданию оптимальных условий для обучения студентов устной иноязычной речи с целью решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия.

Важной составляющей профессиональной компетентности обучающихся бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) является владение иноязычным говорением, что обеспечивает выпускникам социокультурную мобильность – способность свободно и активно действовать в мультилингвальном пространстве для обеспечения межкультурного взаимодействия и сотрудничества. Это выводит обучение устной коммуникации в одну из целевых доминант вузовского иноязычного образования: развитие умений в нём в контексте формирования ключевых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, например:

- 1) способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);
- 2) способен к коммуникации и многоаспектному анализу устной и письменной речи на иностранном языке с учётом его социокультурных особенностей;
- 3) способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [4].

В контексте обеспечения социокультурной мобильности выпускников вуза обучение устному иноязычному общению должно занять важное место в учебном плане. В свою очередь, это требует решения вопросов отбора и организации речевого материала, адекватного задачам обучения говорению на языковом факультете вуза.

Однако анализ теории и практики обучения устному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности позволил нам выявить ряд существующих в данной тематической области противоречий:

- между потребностью общества и государства в выпускниках высшей школы, которые умеют свободно общаться на иностранном языке в рамках общекультур-

ной и профессиональной тематики, и невысоким уровнем развития их умений иноязычной устной речи;

- между требованиями, предъявляемыми ФГОС нового поколения к обучению иноязычному говорению, и несоответствием данных требований уровню организации этого процесса в высшей школе;
- между потребностью в научно обоснованном отборе и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению в высшей школе и недостаточной разработанностью соответствующих принципов в методической литературе.

Поиск путей разрешения перечисленных противоречий позволили сформулировать проблему исследования: каковы принципы отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению студентов языкового факультета?

Целью данной статьи является теоретико-экспериментальное обоснование отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению студентов языкового (лингвистического) факультета. Достижение поставленной цели предполагает постановку ряда взаимосвязанных *задач*:

- 1) создать типологию речевого материала для обучения иноязычному говорению на лингвистическом факультете вуза;
- 2) описать процесс отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению на лингвистическом факультете вуза;
- 3) осуществить опытно-экспериментальную работу по обучению студентов факультета лингвистики иноязычному говорению на основе предложенных принципов отбора и организации речевого материала.

Материалы и методы

Объект исследования: процесс обучения иноязычному говорению студентов языкового факультета. *Предмет исследования*: процесс отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению студентов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), направленность «Английский язык, немецкий язык».

Ведущим *подходом*, на который мы опираемся в данной статье, является коммуникативный. В рамках данного подхода в процессе обучения иноязычному говорению имитируются условия осуществления реального устно-речевого общения. Использование специально отобранного и организованного речевого материала предполагает создание ситуаций общения, которые обеспечивали бы поэтапное формирование устно-речевых умений студентов.

Методы исследования включают: критический анализ педагогической и методической литературы; социально-педагогический анализ (анализ учебно-методического комплекса (УМК), а также стандартов нового поколения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)); типологию (речевого материала); конструирование (системы упражнений); конструктивный эксперимент; математическую статистику; графическое и табличное представление информации.

В процессе решения *первой задачи* статьи (создать типологию речевого материала для обучения иноязычному говорению на лингвистическом факультете вуза), осуществляя критический анализ педагогической и методической литературы, мы выявили следующие подходы к определению понятия «речевой материал»:

1) ситуативно обусловленные образцы высказываний различной протяженности [5, с. 24];

2) законченные по смыслу высказывания на уровне не ниже, чем одно предложение, а также сочетание предложений (сверхфразовое единство), текст [6, с. 54];

3) ситуативный контекст устного и письменного общения, который, вне зависимости от степени протяжённости, характеризуется речевыми связями и предъявлен завершёнными высказываниями обучающихся [7, с. 11].

Интересующий нас речевой материал должен быть адекватен говорению как устному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности, который, по словам И. А. Зимней, представляет собой «сложный и многогранный процесс, посредством которого наряду с аудированием осуществляется устное вербальное общение» [8, с. 48]. Благодаря говорению передается информация, устанавливается контакт между собеседниками, а также оказывается воздействие на участников общения в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез указывают, что целью обучения говорению является развитие у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях, отражающих реальные потребности и интересы личности [9]. Как продуктивный вид иноязычной речевой деятельности говорение ситуативно, целенаправленно, мотивировано, тесно связано с мышлением говорящего. Речевая деятельность говорения может отличаться разной степенью сложности: от восклицания, указания на предмет, краткого ответа на вопрос до развернутого высказывания. Процесс усвоения учащимися речевого материала в рамках обучения говорению включает четыре этапа: 1) этап формирования навыков; 2) этап совершенствования навыков; 3) этап развития речевого умения; 4) этап функционирования общения [10].

Вышеприведённые факты направили нашу мысль в русло создания типологии речевого материала для обучения студентов лингвистического факультета иноязычному говорению. Мы исходили из того, что, хотя проблема типологии речевых произведений издавна занимала как методистов, так и лингвистов, «ни в лингвистике, ни в методике нет систематической классификации того материала, который дан ей изначально, а именно классификации речевых произведений» [11].

Как известно, типология как один из методов научного исследования предполагает расчленение систем объектов и их группировку (на основе общности признаков) с помощью обобщенной модели [12, с. 30]. Задача разработки типологии речевого материала усложнялась тем, что для этого не существует общепринятой терминологии. Основываясь на характеристике единиц речевого материала для обучения иноязычному говорению, для составления его типологии мы воспользовались такими общенаучными терминами, как «тип», «подтип», «вид», «подвид», «вариант» в зависимости от оснований классификации.

Построение и характеристика типологии речевого материала для обучения иноязычному говорению привела нас к выводу, что для того, чтобы способствовать достижению цели обучения устному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности в контексте формирования ключевых универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций студентов, он должен быть отобран и организован на основании научно-педагогических и методических принципов. Описание таких принципов стало *второй задачей* данной статьи, которая также носила теоретический характер.

При решении данной задачи (описать процесс отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению на лингвистическом факультете) за основу была взята распространенная в педагогике точка зрения, что одной из ключевых детерминант содержания образования является его *цель*, в которой сосредоточены интересы и общества, и личности [13, с. 183]. Представленная во введении целевая доминанта вузовского иноязычного образования как детерминанта отбора и организация речевого материала для обучения иноязычному говорению в профессиональной подготовке студентов определяет набор адекватных ей принципов.

При характеристике данных принципов мы ориентировались на идеи Е. А. Соколькова, который характеризует принципы отбора как особые «требования к речевому материалу с точки зрения целесообразности его использования в учебном процессе с учетом цели, условий и субъектов обучения» [14, с. 104]. Было изучено и модифицировано с позиций специфики нашего исследования описание частных методических принципов отбора речевого, материала, предложенное М. А. Ариян [6], G. Brooks [15], M. Koit [16] и др., а также принципов организации профессионально-ориентированной информационной образовательной среды, представленных в трудах А. И. Шевченко [17].

Наконец, с целью выявления продуктов отбора и организации речевого материала использовались положения о соотношении понятий «текст» и «дискурс» в современной лингводидактике (Н. В. Елухина [18], А. Ю. Попов [19], а также J. Renkema [20]).

Решение теоретических задач статьи позволило нам перейти к его *заключительной*, экспериментальной задаче: осуществить опытно-экспериментальную работу по обучению студентов факультета лингвистики иноязычному говорению на основе предложенных принципов отбора и организации речевого материала. В данном случае использовались адекватные характеру данной задачи методы исследования: социально-педагогический анализ, конструирование, конструктивный эксперимент, методы математической статистики, графического и табличного представления информации.

Конструктивный эксперимент был реализован на 1-м курсе факультета лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (ФГБОУ ВО) «Вятский государственный университет» («ВятГУ»). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 32 студента направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), направленность «Английский язык, немецкий язык».

Опытно-экспериментальная работа проводилась согласно требованиям, которые предъявляются к данному методу в педагогической [21–23] и методической [24; 25] литературе. Обучение студентов-первокурсников указанного направления подготовки говорению, прежде всего, осуществляется в рамках УМК “New English File. Pre-Intermediate” («Новый Английский Файл. Уровень В-1») [26; 27]. Каждый урок данного УМК включает раздел “Speaking activity” («Речевая деятельность»), который активизирует грамматику, словарный запас и произношение обучающихся. Дополнительно привлекается речевой материал УМК «Практический курс английского языка. 1 курс» под редакцией В. Д. Аракина [28], а также учебно-методического пособия «Вводно-коррективный фонетический курс». Последнее было составлено авторским коллективом преподавателей ФГБОУ ВО «ВятГУ» [29] с учётом предложенных в статье принципов отбора и организации речевого материала для обучения иноязычному говорению.

Анализ текстов перечисленных учебно-методических материалов выявил, что они представлены полезным речевым материалом художественного, научно-популярного, разговорного и публицистического стилей, используя который, можно раз-

вивать устно-речевые умения студентов в контексте формирования их ключевых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Тексты содержат необходимый и достаточный речевой материал для составления подсистемы упражнений, предназначенных для овладения студентами устным продуктивным видом иноязычной речевой деятельности [9, с. 112–214; 10; 30, с. 312–432].

Представим такую подсистему, использованную в конструктивном эксперименте, который проводился в течение 2021–2022 учебного года:

1) на этапе формирования навыков говорения, в процессе решения учебно-речевых задач репродуктивного характера, обучающиеся выполняли *информативно-аналитические условно-речевые упражнения (УРУ)*. Как правило, такие упражнения охватывают:

- а) имитацию (без преобразования, с незначительным преобразованием образцов);
- б) видоизменение предложений (подстановка, расширение или сокращение предложений, замена реплик в диалоге и др.);
- в) синонимические и антонимические замены;
- г) комбинирование и группировку (слов, предложений, речевых формул);
- д) конструирование и образование по аналогии;
- е) составление ассоциограмм;
- ж) вопросно-ответные упражнения;

2) на этапе совершенствования навыков говорения, в процессе решения учебно-речевых задач репродуктивно-поискового характера, наряду с информативно-аналитическими УРУ, отвечающими за решение репродуктивной части задачи, использовались *речевые упражнения (РУ) по управляемому использованию материалов учебных разговорных текстов и по работе с диалогами-моделями*. Такие РУ отвечали за решение поисковой части задачи. Приведём их примеры:

а) для обучения монологической форме говорения:

- целенаправленные выборки материала из текста;
- комментирование предметов обсуждения, аналогичных тем, о которых идет речь в тексте.
- выявление сходств и различий в содержании текстового материала;

б) для обучения диалогической форме говорения:

- восприятие диалога-модели с элементами интонирования и выявления речевых клише;
- воспроизведение диалога модели (немедленно после восприятия; после заучивания; воспроизведение видоизменённого диалога);

3) на этапе развития умений говорения студенты решали задачи поисково-творческого характера. Решение поисковой части задачи осуществлялось в процессе выполнения обучающимися *РУ для обучения подготовленной устной речи*:

а) для обучения монологической форме говорения:

- описание картинки или серии картинок (карикатур, комиксов, немного видео и др.), связанной(ых) с изучаемой разговорной темой (проблемой);
- составление плана прослушанного рассказа;
- выделение в сообщении смысловых частей и придумывание их заголовков;
- объяснение на иностранном языке заголовка текста (реалий из текста);
- воспроизведение ситуаций, в которых использованы речевые обороты и формулы;
- определение и краткое обоснование темы прослушанного или прочитанного рассказа (радиопередачи, доклада, выступления);

- сокращение прослушанного сообщения или прочитанного рассказа, передача информации несколькими фразами.

б) для обучения диалогической форме говорения:

- ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые);
- составление диалога на изучаемую тему или заданную ситуацию;
- дополнение или видоизменение диалога;
- драматизация монологического текста;
- объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог.

Решение творческой части задачи осуществлялось в процессе выполнения обучающимися *РУ для обучения неподготовленной устной речи*:

а) для обучения монологической форме говорения:

- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;
- описание картины или карикатур, не связанных с изученной темой;
- оценка прослушанного или прочитанного;
- характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т. д.);
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- придумывание заголовка и его обоснование;

б) для обучения диалогической форме говорения:

- составление диалога на заданную тему или в опоре на ситуацию;
- проведение ролевых игр или викторин;
- составление аргументированных ответов на вопросы;
- беседа за круглым столом и др.;

4) на этапе функционирования общения, в процессе решения творческих учебно-речевых задач, студенты демонстрируют уровень развития умений устной продуктивной речи, «участвуя в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности говорения при организации их планирования, исполнения и подведения итогов» [31, с. 30].

Констатирующие замеры на первом этапе опытно-экспериментальной работы были направлены на установление исходного уровня развития умений монологической и диалогической речи у студентов-первокурсников указанного направления подготовки. Формирующий тип эксперимента (второй этап) включал 2 цикла опытно-экспериментальной работы: один из циклов был направлен на обучение монологической форме говорения; второй – диалогической. Констатирующие замеры третьего этапа опытно-экспериментальной работы (по завершении каждого цикла) при вертикальной форме среза позволили выявить конечный уровень сформированности умений устной монологической и диалогической речи у студентов.

При разработке заданий для установления исходного и итогового уровней развития умений монологической и диалогической речи у студентов 1-го курса факультета лингвистики, а также количественных и качественных критериев оценивания монологических и диалогических высказываний студентов мы ориентировались на программные требования, тематику и рекомендации УМК [27–29].

Итоги опытно-экспериментальной работы оценивались с использованием методов математической статистики (расчёт G-критерия знаков) [32]. Наконец, методы табличного и графического представления информации позволили наглядно представить результаты исследования.

Результаты исследования

1. Типология речевого материала для обучения иноязычному говорению» на лингвистическом факультете вуза. Как уже было отмечено выше, потребности изучающих иностранный язык в речевом общении обеспечиваются посредством создания на занятии учебно-речевой ситуации как комплекса условий, побуждающих обучающегося к говорению. Одним из таких условий является использование адекватного **речевого материала**, т. е. ситуативно обусловленных образцов устно-речевых высказываний обучающихся различной протяженности [33, с. 659]. Их характеристики могут быть различными в зависимости от степени сложности учебно-речевых задач, решаемых студентами на разных этапах обучения иноязычному говорению; его формы; степени аутентичности речевых образцов; их стиливых особенностей при учёте средств передачи информации в тексте. Сказанное нашло воплощение в типологии речевого материала для обучения студентов лингвистического факультета иноязычному говорению (см. рис. 1).

На верхнем уровне типологии находятся типы речевого материала. Они будут различаться по степени сложности учебно-речевых задач, в решении которых речевой материал используется на различных этапах овладения студентами иноязычным говорением. Так, этапу формирования навыков говорения адекватен:

1) речевой материал типа 1 – речевой образец минимального объёма, отличительными характеристиками которого являются функциональная направленность, образцовость и соответствие сфере общения, в рамках которой протекает процесс говорения [30, с. 23]; типизированный отрезок речи, по аналогии с которым можно образовать разнообразные высказывания, сходные по структуре, обобщённому содержанию и коммуникативной цели [6, с. 60]. Например, это конструкции: *this is...* (называет предмет, расположенный вблизи); *that is ...* (называет предмет, расположенный вдали); *there is...* (описывает местоположение объекта в пространстве или (реже) во времени) и др.;

2) речевой материал типа 2 – *расширяющиеся синтагмы*. В стиливом плане они являются комментариями (рассуждениями) на конкретную тему [30, с. 24]. Как правило, расширяющиеся синтагмы нацелены на отработку в речи определённого фонетического явления. Благодаря стереотипности и цепочке трансформаций речевого образца расширяющиеся синтагмы позволяют студентам отрабатывать разнообразие артикуляционных и ритмико-интонационных особенностей соответствующих фраз. Чаще всего расширяющиеся синтагмы отражают особенности культуры страны изучаемого языка и представляют собой описание предметной социокультурной реальности. Если речевой материал типа 2 интересен и привлекателен для студентов, он активно стимулирует их устно-речевую деятельность [34, с. 67]. Приведём пример расширяющихся синтагм, которые используются во время фонетической зарядки по отработке звука [e] в однотипных фразах и предложениях на 1-м курсе лингвистического факультета:

Eggs.
Hens' eggs.
Ten hens' eggs.
Give ten hens' eggs.
Give Ted ten hens' eggs.
Give Ted ten hens' eggs for breakfast [29, с. 8].

Рисунок 1 Типология речевого материала для обучения иноязычному говорению на языковом факультете университета

3) речевой материал типа 3 – микротекст. Это текст небольшого объёма, либо отрывок из текста большого объёма (макро текста). Это может быть микродиалог, текст-инструкция, шуточный текст (анекдот), мнение, краткое описание одушевлённого предмета или неодушевлённого предмета, прогноз погоды на завтра и т. п. [30, с. 25], например:

Doctor's Orders

Servant: Sir, wake up, wake up!

Master: What is the matter?

Servant: It's time to take your sleeping tablets [28, с. 412].

Речевой материал типа 3 (микротекст) используется и на этапе совершенствования навыков иноязычного говорения, однако по сравнению с предыдущим этапом «содержание текстов вместе со структурой создаёт обусловленные ситуации более широкого диапазона выбора» [31, с. 27], побуждая студентов участвовать в их обсуждении:

At the Art Gallery

A: Oh, John. Look at that painting. It's wonderful!

B: Which one?

A: The one of the woman, combing her hair.

B: Do you really like it? I don't. I don't like the way he paints women. I prefer the one of the boy, playing the guitar [27, с. 26].

4) речевой материал типа 4 – учебный разговорный текст появляется на данном этапе впервые. Он представляет собой образец устного речевого высказывания студента (монологического либо диалогического), которое зафиксировано в письменном или звучащем виде, оставаясь разговорным по стилю [30, с. 25]:

Nina

When I first saw Nina, I couldn't believe it. I thought "Wow! Thanks Mum!" She's very attractive – she's got short dark hair – and she's quite tall. She's Hungarian, from Budapest, but her English was fantastic! At first, she was a bit shy, but when we started chatting, we found we had a lot of things in common. We both like music, food and travelling. We got on really well. We didn't stop talking for the whole evening. When it was time to go, I knew I really wanted to see Nina again. I asked her for her phone number. But she just smiled at me and said in her beautiful Hungarian accent, "Ricard, you're really sweet, but, I'm sorry, you aren't my type" [27, с. 15].

Усвоенный на первых двух этапах речевой материал, главным образом, учебные разговорные тексты находит применение и на этапе развития умения говорения. Здесь появляются новые ситуации, в рамках которых студенты строят собственные высказывания [33, с. 661]. Это осуществляется в опоре на информацию, которую обучающиеся получили из прочитанного или прослушанного текстового материала, а также на собственный жизненный опыт [31, с. 28];

5) речевой материал типа 5 – индивидуального пользования применяется на завершающем этапе обучения иноязычному говорению, этапе функционирования общения, при обслуживании познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности учащихся [35, с. 130–131]. С помощью речевого материала типа 5 студенты расширяют свои представления о конкретном аспекте иноязычной культуры, получая информацию из смежных с ним тематических сфер, в том числе

в сравнении и сопоставлении с культурой родной страны. Обучающиеся готовят доклады и презентации, а также обзоры литературы для выступления на конференциях, буклеты и тексты экскурсий для иногородних и зарубежных гостей, участвуют в дискуссиях по актуальной тематике [36, с. 126–132].

На втором уровне типологии в соответствии с **формой говорения** во внимание принималась специфика речевого материала подтипов 1 и 2, используемого для обучения монологической и диалогической речи соответственно:

1) речевой материал подтипа 1 (монологические тексты) имеют определённую коммуникативно-смысловую структуру, в них явно выступает тематичность, т. е. соотнесённость высказывания с общей темой – макро темой, распадающейся на ряд подтем, или микротем. Текст подтипа 1 может быть отреферирован (сжат) и представлен в виде ключевых, несущих основную смысловую нагрузку предложений. Форма и содержание таких текстов зависят от коммуникативной ситуации, в которой они рождаются. Функции ситуации заключаются в следующем: а) побудить речевого партнёра к поведению; б) наметить цель и задачи выступления; в) определить речевую форму высказывания, обращённого к разным лицам. Л. В. Скалкин называет мотивированность монологической речи в качестве одной из важных её характеристик, истоки которой связаны с жизнью конкретной личности, её моральными ценностями и т. д. [37, с. 6–22];

2) для речевого материала подтипа 2 (диалогических текстов) характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения; наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных средств, позволяющих говорящим сокращать языковые способы выражения мысли. Важной особенностью диалогических текстов является их эмоциональная окрашенность. Эмоциональность и экспрессивность, свойственные тексту-диалогу, проявляются не только в индивидуальной окраске речи, перебивках, структурных модификациях фраз, но и в необходимости смотреть в глаза при разговоре, правильно пользоваться жестами, регулировать громкость речи, держать дистанцию и т. д.

Для обеспечения большего числа составляющих типологии качеством функциональности выделены виды речевого материала, присущие третьему уровню проектируемой системы. Они различаются **по степени аутентичности**. Осознавая, что весь объём иноязычного речевого материала даже в условиях языкового факультета вряд ли может быть стопроцентно оригинальным, не подвергшимся в учебных целях абсолютно никакой обработке, мы допускаем определённую степень его дидактизации. Однако она не должна существенно нарушать фактической точности и подлинности речевого образца, а социокультурная атмосфера и показатели эмоциональной ценности текста при этом не утрачиваются [38]. Охарактеризуем речевой материал третьего уровня моделируемой системы:

1) речевой материал вида 1 (дидактизированный) методически обработан и подготовлен для решения определённых учебно-методических задач;

2) речевой материал вида 2 (полуаутентичный) адаптирован, как правило, путем сокращения в интересах реализации задач обучения;

3) речевой материал вида 3 (квазиаутентичный) несколько сокращён за счёт имен собственных, если их много, исторических сносков, т. е. это материал со снятыми особо трудными местами, которые могут оказаться недоступными для изучающих иностранный язык;

4) речевой материал вида 4 (аутентичный) – это собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка [39, с. 18–19].

Следующим шагом при разработке типологии речевого материала для обучения студентов языкового факультета иноязычному говорению стал **учёт средств передачи информации в тексте**. Так, в своей классификации текстов для обучения выразительности иноязычной речи С. В. Чернышов подразделяет все тексты по данному критерию на: а) вербальные; б) невербальные; в) креолизованные (смешанные) [40, с. 33]. Однако нам представляется более целесообразным рассмотреть невербальные тексты в качестве материальных средств в рамках приёмов работы с **речевым материалом подвида 1 (вербальными текстами) и подвида 2 (креолизованными текстами)**, предназначенными для обучения иноязычному говорению.

Наконец, были выделены пять вариантов речевого материала в зависимости от их принадлежности к разным стилям речи: художественному (**вариант 1**), газетно-публицистическому (**вариант 2**), разговорному (**вариант 3**), официально-деловому (**вариант 4**) и научно-популярному (**вариант 5**). Вариантами вербальных текстов являются стихи и сонеты (1)*; репортажи, дискуссии, интервью, полемика (2); тексты, регламентирующие повседневное общение – бытовые диалоги и монологи (3); производственные и учебные диалоги (4); научные диалоги (5). Вариантами креолизованных текстов являются авторские и эпические песни (1); телемосты, видеорепортажи, видеоинтервью (2); телевизионные ток-шоу; личностные, обрядовые и культовые песни (3); доклады, производственные и учебные диалоги (4); научные сообщения (5).

Проектирование типологии требует решения вопросов отбора и организации речевого материала, представленного на Рисунке 1, к чему мы и переходим в следующем пункте раздела «Результаты исследования».

Продолжение следует

ЛИТЕРАТУРА

1. Kocsis Zs., Pusztai G. Student Employment as a Possible Factor of Dropout. Acta Polytechnica Hungarica, 17, 4 (2020), P. 183–199
2. Russo E. Interkulturelle Literatur im Gespräch mit dem deutschsprachigen Kanon: Der Fall von Yoko Tawadas Sprachpolizei und Spielpolyglotte // Aussiger Beiträge, 14 (2020), P. 79–98.
3. Zgaga P. From a National University to a National Higher Education System // Eps Journal, 11, 2 (2021), P. 211–230.
4. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 125 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: tspu.edu.ru/sveden/education/educationDocs (дата обращения: 17.07.2021).
5. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
6. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 224 с.
7. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
8. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
10. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
11. Гаузенбласс К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М.: «Прогресс», 1978. С. 57–58.
12. Никонова М. Н. Теория текста: Учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. 240 с.

* В скобках указаны соответствующие варианты речевого материала.

13. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 608 с.
14. Соколов Е. А. Технологии проблемно-модульного обучения: теория и практика: монография. М.: Логос, 2012. 384 с.
15. Brooks G., Clenton J., Fraser S. Exploring the Importance of Vocabulary for English as an Additional Language Learners' Reading Comprehension // *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11, 3 (2021): Special issue: Teaching English reading and writing to young learners. P. 351–376.
16. Koit M. The Structure of Information Dialogues: a Case Study // *KDS-2003.Varna (Bulgaria)*, 2003. P. 273–275.
17. Шевченко А. И. Принципы отбора и организации межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды для формирования межкультурной компетенции у бакалавров неязыкового профиля // *Вестник ВЭГУ: Научный журнал по социально-экономическим, общественным и гуманитарным наукам*. Уфа: Академия ВЭГУ, 2018. № 4 (96). С. 161–167.
18. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 3. С. 9–13.
19. Попов А. Ю. Основные отличия текста от дискурса // *Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст.* СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 38–45.
20. Renkema J. Introduction to Discourse Studies. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2004. 363 p.
21. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 283 с.
22. Мосунова Л. А. Организация педагогического эксперимента в школе: учеб.-метод. пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. 53 с.
23. Поташник М. М. Организация опытно-экспериментальной работы в школе. М.: АО «Класс-сервис», 1991. 136 с.
24. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 296 с.
25. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования // *Иностранные языки в школе*. 1980. № 1. С. 42–47.
26. Oxenden C., Latham-Koenig C. New English File Pre-intermediate. Student's Book. Oxford University Press, 2012. 159 p.
27. New English File Pre-intermediate. Teacher's Book / C. Oxenden et al. Oxford University Press, 2013. 280 p.
28. Практический курс английского языка. 1 курс: учеб. для студентов вузов / [В. Д. Аракин и др.]; под ред. В. Д. Аракина. 6-е изд., доп. и испр. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. 536 с.
29. Дунашева Л. Ф., Загирева О. Е., Сурина Р. В., Татарина М. Н. Вводно-коррективный фонетический курс. Киров: Изд-во ВятГУ, 2006. 80 с.
30. Пассов Е. И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. Кн. 7. Липецк: [б. и.], 2014. 656 с.
31. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. 158 с.
32. Ашихмина Л. П. Педагогические условия повышения эффективности профессиональной ориентации школьников: аспект управления: Пособие для студентов. Томск: Том. гос. пед. ин-т им. Ленинского комсомола, 1990. 118 с.
33. Татарина М. Н., Капралова М. С. Речевой материал как компонент обучения иноязычному говорению на 1-м курсе факультета лингвистики // *Общество. Наука. Инновации (НПК-2021): сб. ст.: XXI Всерос. науч.-практ. конф.*, 12 апр. – 30 апр. 2021 г. В 2 т. Т. 1. Гуманитарные, социальные и общественные науки. Киров: ФГБОУ ВО ВятГУ, 2021. С. 657–662.
34. Чеснокова Н. Е. Расширяющиеся синтагмы при обучении произносительной стороне иноязычной речи // *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 5 (30). С. 66–70.
35. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
36. Куклина С. С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография. Киров: Изд-во ВятГУ, 2007. 209 с.
37. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. Киев: Радянська школа, 1983. 120 с.
38. Татарина М. Н., Куклина С. С., Черемисинова Р. А., Шамова Н. В. Методическая типология иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 262–282.
39. Кучеренко Н. В. Особенности обучения чтению публицистических текстов в старших классах общеобразовательной школы // *Иностранные языки в школе*. 2009. № 2. С. 18–22.
40. Чернышов С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. 334 с.
41. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк. 1981. 159 с.
42. Арутюнова Н. Д. Дискурс // *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
43. Шульгина Н. П. Работа с текстом как средство осуществления личностно ориентированного подхода при обучении русскому языку (На материале уроков повторения в 7 классе): дис. ... канд. пед. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т., 2002. 279 с.
44. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. Киров: Изд-во ВятГУ, 2009. 163 с.

REFERENCES

1. Kocsis Zs., Pusztai G. Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Hungarian Polytechnic Academy*, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 183–199.
2. Russo E. Intercultural Literature in Conversation with the German-Speaking Canon: The Case of Yoko Tawada's Sprachpolizei und Spielpolyglotte. *Aussiger Posts*, 2020, no. 14, pp. 79–98. (In German)
3. Zgaga P. From a National University to a National Higher Education System. *Eps Journal*, 2020, vol. 11, no. 2, pp. 211–230.
4. The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 22.02.2018 no. 125 (Ed. of 08.02.2021) "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree, Speciality 44.03.05 Pedagogical Education (with Two Profiles)". Available at: tspu.edu.ru/sveden/education/educationDocs (Accessed: 17 July 2021). (In Russian)
5. Gez N. I., Lyakhovitsky M. V., Mirolyubov A. A. et al. Methods of Teaching Foreign Languages at Secondary School. Moscow, Higher School Publ., 1982. 373 p. (In Russian)
6. Ariyan M. A., Shamov A. N. Fundamentals of General Methods of Teaching Foreign Languages: Theoretical and Practical Aspects: a Manual. Moscow, FLINTA, Science Publ., 2017. 224 p. (In Russian)
7. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School. Moscow, Education Publ., 1991. 224 p. (In Russian)
8. Zimnaya I. A. Linguopsychology of Speech Activity. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 2001. 432 p. (In Russian)
9. Galskova N. D., Gez N. I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology: a Textbook for Students of Ling. Univ and Dep. of For. Lang. Moscow, the Publishing Centre "Academy", 2013. 336 p. (In Russian)
10. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign-Language Education: a Methodological Guide for Teachers of Russian as a Foreign Language. Moscow, the Russian Language, Courses Publ., 2010. 568 p. (In Russian)
11. Gausenblaz K. Characteristics and Classification of Speech Works. New in Foreign Linguistics. Issue 8. Text Linguistics. Moscow, "Progress" Publ., 1978, pp. 57–58. (In Russian)
12. Nikonova M. N. Text Theory: a Textbook. Omsk, the Publishing House of OmSTU, 2008. 240 p. (In Russian)
13. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. Pedagogy: a Textbook for Students of Ped. Universities. Ed. by V. A. Slastenin. Moscow, "The Academy" Publishing Centre, 2011. 608 p. (In Russian)
14. Sokolov E. A. Technologies of Problem and Modular Training: Theory and Practice: A Monograph. Moscow, Logos Publ., 2012. 384 p. (In Russian)
15. Brooks G., Clenton J., Fraser S. Exploring the Importance of Vocabulary for English as an Additional Language Learners' Reading Comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2021, vol. 11, no. 3: Special issue: Teaching English reading and writing to young learners. pp. 351–376.
16. Koit M. The Structure of Information Dialogues: a Case Study. KDS-2003. Varna (Bulgaria), 2003. pp. 273–275.
17. Shevchenko A. I. Principles of Selection and Organization of an Intercultural Professionally-Oriented Educational Environment for the Formation of Intercultural Professional Competence among Bachelors of a Non-linguistic Profile. *Bulletin of VESU: a Scientific Journal on Social, Economic and Humanitarian Sciences*. Ufa, VESU Academy, 2018, no. 4 (96), pp. 161–167. (In Russian)
18. Elukhina N. V. The Role of Discourse in Intercultural Communication and the Development of Discursive Competence. *Foreign Languages at School*, 2002, no. 3. pp. 9–13. (In Russian)
19. Popov A. Yu. The Main Differences between the Text and the Discourse. The Text and the Discourse. Problems of an Economic Discourse: a Collection of Scientific Articles. St. Petersburg, the Publishing House of SPbSU of EF, 2001. pp. 38–45. (In Russian)
20. Renkema J. Introduction to Discourse Studies. Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2004. 363 p.
21. Bayborodova L., Chernyavsky A. P. Methodology and Methods of Scientific Research: a Textbook. Yaroslavl, YASPU Scientific Publishing House, 2014. 283 p. (In Russian)
22. Mosunova L. A. Organization of a Pedagogical School Experiment: a Manual. Kirov, VSPU Publishing House, 2000. 53 p. (In Russian)
23. Potashnik M. M. Organization of Experimental Work at School. Moscow, JSC "Class-service" Publ., 1991. 136 p. (In Russian)
24. Shamov A. N. Methods of Teaching Foreign Languages: a Theoretical Course: a Manual. Moscow, FLINTA Publ., 2020. 296 p. (In Russian)
25. Shtulman E. A. Theoretical Foundations of Scientific and Experimental Methodological Research. *Foreign Languages at School*, 1980, no. 1. pp. 42–47. (In Russian)
26. Oxenden C., Latham-Koenig C. New English File Pre-intermediate. Student's Book. Oxford University Press, 2012. 159 p.
27. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P., Clanfield L. New English File Pre-intermediate. Teacher's Book. Oxford University Press, 2013. 280 p.
28. Arakin V. D., Denisova V. S., Sokolova M. A. et al. Practical Course of English. 1st Year: a Textbook for University Students; Edited by V. D. Arakin. 6th Ed., Add. and Corr. Moscow, Humanitar. Ed. Centre VLADOS, 2012. 536 p. (In Russian)
29. Donyasheva L. F., Zagrieva O. E., Surina R. V., Tatarinova M. N. Introductory and Correctional Phonetic Course. Kirov, VSHU Publishing House, 2006. 80 p. (In Russian)
30. Passov E. I. Theory of Methodology: a Technique as a Unit of Theory and Technology. B. 7. Lipetsk, [b. e.], 2014. 656 p. (In Russ.)
31. Kuklina S. S. Learning Activity on Mastering Foreign-Language Communication and Its Organizational Forms. Kirov, "Rainbow" Publishing House, 2013. 158 p. (In Russ.)

32. Ashikhmina L. P. Pedagogical Conditions for Improving the Effectiveness of Professional Orientation of School Students: Management: a Manual for Students. Tomsk, Tom. St. Ped. In-te Named after Lenin Komsomol, 1990. 118 p. (In Russ.)
33. Tatarinova M. N., Kapralova M. S. Speech Material as a Component of Teaching Foreign-language Speaking in the 1st Year of the Linguistics Department. Society. Science. Innovations (SPC-2021): a Coll. of Art.: XXI All-Russian Scientific and Practical Conference, 12 Apr – 30 Apr. 2021 In 2 V.V. 1. Humanitarian and Social Sciences. Kirov, VyatSU, 2021. pp. 657–662. (In Russian)
34. Chesnokova N. E. Expanding Syntagms in Teaching the Pronunciation of Foreign-language Speech. *The World of Science, Culture and Education*, 2011, no. 5 (30). pp. 66–70. (In Russian)
35. Passov E. I. Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign-Language Communication. Moscow, Rus. Lang. Publ., 1989. 276 p. (In Russian)
36. Kuklina S. S. System of Organizational Forms of Students' Collective Educational Activities in a Group for Mastering Foreign-Language Communication: a Monograph. Kirov, VSUH Publishing House, 2007. 209 p. (In Russian)
37. Skalkin V. L. Teaching a Monological Utterance. Kiev, Radyansk School, 1983. 120 p.
38. Tatarinova M. N., Kuklina S. S., Cheremisinova R. A. Shamova N. V. Methodological Typology of Foreign-Language Texts of Emotional Content. *Language & Culture*, 2017, no. 39, pp. 262–282. (In Russian)
39. Kucherenko N. V. Teaching to Read Publicistic Texts in High School. *Foreign Languages at School*, 2009, no. 2. pp. 18–22. (In Russian)
40. Chernyshov S. V. Emotional and Conceptual Approach in Teaching Foreign Languages (Linguo-Psychological Bases): a Monograph. N. Novgorod, NGLU Named after N. A. Dobrolyubov, 2014. 334 p. (In Russian)
41. Lyakhovitsky M. V. Methods of Teaching Foreign Languages. Moscow, Higher School, 1981. 159 p. (In Russian)
42. Arutyunova N. D. A Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary. Moscow, Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136–137. (In Russian)
43. Shulgina N. P. Text Work in the Framework of a Learner-Centered Approach to Teaching the Russian Language (on the Material of a Review Class in Grade 7): a Thesis for the Degree of Candidate of Pedagogics. Moscow, MPSU, 2002. 279 p. (In Russian)
44. Kuklina S. S. Organizational Forms of Collective Educational Activity of Students at Different Stages of Teaching Foreign-Language Communication: a Monograph. Kirov, VSUH Publishing House, 2009. 163 p. (In Russian)

Информация об авторах

Татаринова Майя Николаевна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраннных языков и методики обучения
иностраннным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus Author ID: 57103791200

Information about the authors

Maya N. Tatarinova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching Foreign Languages
Vyatka State University

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus Author ID: 57103791200

Черемисинова Римма Анатольевна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраннных языков и методики обучения
иностраннным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: rimmochnka.12@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2434-7629

Scopus Author ID: 57199327891

Rimma A. Cheremisinova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching Foreign Languages
Vyatka State University

E-mail: rimmochnka.12@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2434-7629

Scopus Author ID: 57199327891

Груба Наталья Александровна

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
лингвистики, теории и практики перевода
Сибирский государственный университет науки и
технологий имени академика М. Ф. Решетнёва

E-mail: ngruba@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9435-3007

Scopus Author ID: 57194560372

Natalya A. Gruba

(Russia, Krasnoyarsk)

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
of the Department of Theory and Practice of Translation
Reshetnev Siberian State University of Science and
Technology

E-mail: ngruba@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9435-3007

Scopus Author ID: 57194560372

Хеберляйн Франк Александр

(Россия, Архангельск)

Старший преподаватель кафедры немецкой и
французской филологии
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова

E-mail: heberleinfrank@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9568-4577

Scopus Author ID: 57216298487

Frank A. Heberlein

(Russia, Arkhangelsk)

Senior Lecturer
of the Department of German and French Philology
Northern (Arctic) Federal University named after M. V.
Lomonosov

E-mail: heberleinfrank@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9568-4577

Scopus Author ID: 57216298487