

Известия Южного федерального университета.
Филологические науки. 2023. Том 27, № 1
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.881.1

ББК 74.04+74.268.1

DOI 10.18522/1995-0640-2023-1-179-190

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

***Татьяна Борисовна Михеева,
Ирина Александровна Антибас***

Донской государственный технический университет,
Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема организации управляемого диалогического общения обучающихся, решение которой непосредственно связано с выполнением задачи учета коммуникативных потребностей, лежащих в основе реализации различных принципов обучения иностранному языку. Последовательность и способ выполнения заданий и упражнений обучению иноязычной диалогической речи приближены к процессу реального общения, чему способствует использование речевых ситуаций и элементов ролевой игры. Элементы ролевой игры становятся факторами дополнительной оптимизации процесса воздействия на участников общения. Порядок отработки диалогических структур, содержащих изучаемые грамматические явления, в системе упражнений отличается последовательностью развёртывания ситуаций, в которых они функционируют, и предъявляются в макродиалогах, соответствующих потребностям реального общения.

Показаны возможности речевых упражнений, используемых при обучении диалогам на изучаемом (русском) языке, описаны принципы лингводидактики и специфика начального этапа обучения иноязычной диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативная задача, речевая ситуация стратегии обучения, ситуативность, коммуникативный шаг, информационный пробел

Для цитирования: Михеева Т. Б., Антибас И. А. Обучение иноязычной диалогической речи на начальном этапе // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2023. Т. 27. № 1. С. 179 – 190.

Original article

TEACHING FOREIGN LANGUAGE DIALOGUE AT PRIMARY LEVEL

Tatyana B. Mikheeva, Irina A. Antibas

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Abstract. The study of the communicative structures of dialogic speech in the linguistic and pedagogical aspect remains a topical issue. The solution of the issue of organising guided dialogic communication of learners is directly linked to the task of taking into account the communicative needs underlying the implementation of the different principles of foreign language teaching. The sequence and way in which the tasks and exercises of teaching foreign-language dialogue are carried out are close to the process of real communication, which is facilitated by the use of speech situations and role-play elements. Elements of role-playing become factors of additional optimization of the process of impact on the participants of communication. The order of practicing dialogical structures containing the studied grammatical phenomena in the system of exercises differs by the sequence of deployment of situations in which they function and are presented in macrodialogues corresponding to the needs of real communication.

The aim of the article is to show the possibilities of speech exercises used in teaching dialogues in the target language (Russian), to describe the principles of linguodidactics and to reveal the specifics of the initial stage of teaching foreign-language dialogical speech.

Key words: *dialogue speech, communicative task, speech situation learning strategies, situationality, communicative step, information gap*

For citation: *Mikheeva T. B., Antibas I. A. Teaching foreign language dialogue at primary level // Proceedings of Southern Federal University. Philology. 2023. T. 27. № 1. P. 179 – 190.*

Введение

Процесс обучения иноязычному диалогу исследуется и описывается на пересечении нескольких научно-методических направлений. Это теория речевых актов, исследование структуры диалогической речи, методика обучения иноязычному диалогическому общению. Диалог как структурная модель представляет собой набор реплик. Диалогическая речь как процесс – это взаимодействие субъектов речи, ориентированное на реализацию ими интенций и достижение цели общения. Диалог как информационная модель дает представление о взаимодействии в процессе обмена информацией между участниками диалога.

Цель статьи – показать возможности речевых упражнений, используемых при обучении диалогам на изучаемом (русском) языке, описать принципы лингводидактики и раскрыть специфику начального этапа обучения иноязычной диалогической речи.

Исследование и его результаты

Важнейшим условием планируемой работы по обучению иноязычному диалогу является ознакомление учащихся с основными характеристиками речевой ситуации, содержащей коммуникативную задачу, решение которой осуществляется через употребление грамматической конструкции и с применением стратегий общения. Обучение иноязычной диалогической речи, в первую очередь – ее структурам, базируется одновременно на двух основных принципах лингводидактики: принципе коммуникативности и принципе сознательности обучаемых. Реализация базового принципа коммуникативности при формулировании заданий и упражнений [Костомаров, Митрофанова, 1990] осуществляется с использованием дополнительных принципов ситуативности, проблемности и активности обучающихся [Вятютнев, 1975].

Речевая ситуация должна стать не только основой организации учебного материала, но и способом организации системы заданий и упражнений по обучению диалогической речи. При этом все задания и упражнения связаны с пониманием коммуникативных ситуаций и целей, объединенных некоторой макроситуацией общения. Создание макроситуации общения, лежащей в основе начального этапа обучения структурам диалога, возможно при опоре на коммуникативный контекст, который связывает все задания и упражнения [Иссерс, 2006]. Ситуативность обучения реализуется путём использования для организации стратегической работы цикла объединенных общим сюжетом макродиалогов интенсивного курса, которые будут способствовать ориентировке учащихся в общих параметрах конкретных речевых ситуаций, содержащих коммуникативную задачу. Именно в них будет отрабатываться функционирование изучаемых диалогических структур, предъявляемых в последовательно вычлняемых из макродиалога последовательных элементарных циклах. Выделение диалогических структур может опираться и на диалоги основного учебника со сквозным сюжетом, обеспеченные текстами и диалогами с постоянными персонажами. Предложенные задания используются и в микродиалогах, предложенных и предъявляемых преподавателем для выполнения учащимся заданий на аудирование.

Применение таких элементов интенсивной методики, как «драматизация» и «маски» (легенды, роли), обеспечит неформальное общение преподавателя с группой, позволит оптимизировать коммуникативную обстановку на занятиях. Решая ряд первостепенных задач (служить средством формирования коммуникативной задачи, обеспечивать мотивацию на игру и т.п.), элементы ролевой игры становятся факторами дополнительной оптимизации процесса воздействия. Учет психологических особенностей понимания учащимися иноязычной речи остается компонентом деятельности преподавателя [Koshel, 2019]. При этом элементы ролевой игры реализуют:

а) возможность снятия целого ряда психологических барьеров, мешающих общению, (интровертность, страх перед говорением на иностранном языке, боязнь сделать ошибку) благодаря присвоению учащемуся роли персонажа, носителя языка;

б) возможность использовать в роли определенного заданного набора личностных характеристик и коммуникативных стратегий персонажа;

в) один из самых эффективных способов создания мотивации общения, поскольку партнеры получают при общении информацию, связанную не только с реальной личностью, но и с ролью собеседника;

г) удобную форму коммуникативной формулировки задания – описание ситуаций, в которых оказываются персонажи макродиалога» [Давер, Михеева, 2016, с. 103 – 104].

Выбор материала для макродиалогов должен быть объединен общим, динамично развивающимся сюжетом в качестве основы для организации работы по изучению структур диалога на начальном этапе обучения языку. Такой выбор обеспечивает реализацию принципа коммуникативности в стратегическом обучении [Китайгородская, 2009].

Помимо принципа коммуникативности на начальном этапе обучения иноязычному диалогическому общению реализуются нижепредставленные принципы.

Реализация **принципа проблемности** обеспечивается в процессе решения коммуникативных задач. Каждый последующий этап процесса представляет собой формирование или преодоление определенной проблемы в условиях развития учебной речевой ситуации путем активизации речемыслительной деятельности обучающихся. Коммуникативные проблемы создаются на основе получения новой информации пробела, т.е. учащиеся овладевают разнородной информацией относительно решаемой проблемы.

Получение новой информации происходит следующим образом. Каждый из учащихся в ходе выполнения заданий получает от преподавателя информацию, которая связана с решаемой коммуникативной задачей и не известна остальным членам группы. При этом для всей группы задаются личностные характеристики и особенности поведения участников ролевой игры. В процессе общения один из собеседников пытается получить нужную информацию, побудить партнера к нужному действию, а второй пытается уклониться от прямых ответов на вопросы, возникает коммуникативная проблема, которая должна решиться через участие обучаемых в речевой ситуации, предложенной преподавателем.

Принцип активности обучаемых [Пассов, Кузовлева, 2010] реализуется путем использования коллективных форм работы в микрогруппах в виде общения в парах и тройках (в случае обращения к третьему лицу, преподавателю или иному источнику информации) и фронтально, когда каждый студент опрашивает всех членов группы/микрогруппы для получения нужной информации.

Принцип сознательности проявляется сразу в нескольких аспектах:

а) обеспечение понимания учащимися содержания речи и определения единиц, из которых она состоит,

б) осознание способов функционирования лексических единиц и грамматических конструкций и их использования в диалогической речи,

в) формирование системы языка в сознании учащихся.

Стратегическая работа по усвоению структур диалогической речи начинается после завершения основных сеансов презентации макродиалога (в идеале – с использованием интенсивной методики, с переводом). Тот факт, что предъявление макродиалога сопровождается его переводом на язык-посредник или родной язык учащихся, как считает Г.А. Китайгородская, имеет важное значение, так как обучающийся знакомится с основными параметрами речевой ситуации, содержащей несколько коммуникативных задач. Перевод также способствует обнаружению лингвистического пробела самими учащимися: они осознают, дефицит каких лингвистических средств, грамматических конструкций препятствует решению предложенной в учебной ситуации коммуникативной задачи в реальном общении на изучаемом языке [Китайгородская, 2009]. Для компенсации лексического дефицита предлагается найти вариант косвенного ответа, который не потребует использования

отсутствующих лингвистических возможностей. Это может быть переспрос, уклонение от ответа, встречный вопрос и т.п.

Восполнение лексического дефицита происходит после предъявления части макродиалога, когда учащимся предоставляется возможность самостоятельно осмыслить воспринятое и попытаться его объяснить. Информация при необходимости корректируется с помощью комментариев и дополнительных примеров преподавателя, а также с введением тренировочных игровых упражнений. В случае необходимости, работа проводится с опорой на таблицы, иллюстрирующие грамматические формы, структурные компоненты диалога. Применение всех этих приемов способствует активному первичному восприятию изучаемой конструкции диалога. Полное осмысление функционирования комплексной грамматической структуры диалога, а также возможности ее использования и расширения за счет применения в соответствующих ходах вспомогательных коммуникативных шагов происходит в процессе последовательного выполнения всей системы стратегических упражнений.

Третий аспект принципа сознательности, предусматривающий формирование некоторой системы языка в сознании учащегося, может быть реализован как в ходе обучения грамматике диалога на начальном этапе обучения диалогу. В этот период система языка формируется у учащихся спонтанно, что происходит и после изучения структур диалога, функционирующих в каждом макродиалоге. Процесс продолжается и после выполнения упражнений по вторичной концептуализации, используемых для обобщения усвоенного материала [Давер, Михеева, 2016].

Принцип коммуникативности базируется на основных положениях теории речевой деятельности, согласно которой в процессе планирования происходит оценка и мобилизация учащимся имеющихся у него лингвистических и коммуникативных ресурсов в ходе предварительного этапа обнаружения/создания лингвистического, коммуникативного или информационного пробела. Обучающийся может отказаться от высказывания, использовать макростратегию отказа или же попытаться реализовать план, если коммуникант сочтет свои языковые ресурсы достаточными. Если попытка успешна, то апробированный способ достижения коммуникативной цели становится стереотипным для решения однотипных комплексных коммуникативных задач.

Структура и способ выполнения упражнений должны быть максимально коммуникативны, т.е. приближены к процессу реального общения [Mikheeva et al., 2018]. Это обусловлено принципом коммуникативности и этого же требует сам характер обучения, предполагающего организацию естественного диалогического общения. С этой целью необходимо было рассмотрение стратегического функционирования диалогических структур и формы использования коммуникативных шагов в упражнениях по отработке грамматических форм и изучаемых конструкций диалога.

Для систематизации изученных грамматических конструкций могут проводиться обобщающие межцикловые этапы [Леонтьев, 2014]. Учащимся могут быть предложены опорные таблицы грамматических форм, систематизирующие изученные структуры, для самостоятельного анализа и осмысления. Такие этапы в большей степени относятся к формированию и развитию

учебных умений. Их целесообразно проводить по завершении всего начального курса обучения с использованием макродиалогов.

Упражнения по вторичной концептуализации необходимы на более высоких этапах обучения при работе с учащимися-филологами, так как они требуют накопления некоторого металингвистического потенциала и запаса терминов для рассуждения о грамматических явлениях, сопоставления языков, а также мотивированности студентов. Для студентов-нефилологов начальный уровень формирования структуры языка, спонтанно возникающий в процессе стратегического обучения, представляется достаточным и не требует проведения дополнительных этапов.

Планируемая работа по обучению грамматическому оформлению диалогической речи строится на функциональной основе. Порядок отработки диалогических структур, содержащих изучаемые грамматические явления, в системе упражнений отличается последовательностью развертывания ситуаций, в которых они функционируют, и предъявляются в макродиалогах, соответствующих потребностям реального общения.

В качестве нестратегической единицы обучения диалогической речи рассматриваются основные типы диалогических единств, которые представляют собой элементарные циклы, состоящие из одного обмена репликами [Пассов, Кузовлева, 2010]. Если в элементарном цикле реализуются только основные коммуникативные шаги партнеров через один директивный и один реагирующий коммуникативный шаг, то в усложненном цикле ходы, по крайней мере одного из собеседников, содержат вспомогательный стратегический компонент. В состав цикла в случае необходимости (для решения поставленной методической задачи) могут быть введены все виды стратегий инициатора общения, которые вызовут соответствующие реакции, и стратегии реагента, обусловленные восприятием речевой ситуации и предшествующими ходами лидера.

Таким образом, особенности стратегического обучения позволяют осуществить параллельное усвоение учащимися формы и функции диалогических структур [Давер, Михеева, 2016]. Возможность выполнения одной структурой различных функций, в том числе и стратегических, обуславливает специфику использования в упражнениях коммуникативных ходов, реализующих разные стратегии. Например, альтернативные вопросы могут выполнять как роль центрального запроса, так и реализовать стратегию выяснения предварительных условий достижения коммуникативной цели.

Возникновение коммуникативной проблемы в ходе ее решения стимулирует мобилизацию стратегических ресурсов и применение некоторой стратегии общения, которая в соответствии с накопившимся индивидуально-речевым опытом также может стать стереотипной в родном языке участника диалогического общения и автоматизируется в ходе выполнения стратегических упражнений при обучении иноязычному диалогу. С этой целью с учащимися предварительно отрабатываются стереотипные формы реакций уклонения, обоснования, поддержки, апелляции и т.п.

Выбор коммуникативного шага определяется факторами речевой ситуации, вызвавшими появление проблемы и стратегической компетенцией

коммуниканта. Языковая форма реализации будет зависеть от имеющихся в распоряжении субъекта лингвистических средств и ряда других факторов (лексический запас изучаемого языка, статус собеседника, формальность коммуникативного контакта и т.д.) [Вятютнев, 1975]. Эффективность общения решением достигается искомом результатом, а именно преодолением коммуникативной задачи, достижением коммуникативной цели:

- сообщение информации собеседнику,
- получение совета у информированного собеседника,
- предложение, просьба, обращенные к субъекту, способному их удовлетворить.

Возникновение и развитие стратегического общения, необходимых для достижения целей обучения, организуются и обеспечиваются преподавателем в аудитории. При этом используется система упражнений в следующей последовательности:

- ✓ Предъявление учащимся речевой ситуации, содержащей коммуникативную задачу, стимулирующую процесс ориентировки.

- ✓ Указание на наличие лингвистического пробела, не позволяющего коммуниканту решить стоящую перед ним задачу известными ему грамматическими средствами. Заполняется лингвистический пробел через компенсацию лингвистического дефицита, которая происходит путем включения в процесс учебных стратегий обучающихся языковой догадки, обращения к вспомогательным средствам или путем прямого предъявления грамматической конструкции, необходимой коммуникантам, чтобы избежать отказа при недостаточно развитой коммуникативной компетенции.

- ✓ Предложение апробированного способа совместного (кооперативного) решения данной задачи. Предлагается микродиалог на аудирование, успешное применение которого демонстрирует учащимся возможности решения задачи, например, при тренировке.

- ✓ Создание информационного пробела. Рассматривается как методический прием, когда каждому из учащихся группы в соответствии с ролью при выполнении каждого нового задания предоставляется информация, неизвестная остальным членам группы. Формулируется коммуникативная задача, необходимость решения которой мотивируется объяснением последующего применения полученных результатов.

- ✓ Организация решения учащимися коммуникативной задачи является необходимым условием возникновения коммуникативной проблемы. Формирование проблемы может происходить естественным путем (в результате возникновения затруднений при выполнении предстратегического задания) или вызываться искусственно. После успешного решения первой коммуникативной задачи задание усложняется таким образом, чтобы превратиться в проблему, неразрешимую без применения определенного коммуникативного шага одним или двумя собеседниками, – например, с помощью сообщения новой информации или описания новой ситуации, меняющей характер выполнения задания.

- ✓ Предложение преподавателем эффективной стратегии достижения цели общения и демонстрация применения этой стратегии, позволяющей

всем учащимся группы преодолеть коммуникативную проблему и решить коммуникативную задачу.

✓ Организация контроля и самоконтроля, которые осуществляются собеседником или самим учащимся на каждом усложняющемся этапе при решении более сложной задачи, требующей использования результата, достигнутого при решении предыдущей задачи. Недостижение результата компенсируется применением апелляции – обращением за помощью к преподавателю или собеседнику. Если учащийся не владеет способом апелляции сам, то за помощью к преподавателю обращается его партнер по общению.

✓ Проблемы контроля вызывают необходимость введения еще одного, более высокого этапа применения диалогической структуры и способствующей решению самостоятельной творческой задачи, содержащей коммуникативную проблему, так называемого стратегического этюда [Давер, 1992, с.111]. В процессе выполнения этюда осуществляется полный контроль успешности усвоения учащимися как грамматических конструкций, содержащихся в отрабатываемом цикле, так и умения применять стратегии общения для достижения коммуникативной цели.

Решение вопроса об организации управляемого общения учащихся непосредственно связано с выполнением задачи учета коммуникативных стратегий, лежащей в основе реализации принципа коммуникативности, диктующего требования к структуре и способам выполнения заданий и упражнений, обеспечивающим их максимальное приближение к процессу реального общения. Эта задача решается в системе упражнений, которая требует учета стратегических форм реализации каждой изучаемой конструкции в соответствии с основными выделенными М.В. Давер разрядами стратегий воздействия – стратегии факультативных обменов, основных коммуникативных ходов и вспомогательных, поддерживающих стратегий [Давер, 1992].

На начальном этапе обучения диалогическому общению задействуются такие факультативные обмены, как выяснение предварительных условий достижения коммуникативной цели и предответная стратегия выяснения истинных намерений собеседника. Большая часть конструкций, содержащих падежные формы и формы глаголов, может быть оформлена в виде общего вопроса, направленного на выяснение того, является ли данный собеседник искомым партнером, обладающим необходимой информацией, в упражнениях фронтального поиска по моделям. Например,

– *У тебя есть билет?*

– *Тебе нужна книга?*

– *Ты был вчера в университете?* (Здесь и далее используются примеры из работы [Давер, Михеева, 2016]).

Общие вопросы требуют обмена информацией. В случае положительного ответа собеседник продолжает диалог или переходит к следующему собеседнику в случае отрицательного. В подобных упражнениях (также в форме общего вопроса) может использоваться и стратегия выяснения предварительных условий достижения коммуникативной цели:

– *Что ты делаешь сегодня вечером?*

– *Вы любите спорт?*

– *Вам нравится балет?* – и т.п.

За подобными вопросами следует реализация основного коммуникативного намерения – предложения или приглашения в случае положительного ответа. В случае ожидаемого отрицательного ответа инициатору общения дается задание на догадку – альтернативные вопросы до получения положительного ответа собеседника.

Использование встречного запроса или переспроса, содержащего отработываемую конструкцию, возможно в усложненных упражнениях, требующих более развернутого обмена репликами.

Может быть предложено три основных пути учета коммуникативных стратегий в системе стратегических упражнений по обучению структурам диалогической речи, которые обеспечивают реализацию принципа коммуникативности.

1. Система упражнений строится в соответствии с этапами формирования и реализации коммуникативных стратегий воздействия.

2. Грамматическая конструкция отработывается в системе упражнений в процессе выполнения различных стратегических функций, обуславливающих соответствующие реакции.

3. В ходе выполнения упражнений при отработке диалогических структур, содержащих изучаемое грамматическое явление в нестратегических коммуникативных шагах, используются вспомогательные (обеспечивающие, поддерживающие) коммуникативные шаги воздействия.

Работа по усвоению грамматических форм в конструкциях диалога делится на две основные стадии:

«– предварительная – до начала решения коммуникативной задачи, содержащей проблему общения. Эта стадия представляет собой ориентирующую и компенсирующую деятельность участников учебного процесса, направленную главным образом на ознакомление с ситуацией и тренировку отсутствующих у учащихся лингвистических и стратегических средств решения задачи;

– стратегическая – решение коммуникативной задачи осуществляется путем диалогического общения учащихся как до возникновения коммуникативной проблемы, так и в процессе ее преодоления с помощью стратегий воздействия. Именно на этой стадии используются упражнения со стратегическим компонентом, содержащие стратегические коммуникативные ходы.» [Давер, Михеева, 2016, с. 114].

На предварительной стадии ведущая роль принадлежит преподавателю, который дает основные характеристик речевой ситуации и предъявляет функционирующие в ней структуры, организует их тренировку в диалогическом общении. На стратегической стадии работа учащихся проходит под контролем, но без участия преподавателя. В роли преподавателя может выступать обучающая компьютерная программа в том случае, если учащиеся владеют информационно-коммуникативными технологиями [Egogova, INTED, 2021].

Педагог вступает в коммуникацию только в особых случаях, вызванных ролевой необходимостью и обусловленных спецификой некоторых заданий.

К преподавателю могут обратиться за недостающей информацией, коррекцией грамматических форм, недостижимой совместными усилиями партнеров из-за недостаточности лексического запаса, а также для сообщения полученных при достижении коммуникативной цели результатов и для перехода к следующему этапу работы. Обе стадии последовательно реализуют и коммуникативный принцип обучения, и деятельностный подход к изучению РКИ.

Заключение

Система упражнений по обучению диалогическому общению на изучаемом языке построена на ситуативной основе, элемент провокации за счет информационного пробела порождает коммуникативную проблему. Одному из собеседников предлагается необходимая стратегия, при этом в речи его партнера появляется нужная языковая форма реализации его коммуникативного намерения, т.е. употребление изучаемой грамматической конструкции. В реальном диалогическом общении в любой речевой ситуации однозначного соответствия быть не может. Однако на начальном этапе обучения языку при ограниченном количестве изученных грамматических конструкций такая форма работы вполне возможна и осуществима.

В ходе преодоления коммуникативной проблемы при решении коммуникативной задачи один из собеседников может вызвать в речи другого многократное повторение отрабатываемой грамматической формы и используемой структуры диалога – до получения требуемой информации для достижения коммуникативной цели. Такие формы работы позволяют закрепить как грамматическую структуру, так и пути решения однотипных коммуникативных проблем, аналогичных использованной в речевых упражнениях. При этом будут усвоены и структура, и функция, и грамматические конструкции диалогов на изучаемом русском языке.

Список источников

- Вятютнев М.Н.* Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. С. 55 - 64.
- Давер М.В., Михеева Т.Б.* Коммуникативные стратегии дискурса в обучении иноязычному диалогу. 2016. Saarbruchen: LAMBERT Academic Publishing. 136 с.
- Давер М.В.* Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992 (ИРЯП).
- Изаренков Д.И.* Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С.77-85.
- Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Ком Книга, 2006. 167 с.
- Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. М.: Высшая школа: Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.
- Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Красанд, 2014. 312 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

Egorova E., Bulankina N., Mishutina O., Tsybaneva V. Technology for designing a digital Education Course for the University Students // INTED 2021 Proceedings, doi: 10.21125/inted.2021.0165.

Koshel T.V., Revyakina N.P., Manuilova N.S., Sakharova E.E.

Psychological approach to foreign language teaching // SHS Web of Conferences. 2019. Vol. 70, 08021. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197008021>.

Mikheeva T., Shapovalova E., Ereshchenko M., Antibas I. Dialogue communicative Structures in teaching Foreign Language // PONTE. 2018. Vol. 74 (4), <http://dx.doi.org/10/21506/j.ponte.2018.4.23>.

References

Andreev A. (1997) Cetera. Network Literature Manifesto, or Personal Experience of Daver M.V., Mikheeva T.B. (2016). Communicative discourse strategies in teaching foreign language dialogue. Saarbruchen: LAMBERT Academic Publishing, 136 p. (In Russian).

Daver M.V. (1992) *The study of the development of the communication strategies in the teaching of grammatical formulation of dialogic speech at the initial stage*: dis. the candidate of pedagogical sciences. Moscow, IRYAP, 1992. (In Russian).

Egorova E., Bulankina N., Mishutina O., Tsybaneva V. (2021) Technology for designing a digital Education Course for the University Students. *INTED 2021 Proceedings*, doi: 10.21125/inted.2021.0165.

Izarenkov D.I. (1994). The apparatus of exercises in systematic description. *Russian Language Abroad*, no. 1, pp. 77-85 (In Russian).

Issers O. S. (2006). *Communicative strategies and tactics of Russian speech*. Moscow, Kom Kniga, p. 167 (In Russian).

Kitaygorodskaya G.A. (2009). Intensive Foreign Language Learning. Moscow, *Higher School, Kitaygorodskaya School Scientific and Educational Centre*, 277 p. (In Russian).

Koshel T.V., Revyakina N.P., Manuilova N.S., Sakharova E.E. (2019).

Psychological approach to foreign language teaching. *SHS Web of Conferences*, vol. 70, 08021. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197008021>.

Kostomarov V.G. Mitrofanova O.D. (1990). *Methodology of teaching Russian as a foreign language*. Moscow, Russian language, p. 270 (In Russian).

Leontiev A.A. (2014). *Psycholinguistic units and speech utterance generation*. Moscow, Krasand, p. 312 (In Russian).

Mikheeva T., Shapovalova E., Ereshchenko M., Antibas I. (2018). Dialogue communicative Structures in teaching Foreign Language. *PONTE*, vol. 74 (4), <http://dx.doi.org/10/21506/j.ponte.2018.4.23>.

Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010). *Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: methodological guide*. Moscow, Russian Language. Courses, 568 p. (In Russian).

Vyatutnev M.N. (1975). The concept of language competence in linguistics and foreign language teaching methodology. *Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 55-64 (In Russian).

Сведения об авторах

Михеева Татьяна Борисовна – докт. пед. наук, профессор, факультет «Прикладная лингвистика», кафедра «Интегративная и цифровая лингвистика» Донского государственного технического университета, mitata.m@yandex.ru

Антибас Ирина Александровна – ст. преподаватель, факультет «Международный», кафедра РКИ Донского государственного технического университета, antibas@mail.ru

Information about the Authors

Tatyana B. Mikheeva – grand Ph.D. of Pedagogy, Professor, Faculty of Applied Linguistics, Department of Integrative and Digital Linguistics of Don State Technical University, mitata.m@yandex.ru

Irina A. Antibas – Senior Lecturer, International Faculty, Russian Language Department of Don State Technical University, antibas@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.10.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 20.01.2023.

The article was submitted 24.10.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 20.01.2023.