

Баранова Альфия Рафаиловна

Мерцалов Руслан Сергеевич

**ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ:
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ЭКСПЕРИМЕНТ**

***Аннотация:** в исследовании рассматривается проблема формирования навыков говорения на английском языке у студентов-лингвистов младших курсов. На основе анализа психолого-педагогической литературы обоснован потенциал дискуссии как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Представлена авторская методическая система, включающая три типа дискуссионных занятий, трехуровневую систему языковой поддержки и рефлексивную практику. Описаны результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие статистически значимую эффективность предложенной методики.*

***Ключевые слова:** метод дискуссии, навыки говорения, студенты-лингвисты, коммуникативная компетенция, рефлексия, прагматическая компетенция.*

***Abstract:** the research examines the development of English speaking skills in junior linguistic students. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the potential of the discussion as a means of developing foreign language communicative competence is substantiated. The author's methodological system is presented, including three types of discussion sessions, a three-level language support system, and reflective practice. The results of experimental work are described, confirming the statistically significant effectiveness of the proposed method.*

***Keywords:** discussion method, speaking skills, linguistic students, communicative competence, reflection, pragmatic competence.*

Современный этап развития высшего лингвистического образования характеризуется повышением требований к качеству иноязычной подготовки выпуск-

ников. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (ФГОС ВО 3++) устанавливает необходимость формирования у бакалавров способности порождать и понимать устные тексты на изучаемом иностранном языке в различных функциональных стилях (ОПК-3). Вместе с тем, анализ практики преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» показывает, что навыки спонтанного, аргументированного говорения остаются наименее сформированными у значительной части студентов младших курсов. Традиционные формы устной работы (пересказ, вопросно-ответная беседа, диалоги по образцу), сохраняя свою дидактическую ценность, не в полной мере обеспечивают переход от репродуктивного говорения к продуктивному, а также не создают условий для реализации подлинной коммуникативной мотивации.

Возникает объективное противоречие между высокими нормативными требованиями к уровню устной иноязычной речи выпускника-лингвиста и недостаточной эффективностью традиционных методов формирования навыков говорения на начальном этапе обучения. Одним из перспективных направлений разрешения данного противоречия выступает системное внедрение метода дискуссии, позволяющего моделировать в учебной аудитории ситуации реального общения и активизировать речемыслительную деятельность студентов [7].

Формирование навыков говорения как психолого-педагогическая проблема.

Современное понимание навыка говорения выходит за рамки простого воспроизводства языковых форм. Согласно исследованиям З. Салиевой и С. Абжановой, говорение представляет собой интегративную, комплексную способность, требующую скоординированного развития целого спектра взаимосвязанных компетенций. Наиболее ёмкое определение предложила В.Н. Куницына, согласно которому навыки говорения – это «владение сложными коммуникативными навыками, умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, норм, традиций, этикета в сфере общения».

В основе успешной речевой деятельности лежит сформированная коммуникативная компетенция, структурные компоненты которой включают: речевую

компетенцию (владение видами речевой деятельности), языковую компетенцию (знание системы языка), социокультурную компетенцию (понимание культурного контекста, культуры стран изучаемого языка как неотъемлемой части обучения иностранному языку), компенсаторную компетенцию (умение преодолевать коммуникативные сбои) и учебно-познавательную компетенцию (способность к автономному изучению языка).

Для обучающихся первых курсов бакалавриата принципиальное значение приобретает соблюдение принципа поэтапности. Модель, предложенная Губбой [18], описывает прогрессию от имитационной речи через интенсивную, отзывчивую и интерактивную к экстенсивной речи. Каждый последующий этап интегрирует навыки, сформированные на предыдущих, обеспечивая плавный переход от репродукции к продукции [4; 12].

Эмпирические данные, полученные в исследовании З. Салиевой и С. Абжановой, позволяют провести классификацию основных трудностей, характерных для русскоязычных студентов-лингвистов начального этапа обучения.

Таблица 1

Тип трудностей	Доля	Характеристика
Социокультурные барьеры	34%	Привычка переходить на родной язык, непонимание культурных норм
Лингвистические проблемы	20%	Фонетические, грамматические и лексические ошибки
Организационные проблемы	17%	Дефицит аудиторного времени, некоммуникативные методы
Компенсаторные трудности	15%	Неумение использовать стратегии перефразирования
Психологический фактор	14%	Страх ошибки, «речевая заторможенность»

Процесс овладения иноязычным говорением детерминирован взаимодействием внутренних (индивидуально-психологических) и внешних (средовых) факторов. Как отмечают Лайтбаун и Спада, к числу ключевых внутренних переменных относятся интеллектуальные способности, языковая одарённость, когнитивный стиль и личностные характеристики (экстраверсия/интроверсия).

Эффективное формирование навыков говорения требует применения системы методических подходов. Коммуникативный подход, являющийся методологическим ядром современного преподавания, предполагает смещение акцента с формального усвоения правил на решение реальных коммуникативных задач. Скотт Торнбери вводит концепцию «говорящего класса», где устная речь становится естественной средой существования на занятии, пронизывающей все виды учебной активности.

Важным условием является системная работа по формированию у студентов арсенала коммуникативных стратегий. Как показано в исследовании Т.Н. Покусаевой и соавторов [14], стратегии можно разделить на иницирующие (активное слушание, выражение мнения, задавание уточняющих вопросов) и реагирующие (выражение согласия/несогласия, перефразирование, предложение альтернатив).

Дискуссия как педагогическая технология формирования навыков говорения.

Дискуссия в современной лингводидактике рассматривается не просто как один из методов работы, а как комплексная педагогическая технология, интегрирующая обучающий, развивающий, воспитательный и коммуникативный аспекты. Она представляет собой коллегиальное обсуждение проблем разной природы, возникающее в ситуации отсутствия однозначного ответа. С методологической точки зрения, дискуссия является воплощением коммуникативного и сознательно-практического подходов, доминирующих в современном вузовском образовании [2]. Как отмечает С.Н. Алиев, для изучения иностранного языка в вузе характерен сознательный и намеренный путь, при котором обучающимся сообщаются необходимые знания, закрепляемые через специальные упражнения [1]. Дискуссия выступает в роли высшей формы таких упражнений, переводящая усвоенные знания из пассивного запаса в активное использование в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации [11].

Ценность дискуссии для будущих переводчиков и лингвистов заключается в её полифункциональности [9].

Развитие речевого навыка – беглости и уверенности, которые являются основными целями разговорной практики.

Формирование критического мышления – умение быстро анализировать информацию, вычленять аргументы и контраргументы.

Моделирование межкультурного взаимодействия – развитие социолингвистической и социокультурной компетенций

Развитие спонтанной речи – способности быстро реагировать, проявлять гибкость и перестраивать высказывание в зависимости от реакции собеседника.

Студенты-первокурсники направления «Перевод и переводоведение» сталкиваются в дискуссии с рядом специфических трудностей [2; 17; 19].

Психологический дискомфорт – страх ошибки, боязнь критики. Преодоление требует создания «безопасной» среды и постепенного ввода в дискуссию от работы в парах к публичным выступлениям.

Проблема «нечего сказать» – когнитивные трудности с генерацией содержания. Решение – тщательная подготовительная работа: сбор информации, обдумывание аргументов, использование провокационных вопросов и визуальных стимулов.

Неравномерное участие – доминирование одних студентов над другими. Эффективные приёмы: чёткий регламент, распределение ролей, техники «аквариума» или «шести шляп мышления».

Использование родного языка – требует установления правил и проектирования заданий, где недостаток лексики компенсируется стратегиями перефразирования.

Лингвистические и социокультурные барьеры – требуют целенаправленного обучения коммуникативным стратегиям и речевым клише («I see your point, but...», «Wouldn't you agree that...?»).

Организация эффективной дискуссии строится по трёхэтапной структуре [9].

1. Подготовительный этап включает: формулировку проблемного вопроса; активизацию фоновых знаний через аутентичные источники; языковую и стратегическую подготовку (введение функциональных фраз и речевых клише); организационную подготовку (формат, роли, регламент).

2. Основной этап – проведение дискуссии. Преподаватель выступает модератором и фасилитатором, обеспечивая соблюдение регламента, равное участие, стимулирование взаимодействия через уточняющие вопросы и резюмирование. В случае затухания дискуссии преподаватель может занять контрарную позицию.

3. Заключительный этап – рефлексия и обратная связь: совместное подведение итогов, анализ языковых и стратегических успехов/трудностей, письменная фиксация (например, в «Дискуссионном дневнике»), обсуждение применения приобретённого опыта в профессиональной деятельности.

Разнообразные форматы дискуссий (тематические дебаты, ролевые дискуссии, обсуждение кейсов, панельные дискуссии, «мозговой штурм») позволяют поддерживать мотивацию и отрабатывать различные аспекты профессиональной коммуникации.

Психолого-педагогические особенности студентов-лингвистов 1–2 курсов.

Начальный этап обучения в вузе (1–2 курсы) является критическим периодом, когда у студентов-лингвистов закладываются основы профессиональной идентичности, формируются ключевые учебные стратегии и происходит адаптация к специфике языкового образования. Как отмечает А.О. Тамбовцева [17], лингвистическое образование предполагает не просто использование языка как инструмента общения, но и его восприятие как системы взаимодействия, что требует формирования особого типа языкового сознания.

На первых курсах у студентов активно формируется «вторичная языковая личность» – способность воспринимать и интерпретировать действительность через призму иностранного языка и культуры. Этот процесс сопровождается рядом психологических особенностей.

Когнитивная перегрузка – лингвистические программы предполагают расчленение языка на составные части (фонетика, грамматика, лексикология, стилистика), что требует умения переключаться между различными аспектами языка.

Повышенные требования к коммуникативной компетенции – уже на первом курсе студенты сталкиваются с необходимостью использования языка в квази-профессиональных ситуациях [15].

Формирование полилингвальной идентичности – изучение двух и более языков требует выработки индивидуальных стратегий и может приводить к интерференции.

Профессиональное самоопределение – студенты начинают осознавать себя как будущих специалистов, что сопровождается кризисами идентичности.

На основе анализа работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна можно выделить ключевые личностные качества, развиваемые на этом этапе: коммуникативная толерантность и эмпатия; навыки рефлексии; креативность; мотивация к непрерывному самообразованию; стрессоустойчивость [3].

Педагогические условия успешного развития навыков говорения [3].

Создание безопасной коммуникативной среды, где ошибка воспринимается как естественная часть процесса обучения.

Системность и преемственность – формирование навыков говорения поддерживается другими дисциплинами (лингвострановедение, теория языка).

Дифференциация и индивидуализация заданий с учётом уровня подготовки и психологических особенностей.

Использование интерактивных методов – работа в парах, ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность [5].

Интеграция традиционных и цифровых технологий – онлайн-платформы, подкасты, видеоконференции.

Регулярная обратная связь и формирование оценочной самостоятельности студентов.

Навыки говорения представляют собой комплексное образование, требующее скоординированного развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. Для русскоязычных студентов-лингвистов начальных курсов характерны социокультурные (34%), лингвистические (20%), психологические (14%) и другие барьеры, требующие системного преодоления.

Дискуссия является эффективным методом формирования навыков говорения, обладающим полифункциональным потенциалом: развитие беглости речи,

критического мышления, аргументации и социокультурной компетенции [7]. Успешность применения дискуссии зависит от соблюдения трёхэтапной структуры (подготовительный, основной, рефлексивный), учёта типичных трудностей и использования разнообразных форматов.

Психолого-педагогические особенности студентов-лингвистов 1–2 курсов включают формирование «вторичной языковой личности», когнитивную адаптацию и профессиональное самоопределение. Ключевые условия эффективного обучения говорению: безопасная среда, системность, дифференциация, интеграция технологий, регулярная обратная связь и развитие рефлексивных умений.

Методология и организация исследования.

Диагностический инструментарий.

Для объективной оценки уровня сформированности навыков говорения были отобраны три критериально-ориентированные методики, охватывающие прагматический, фонологический и рефлексивный компоненты.

Оценка прагматической компетенции на основе модели Л.Ф. Бахмана [3]. В ходе групповой дискуссии два эксперта оценивали каждое значимое речевое действие студента по шкале 0–3 баллов (выражение мнения, аргументация, согласие, вежливое несогласие, запрос уточнения, перефразирование, резюмирование). Максимальный балл – 21, нормированный до 15 (уровни: высокий 13–15, средний 9–12, низкий 0–8).

Оценка фонологической компетенции на основе шкалы CEFR (компонент «Фонология») [10]. В индивидуальном собеседовании (чтение вслух, изложение, ответы на вопросы) эксперты оценивали разборчивость, произношение и интонацию по пятибалльной шкале с умножением на 3 (максимум 15, уровни аналогичны).

Оценка рефлексивного компонента по методике С.Л. Рубинштейна [16] через авторский «Дискуссионный дневник», содержащий вопросы о самооценке, выявлении трудностей и планировании коррекции. Каждый из пяти блоков оценивался по 0–3 баллам (максимум 15, уровни те же).

Экспериментальная база.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ЧОУ ВО «Инновационный университет им. В.Г. Тимирязова» (г. Казань) в 2024–2026 гг. Участники – 32 студента 1–2 курса направления 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), разделённые на контрольную (КГ, $n = 16$) и экспериментальную (ЭГ, $n = 16$) группы.

Констатирующий этап (сентябрь-октябрь 2024) – диагностика исходного уровня по трём методикам. Формирующий этап (4 семестра): в ЭГ проводилось 8 дискуссионных занятий в семестр с обязательной языковой поддержкой и рефлексией; в КГ обучение велось традиционно (пересказ, вопросно-ответная беседа). Контрольный этап (май 2026) – повторная диагностика. Статистическая обработка: Т-критерий Вилкоксона (сдвиги внутри групп) и U-критерий Манна-Уитни (сравнение итоговых показателей).

Разработанная методическая система.

Типология дискуссионных занятий.

Разработаны три типа последовательно усложняющихся дискуссий, коррелирующих с тематикой рабочей программы.

Тип 1. Структурированная проблемная дискуссия (1-й год обучения). Характеризуется чёткой проблемой, опорой на текст/аудиоматериал, обязательным использованием функциональных фраз, работой в малых группах. Пример: тема «Финансы и экономика» – «Is it better to save money or to spend it on experiences today?» Студенты читают текст, делятся на подгруппы «за» и «против», готовят аргументы, затем проводят общую дискуссию с использованием клише (In my opinion..., I agree..., I'm not sure...).

Тип 2. Ролевая имитационная дискуссия (2-й год обучения). Направлена на развитие стратегической и социолингвистической компетенций. Студенты отстаивают не личную точку зрения, а заданную роль. Пример: «Public Hearing on building a new airport near your city» – роли местных жителей, предпринимателей, экологов, администрации. Участники готовятся в группах по ролям, затем проводят публичные слушания.

Тип 3. Свободная проектная дискуссия (конец 2-го курса). Интегрирует все навыки, требует максимальной самостоятельности. Дискуссия строится вокруг проекта, разработанного студентами. Пример: «Create a Code of Intercultural Conduct for our university». Группы разрабатывают разделы кодекса, затем защищают проекты перед «комитетом по этике» (остальные студенты), который задаёт вопросы и вносит поправки.

Система языковой поддержки.

Предложена трехуровневая система функциональных фраз, вводимых поэтапно.

Уровень А (Beginner) – базовые клише для выражения мнения, согласия, вежливого несогласия, запроса уточнения (In my opinion..., I agree..., I'm not sure about that..., What do you mean?).

Уровень В (Intermediate) – стратегии аргументации и перефразирования (If I understand you correctly..., That's a valid point, however..., While it's true that... we should also consider...).

Уровень С (Upper-Intermediate) – дискурсивные стратегии для управления ходом дискуссии, резюмирования, подведения итогов (To sum up..., Returning to the main point..., What we've agreed on is...).

Алгоритм внедрения.

Шестиэтапный алгоритм: 1) подготовительный (выбор проблемы, сбор материалов, языковая подготовка); 2) введение (формулировка задачи, регламент, критерии); 3) дискуссионная практика (работа по выбранному типу); 4) оценка альтернатив и поиск решения (синтез мнений, голосование); 5) рефлексия (заполнение «Дискуссионного дневника»); 6) обратная связь (индивидуальные комментарии преподавателя, групповая рефлексия).

Результаты эксперимента.

Констатирующий этап.

Исходные показатели групп были сопоставимы. Преобладал низкий уровень по всем трём критериям: по методике 1 (прагматическая компетенция) – в КГ 56,3%, в ЭГ 62,5%; по методике 2 (фонологическая) – в КГ 50,0%, в ЭГ 50,0%; по

методике 3 (рефлексивная) – в КГ 68,8%, в ЭГ 68,8%. Высокий уровень был единственным (6,3% в обеих группах по большинству критериев).

Контрольный этап.

В ЭГ произошли кардинальные изменения, тогда как в КГ динамика была минимальной.

Прагматическая компетенция: КГ (прирост) = +6,2% (с 6,3% до 12,5%), ЭГ (прирост) = +31,2% (с 6,3% до 37,5%)

Фонологическая компетенция: КГ (прирост) = 0% (осталось 12,5%), ЭГ (прирост) = +31,2% (с 6,3% до 37,5%)

Рефлексивный компонент: КГ (прирост) = +6,2% (с 6,3% до 12,5%), ЭГ (прирост) = +37,4% (с 6,3% до 43,7%)

Низкий уровень в ЭГ сократился по методике 1 на 50%, по методике 2 на 31,2%, по методике 3 на 62,5%. В КГ сокращение низкого уровня было незначительным (от 6,2% до 25%).

Качественный анализ показал, что студенты ЭГ стали уверенно использовать разнообразные стратегии аргументации, перефразировать высказывания оппонентов, задавать уточняющие вопросы. Их речь стала более разборчивой, интонационно разнообразной. Записи в «Дискуссионных дневниках» приобрели конкретный, аналитический характер с формулированием целей коррекции.

Статистическая обработка.

Т-критерий Вилкоксона: в ЭГ – высокосignимые сдвиги по всем трём критериям ($p < 0,001$); в КГ – значимый сдвиг только по методике 1 ($p \approx 0,007$), по методикам 2 и 3 значимые сдвиги отсутствуют ($p > 0,05$).

U-критерий Манна-Уитни: различия между ЭГ и КГ статистически значимы по всем трём методикам ($p < 0,01$).

Обсуждение и выводы.

Полученные результаты полностью подтверждают гипотезу исследования. Системное применение метода дискуссии с поэтапным усложнением заданий, языковой поддержкой и рефлексивной практикой обеспечивает статистически значимое повышение уровня навыков говорения по всем трём диагностируемым

компонентам. Наибольший прирост зафиксирован по рефлексивному компоненту, что свидетельствует о ключевой роли осознанного самоанализа в прогрессе. Синергетический эффект проявляется в том, что развитие рефлексии способствует более осознанному овладению как содержательными, так и формальными аспектами речи.

Методические рекомендации.

Учёт исходного уровня и индивидуальных особенностей студентов (языковая тревожность, когнитивный стиль).

Поэтапное усложнение дискуссионных заданий (от структурированных к свободным).

Обязательная языковая поддержка с постепенным снятием опор.

Регулярная рефлексивная практика через «Дискуссионный дневник».

Критериальное оценивание с использованием само- и взаимооценки.

Интеграция дискуссии с традиционным содержанием курса (рекомендуемая частота – 2 занятия в месяц).

Разработанная методическая система может быть рекомендована к внедрению в практику преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» на языковых факультетах вузов. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией методики для дистанционного обучения, интеграцией с цифровыми инструментами и применением на старших курсах с профессиональной тематикой.

Список литературы

1. Алиев С.Н. Сознательно-практический метод – ведущий метод в условиях вузовского обучения иностранному языку / С.Н. Алиев. – Душанбе: Таджикский государственный педагогический университет им. Садриддина Айни, 2024. – С. 218–221.

2. Бободжонова М.Ю. Дискуссия как метод обучения коммуникации на уроках английского языка / М.Ю. Бободжонова // Вестник педагогического университета им. Садриддина Айни. – 2024. – №3. – С. 215–218.

3. Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing* / L.F. Bachman. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2024. – 420 p.
4. Bachman L.F. *Language Assessment for the 21st Century: A Usage-Based Approach* / L.F. Bachman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2024. – 330 p.
5. Baranova A.R. Role of a game as a mechanism for maintenance of students' educational motives when learning a foreign language / A.R. Baranova, R.A. Ladner // *The Social Sciences*. – 2016. – Vol. 11. No. 14. – P. 3623–3626. EDN YVBSZP
6. Выготский Л.С. *Мышление и речь* / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2023. – 432 с.
7. Еремеева Г.Р. К вопросу формирования социокультурных знаний при обучении иностранному языку / Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова // *Бюллетень науки и практики*. – 2017. – №1(14). – С. 183–187. DOI 10.5281/zenodo.244276. EDN XHXRLN
8. Китайгородская Г.А. *Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам* / Г.А. Китайгородская. – 3-е изд. – М.: Изд-во Московского университета, 2023. – 220 с.
9. Ковальчук М.А. *Дискуссия как средство обучения иноязычному общению* / М.А. Ковальчук. – М.: Высшая школа, 2008. – 148 с.
10. Мерцалов Р.С. *CEFR как инструмент стандартизации оценки иноязычной коммуникативной компетенции: критический анализ и перспективы применения в российских вузах* / Р.С. Мерцалов, А.Р. Баранова // *Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. – Чебоксары, 2026. – С. 539–542. EDN GNEFYJ
11. Мерцалов Р.С. *Проблемы ведения дискуссии на английском языке среди студентов первого курса и способы их решения* / Р.С. Мерцалов, А.Р. Баранова // *Вызовы XXI века: материалы международной научно-практической конференции (Уфа, 9 апреля 2025 г.)*. – Уфа: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2025. – С. 111–114.

12. Незговорова С.Г. К вопросу организации занятия-дискуссии в процессе изучения английского языка в высшем учебном заведении / С.Г. Незговорова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 7. №2А. – С. 70–77.

13. О важности преподавания культуры стран изучаемого языка как неотъемлемой части обучения иностранному языку / Г.Р. Ситдикова, Е.Е. Новгородова, Э.И. Минуллина [и др.] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 3 мая 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 221–223. EDN FGEGWLW

14. Покусаева Т.Н. Использование коммуникативных стратегий в обучении студентов-лингвистов говорению на иностранном языке / Т.Н. Покусаева, Ю.А. Иванова, Т.М. Иванова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №8. – С. 62–70. EDN EDMFGV

15. Ситдикова Г.Р. Диверсификация системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в контексте международной образовательной интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Р. Ситдикова. – 2018. – 235 с. EDN DEAZPQ

16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2025. – 720 с.

17. Тамбовцева А.О. Особенности лингвистического образования: компетентностный анализ / А.О. Тамбовцева // Человеческий капитал. – 2024. – №3(159). – С. 105–110.

18. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–285.

19. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2011. – 452 с. EDN QWOMHD

Баранова Альфия Рафаиловна – канд. пед. наук, доцент, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», Казань, Россия.

Мерцалов Руслан Сергеевич – магистр, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», Казань, Россия.
