Paradigmatic characteristics of modern foreign language education

The article indicates that the leading tendency of the modern methods of teaching foreign languages in the globalizing information world is thepolyparadigmatic approach, which is oriented at the formation of a well-developed, free, responsible, positive personality and subjectivity of studentsin the framework of the anthropocentric, competence, axiological, culturological and personality-oriented components.

Key words: *foreign language teaching methods, continuous foreign language education, polyparadigmatic approach, foreign language personality-oriented education.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2016)

А.С. КАРАВАЕВА
(Волгоград)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ

Рассматриваются лингводидактическая компетенция в процессе методической подготовки учителя иностранного языка, дифференциация уровней ее сформированности. Обосновывается необходимость использования профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач для проверки уровня сформированности рассматриваемой компетенции как итоговой формы аттестации будущих учителей иностранного языка в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: *лингводидактическая компетенция, будущий учитель иностранного языка, способ определения уровня сформированности, профессионально-ориентированная (лингводидактическая) задача, профессиональный стандарт педагога, компетентностный подход.*

Современный методически грамотный учитель иностранного языка должен быть готов эффективно реализовывать цели обучения иностранному языку, заключающиеся в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, образовании, воспитании и развитии учащихся средствами предмета «Иностранный язык». В связи с этим состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка, прежде всего, должен характеризоваться наличием сформированной лингводидактической компетенции, соответствующей Профессиональному стандарту педагога [9], глубокой педагогической и социально-психологической подготовкой.

Как и любая компетентность, рассматриваемая нами в целом как способность и готовность к осуществлению результативной деятельности в конкретной сфере с использованием накопленных компетенций и активизацией внутренних и внешних ресурсов личности в процессе решения профессиональных задач, профессиональная компетентность учителя иностранного языка представляет собой интегративное свойство личности и, согласно О.Е. Ломакиной, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловой, реализуется через коммуникативную, лингвистическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную и общекультурную компетенции, педагогическое и языковое мышление, личностные качества [5].

Наше исследование сосредоточено на проверке сформированности лингводидактической компетенции, под которой мы понимаем ведущую для личностного профессионального роста составляющую профессиональной компетентности будущего учителя ИЯ, предполагающую его способность и готовность применять теоретические знания, практические умения и навыки в области иностранного языка и методики его преподавания для постановки и решения профессиональных задач, основывающуюся на целостности его лингвистической и методической подготовки.

Очевидно, что закладывается данная компетенция на этапе обучения в высшем учебном заведении педагогической направленности, по окончании которого предполагается, что будущий специалист готов демонстрировать не столько «энциклопедическую грамотность» [3], сколько продуктивную адаптацию в стремительно меняющемся мире, применять обобщенные знания и умения для разрешения проблемных ситуаций, возникающих в реальной педагогической деятельности, перечислить и описать которые не представляется возможным из-за их разнообразия и многочисленности.

© Караваева А.С., 2017

Такое профессиональное становление личности преподавателя иностранного языка А.В. Малёв [8] предлагает рассматривать, исходя из положений концепции субъективности личности В.А. Петровского, в виде трёх уровней сформированности: 1) операционально-инструментальный, в рамках которого студент выступает субъектом отдельных методических действий, усвоенных как обязательный норматив-образец; 2) деятельностно-инструментальный, в рамках которого студент выступает субъектом осмысленной методической деятельности; 3) личностно-инструментальный, в рамках которого студент выступает субъектом методической деятельности, способным к исследованию ситуаций обучения иностранному языку.

Дифференциация уровней овладения методикой преподавания иностранного языка представлена и в работе Н.В. Языковой [15]. Согласно автору, первый уровень усвоения реализуется лишь тогда, когда обучающийся может узнать, отличить объект изучения среди других на основе его признаков, исходя из имеющихся теоретических знаний. О сформированности следующего уровня возможно говорить при условии осмысленного воспроизведения знаний студентом и их применения в процессе самостоятельной подготовки к практическим занятиям.Третий уровень, в свою очередь, предполагает умение применять теоретические знания при решении задач на основе усвоенного образца и получение новой информации. Заключительным уровнем усвоения служит отход от сложившихся установок, когда деятельность студента приобретает гибкий, поисковый характер.

Уровни сформированности всех составляющих лингводидактической компетенции (когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-личностный компоненты), рассмотренных нами более детально в предыдущей работе [6], по нашему мнению, находятся в зависимости от способа их проверки. В связи с заложенным в основу педагогических стандартов компетентностным подходом, на наш взгляд, наиболее объективным выступает способ решения профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач, который активно применяется на этапе овладения учебным материалом в процессе обучения студентов педагогических специальностей.

На основе вышеперечисленного уровневая дифференциация сформированности лингводидактической компетенции представляется нам следующим образом:

I уровень – репродуктивный, предполагающий такой уровень овладения методикой преподавания иностранного языка, в рамках которого обучающийся умеет с опорой или без нее опознавать основные методические единицы в тексте задачи; по необходимости может воспроизводить отдельные понятия и определения лингводидактики; выделяет (различает) из нескольких представленных объектов именно те, о которых спрашивается; способен интерпретировать представленную для решения профессионально-ориентированную задачу.

II уровень – репродуктивно-алгоритмический, о сформированности которого можно говорить, если студент умеет самостоятельно применять имеющиеся знания и алгоритмы при решении типовых задач, возникающих в реальной деятельности преподавателя иностранного языка.

III уровень – продуктивно-практический, предполагающий умение обучающихся применять усвоенный материал при решении нестандартных профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач, анализируя и преобразовывая исходные условия задачи, сводя их к ранее изученным типовым методам решения.

IV уровень – продуктивно-творческий, проявляющийся в умении выполнять обучающимися исследовательскую и творческую деятельность, создавая новые, преобразованные, наилучшие решения профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач, используя межпредметные знания.

Использование профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач для проверки и оценивания уровня сформированности лингводидактической компетенции будущего учителя иностранного языка в качестве итоговой формы аттестации становится наиболее значимым, особенно в рамках перехода на компетентностные результаты обучения и постепенного отказа от традиционных форм и методов контроля, основанных на односторонней форме коммуникации в качестве способа передачи знаний, навыков и умений.

Исследования, проведенные учеными (С.Л. Рубинштейн, Ю.П. Сурмин, Н.В. Языкова и др.), свидетельствуют, что именно при решении профессионально-ориентированных задач в определенной сфере проявляются активные формы мышления, а активная самостоятельная деятельность обучающихся, направленная на их разрешение, выступает необхо-

димым условием возникновения и развития внутренних мотивов учения [10; 11; 15]. Решение любой задачи предполагает апеллирование к прошлому опыту, использование ранее приобретенных знаний, сформированных навыков и умений, способствует проявлению большей решительности со стороны обучающихся, позволяет расширить поле знаний об изучаемом явлении. Перечисленные аспекты выступают весомыми аргументами для широкого применения метода профессионально-ориентированных задач в практике обучения экономическим и правовым дисциплинам. Важно отметить, что и предметы гуманитарного цикла, в том числе иностранный язык, дают большие возможности для реализации методического и образовательного потенциала данного вида задач.

В российских и зарубежных публикациях обнаруживаются различные обозначения, характеризующие применение полученных знаний, сформированных навыков и умений в практических ситуациях. В отечественных изданиях (С.В. Аверьянова, Е.А. Белякова, М.И. Клюева, А.П. Панфилова, С.Л. Рубинштейн, Ю.П. Сурмин, Э.Г. Тен, Н.П. Хомякова, А.Н. Щукин, Н.В. Языкова и др.) мы сталкиваемся с понятиями «метод анализа конкретных ситуаций» (АКС), «деловые ситуации», «кейс-метод», «ситуационные задачи», «проблемные задачи»; в зарубежных изданиях (М. Линдерсон, М. Мюнтер, Г.А. Ричардсон, Дж. Эрскин и др.) – «метод изучения ситуаций», «метод деловых историй», «метод кейсов» [2; 7; 10–15].

Все перечисленные нами варианты понятий схожи в том, что позволяют проверить сформированные компетенции в специально созданных ситуациях, максимально приближенных к реальным процессам, что является весьма актуальным, как нами уже было отмечено, в рамках компетентностного подхода, с пересмотром роли контроля в обучении. Например, очевидно, что проверка и оценивание уровня сформированности профессиональной компетентности тестовым образом достоверно не могут быть проведены. Правильный ответ обучающегося при выполнении теста не всегда является показателем реальной компетентности, а может лишь свидетельствовать об информированности о ней. Простое воспроизведение материала (пересказ содержания лекции и специальной литературы) не способно, в нашем случае, подготовить методически грамотного учителя иностранного языка.

В проводимом нами исследовании, связанном с проверкой уровня сформированности лингводидактической компетенции, мы оперируем термином «профессионально-ориентированная (лингводидактическая) задача» и, основываясь на мнениях Е.А. Беляковой, М.И. Клюевой, А.Н. Щукина, Н.В. Языковой, подразумеваем под ним стандартные проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения иностранному языку, для разрешения которых от будущих учителей иностранного языка требуются системный анализ рассматриваемой проблемы и осмысленное применение на практике теоретического материала [2; 7; 14; 15].

Необходимо, чтобы предлагаемые студентам профессионально-ориентированные задачи были построены с соблюдением принципа нарастания сложности и отражали непосредственно реальные проблемные ситуации, перенесенные из школьного преподавания, с которыми столкнулся педагог-практик в процессе подготовки и проведения урока иностранного языка. Перенос реальных условий педагогической деятельности в процесс подготовки будущих учителей позволяет им не только предложить свой вариант решения задачи, но и дать анализ учебной ситуации, аргументировать использованные методические приемы, воспользоваться знанием современных требований и стандартов в педагогической отрасли.

Проанализировав цели и задачи, классификации по различным критериям, варианты структурных частей, основополагающие принципы, требования к созданию, алгоритм работы и другие аспекты данного способа, предложенные исследователями (О.В. Барышникова, М.И. Клюева, Ю.П. Сурмин, Э.Г. Тэн, Н.П. Хомякова, А.Н. Щукин, Н.В. Языкова), представим собственное видение его применения в образовательном процессе [1; 7; 11–15].

Преподаватель может либо использовать готовую профессионально-ориентированную (лингводидактическую) задачу, взятую из практики и разработанную определенной группой исследователей, либо создать новую, удовлетворяющую одновременно нескольким необходимым критериям. В первом случае педагогу при отборе не следует забывать об актуальности задач в связи с их ускоренным старением из-за постоянной необходимости усложнения рассматриваемого материала. Преподавателям, приступившим к разработке собственной задачи, важно четко формулировать саму проблему, выбирать цель, направленность, структуру, содержание и другие составляющие так, чтобы текст и сама

профессионально-ориентированная (лингводидактическая) задача были доступны, доходчивы, информативны, соответствовали потребностям обучающихся и обладали «проблемностью». Особенность работы педагога, практикующего использование данного вида задач, состоит в том, что ему предоставляется возможность не только реализовать свои способности, но и развить их.

По мнению Ю.П. Сурмина, на эффективность деятельности преподавателя, практикующего использование профессионально-ориентированных задач, в целом могут оказывать влияние следующие принципы: партнерство, сотрудничество со студентами, использование последних достижений педагогической науки и опыта коллег, творческие способности преподавателя, индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении, обеспеченность студентов достаточным количеством материалов и формирование навыков работы с ними [11].

Не вызывает сомнения тот факт, что для студентов старших курсов данный способ будет более эффективным. Студенты младших курсов могут столкнуться с трудностями при разрешении профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач из-за возрастной психологической неготовности, а также недостаточности профессионально значимых знаний и опыта, необходимых для принятия решения.

Рассматриваемые задачи, согласно А.М. Долгорукову, – технология профессионально-ориентированного обучения, представляющая собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации [4]. Однако исследователями (О. В. Барышникова, В. А. Богословский, В. В. Данилова, Е. В. Караваева, Е.Н. Ковтун, М. Линдерсон, О. П. Мелехова, М. Мюнтер, С. Е. Родионова, В.А. Тарлыков, Н. П. Хомякова, А.А. Шехонин, Дж. Эрскин) в разное время все же были предприняты попытки прописать определенные этапы работы с профессионально-ориентированными (лингводидактическими) задачами как для студента, так и для педагога [1; 13]. Ознакомившись с каждыми из них, мы склонны выделять организационную, рабочую и завершающую стадии в процессе работы над ними. На первой стадии происходит знакомство обучающихся с содержанием задачи, одновременно педагогом предъявляются требования к конечному продукту и критерии его оценки, при необходимости происходит формирование рабочих групп. Детальным изучением профессионально-ориентированной задачи характеризуется рабочая стадия, в рамках которой на процессуальной стадии происходит осмысление представленной проблемы, выработка собственного плана действий, разработка самого продукта деятельности, а технологическая стадия, в свою очередь, заключается в непосредственном выступлении участников, обсуждении, принятии решения по проблеме. Завершающая стадия предполагает подведение итогов, оценку преподавателем работы обучающихся, их самооценку, оценку друг друга и саморефлексию.

Примером профессионально-ориентированной (лингводидактической) задачи может являться следующее задание, состоящее из нескольких этапов. На первом из них обучающимся предлагается ознакомиться с описанием некоего фрагмента урока иностранного языка и его конспектом, на втором этапе студенту необходимо вспомнить проведенный им ранее урок и составить его план с опорой на раздаточный материал с перечнем лишь основных элементов. На заключительном этапе обучающиеся работают в группах, обсуждают детально составленные конспекты урока, сравнивая их с расширенной схемой, и проводят самоанализ.

Таким образом, в процессе работы над профессионально-ориентированной (лингводидактической) задачей, разработанной преподавателем с соблюдением принципа нарастания сложности и проверяющей владение учащимися обобщенными знаниями и умениями по методике обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности, а также знание современных педагогических требований и стандартов, создаются условия для проверки профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в целом и лингводидактической компетенции в частности.

Список литературы

1. Барышникова О.В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014.

2. Белякова Е.А. Проблемные задания как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Ярославль, 2011.

3. Боговская И.В. Формирование исследовательской компетентности бакалавра педагогического образования на занятиях по домашнему чтению // Профессиональная подготовка учителя иностран-

ных языков в новых образовательных условиях: сб. науч. тр. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2015. С. 20–28.

4. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html (дата обращения: 20.10. 2016).

5. Дубровина Т.С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. 2011. № 4. Т.2. С. 86–89.

6. Караваева А.С. Лингводидактическая (специальная) компетенция бакалавра педагогического образования: специфика, структура, содержание // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 9–10(104). С. 34–39.

7. Клюева М.И. Коммуникативно-познавательные кейсы как средство реализации контекстного подхода к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (бакалавриат, направление подготовки «Туризм»): дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015.

8. Малёв А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2015.

9. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): Утв. приказом М-ва труда и соц. защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html.

10. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / АН СССР. М., 1958.

11. Сурмин Ю.П. Что такое кейс-метод? Взгляд теоретика и практика. М., 1997.

12. Тэн Э.Г. Кейс-метод в обучении иностранным языкам// Лингводидактические закономерности преподавания иностранных языков и культур: сб. науч. ст., посвящ. 60-летию проф. Н.В. Барышникова. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. С. 94–102.

13. Хомякова Н.П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. … д-ра пед наук. М., 2011.

14. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. М.: Икар, 2011.

15. Языкова Н.В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков: пособие для студ. пед. ин-тов. Л. : Просвещение, 1977.

* * *

1. Baryshnikova O.V. Metodika kontrolja i ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu jazyku v tehnicheskom vuze (anglijskij jazyk): dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2014.

2. Beljakova E.A. Problemnye zadanija kak sredstvo formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii u budushhih uchitelej inostrannogo jazyka (na materiale anglijskogo jazyka): avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02. Jaroslavl', 2011.

3. Bogovskaja I.V. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovanija na zanjatijah po domashnemu chteniju// Professional'naja podgotovka uchitelja inostrannyh jazykov v novyh obrazovatel'nyh uslovijah: sb. nauch. tr. N.Novgorod: FGBOU VPO «NGLU», 2015. S. 20–28.

4. Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaja tehnologija professional'no-orientirovannogo obuchenija [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html (data obrashhenija: 20.10. 2016).

5. Dubrovina T. S. K voprosu o professional'noj kompetentnosti budushhih uchitelej inostrannyh jazykov // Molodoj uchenyj. 2011. № 4. T. 2. S. 86–89.

6. Karavaeva A.S. Lingvodidakticheskaja (special'naja) kompetencija bakalavra pedagogicheskogo obrazovanija: specifika, struktura, soderzhanie // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 9–10(104). S. 34–39.

7. Kljueva M.I. Kommunikativno-poznavatel'nye kejsy kak sredstvo realizacii kontekstnogo podhoda k formirovaniju inojazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii (bakalavriat, napravlenie podgotovki «Turizm»): dis. … kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2015.

8. Maljov A.V. Nepreryvnaja lingvometodicheskaja podgotovka prepodavatelja inostrannogo jazyka: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk: 13.00.02. N. Novgorod, 2015.

9. Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'): Utv. prikazom M-va truda i soc. zashhity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n. URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html.

10. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putjah ego issledovanija / AN SSSR. M., 1958.

11. Surmin Ju.P. Chto takoe kejs-metod? Vzgljad teoretika i praktika. M., 1997.

12. Tjen Je.G. Kejs-metod v obuchenii inostrannym jazykam// Lingvodidakticheskie zakonomernosti prepodavanija inostrannyh jazykov i kul'tur: sb. nauch. st., posvjashh. 60-letiju prof. N.V. Baryshnikova. Pjatigorsk: PGLU, 2008. S. 94–102.

13. Homjakova N.P. Kontekstnaja model' formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza (francuzskij jazyk): dis. … d-ra ped nauk. M., 2011.

14. Shhukin A.N. Metodika obuchenija rechevomu obshheniju na inostrannom jazyke: ucheb. posobie dlja prep. i stud. jazykovyh vuzov. M.: Ikar, 2011.

15. Jazykova N.V. Sbornik zadach i zadanij po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov: posobie dlja stud. ped. in-tov. L. : Prosveshhenie, 1977.

Linguodidactic competence of a future foreign language teacher: determining the level of development

The article deals with the linguodidactic competence in the process of methodological training of foreign language teachers. The author's classification of the levels of development of the linguodidactic competence is represented in the article. It proves the necessity to use the profession-oriented (linguodidactic) tasks to find outthe level of development of this competence as the final form of certification of future foreign language teachers in the framework of the competence approach.

Key words: *linguodidactic competence, future foreign language teacher, a method to find outthe level of development, profession-oriented (linguodidactic) task, professional standard of a teacher, competence approach.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2016)

Н.Ф. БАБАЕВА
(Баку)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Раскрывается важная роль культурологических аспектов обучения в контексте развития устной речи студентов языковых факультетов вузов. Автор детально показывает особенности монолога, различные формы диалога, образцы которых направлены на усвоение культурологических аспектов, что способствует развитию коммуникативных умений студентов в контексте устной речи.

Ключевые слова: *культурология, содержание обучения культуре, методическая культура, элементы культуры, межкультурная коммуникация, информативная беседа, групповая беседа, диалог, монолог, коммуникация, культурологические компетенции.*

По общему признанию, конец XX в. и начало XXI в. – это период глобальных инноваций во всех областях культуры, экономики, техники, общественной мысли и индивидуальной жизни каждого человека. Становится очевидным, что в наш век в связи с глобальными изменениями в политической и экономической жизни общества изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится важной задачей.

Практика показывает, что в современных условиях постоянного расширения международных контактов одного умения правильно говорить и писать на иностранном языке явно недостаточно. Необходимо грамотное использование норм поведения – как речевого, так и неречевого, которое должно быть основано на знании особенностей культуры страны изучаемого языка.

В Азербайджане возникают возможности реального использования иностранного языка как средства взаимодействия разных национальных культур. Показ по телевидению передач зарубежных телекомпаний предоставляет реальную возможность вступать в контакт с носителями иностранного языка и пользоваться средствами информации о стране изучаемого языка. Указанные факторы ведут к необходимости приобщать студента к иностранному языку как средству общения и средству познания иной национальной культуры. Все это предъявляет свои требования к характеру владения иностранным языком и тем самым детерминирует некоторые принципы и параметры новых методов обучения, в частности, иностранным языкам. Это свидетельствует об интересе и стремлении лингвистов исследовать языковые явления в более широком культурологическом контексте и позволяет студенту найти место в гармоничном содружестве разных культур и расширять его возможности для участия в межкультурной коммуникации.

В данной статье рассматривается такая форма межкультурной коммуникации, как беседа, при обучении устной речи. Дана ее условная классификация по признакам, которыми обладает беседа относительно формирования навыков межкультурной коммуникации, при обучении устной речи студентов.

Одной из основных форм межкультурной коммуникации при обучении устной речи на занятиях английского языка в условиях вуза является информативная беседа о жизни студентов, следовательно, данная форма является важнейшим компонентом обучения устной речи в методическом плане. Информативные беседы о событиях из жизни студентов в вы-

© Бабаева Н.Ф., 2017