

МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ СОСТАВЛЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ КОНТЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

MODELS OF IMPLEMENTATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES BASED ON DRAWING UP DIALOGICAL CONTENTS (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

A. Goncharova

Summary. The article deals with the consideration of methodological and technological aspects of teaching dialogic speech in a foreign language. The author provides a comprehensive analysis of theoretical research in this area and describes in detail the main stages of teaching dialogic speech. The article proposes content — schemes for improving students' perception of spontaneous replicas.

Keywords: dialogue, background of structures of hearing, contents, types of dialogues.

Гончарова Алёна Владимировна

*К.филол.н., доцент, Российская Академия Народного
Хозяйства и Государственной службы при Президенте
Российской Федерации
litera2306@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методико-технологических аспектов обучения диалогической речи на иностранном языке. Автором дается всесторонний анализ теоретических изысканий в данной области и подробно описываются основные этапы обучения диалогической речи. В статье предлагаются контенты — схемы для улучшения восприятия студентами спонтанных реплик.

Ключевые слова: диалог, содержание моделей восприятия на слух, контенты, типы диалогов.

Современные инновационные процессы в сфере высшего педагогического образования, приоритетной целью которого является подготовка специалистов в области иностранных языков, включают реализацию комплекса задач. В качестве одной из важнейших задач позиционируется формирование навыков спонтанного владения иноязычной речью. Такой доминантной характеристикой, как спонтанность естественной речи, в наибольшей степени обладает диалогическая речь в силу ее зависимости от совокупности экстралингвистических факторов и, прежде всего, ситуативности иноязычного общения. Анализ научного дискурса исследований данного направления позволяет условно классифицировать их на две группы.

Первая группа исследований посвящена разработке теоретических и методико-технологических аспектов обучения диалогической речи. В частности, в рамках данного направления проводятся исследования специфики обучения диалогической речи на I курсе вуза, обучение данному виду речевой деятельности на II курсе с учетом специфики отбора лексического наполнения диалога и принципа ситуативности, а также исследуются вопросы, касающиеся проблемы формирования и развития прогностических умений, обучения восприятию и пониманию на слух диалогической речи с использованием звукозаписи и компьютерных обучающих программ. Примером исследований данного направления

также могут служить работы А. К. Громцевой и Ю. Б. Зотова, которые посвящены обучению диалогической речи в средней школе [1.с.36], [4.с.58].

Спецификой второй группы исследований является опосредованный характер рассмотрения вопросов обучения диалогической речи. Ученые рассматривают, к примеру, отдельные аспекты процесса обучения экспрессивной речи, вопросы интенсификации процесса формирования умений устной речи у взрослых, общие закономерности обучения устно-речевому взаимодействию, проблемы разработки методов и технологий, способствующих активизации устного общения на иностранном языке. Интересующая нас проблема также явилась целевой доминантой при разработке, например, аудиовизуальной методики суггестопедических исследований, обучения в ситуациях и др. [2.с.56]. [6.с.79]. [8.с.39]. [10.с.29].

Как мы видим, в перечисленных исследованиях рассматриваются в основном отдельные частные вопросы обучения диалогической речи. Хотя все работы предоставляют в наше распоряжение важные теоретические данные, а в распоряжение преподавателей — полезные приемы работы, практически отсутствуют исследования, посвященные рассмотрению проблем создания основ обучения диалогической речи. А между тем практика преподавания свидетельствует о том, что создание таких

основ действительно необходимо, поскольку используемые приемы не всегда оказываются достаточно эффективными; смысловые взаимосвязи между репликами в диалоге студентов часто отсутствуют, что влечет за собой неспособность завершить начатую тему разговора; страдает и языковая сторона их речи, что является причиной возникновения коммуникативных проблем.

Первая исследовательская проблема связана, на наш взгляд, с определением статусных и позиционных характеристик диалога в структуре естественного общения и в образовательном процессе; вторая — с анализом аспекта ситуативности в обучении диалогической речи; третья — с определением смысловых и содержательных характеристик диалога как формы устной речи; четвертая — с анализом специфики восприятия и понимания диалогической речи на слух; наконец, пятая проблема заключается в выявлении и оценке типичных для диалогической речи языковых средств и формулировке конечных требований к языковой (лингвистической) составляющей диалогической речи. Поэтому целью данной статьи является поиск возможных эффективных вариантов решения данных проблем. Основным подходом, который выступает в качестве методологической и психологической основы исследования проблемы роли и места диалогической речи в целостном процессе речевого общения и обучения, является, по нашему мнению, подход, продуктивно применяемый в психологической теории речевого общения.

Согласно данной теории речевое общение позиционируется как решение специфической задачи, характеристики которой оказываются дифференцированными в зависимости от таких параметров общения, как мотивы и цели говорящих, а также от целевой составляющей самого общения, которая заключается в необходимости изменений в смысловом поле реципиента. В процессе общения двух лиц процесс речевого воздействия носит разнонаправленный характер, который находит свое выражение в разнообразных изменениях в сегменте психического состояния, а также в специфике протекания психических процессов у коммуникатора и реципиента.[12.с.49].

В естественном общении диалогическая и монологическая речь тесно переплетаются, что значительно затрудняет решение методической стороны вопроса, а именно — определения роли и места диалога в учебном процессе [11.с.112]. При этом в основу такого разграничения следует положить психологическое определение диалогической речи как способа формирования и формулирования собеседниками мыслей посредством языка в процессе общения и диалога как продукта, порожденного в ходе этого процесса. В основу такого условного разграничения мы положили понятие стерж-

невого компонента высказывания участника диалога. Стержневой компонент (К) есть предложение, которое выражает основную мысль высказывания партнера диалога, и в диалогической речи может быть побуждением (С) к последующей реплике собеседника или реакцией (Р) на такое побуждение. Отсюда следует определение диалогической речи: это те элементы устно-речевой коммуникации, которые содержат внешне выраженные побуждения к последующим высказываниям или реакции на эти побуждения. Соответственно, монологической речью является внешне выраженная коммуникативная деятельность вербального характера, не содержащая ни речевых побуждений, рассчитанных на внешне выраженную языковыми средствами реакцию, ни таких же реакций на предыдущие побуждения. Диалог же, т.е., с психологической точки зрения, продукт, порожденный в ходе диалогической речи, есть акт коммуникации, осуществляемый в диалогической речи [9.с.78].

Вскрытие функционально-смысловой природы стержневого компонента позволило нам выделить элементы диалогической речи: стержневой компонент (С) — выражает основную мысль — побуждение к новому высказыванию партнера, и стержневой компонент (Р) — выражает на таком же уровне основную мысль — реакцию на предыдущее побуждение, а также вторичный компонент (К₁ — предложение, выражающее дополнительную мысль реплику и, как показал смысловой анализ естественной диалогической речи, связывающий воедино диалогическую и монологическую речь (в данных нами определениях).

Это позволило выделить три элементарные модели смысловых связей в диалоге: 1) С-Р; 2) С-Р + С/; 3) С-РС. В языковом выражении первая модель представляет собой «предложение-побуждение — предложение-реакцию», вторая — «предложение-побуждение — предложение-реакцию + предложение-побуждение»:

1. Will you close the door. Please? Ok I will
2. Will you close the door. Please? MMMM.....Will you do it yourself?
3. I have just closed the door. Is it ok? Oh. No. open it again. please

Анализ смысловой стороны диалогической речи показал, что названные три модели смысловых связей лежат в основе всех возможных комбинаций таких связей в естественной речи [10.с.72].

Вывод о том, что для моделирования процесса обучения диалогической речи нужны средства, способствующее установлению прочных смысловых связей между репликами участников диалога, ставит перед нами вопрос об определении исходной точки, способной дать нам в руки такие средства. И здесь возникает проблема

Таблица 1. Типы ситуаций и последовательность работы с ними

Тип	Степень спонтанности речи	Начальное содержание ситуации	Языковые формы выражения	Конечное содержание ситуации
I.	Подготовленная речь	дано	даны	не дано
II.	Спонтанная речь	дано	не даны	дано
III.		не дано		дано
IV.		дано		не дано

ситуации, ее роли в естественном общении и в обучении [8.с.38]. На наш взгляд, ее решение имеет принципиальное, мы бы даже сказали, методологическое значение. Это связано с тем, что в методике часто ситуация считается одним из средств овладения рассматриваемой формой речи [6.с.59]. Мы же исходим из того, что владение диалогом в любой ситуации общения есть цель обучения этой форме речи, и при этом ситуация остается одним из основных средств достижения этой цели. Эта наша точка зрения объясняется следующим образом-

Ситуация как отражение объективной действительности обладает рядом признаков или контентов, выявление которых дает возможность получить в наше распоряжение важные для методики данные. Выявленные нами контенты таковы: а) наличие некоторого количества реальных или воображаемых элементов, б) наличие связей и зависимостей между этими элементами, в) отношение этих связей и зависимостей к деятельности, г) наличие деятельности, определяемой связью элементов и меняющей их соотношение, д) обязательность осознания, осмысления, оценки, е) динамичность.

Можно выделить три основных вида ситуаций, используемых в учебном процессе: учебные ситуации, реальные ситуации и реальные ситуации учебного процесса. Последние возникают на стыке двух первых видов и определяют естественные беседы преподавателя со студентами, касающиеся хода учебного процесса, выполнения домашних заданий и т.д. Поэтому учебные ситуации представляют собой моделируемые ситуации типа «Представь себе...», которые не могут создать внутреннего мотива и стимула к разговору. Такие ситуации могут быть закрытыми (содержат языковые смысловые опоры) и открытыми:

- 1 закрытые ситуации — The weather is nice today is not it
- 2 открытые ситуации — What about going to the river today?

Проведенная экспериментальная и опытная работа показали, что систематическое использование задаваемых ситуаций на начальной стадии обучения диалогической речи способствует созданию у обучаемых ориентировочной основы их речевых действий, что делает

возможным переход к работе в условиях ситуаций других разновидностей [5.с.94].

Реальные ситуации учебного процесса — это создаваемые ситуации. Их использование вызывает возникновение у студентов внутреннего мотива и, вслед за этим,— естественного стимула к разговору:

Выделенные нами типы ситуаций и последовательность работы с ними представлены в таблице 1.

Например:

I тип: Hello, kids, Today we are going to the theater.

II тип: I have had a hard hectic day today at work...What about going out for a while?

III тип: Look, that man has put his beard into his beer!!!

IV тип: oh, my shoes are too tight... It is difficult to walk...

Кроме перечисленных ситуаций, мы предлагаем также следующие виды и разновидности диалогов-контентов — унисон, расспрос, беседа, объяснение, возражение, спор, диспут, причем «объяснение» и «убеждение» рассматриваются как разновидности «беседы», а «возражение» и «диспут» — как разновидности «спора». Установление видов и разновидностей ситуаций и видов диалогов, используемых в этих ситуациях, позволяет определить, посредством чего и как они способны служить основой возникновения смысловых взаимосвязей в диалогическом общении.

Прежде чем перейти к разъяснению этого вопроса, мы должны сделать существенную для нас оговорку. Термин «тема» имеет два значения. Его можно понимать как исходное понятие сферы общения, т.е. то, что определяется как «разговорная тема, предусмотренная программой». Его можно понимать так же, как предмет речи — тему разговора, возникающую в сложившейся ситуации общения. Именно в этом втором значении и только в нем мы будем употреблять термин «тема». То, что ситуация получает свое выражение в смысловом содержании реплик диалога через тему, вытекает из взаимоотношений между ними. Если тема зависит от возникшей ситуации, то:

Таблица 2. Общая схема смысловой организации диалогической речи

Смысловые группы и элементы взаимодействия	Партнеры акта коммуникации	Способы отражения ситуации в смысловом содержании реплик
Диалогическая смысловая группа (ДСГ)	А-Б	тема
Тематическая подгруппа (ТП)	А-Б	подтема
Основной смысловый элемент (ОСЭ)	А или Б	в пределах темы или подтемы
Стержневой компонент (С или Р)	А или Б	в пределах основного смыслового элемента

- а) последняя предоставляет возможность говорить только на одну точно определенную тему (например, в ситуации «У зубного врача с острой зубной болью»);
- б) ситуация ограничивает выбор темы (например, в ситуации «На новоселье у друзей» мы можем говорить на различные темы, но их круг ограничен самой торжественной обстановкой);
- в) ситуация не ограничивает выбора темы (например, в ситуации «Две подружки на пляже во время отпуска» можно говорить на любую тему);
- г) ситуация позволяет осуществлять постепенный переход от одной темы к другой (например, в ситуации «У декана перед поступлением в институт»);
- д) ситуация может способствовать резкому изменению темы (например, в ситуации «Один из гостей сделал неуместное замечание»).

Если же ситуация зависит от возникшей темы, то:

- а) тема ограничивает возможность выбора ситуаций, в которых она может возникнуть (например, переговоры с телефонисткой о заказе междугороднего разговора могут иметь место дома или на переговорном пункте, но не в мясном магазине или в парикмахерской);
- б) тема не ограничивает выбора ситуаций, в которых она может возникнуть (например, о полете космического корабля можно говорить и дома, и в такси, и в институте).

Вскрытие взаимоотношения между ситуацией и темой позволяет не только прийти к выводу о том, что ситуация получает свое выражение в смысловом содержании высказываний партнеров диалога через возникшую в ее условиях тему, но также и определить естественно вытекающую из этих взаимоотношений последовательность обучения: от работы на основе ситуаций к работе на основе тем, от ситуаций, предоставляющих возможность говорить

Смысловая сторона диалогической речи характеризуется, как показало наше исследование, наличием двух групп явлений, каждая из которых имеет два уровня. Одна группа отражает взаимодействие двух партнеров диалога. Ее первым уровнем является диалогическая

смысловая группа (ДСГ) — объединенные темой реплики двух или более собеседников, вторым — тематическая подгруппа (ТП), — в которую входят объединенные подтемой высказывания партнеров [4.с.25].

Вторая группа явлений — это реплики одного участника диалога. Ее первым уровнем является основной смысловый элемент диалогической речи (ОСЭ) — реплика одного партнера в пределах темы или подтемы, вторым — стержневой компонент высказывания одного собеседника, выражающий основную мысль (ОСЭ) и являющийся побуждением (С) к последующей реплике партнера или реакцией (Р) на такое побуждение. (См. табл. 2).

Смысловая организация диалогической речи характеризуется наличием двух основных линий смысловых связей: между репликами различных собеседников и между репликами каждого партнера отдельно. Эти две линии смысловых связей обеспечиваются двусторонней активностью партнеров в процессе говорения — аудирования [4.с.78].

Анализ естественной диалогической речи позволил также выявить ряд других ее особенностей, существенных на наш взгляд для построения системы обучения. Наиболее типичная позиция межтемных смысловых границ — между репликами собеседников, а способом внешнего выражения этих границ является пауза и действие в паузе. Основная мысль реплики выражается в основном одним предложением [7.с.89]

- Hi, what about a nice Chinese takeaway tonight?
- I agree but will Bo and Ann like this idea? I know they prefer home-made meals.
- Let us try to talk them into the takeaway for today. I do not feel like cooking now.
- oh ok. [7.с.95].

В процессе смыслового анализа выяснилось, что выход за пределы одной темы имеет в своей основе различные комбинации элементарных моделей смысловых связей, количество которых практически неисчислимо, но которые можно распределить на ряд групп, имеющих общие типичные черты. Так как выход за пределы одной темы важен для методики, мы должны определить смыс-

ловые критерии такого выхода. С этой целью из каждой из названных типичных групп моделей смысловых связей мы выделили по одной наиболее типичной модели. В итоге мы получили 25 реальных моделей смысловых взаимосвязей. Выход за пределы этих реальных моделей во все другие возможные их комбинации, т.е. выход в потенциальные модели смысловых взаимосвязей, означает выход в естественную речь [7.с.38].

Мы убедились в том, что ситуация получает свое выражение в смысловом содержании высказываний партнеров диалога через возникшую в ее условиях тему. На этой основе мы вправе сделать основополагающий для нас вывод: ситуация является основой возникновения смысловых взаимосвязей высказываний в диалоге, и в этой роли она должна использоваться в обучении.

Изложенное позволяет нам сформулировать методические понятия ситуации и темы в обучении диалогической речи: ситуация в обучении диалогической речи — это такая совокупность реальных или воображаемых обстоятельств-контентов, которая, являясь основой возникновения смысловых взаимосвязей высказываний и определяя общий смысл этих высказываний, служит источником речевой деятельности обучаемых. Тема — это смысловой стержень такой ситуации.

Известно, что аудирование диалогической речи может быть двоякого характера. Это, во-первых, аудирование «со стороны» и, во-вторых, аудирование в процессе диалогической речи. Изучение второго вида аудирования представляет для нас особый интерес, так как оно позволит выделить те его характеристики, которые могут иметь существенное значение для методики обучения диалогической речи и позволит создать соответствующие контенты или схемы для обучения.

При аудировании в процессе диалогической речи слушающий выполняет ряд операций: извлекает стержневой компонент C , т.е. основную мысль реплики говорящего, во внутренней речи определяет стержневой компонент P_e своей ответной реплики, извлекает вторичный компонент K_1 , т.е. дополнительную мысль реплики говорящего, во внутренней речи определяет вторичный компонент K_{1e} своей ответной реплики. Вызванные этим трудности усложняются необходимостью удерживать все это в памяти до момента завершения реплики говорящим. Если взять, для примера, две взаимосвязанные реплики, в основе которых находится смысловая модель $/C + K_1/$ — $/P + K_1/$, представляющие собой самый элементарный вид смысловых взаимосвязей, то наблюдается следующая картина последовательного накопления трудностей аудирования:

1. извлечение основной мысли реплики говорящего (C);

2. возникновение во внутренней речи основной мысли ответной реплики (P_e) (Проведенный эксперимент показал, что из 50 испытуемых, прервавших своей ответной репликой высказывание говорящего, 41 сделал это сразу же после произнесения им предложения, выражающего основную мысль его реплики, причем у 37 из них первым произнесенным ими предложением было предложение, выражающее основную мысль их реплики.) [11.с.68].
3. удержание в памяти основной мысли этой ответной реплики (P_e);
4. извлечение дополнительной мысли реплики говорящего (K_1);
5. возникновение во внутренней речи дополнительной мысли своей ответной реплики (K_{1e});
6. удержание в памяти этой дополнительной мысли. Время для произведения этих шести операций — продолжительность произнесения говорящим двух предложений ($C + K$).

Система обучения аудированию и заключается в выполнении упражнений, направленных на устранение каждой из перечисленных трудностей в соответствующей последовательности [11.с.45].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие заключения-

Предлагаемая нами модель обучения диалогической речи характеризуется следующим образом.

1. Она состоит из четырех элементов, из четырех уровней. Первый элемент (основной уровень) модели — ситуативный. Из него «вырастает» второй элемент (второй уровень) — смысловой, и из него третий — аудитивный. Четвертый, верхний (внешний) уровень модели — языковой. Посредством темы ситуативный уровень связан со смысловым, так как ситуация является основой возникновения смысловых взаимосвязей реплик в диалоге. Смысловой уровень связан непосредственно с языковым уровнем (который в данной статье не затрагивается), так как устанавливаемые смысловые взаимосвязи получают свое внешнее выражение в формах языка. Если рассуждать «сверху вниз», то можно сказать, что языковые средства есть внешнее выражение смысловых взаимосвязей реплик, возникающих в создавшейся ситуации. Это значит, что модель обучения диалогической речи представляет собой единство ситуативных, смысловых, аудитивных и языковых характеристик этой формы речи.
2. Модель обучения содержит постоянные и переменные параметры. Постоянные параметры — начальные и конечные — неизменяемы и опре-

Таблица 3

Постоянные начальные параметры	Переменные параметры	Постоянные конечные параметры
ситуативные	ситуативные	ситуативные
смысловые	смысловые	смысловые
аудитивные	аудитивные	аудитивные
языковые	языковые	языковые

деляют: первые — исходные точки обучения, т.е. начальные требования, вторые — конечные требования. Исходным ситуативным требованием является ситуация в данном нами определении, начальным смысловым требованием — смысловые взаимосвязи в пределах первой элементарной смысловой модели С — Р.

Конечное ситуативное требование — проведение беседы на любую тему в любой ситуации.

Переменные параметры модели определяют динамику развития диалогической речи и придают этой последней характер деятельности. К переменным ситуативным параметрам относятся установленные виды ситуаций, их разновидности и типы, виды взаимоотношений между ситуацией и темой. Переменные смысловые параметры — элементарные модели смысловых взаимосвязей реплик и их движение в пределах 25 реальных моделей таких взаимосвязей. Что касается переменных языковых требований, то они отлично разработаны в целом ряде исследований и поэтому нет надобности их повторять [4.с.78]. [5.с.83].

Схематически модель можно представить следующим образом (таблица 3).

Модель показывает, «откуда идти», «через что пройти» и «куда прийти». Это определяет построенная на основе модели общая схема обучения. Она состоит из 4 стадий, каждая из которых направлена на то, чтобы придать речи характер деятельности. Первая — это учебный монолог, т.е. заученный текст, состоящий из нескольких предложений. Задача заключается в том, чтобы обучаемый смог ответить на задаваемые ему вопросы, употребив соответствующее предложение заученного текста. И здесь начинают «действовать» переменные параметры модели. На этой стадии мы имеем дело с задаваемой закрытой ситуацией, которая не предоставляет выбора темы разговора. Даются начальное содержание ситуации и языковые формы выражения. Реплики представляют собой только С и Р, причем они мало изменены по сравнению с заученным ранее монологом. Вид диалога — расспрос.

Вторая стадия — это обучение диалогу. Здесь также работа проводится в условиях задаваемой закрытой ситуации, не предоставляющей выбора темы разговора, с указанием ее начального содержания и языковых форм выражения. Подключается работа в условиях создаваемых ситуаций, на этот раз только ограничивающих выбор темы; кроме «расспроса» проводится также и спонтанная беседа.

Две следующие стадии работы — это обучение спонтанной речи, что исключает предоставление обучаемым языковых форм выражения. Динамику развития диалогической речи определяет подключение новых переменных параметров.

Четвертая и последняя стадия — это введение диалогических элементов в монолог, что наиболее близко к естественному общению. Дается только начальное содержание ситуаций, в которых выбор темы неограничен, вводятся диалоги «возражение» и «спор».

Такова четырехэтапная динамика развития диалогической речи студентов, определяемая движением переменных параметров модели обучения.

Все изложенное позволяет в итоге установить систему целей, умений, показателей сформированности этих умений и результатов обучения. Первые определяются общей схемой обучения, четыре стадии которой обуславливают систему этих постепенно расширяющихся промежуточных целей. Промежуточные умения характеризуются ситуативными и смысловыми параметрами. Первые вытекают из промежуточных целей и предстают в виде постепенно расширяющихся умений вести беседу в зависимости от взаимоотношений, возникающих между ситуацией и темой. Конечные показатели языковых умений получили как качественные, так и количественные характеристики — нормы употребления синтаксических, лексико-синтаксических и фонетических явлений разговорного стиля диалогической речи. Их количественные характеристики — нормы результатов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. 2-е изд. М.: Педагогика, 2017.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. 2-е изд. Владимир, 2017.
3. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке. // Иностр. языки в школе. 2018. 3 вып. С. 37–46.
4. Зотов Ю. Б. Организация современного урока. 2-е изд. М.: Просвещение, 2018.
5. Комков И. Ф. Методика преподавания иностранных языков. 2-е изд. Минск, 2017.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Глобус, 2014.
7. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. 3-е изд. М.: Наука, 2016.
8. Пассов Е. И. Организация процесса усвоения речевого материала при обучении говорению. // В сб.: Вопросы интенсификации обучения иностранным языкам в школе, вып. 2, часть I. М.: Просвещение, 2006.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. 3-е изд. Уфа: УПГУ, 2017.
10. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку (на английском языке). 3-е изд. М.: Просвещение, 2009.
11. Салистра И. Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. 3-е изд. Вильнюс. ВМУ.
12. Штейдерман Б. С. Психология программирования. Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах. 2-е изд. М.: Радио и связь, 2016.

© Гончарова Алёна Владимировна (litera2306@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации