

*Черниш В. В.,**кандидат педагогічних наук, доцент, професор
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ*

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі (ВНЗ) передбачає набуття студентами теоретичних знань зі спеціальності “Англійська мова” (АМ), формування у них практичних професійно орієнтованих навичок і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності вчителя АМ [5, с. 5]. Оскільки навчання студентів АМ має бути професійно орієнтованим, тому його мета та зміст мають у першу чергу враховувати комунікативні, пізнавальні та професійні потреби майбутніх фахівців. А відтак і загальна організація навчального процесу з АМ в цілому, зокрема англомовного професійно орієнтованого говоріння (АПОГ), у ВНЗ повинна враховувати вказані потреби та створювати відповідні умови для їх задоволення. Таким чином, формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні (ПОАКГ) у майбутніх учителів АМ повинно бути цілеспрямованим, системним, послідовним й інтегрованим. Отже, починати формування вказаної компетенції необхідно вже з першого року навчання у ВНЗ на заняттях з практики АМ. Тобто йдеться про професіоналізацію занять і навчальних матеріалів з АМ.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз методичної літератури свідчить, що процес навчання професійно орієнтованого говоріння (ПОГ) досліджувався на матеріалі різноманітних спеціальностей (економічних, технічних, управлінських, медичних, юридичних тощо). Переважним чином увагу методистів привертало питання навчання ПОГ студентів немовних спеціальностей. Що стосується мовного педагогічного ВНЗ, то зусилля методистів зосереджувалися на різноманітних аспектах навчання монологічного (ММ) (А.К.Артукбаева; Н.Ф.Бориско; А.П.Запороженко та ін.) удосконаленні усного монологічного мовлення на основі системно-функціональної організації навчально-мовленнєвого матеріалу (Н.А.Баташев), здійснено дослідження з навчання усномовленнєвої комунікативної діяльності на ситуативній основі в групах поглибленого вивчення АМ філологічних факультетів університету (С.Я.Андрушко), навчання монологічного мовлення з використанням відеофонограми в інтенсивному курсі на початковому етапі навчання (Н.Ф.Бориско), розглянуто проблему тестового контролю рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною студентів мовного факультету (О.О.Молокович). Крім того, досліджуючи питання навчання усного монологічного висловлювання, науковцями виділено основні сфери усного спілкування та види монологічних висловлювань (В. Л.Скалкин), досліджено питання різних видів монологічного висловлювання, а саме: монолог-переказання (Т.О.Петрова), професійно спрямовано бесіда (Л.Ф.Манякіна), монолог-презентація (Н.Л.Драб), розроблено та теоретично обґрунтовано методику навчання усного спонтанного мовлення на матеріалі художніх текстів (В.В.Матвейченко), розглянуто питання навчання усного аргументованого дискурсу (П.М.Леонтьєв; И.В.Слесаренко).

Невирішені раніше частини загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Поза сумнівами, здійснені дослідження зробили значний внесок у розв’язання проблеми, проте їх аналіз переконує, що використані не всі резерви в навчанні майбутніх учителів ПОГ. Крім того, спеціальних цілісних досліджень, що розглядають комплексно проблему та дозволяють прослідкувати закономірності й особливості навчання ПОГ в цілому та, відповідно, формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні вчителя АМ, починаючи з першого курсу навчання у ВНЗ та до його закінчення, та які можуть стати основою оптимальної методичної системи, немає.

Таким чином, **метою** статті є: 1) встановлення видів професійно орієнтованого монологу (ПОМ) та професійно орієнтованого діалогу (ПОД), якими повинен опанувати майбутній учителів АМ, 2) визначення послідовності й етапів навчання кожного виду ПОМ і ПОД.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що етапи навчання іншомовного говоріння у ВНЗ відрізняються як за тривалістю, так і за змістом [7, с. 19]. У векторі нашого дослідження під етапом навчання АПОГ ми, поділяючи думку науковців [6; 7], розуміємо взаємопов’язані цикли, кожен з яких має свою мету, свій навчальний матеріал, свої методи роботи та засоби навчання.

Таким чином, можна виділити чотири основні етапи навчання АПОГ відповідно до етапів навчання говоріння у ВНЗ, запропоновані М.К.Бородуліною [6]:

- підготовчий;
- початковий;
- основний;
- просунутий.

Коротко проаналізуємо перераховані вище етапи.

Перший, підготовчий етап охоплює перший семестр першого курсу навчання у ВНЗ. Метою цього етапу є активізація та корекція мовленнєвих навичок студентів. На основі мовного матеріалу відпрацьовуються первинні вміння усного та писемного мовлення [7, с. 20].

Початковий етап триває з другого по четвертий семестр, тобто до кінця другого року навчання. На цьому етапі розвиваються вміння підготовленого та спонтанного мовлення на обмеженому мовному матеріалі. Цей етап можна назвати репродуктивним, оскільки мовлення студентів підготовлене та переважним чином є відтворенням вивчених напам’ять текстів або їх переказ [7, с. 21]. На цьому етапі продовжується робота з автоматизації мовленнєвих навичок говоріння, при цьому поглиблюється мовний матеріал на основі розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів [7, с. 20].

На початковому етапі надається особлива увага розвитку вмінь діалогічного та монологічного мовлення і закладається база для формування вмінь непідготовленого мовлення на основі накопиченого мовного матеріалу в межах змістовного та тематичного матеріалу, передбаченого програмою [6, с. 74].

І.В.Черепанова характеризує цей етап як період накопичення мовного матеріалу, необхідного для оволодіння діалогічним і монологічним мовленням. При цьому методист зауважує, що лексичний запас студентів досить обмежений, а мовленнєві навички не досить міцні, тому вони змушені обмежувати свою мовленнєву діяльність в межах вивчених текстів. При цьому темп мовлення дещо сповільнений за рахунок великої кількості мисленнєвих пауз, оскільки студентів необхідно не лише обдумувати зміст висловлювання, а й його форми [7, с. 20-21].

На першому році навчання передбачається, що у студентів формуються вміння монологічного мовлення у формі опису, вмінь підготовленого монологічного мовлення у формі повідомлення. Таким чином мовлення студентів є підготовлене за формою та змістом.

Формування вмінь майбутніх учителів створювати професійно орієнтований монолог доречно в такій послідовності: професійно орієнтований монолог-повідомлення (підготовлений) → професійно орієнтований монолог-розповідь (непідготовлений) → професійно орієнтований монолог-опис (підготовлений) → професійно орієнтований монолог-роздум (підготовлений/непідготовлений). На кожному етапі навчання у ВНЗ формування вмінь створювати ПОМ різних функціональних типів поглиблюються. Так, до професійно орієнтованого монологу-повідомлення (повідомлення з досвіду власної роботи, може бути у формі оголошення, лекції, інструкції, розповіді тощо) ми відносимо (подамо в рекомендованій послідовності формування відповідних умінь): професійно орієнтований монолог повідомлення-стимул – спонування до безпосередніх дій (навчання, переконування), до розумової та/або практичної дії або до її завершення, вироблення мотивів, потреб, установок, цінностей, орієнтацій (переконання співрозмовника/слухача) → професійно орієнтований монолог повідомлення-дія (інформацією, що передається, є безпосередня дія, вчинок або модель поведінки) → професійно орієнтований монолог повідомлення-ситуація (створюється на основі досвіду, отриманого в результаті участі в професійній ситуації, отримуючи уявлення, стан, знання тощо) → вміння створювати професійно орієнтований монолог повідомлення-відповідь (виступає в ролі зворотного зв'язку під час спілкування). На особливу увагу заслуговує формування вмінь професійно орієнтованого монолога повідомлення-ставлення – вплив на емоційну сферу комуніканта (висловлювання парціальної оцінки, вона дещо збігається з ПОММ-оцінювального характеру). Ми рекомендуємо формувати вміння цього функціонального типу професійно орієнтованого монологу паралельно з усіма перерахованими вище типами монологу, оскільки розповіді про певні події, вчинки та їх результати практично неможливі без висловлювання свого ставлення до них. Уміння створювати професійно орієнтований монолог-оціночного характеру (висловлювання схвалення/несхвалення, емоційної реакції на вербальну та/або невербальну дію співрозмовника, висловлювання оцінювання) робить ППС особистісно важливим, емоційно забарвленим. На найвищому щаблі навчання професійно орієнтованого монологу перебуває монолог *метаповідомлення* (“повідомлення про повідомлення”) (те, що стоїть “за” буквально значенням повідомлення, виражене експліцитно, що можна “влочити” лише за допомогою контексту чи невербальних знаків. Функцією метаповідомлення може стати пояснення, тлумачення смислу чи структури повідомлення, яке буде подано далі або того, як насправді його слід розуміти). Професійно орієнтований монолог-виклад науково-педагогічної теми (виступи на конференціях, методичних семінарах, колоквиумах тощо) та професійно орієнтований монолог-передавання знань (інформація, навчання) передбачають сформованість умінь перерахованих вище функціональних типів монологу, оскільки, наприклад, під час передавання певних знань учителів вдається до поєднання різних прийомів, наприклад, опису, пояснення, розповіді тощо. Таким чином, вміння професійно орієнтованого монологу-викладу науково-педагогічної теми необхідні для створення виступів на наукових конференціях, симпозиумах, семінарах тощо. Знову ж таки, такі монологи-виклади поєднують у собі опис, розповідь, повідомлення, мета повідомлення та оцінювальний характер. Проте, здатність створювати цей функціональний тип професійно орієнтованого монологу доречно розпочинати паралельно із початковим етапом вивчення студентами курсу методики викладання ІМ.

Представимо динаміку розвитку професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні.

Формування вмінь майбутніх учителів створювати ПОД доречно в такій послідовності: професійно орієнтований діалог-розпитування → професійно орієнтований діалог-обмін думками, ідеями, враженнями → професійно орієнтований діалог-домовленість → професійно орієнтований діалог-обговорення (дискусія) → професійно орієнтований діалог-суперечка (дискусія) → професійно орієнтоване інтерв'ю, тобто вміння давати інтерв'ю та інтерв'ювати інших → полілогічне спілкування (дискусія, диспут, дебати, обговорення, тематична бесіда, “круглий стіл” тощо). Особливе місце в навчанні ПОД посідає діалог етикетного характеру (привітання, прощання, висловлювання подяки, співчуття, вітання з певних нагод та відповіді на них тощо). Вчитель, спілкуючись із зарубіжними колегами повинен поводитися згідно з нормами відповідної мови, залучаючи вербальні та невербальні засоби спілкування з урахуванням міжкультурного аспекту (спільні та відмінні риси вербального та невербального спілкування в рідній та англійській мовах), враховуючи вік, соціальний статус співрозмовника та ступінь офіційності спілкування. Більш того, у класі вчитель виступає як медіатор культури країни виучуваної ІМ та, відповідно, повинен сформувати вміння в учнів спілкуватися ІМ відповідно до норм виучуваної мови. Окремими вміннями, що належать до професійно орієнтованого діалогу та які є важливими професійними вміннями учителя ІМ є вміння виразно озвучувати та програвати в ролях уривки з п'єс, сценаріїв кінофільмів, театральних постановок, казок; вміння виразного озвучувати та імітувати дитячий фольклор.

Ми вважаємо, що на першому курсі навчання у ВНЗ на заняттях з практики АМ необхідно створювати психологічні передумови для виникнення мотивів і бажання ознайомитися з професією вчителя, основами професійно-педагогічного спілкування (ППС) та потребами в здійсненні спілкування АМ із учасниками ППС. Важливим моментом на цьому етапі є, на нашу думку, формування потреби студентів і мовному та професійному розвитку та саморозвитку [7, с. 6]. Тобто закладаються певні основи ПОАКГ. На першому курсі можуть з успіхом формуватися основи культури мовлення, навчатися особливості різних регістрів спілкування, у тому числі ППС та відмінності між офіційним та неофіційним спілкуванням.

На основі механізмів рефлексії студенти вчать аналізувати, обговорювати, контролювати й планувати власні дії щодо навчання. Оскільки студенти ще не опанували курс методики викладання АМ, то професійна компетенція формується на основі аналізу вправ, діяльності викладача та аналізу професійної діяльності вчителя школи та власних дій. Важливим і необхідним елементом на заняттях з практики усного та писемного мовлення є вправи та завдання, що спрямовані на аналіз і оцінювання студентом власної діяльності щодо опанування говорінням (ПОД і ПОМ) з метою встановлення труднощів, аналізу помилок та з'ясування причин, а також планування й обговорення відповідних дій щодо подолання та/або усунення труднощів та попередження помилок. Крім того, можна організувати вправи з аналізу діяльності інших студентів за аналогічним планом, описаним вище. Невід'ємним аспектом діяльності вчителів є корекція помилок, тому з самих перших занять слід формувати у студентів здатність розпізнавати власні помилки в усному мовленні та в мовленні студентів, а також знаходити оптимальні способи їх виправлення.

Організація формування професійно орієнтованих умінь на основі моделювання ситуацій професійної діяльності вчителя в навчальному процесі вважається науковцями найбільш оптимальним і перспективним [1]. Саме діяльність визначає самостійність і відповідальність майбутнього вчителя за власний професійний розвиток. ППС створює ті умови, той загальний і спільний контекст, у якому й розвивається діяльність [1, с. 34].

Студентам можна запропонувати такі вправи:

Task 1. Analyze your reading the word combinations from the exercise. Say whether there were mistakes in assimilation and the linking letter “r”, if any occurred, correct them. Say what was the reason of the mistakes.

Task 2. Listen to your group-mate's reading of the given words, correct the mistakes, should he make them. Analyse them and make all the necessary corrections. What recommendation will you give him/her to improve their reading?

Task 3. As you have finished doing the exercises 1 and 3 say what difficulties you had come across. Which of them was easier? Why?

Task 4. You have finished doing the grammar exercise (unreal condition). Say why the author used the story about ghosts in this exercise.

Task 5. Remind of the way the teacher of English started a fragment of grammar lesson?

Task 6. Which type of speaking exercise do you like doing? Give reasons to your answers.

Така організація навчання підвищує рівень володіння вміннями англомовного говорінням загального вжитку та зосередить увагу студентів на окремих, загальних методичних аспектах. Крім того підготовки до занять підвищують рівень мотивації та відповідальності під час виконання вправ. Аналіз власного досвіду та діяльності інших студентів дозволяють уникнути стереотипності, шаблонності щодо проведення занять з практики АМ, формують індивідуальний стиль навчання та діяльності майбутнього вчителя, що позитивно впливає на розвиток навчально-стратегічної компетенції.

Починаючи з першого курсу, студенти можуть укладати так званій “Словник виразів класного вжитку”. Спочатку студенти можуть записувати відомі їм з шкільного курсу вирази класного вжитку, якими послуговувався шкільний учитель АМ. Потім він розширюється за рахунок виразів класного вжитку, якими користується викладач, проводячи заняття з практики мови. Надалі завдання може ускладнюватися, наприклад, студенти вписують до свого словничка синоніми або більш ускладнені варіанти вже знайомих їм висловів. Поступово до словника входять вирази студентів/учнів, які використовуються для відповіді/взаємодії з учителем/викладачем на уроці/заняття. На третьому-четвертому курсі студенти можуть записувати до таких словничків вирази для учнів, які ті мають засвоїти на рецептивному, а які на репродуктивному рівнях. Такі словнички можуть збагачуватися специфічними ідіоматичними висловлюваннями, мовними коментарями. Необхідною частиною такого словника стане аналіз типових помилок та правильний варіант. Вагомим внеском для формування умінь АПОГ на адаптивному рівні є запис свого мовлення студентів. Аналогічну роботу слід проводити зі словником науково-методичних термінів.

Навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу вивчають майбутні вчителі на другому курсі розширюють можливості студентів обговорювати професійні проблеми, зокрема окремі психологічні або педагогічні аспекти, наприклад, проблеми підтримання дисципліни на уроці, створення мотивації для навчання, особливості пам'яті й уваги під час вивчення ІМ, шляхи та способи кращого запам'ятовування інформації тощо.

Основний етап охоплює п'ятий і шостий семестри, тобто це третій курс навчання у ВНЗ. Головною метою цього етапу є вдосконалення практичного володіння АМ [6, с. 74]. Суттєво збільшується лексичний запас студентів, вони мають мовленнєвий досвід, знання, отримані з курсів навчальних дисциплін “Педагогіка” та “Психологія”, а також починають вивчати курс “Методика навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах” [4, с. 5]. ІМ набуває у студентів комунікативної цінності [2, с. 74]. На третьому курсі характер висловлювання студентів переходить від репродуктивного до частково продуктивного [7, с. 20], а студенти здатні самостійно вибирати й застосовувати опанований мовний матеріал для адекватного висловлювання власних думок.

На третьому курсі, коли починається курс “Методика викладання ІМ”, у студентів з'являється можливість обговорювати фахові проблеми, з одного боку, це оволодіння спеціальною фаховою (методичною) термінологією, з іншого – це набуття відповідних методичних умінь. На заняттях з практики АМ можна запроваджувати так звані “методичні паузи” та “етюди”, під час яких проводиться аналіз власної навчальної та професійно орієнтованої діяльності.

Таким чином, на цьому етапі передбачається, що студенти продукують висловлювання/повідомлення, підготовлені в часі, самостійні за формою висловлювання з основою на заданий сюжет або план, при цьому в плані частково можуть подаватися мовні та мовленнєві засоби. До таких висловлювань також належать підготовлені висловлювання з непрямо заданим або частково заданим мовним матеріалом, і оскільки тема задається викладачем, то висловлювання вважається відносно самостійним за змістом [7, с. 22].

Проаналізувавши праці, присвячені навчанню студентів АПОГ, можна стверджувати, що на третьому курсі передбачена така динаміка розвитку вмінь АПОГ: уміння створювати ПОММ-повідомлення з використанням елементів опису, розповіді → ПОММ оцінювального характеру → ПОММ-виклад науково-педагогічної теми з використанням елементів роздуму. У ПОДМ студенти вчать створювати ПОДМ побутового характеру з розгорнутими репліками → вміння професійно-педагогічного діалогу з розгорнутими репліками [4, с. 13-14].

Просунутий етап навчання у ВНЗ починається на четвертому курсі навчання у ВНЗ та завершає період навчання на здобуття ступеня бакалавра. Передбачено, що на цьому етапі студенти мають володіти всіма функціональними стилями мовлення, а основними формами повідомлення стають повідомлення, доповіді, бесіди та дискусії на професійну тематику. На цьому етапі опановуються такі види усного мовлення: підготовлене, не завчене напам'ять висловлювання та спонтанне/непідготовлене мовлення.

Підготовлене мовлення – це вивчене напам'ять підготовлене висловлювання та незавчене, підготовлене висловлювання. Під незавченим підготовленим висловлюванням розуміють висловлювання, якому притаманна попередньо продумана мовцем структура й зміст висловлювання, а також мовні засоби, разом з тим кожне конкретне речення продуманого тексту висловлюється без підготовки [3]. При цьому І.В.Черепанова вказує на важливий момент – незавчене, підготовлене висловлювання може перейти в непідготовлене, спонтанне мовлення. Це стає можливим на етапі реалізації підготовленого висловлювання: під час виступу з доповіддю та її обговорення. У процесі здійснення доповіді промовець сприймає реакцію аудиторії та залежно від неї змінює/ модифікує текст свого виступу, перефразовує сказане. І навпаки, слухачі, ставлячи питання доповідачеві, спонукають його відійти від укладеного плану, відволіктися від заготовленого тексту виступу та спонтанно відповідати на запитання [7, с. 26].

Отже, незавчене підготовлене висловлювання може бути у вигляді повідомлень, доповідей і промов. Вони характеризуються самостійністю, творчим характером та відрізняються високим ступенем інформативності й здатністю впливати на аудиторію. Воно базується на міцному зв'язку знань, мовленнєвих навичок і вмінь, пам'яті та продуктивному мисленні [7, с. 38-39].

На четвертому курсі ми пропонуємо вносити до навчальних планів спеціально розроблені спецкурси з формування професійно орієнтованих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма. Такі спецкурси покликані ознайомити та поглибити знання студентів з специфіки професійно орієнтованого аспекту ППС та вдосконалити відповідні фахові вміння студентів. Звичайно, на перший погляд може здаватися, що така “спеціалізація” не відповідає природному процесу мовленнєвого спілкування. Проте цей поділ на такі спеціалізації можна вважати достатньо умовним, оскільки під час таких спецкурсів присутні всі чотири види мовленнєвої діяльності з домінуванням окремого. У нашому випадку провідним видом мовленнєвої діяльності є АПОГ, а читання, аудіювання та письмо виступають свого роду засобами навчання.

Висновки. Така організація формування ПОАКГ у майбутніх учителів АМ передбачає у студентів: активізацію набутих професійних знань рідною мовою; розвиток умінь АПОГ та відповідних методичних умінь як необхідного компоненту ПОАКГ; професійно творчих умінь; уміння аналізувати власну діяльність тощо. Отже, як видно, вже з першого курсу до змісту навчання залучають професійно орієнтовані елементи, починаючи від окремих елементів професіоналізації, випереджувальної та закінчується домінуючою професіоналізацією усього процесу навчання АМ та АПОГ зокрема у ВНЗ. **Перспективи** подальших досліджень ми вбачаємо у встановленні й описі об'єктів контролю та критеріїв оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів ПОАКГ та англомовному професійно орієнтованому говорінні зокрема.

Резюме. Стаття присвячена проблемі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні в цілому та навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння зокрема. Автор виокремлює професійно орієнтований монолог та професійно орієнтований діалог. Виділяються функціональні типи професійно орієнтованого монологу та діалогу. Встановлюються етапи навчання професійно орієнтованого говоріння. Подається послідовність навчання професійно орієнтованих монологів і діалогів. **Ключові слова:** майбутні вчителі англійської мови, професійно орієнтована англомовна компетенція в говорінні, професійно орієнтований монолог, професійно орієнтований діалог, етапи навчання.

Резюме. Стаття посвящена проблеме формирования у будущих учителей профессионально ориентированной англоязычной компетенции в говорении в целом и профессионально ориентированному говорению в частности. Автор выделяет профессионально ориентированный монолог и профессионально ориентированный диалог. Предлагаются функциональные типы профессионального монолога и диалога. Устанавливаются этапы обучения профессионально ориентированному говорению. Предлагается последовательность обучения профессионально ориентированным монологом и диалогам. **Ключевые слова:** будущие учителя английского языка, профессионально ориентированная англоязычная компетенция в говорении, профессионально ориентированный монолог, профессионально ориентированный диалог, этапы обучения.

Summary. The article deals with the problem of professionally oriented competence in English speaking development in general, and teaching English professionally oriented speaking to teacher trainees in particular. The author discriminates professionally oriented monologue and professionally oriented dialogue. Functional types of professionally oriented monologue and dialogue are suggested. The stages of teaching professionally oriented speaking are stated. The sequence of teaching professionally oriented monologue and dialogue is given. **Key words:** teacher trainees, professionally oriented competence in English speaking, professionally oriented monologue, professionally oriented dialogue, stages of teaching.

Література

1. Антюшина М. О. Обучение профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Майя Омаровна Антюшина. – Пенза, 2006. – 181 с.
2. Бородулина М. К. Основы обучения иностранным языкам в языковых вузах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бородулина Мария Кузьминична. – М., 1968. – 465 с.
3. Лapidус Б. А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Борис Аронович Лapidус. – М., 1976. – 532 с.
4. Методические рекомендации по обучению профессионально-направленной устной речи для студентов старших курсов языковых педагогических вузов / Сост. Инна Владимировна Самойлюкевич. – Житомир: ЖГПИ, 1989. – 66 с.
5. Николаева С. Ю. Ступеневая подготовка учителя / викладача іноземної мови в університеті. Вихідні положення / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3 – 8.
5. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз.): [учеб. пособие] / Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С. и др. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. школа, 1982. – 255 с.
6. Черепанова И. В. Обучение подготовленному высказыванию типа сообщения, доклад на продвинутом этапе языкового вуза (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук / Черепанова Ирина Владимировна. – М., 1983. – 198 с.