

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова

Аннотация. Рассмотрены вопросы теории и практики внедрения педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) (уровень бакалавриата) на базе Кузбасской государственной педагогической академии, 2003–2010 гг., ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг., МГИМО МИД России Одинцовский филиал 2018–2019 гг. Разработанные авторами педагогические основы ориентированы на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (знать, уметь, владеть) студентов неязыковых направлений подготовки в соответствии с результатами обучения (компетенциями), заявленными в ФГОС ВО. Анализируется понятие и структура иноязычной коммуникативной компетенции современного выпускника вуза. Авторы актуализируют необходимость владения неродным языком студентами неязыковых институтов в связи с необходимостью повышения уровня их конкурентоспособности в условиях современного отечественного и зарубежного рынков труда. Данное обстоятельство обуславливает необходимость развития готовности обучающихся использовать неродной язык в самообразовательных целях в процессе обучения в вузе и ожидаемой трудовой деятельности. В состав данной готовности входят: теоретическая, технологическая и профессионально-личностная готовности. Исследованы следующие компоненты предлагаемых педагогических основ: цель, задачи, содержание разрабатываемых педагогических основ, а также организационно-педагогические условия: дидактические, учебно-методические и организационно-технические. Описываются функции разрабатываемых педагогических основ: образовательная, воспитательная и развивающая. Отдельное внимание уделено конструированию содержания образования по предмету «Иностранный язык», отвечающего вызовам времени и актуальным методам преподавания языка, коррелирующим требованиям текущего ФГОС ВО и компетентностного подхода. Рассмотрена структура фондов оценочных средств по учебной дисциплине, направленных на выявление актуального уровня владения студентами иностранным языком, позволяющих преподавателю более корректно организовывать образовательный процесс, а обучающимся четче уяснить требования педагога.

Ключевые слова: педагогические основы; иноязычная коммуникативная компетенция; студенты неязыковых направлений подготовки; иностранный язык; высшее образование; преподавание.

Введение

Характеристикой современного отечественного социума являются активные и постоянные изменения не только в социально-экономической, но и политической сфере, заметно влияющие на процесс развития единого образовательного пространства (как внутри страны, так и на международном уровне) с одновременной реализацией текущего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). Данный факт обуславливает необходимость пересмотра текущих подходов к вопросам языковой подготовки обучающихся, в том числе неязыковых образовательных учреждений высшего образования.

Отсюда актуальным представляется обеспечение владения иностранным языком как средством интернационального общения студентами неязыковых вузов, что в свою очередь, как справедливо полагают разработчики ФГОС, будет способствовать их профессионально-личностному развитию не только в ходе обучения в образовательных учреждениях высшего образования, но и в последующей практической профессиональной деятельности. Однако существующий опыт показывает, что это в полном объеме, к сожалению, не реализуется в современной практике языковой подготовки обучающихся неязыковых институтов / факультетов.

Таким образом, к одним из ключевых направлений реформирования высшего образования в наши дни относится совершенствование не только профессиональной, но и собственно иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся неязыковых образовательных учреждений, что обуславливает необходимость конструирования современных педагогических основ указанного процесса, отвечающих тенденциям развития отечественного и международного сообщества и нацеленных на формирование и развитие готовности обучающихся использовать иностранный язык в целях самообразования в процессе обучения в вузе.

Методология исследования

Методологическую основу предлагаемого исследования составляют труды российских и зарубежных ученых, освещающих различные аспекты данной проблемы:

– теоретические положения профессиональной подготовки студентов (Алилуйко Е.А., Зимняя И.А., Искандерова Ю., Клочко В.Е., Кузнецова Т.В., Маркова А.К., Охотникова В.В., Пассов Е.И. и пр.), отражающие ключевые тенденции развития системы высшего образования в России;

– положения компетентностного подхода (Байдено В.И., Татур Ю.Г., Козырев В.А. и пр.), ориентированные на получение конкретного результата обучения, в частности развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося;

– теория деятельностного подхода (Вербицкий А.А., Гальперин П.Я., Маркова А.К., Митина Л.М. и др.) в части профессионально-деятельностной направленности процесса изучения языка;

– идеи лично-ориентированного подхода (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б. и др.), нацеленные на развитие искомой компетенции на субъективном и актуальном для студентов-нефилологов уровне.

Исследование и результаты

Различные аспекты теории и практики совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов представлены в научных трудах В.И. Байденко, С.К. Гураль, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Хуторского и пр. При этом вопросы развития исследуемой компетенции студентов неязыковых вузов, а также ее структура и взаимосвязь с готовностью применять иностранный язык в целях самообразования остаются недостаточно глубоко изученными.

Определение основных способов формирования заявленной компетенции в рамках неязыковых образовательных учреждений высшего образования обуславливает изучение текущих изменений в современной системе высшего образования в России, чему посвятили свои научные труды В.И. Байденко, В.А. Беликов, А.М. Воронин, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Т.В. Кузнецова, В.А. Козырев, Е.И. Козырева, О.С. Михайлова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, Л.А. Петровская, М.Б. Рахманина, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.Д. Симоненко, В.А. Хуторской и др. [1–15]. Мы разделяем позицию этих ученых, полагая, что текущая реформа системы высшего образования актуализирует поиск инновационных педагогических подходов. В данном случае речь идет о конструировании новых педагогических основ в области преподавания иностранного языка в профессиональных неязыковых вузах.

Педагогические основы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов частично отражены в научных исследованиях В.В. Афанасьевой, В.П. Беспалько, Д.З. Гурье, А.А. Измайловой, В.В. Карпова, Г.К. Селевко, М.Ю. Целебровской, А.Г. Чернявской и некоторых других авторов. Однако практика показывает, что их применение не позволяет в полной мере разрешить проблему развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки, особенно в процессе реализации

последнего поколения ФГОС, выступающего доминантой всей системы высшего образования, что определяет необходимость уточнения рабочих понятий исследования, а также структуры иноязычной коммуникативной компетенции в ее взаимосвязи с готовностью использовать потенциал неродного языка в целях подготовки компетентного выпускника института, способного успешно разрешать поставленные перед ним практико-ориентированные задачи, поскольку отечественному и зарубежному рынку труда нужен мобильный, энергичный, хорошо эрудированный, мыслящий специалист, готовый к трудовой деятельности в постоянно меняющихся условиях, что не представляется возможным без владения иностранным языком.

Несмотря на очевидный интерес ученых-педагогов к исследуемой проблеме (Адольф В.А., Айсмонтас Б.Б., Андреева Г.И., Байденко В.И., Болотова А., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Маркова А.К., Пассов Е.И., Сериков В.В., Слаутина Н.М., Татур Ю.Г., Хабермас Ю., Хуторской А.В. и пр.), понятия профессиональной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции до сих пор не имеют однозначной и четкой трактовки.

Напомним, что до сих пор остающейся доминирующей проблемой системы всего высшего образования в постсоветский период, особенно после подписания всем известного Болонского процесса, признается переход от традиционного знаниевого на компетентностное обучение с учетом требований ФГОС ВО (ориентированного на получение указанных во ФГОС ВО результатов обучения по предметам, т.е. обладание выпускником конкретным перечнем компетенций), когда речь идет о формировании профессионально-компетентного специалиста (Байденко В.И., Болотов В.А., Бусыгина А.Л., Гез Н.И., Делор Ж., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Ключко В.Е., Леонтьев А.А., Лернер И.Я., Лобанова Н.Н., Маркова А.К., Митина Л.М., Околелов О.П., Петровская Л.А., Сериков В.В., Татур Ю.Г., Шадриков В.Д., Шелтен А. и пр.). Это актуализирует, прежде всего, уточнение определения профессиональной компетенции обучающегося на неязыковом направлении подготовки.

Остановимся подробнее на анализе изученных рабочих понятий. Анализ научных исследований Н.В. Кузьминой показал, что ученый склонен ограничивать профессиональную компетенцию работника фреймами свойств его личности. В состав профессиональной компетенции специалиста Н.В. Кузьмина включает следующие ее составляющие: а) специальная; б) методическая; в) социально-психологическая (сфера коммуникаций); г) дифференциально-психологическая; д) аутопсихо-логическая компетенции (анализ собственной профессиональной деятельности, а также личности). А.К. Маркова принимает научные идеи Н.В. Кузьминой и расширяет исследуемое понятие профессиональной компетенции до уровня особенностей профессиональной деятельности и функций работника.

Исследуемую компетенцию студента А.К. Маркова рассматривает, с одной стороны, как некое психическое состояние обучающегося в вузе, позволяющее ему учиться самостоятельно, а с другой стороны, как владение студентом способностями и умениями выполнять необходимые профессиональные функции.

Восприняв идеи Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой, Л.М. Митина в ходе изучения проблемы профессиональной компетенции будущего специалиста акцентирует внимание на его профессиональных знаниях. При этом исследователь не отрицает присутствие личностного фактора и при определении содержания данной компетенции выделяет следующие ее подструктуры: деятельностьная (включает обладание знаниями, умениями, навыками и индивидуальными способами самостоятельной реализации деятельности); коммуникативная (включает знания, навыки и умения реализации эффективного профессионального общения); личностная (обладание потребностью в самореализации и личностном саморазвитии).

Итак, в процессе рассмотрения понятия профессиональной компетенции вышеперечисленные ученые склонны анализировать отдельные аспекты труда, а также личностные характеристики специалиста. Авторы не уделяют должного внимания проблеме качества его трудовой деятельности. Поэтому в нашем исследовании мы разделяем мнение В.А. Хуторского в трактовке «профессиональная компетенция», которую ученый понимает как обобщенные способы действий, гарантирующие эффективное и продуктивное выполнение профессиональной / трудовой деятельности [15, 16].

В предлагаемом исследовании мы полагаем, что понятие профессиональной компетенции многоаспектно и формируется (совершенствуется) поэтапно, в ходе эволюции от некой общепрофессиональной к частной или предметной, в данном случае к иноязычной коммуникативной компетенции. Принятие потребности оптимизации качества подготовки студентов неязыковых направлений диктует необходимость специального выделения *иноязычной коммуникативной компетенции* из профессиональной, традиционно рассматриваемой специалистами (Алилуйко Е.А., Пассов Е.И., Петровская Л.А., Скалкин В.Л., Трофимова Г.С. и пр.) и разработчиками ФГОС ВО через уровень усвоения студентами знаний, степень овладения умениями и опытом в рамках учебной дисциплины, анализ личностно-профессиональных характеристик и качеств студента.

Анализ опыта языковой подготовки на неязыковых направлениях подготовки, а также изучение позиций исследователей по этой проблеме (Богин Г.И., Гез Н.И., Зимняя И.А., Пассов Е.И., Хомский Н. и пр.) привели нас к пониманию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов как некой ситуативной категории, отра-

жающей способность студента реализовывать профессиональные и лингвистические знания, иноязычные коммуникативные умения (реализовывать эффективное практико-ориентированное общение); профессионально-личностные качества будущего специалиста (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и владение опытом иноязычного профессионально ориентированного общения, направленного на эффективное решение практических задач в ходе обучения.

Согласно положениям ФГОС ВО и компетентностного подхода, обучающийся имеет право реализовывать и развивать заявленную компетенцию индивидуально, что определяет разработку уровней данной компетенции, в частности: когнитивный (владение обучающимся набором профессиональных и лингвистических знаний), операционный (умение осуществлять профессиональное общение на языке) и личностно-профессиональный (владение опытом и профессионально-личностными качествами). Однако определение уровней иноязычной коммуникативной компетенции оставляет открытым вопрос – готовы ли студенты неязыковых профилей подготовки использовать иностранный язык на практике? Именно поэтому в педагогической науке сегодня возникает потребность в выявлении и установлении взаимосвязи исследуемой компетенции с готовностью студентов к профессиональному самообразованию посредством применения информации на неродном языке. Изучали различные аспекты проблемы готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности В.А. Крутецкий, В.А. Моляко, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков. Нам близка позиция указанных ученых, которые понимают готовность с точки зрения субъективного уровня развития конкретного обучающегося, характеризующего степень / уровень освоения той или иной рабочей программы по предмету.

Наблюдения показывают, что указанная готовность, с одной стороны, находится в тесной взаимосвязи с уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции, а с другой – проявляется у студентов индивидуально. Поэтому мы выделяем следующие составные компоненты в составе готовности: теоретический, технологический и профессионально-личностный. Опишем вкратце каждый из них.

Теоретическая готовность наблюдается на когнитивном уровне развития данной компетенции в процессе освоения студентом профессиональными и лингвистическими знаниями. *Технологическая готовность* реализуется на операционном уровне развития исследуемой компетенции и проявляется в готовности студента осуществлять коммуникативный акт на неродном языке. *Профессионально-личностная готовность* фиксируется на личностно-профессиональном уровне развития компетенции и охватывает способность будущего специалиста не

только проявлять, но и развивать профессионально-личностные качества, допустим, общительность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при общении на языке и готовность овладевать новым опытом.

Языковое обучение изначально направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов и ориентировано на развитие иноязычных коммуникативных умений. Поэтому сегодня необходимо разработать новые педагогические основы, ориентированные на развитие как указанной компетенции, так и готовности будущего специалиста использовать неродной язык в целях профессионального самообразования в процессе обучения в институте и отвечающих требованиям времени и текущему ФГОС ВО.

Разработанные авторами, имена которых указаны выше, педагогические основы преподавания различных дисциплин в вузе ориентированы на овладение студентами определенной суммой знаний и умений в рамках требований рабочей программы и знаниевого подхода. Практика преподавания неродного языка в неязыковых вузах (Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк, 2003–2010 гг.; Новокузнецкий филиал Томского политехнического университета, 2010–2012 гг.; ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг., МГИМО МИД России Одинцовский филиал (2018–2019 гг.) показывает, что к основному недостатку имеющихся педагогических основ можно отнести определенную оторванность приобретаемых обучающимися знаний, умений, владений по предмету «Иностранный язык» от жизненных и профессиональных реалий.

Поэтому сегодня очевидным становится потребность в разработке и апробации обновленных практико-ориентированных педагогических основ, отвечающих реальным условиям труда современного выпускника и адекватным требованиям текущего ФГОС ВО. Конструируемые нами педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся сочетают в себе совокупность подходов и принципов обучения, определяющих цель, задачи, содержание и методы обучения, более того – мониторинг уровня развития данной компетенции.

Рассмотрим ключевые составляющие предлагаемых педагогических основ развития данной компетенции студентов, которые мы разделяем: на инвариантные (включающий компетентностный, личностно ориентированный, а также деятельностный подходы и отвечающие им принципы обучения, определяющие цель, конкретизируемую соответствующими задачами) и вариативные (содержание, методы обучения, мониторинг качества образования по предмету). В зависимости от реальных условий обучения, вариативные компоненты могут быть изменены.

Изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме и собственный опыт преподавания иностранного языка позволили нам

установить фактическое преимущество использования компетентностного подхода, который направлен на повышение качества языковой подготовки будущих выпускников в области совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции. Применение на практике данного подхода предполагает, что обучаемые вынуждены сталкиваться и самостоятельно решать разнообразные профессионально ориентированные задачи, в то время как традиционное обучение построено на усвоении студентами некой готовой суммы знаний в рамках рабочей программы по учебному предмету. Мы признаем, что компетентностный подход опирается на ключевые идеи деятельностного (в части практико-ориентированной ориентации процесса овладения языком с учетом направления подготовки) и личностно ориентированного (развитие и совершенствование заявленной компетенции обучающихся на субъективном уровне) подходов.

Уточнение указанного отбора научных подходов, требует конкретизации соответствующих принципов построения предлагаемых педагогических основ, направленных на развитие данной компетенции будущих выпускников: коммуникативная направленность процесса изучения языка с учетом профессиональной ориентации и направления подготовки; гуманизация образовательного процесса в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык»; активизация познавательной деятельности обучающихся; развитие учебной мотивации обучающихся.

Принимая во внимание вышеизложенное, считаем важным уточнить цель разрабатываемых нами педагогических основ, а именно развитие иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового направления подготовки, что коррелирует с требованиями текущего ФГОС ВО.

Далее нами сформулированы задачи по развитию иноязычной коммуникативной компетенции: разработка содержания образования по дисциплине, соответствующего требованиям современного рынка труда и общества; корректировка и описание содержания этапов изучения тематических разделов по предмету. В современной практике зачастую (особенно в нецентральных институтах России) перед профессорско-преподавательским составом на неязыковых направлениях подготовки ставится задача только донести до обучающихся обозначенные в рабочей программе знания и развить коммуникативные умения (монологическая речь: заучивание / пересказ тематических текстов), направленных на успешную сдачу зачета / экзамена, так как обучающиеся и преподаватели не до конца понимают важность владения языком выпускником института из-за географической удаленности самого образовательного учреждения от активной языковой среды.

Вышеизложенное определяет пересмотр и разработку актуального практико-ориентированного содержания образования по предмету

«Иностранный язык», так как сегодня зачастую в вузах еще изучаются устные темы, не связанные между собой, а иногда их содержание дублирует школьный курс (например, темы «США», «Англия», «Москва», «Моя семья» и др. достаточно подробно изучают в рамках школьной программы, поэтому они представляются малоинтересными первокурсникам). Помимо этого, целый ряд тем не отвечает реальным интересам и потребностям студентов, в то время как темы профессиональной и практико-ориентированной направленности изучаются достаточно поверхностно и лишь в период завершения освоения дисциплины, когда на них остается мало аудиторных часов для прочного освоения.

В ходе работы над созданием обновленного содержания образования по иностранному языку нами были устранены указанные недочеты и внесен ряд корректив, а именно: 1) изучение практико-ориентированных тем с учетом направления подготовки и специфики вуза с 1-го семестра; 2) приоритет диалогизации всего процесса обучения иностранному языку; 3) систематическое сопровождение научно-исследовательских работ студентов с использованием научной литературы на неродном языке, что направлено на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции в ходе овладения языком для профессиональных целей.

Внесение корректировки содержания образования и введение ФГОС ВО последнего поколения обуславливают уточнение отбора методов обучения по предмету «Иностранный язык», коррелирующих с заявленными подходами, принципами, целью, задачами обучения языку и направленных на развитие искомой компетенции на выделенных уровнях, в частности коммуникативного, аудиолингвального и аудиовизуального. Остановимся на этом подробнее.

1. Доминантой коммуникативного метода обучения признается обучение практико-ориентированному общению на языке, с учетом ключевых идей как компетентностного, так и деятельностного подходов. Данный метод направлен на развитие когнитивного и операционного уровней данной компетенции в ходе трансляции и овладения лингвистическими (грамматическими, лексическими, страноведческими, фонетическими) знаниями с последующим совершенствованием умений применять их на практике в различных практико-ориентированных ситуациях в диалоге. Коммуникативный метод обучения иностранному языку в рамках лично-ориентированного подхода объясняет необходимость вышеприведенного комплекса профессионально-личностных качеств будущего специалиста в процессе межкультурной коммуникации (терпимость, уважение к особенностям неродной культуры, коммуникабельность и способность обучающегося преодолевать психологический барьер при общении). Это достигается посредством появления личностного смысла, заинтересованности в изучении дисциплины, более того, осо-

знания обучающимся необходимости владения языком с целью последующего профессионального самообразования.

2. Аудиолингвальный метод обучения иностранному языку дополняет коммуникативный и актуализирует овладение студентами практико-ориентированными знаниями, умениями и опытом в ежедневной жизни в области как самых типичных бытовых ситуаций общения, так и в сфере профессионального общения в области совершенствования операционного уровня этой компетенции.

Данный метод предполагает внесение следующих аспектов в организацию занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык»: 1) преобладание устного проговаривания любой проблемы до письменной фиксации результатов; слушание (аудирование) предшествует говорению. Это определяет дидактическую последовательность совершенствования иноязычных коммуникативных умений и навыков, которая запускает следующую цепочку: слушание (аудирование) > говорение (монолог / диалог) > чтение (все виды чтения) > письмо (письменная фиксация результатов данной цепочки); 2) практико-ориентированная направленность всего занятия по иностранному языку. Здесь отдельные грамматические и прочие лингвистические явления преподносятся преподавателем в виде ситуативных диалогов, что отвечает идеям деятельностного подхода; 3) применение аутентичных иноязычных образцов, в том числе в области подражания языковым реалиям носителей языка при работе над звукопроизносительными умениями; 4) основополагающее и обязательное одноязычие на практических занятиях.

в) Аудиовизуальный метод обучения (далее – АВМ) неродному языку опирается на синтез как звуковых, так и зрительных восприятий обучающихся. Использование этого метода обучения позволяет преподавателю учитывать не только личностные особенности студента, но и его доминирующие каналы восприятия информации, а это, в свою очередь, соотносится с указанными нами требованиями личностно ориентированного подхода и направлено на совершенствование профессионально-личностного уровня исследуемой компетенции. АВМ позиционируется в предлагаемом исследовании в качестве сопроводительного метода обучения в рамках компетентностного обучения языку будущих выпускников неязыковых профилей подготовки. Добавим, что АВМ нацелен на совершенствование речевых, слухо-произносительных и рецептивных, а также ритмико-интонационных навыков.

Важно отметить, что АВМ предполагает активное использование технических средств обучения (компьютер, мультимедиа, лингафонное оборудование), картин, фильмов, аудиозаписей, деловых игр и пр. К. Маланден справедливо объясняет эффективность применения АВМ при обучении иностранному языку присутствием «естественных» учебных ситуаций, что достигается в ходе: 1) опережения / доминиро-

вания визуального ряда, когда изображение предшествует речевому эталону / образцу; 2) ясности и однозначности исследуемой рабочей ситуации; 3) присутствия четкого и корректного языкового обрамления учебной ситуации; 4) поэтапного увеличения уровня сложности в языковом, ситуативном и содержательном планах.

Итак, указанные нами методы обучения неродному языку (коммуникативный, аудиolingвальный и аудиовизуальный) признаются наиболее оптимальными в области разрабатываемых нами компонентов педагогических основ развития искомой компетенции обучаемых, так как их применение способствует, с одной стороны, овладению студентами профессионально ориентированным иностранным языком на повышенном уровне, а с другой стороны, мотивации профессионального самообразования посредством использования информации на языке.

Описанные нами структурные компоненты разрабатываемых педагогических основ развития данной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки актуализируют уточнение их функций. Сразу оговорим, что предлагаемые функции разрабатываемых педагогических основ наполнены обновленным содержанием: *образовательная* функция предполагает овладение студентами профессиональными и лингвистическими знаниями, а также умениями использовать неродной язык на практике; *воспитательная* заключается в совершенствовании профессионально-личностных качеств студента и формировании опыта профессионально-ориентированного иноязычного общения; *развивающая* включает мотивацию профессионального самообразования.

Мониторинг, включающий разработку фонда оценочных средств (ФОС), признается неотъемлемым компонентом предлагаемых педагогических основ. ФОС является совокупностью контрольно-измерительных материалов, предназначенных для измерения уровня достижения студентами заявленных во ФГОС ВО и рабочей программе результатов обучения. ФОС по учебной дисциплине используется для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. Структура ФОС должна включать, в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415): паспорт, перечень компетенций с указанием этапов их формирования в ходе освоения учебной дисциплины «Иностранный язык», контрольные задания текущего / промежуточного контроля, перечень компетенций (в соответствии с матрицей компетенций и рабочей программой) с указанием этапов их формирования, описание показателей, критериев и шкал оценивания формирования этих компетенций, типовые контрольные задания и методические материалы, описыва-

ющие процедуру оценивания уровня сформированности компетенций по конкретной учебной дисциплине.

Для оптимизации развития исследуемой компетенции в процессе реализации вышеобозначенных функций предлагаемых педагогических основ, как показывает практика, целесообразно обозначить этапы изучения тематических разделов рабочей программы по предмету «Иностранный язык» в условиях неязыковых вузов.

Так, информационно-целеполагающий этап предполагает постановку цели обучения и овладение студентами профессиональными и лингвистическими знаниями. На операционно-мониторинговом этапе происходят совершенствование иноязычных коммуникативных умений и развитие профессионально-личностных качеств обучающихся и совершенствование опыта. Наконец, итоговый этап направлен на разрешение изначально поставленной учебной проблемы и подведение итогов и анализа проведенной работы.

Предложенное поэтапное изучение разделов по дисциплине, по нашему мнению, направлено на развитие исследуемой компетенции студентов на указанных нами уровнях в течение всего курса изучения языка в вузе. В самом начале изучения дисциплины, т.е. начиная с 1-го семестра, оптимальным, как показывает практика, представляется выявление фактического / первоначального уровня развития искомой компетенции для адекватного разделения обучающихся на группы по изучению языка, что отвечает положениям личностно ориентированного подхода. Это также будет способствовать последующему повышению уровня владения иностранным языком в ходе введения практико-ориентированного языкового материала и совершенствованию профессионально-личностного уровня искомой компетенции.

Содержание 2-го семестра наполнено активным использованием возможностей современных информационных технологий с параллельным введением практико-ориентированного коммуникативного языкового учебного материала, нацеленных на совершенствование операционного уровня данной компетенции.

В 3-м семестре следует сделать акцент на изучение профессионально ориентированного коммуникативного языкового материала, способствующего развитию когнитивного уровня компетенции. В то время как 4-й семестр ориентирован на развитие иноязычной коммуникативной компетенции на всех ранее выделенных уровнях в процессе систематизации, суммирования и корректировки полученных профессиональных и лингвистических знаний и иноязычных коммуникативных умений с профессионально-личностными качествами, а также с опытом, актуализирующим последующее самостоятельное самообразование (в области выбранной профессии) за счет использования информации на иностранном языке.

Последующие семестры подразумевают активное привлечение желающих студентов в разнообразные виды деятельности, например участие в интернет-форумах и конкурсах, конференциях, международных программах и др.

Анализ педагогической литературы и опыта практической деятельности позволил нам предположить, что представленные педагогические основы будут наиболее полноценно раскрываться при соблюдении ряда организационно-педагогических условий развития данной компетенции [17–19], к которым мы отнесли следующие: *дидактические* – предполагают уточнение и корректировку содержания образования по учебной дисциплине «Иностранный язык» [20–24]; *учебно-методические* – обуславливают разработку соответствующего учебно-методического комплекса по предмету; организационно-технические – диктуют активное применение возможностей интернета и современных технических средств обучения [18, 25–27].

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть специфику и результаты развития иноязычной коммуникативной компетенции в ходе апробации описанных нами педагогических основ.

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР), направленная на выявление корректности и эффективности процесса развития исследуемой компетенции в области реализации предлагаемых нами педагогических основ: проводилась поэтапно. Работа была начата в 2003 г. на базе Кузбасской государственной педагогической академии (КузГПА), г. Новокузнецк. ОЭР была построена на сравнении результатов обучения языку контрольных (574 студента) и экспериментальных (596 обучающихся) групп студентов I и II курсов исторического факультета и факультета педагогики и методики начального образования и проводилась до 2010 г. Учебные группы характеризовались приблизительно одинаковыми показателями по таким параметрам, как средний балл школьного аттестата, успеваемость, интерес к изучению иностранного языка, наконец, социальное положение. В целом были получены положительные результаты, о которых речь пойдет далее. Параллельно нами была продолжена ОЭР по внедрению и совершенствованию отдельных компонентов данных педагогических основ на базе Новокузнецкого филиала Томского политехнического университета (НФ ТПУ), 2010–2012 гг. (организационно-педагогические условия); ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, 2012–2018 гг. (мониторинг уровня развития компетенции), МГИМО Одинцовский филиал 2018–2019 гг. (методы обучения).

Констатирующий этап ОЭР, проводимый в КузГПА в 2003 г., был нацелен на установление потребности обучающихся в изучении иностранного языка для профессионального самообразования и достоверное выявление первоначального уровня развития исследуемой ком-

петенции. Анализ полученных в ходе проведения опросов, бесед и тестирований результатов показал, что примерно 27% респондентов заинтересованы в изучении неродного языка в целях дальнейшего профессионального саморазвития, 52% студентов полагают, что изучать данный предмет в институте им приходится по необходимости, при этом около 21% обучающихся не высказали однозначной позиции, хотя 93% с сожалением признали, что даже после изучения языка в общеобразовательной школе, к сожалению, не владеют им.

Однако проведение аналогичных опросов, бесед и тестирований на базе МГИМО Одинцовского филиала (76 студентов) уже в 2018 г. показало повышение интереса студентов к совершенствованию уровня владения иностранным языком, особенно с целью профессионального саморазвития, что может быть объяснено не только спецификой вуза, переменами в социально-экономической ситуации в стране, но и изменением государственной политики в сфере языкового образования, когда повсеместно в общеобразовательных школах вводится обязательное изучение второго иностранного языка, ожидается введение обязательного единого государственного экзамена по языку, а в ФГОС ВО вводится изучение профессионального иностранного языка в качестве самостоятельной дисциплины. Более того, у студентов появляется возможность получить диплом на двух языках, наконец, ряд дисциплин в современных вузах читаются на иностранном языке, а сами вузы активно приглашают зарубежных специалистов для проведения лекций, семинаров и встреч со студентами. Современные студенты, как показывает практика, понимают и признают, что они должны быть готовы применять иностранный язык для самообразования во время обучения в вузе и в дальнейшей трудовой деятельности. Это объясняется и тем, что многие студенты сегодня заинтересованы в построении в целом успешной карьеры, особенно в крупных российских и зарубежных компаниях, а также в открытии собственного малого бизнеса. Поэтому студенты ясно осознают как необходимость владения иностранным языком на достаточно высоком уровне (B2–C1), так и потребность в сдаче международных экзаменов (FCE, IELTS, TOEFL и др.).

На констатирующем этапе ОЭР важно было разработать и апробировать критерии и показатели развития исследуемой компетенции.

Показателем *когнитивного критерия* выступает уровень овладения студентами знаниями – профессиональными (заявлены в конкретной рабочей программе с учетом специфики направления подготовки) и лингвистическими (грамматики, фонетики, правил коммуникации, лексики, социокультурные знания). К методам диагностики данного критерия относятся наблюдение, беседы, анализ результатов выполнения разнообразных заданий и упражнений, тестирование и пр.

Показателями *операционного критерия* признаются: иноязычные коммуникативные умения в рамках межкультурной коммуникации в

соответствии с рабочей программой, наконец, умение использовать (переносить) вышеуказанные знания в условиях иноязычного профессионально ориентированного общения, а также умение самостоятельно организовывать познавательную учебную деятельность для дальнейшего самообучения. Методами диагностики данного критерия выступили изучение и анализ результатов продуктов учебной деятельности (ролевых игр, диалогов, эссе, рефератов, аннотирования текстов и презентаций), а также тестирование, наблюдение и беседа и пр.

Показателями *личностно-профессионального критерия* являются: присутствие профессионально-личностных качеств студента (общительность, толерантность, способность преодолевать психологический барьер при общении на языке), опыт профессионального общения на языке. Диагностика данного критерия осуществляется в процессе выполнения студентами тестов, в ходе опросов, бесед, наблюдений, самоанализа и самооценки проделанной работы и пр.

Организация формирующего этапа эксперимента в вышеуказанных образовательных учреждениях проводилась нами в два этапа, так как дисциплина «Иностранный язык» изучается 2 года. На первом этапе мы апробировали педагогические основы, направленные на повышение качества подготовки по предмету в области развития искомой компетенции в процессе практического внедрения ее компонентов (таблица). В результате систематической работы со студентами мы смогли констатировать увеличение высокого уровня данной компетенции – с 5% (первый этап) до 25,5% (второй этап) и соответствующее увеличение среднего уровня – с 61% (первый этап) до 71% (второй этап); наконец, соответствующее уменьшение низкого уровня компетенции – с 69% (первый этап) до 5% (второй этап).

С целью выявления коэффициента изменения уровня развития исследуемой компетенции студентов в ходе внедрения разработанных нами педагогических основ мы использовали модифицированную методику, предлагаемую В.Ф. Сорокой и Г.В. Рубиной.

Изменение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов

№ п/п	Уровни развития ИКК*	Констатирующий эксперимент						Формирующий эксперимент					
		КузГПА		НФ ТПУ		МГИМО		КузГПА		НФ ТПУ		МГИМО	
		К*	Э*	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1	когнитивный	0,7	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	1,0	1,7	1,1	1,9	1,0	1,7
2	операционный	0,9	0,8	1,0	0,8	0,9	0,8	1,1	1,7	1,0	1,7	1,0	1,8
3	личностно-профессиональный	1,0	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9	1,0	1,9	1,0	1,8	1,1	1,8

* ИКК – иноязычная коммуникативная компетенция; К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа.

В ходе оценки изменения уровня развития этой компетенции мы определили коэффициент эффективности (x), фиксируемый отношением количества верно выполненных учебных тестов в экспериментальных группах по отношению к среднеарифметическому количеству этих же заданий в контрольных группах, т.е.:

$$X = \frac{X_{\text{э}}}{X_{\text{к}}}; \quad X_{\text{э}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p}; \quad X_{\text{к}} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{N_p};$$

где: N – общее количество обучаемых = N_1 (высокий) + N_2 (средний) + N_3 (низкий); P_i – количество верно выполненных тестов; p – максимальное количество вопросов / учебных заданий.

Расчеты выборки позволили нам получить значение $\eta = 1,7$ в экспериментальных группах, в сравнении с $\eta = 1,0$ в контрольных группах, при этом изначально на констатирующем этапе группах фиксировалось $\eta = 0,9$. Характеристика коэффициента эффективности изменения уровня сформированности этой компетенции ($\eta > 1$) позволяет нам сделать вывод об эффективности практического применения представленных нами педагогических основ развития указанной компетенции студентов.

Приятно отметить, что студенты контрольных групп с удовольствием продолжали изучать иностранный язык самостоятельно по окончании обязательного курса языка, а также принимали участие в работе научно-практических конференций, читали литературу на языке для подготовки докладов к конференциям, при написании курсовых, принимали активное участие в работе Английского клуба.

Заключение

Итак, в условиях реализации текущего ФГОС ВО владение студентами неязыковых направлений подготовки неродным языком признается важным вектором их подготовки в ходе обучения в вузе, а также и в последующей трудовой деятельности. Уверенное владение иностранным языком (уровень В2–С1) является актуальным требованием современного работника в контексте как отечественного, так и зарубежного рынков труда. Это актуализировало пересмотр педагогических основ развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов в процессе изучения учебной дисциплины «Иностранный язык». Предложенная нами система организации учебных занятий по дисциплине «Иностранный язык» с опорой на данные педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки позволила установить, что ее применение развивает как указанную компетенцию

обучающихся, так и готовность использовать неродной язык для профессионального самообразования.

Литература

1. **Байдено В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 137.
2. **Беликов В.А.** Философия образования личности: деятельностный аспект. М. : Владос, 2004. 357 с.
3. **Воронин А.М., Симоненко В.Д.** Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 2005. 189 с.
4. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.
5. **Гураль С.К.** Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. С. 3–5.
6. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как резульативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Феникс, 2005. 148 с.
7. **Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П.** Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 392.
8. **Козырева Е.И.** Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук : сб. науч. тр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. Вып. 4. 24 с.
9. **Костюкова Т.А., Михайлова О.С.** Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 68–72.
10. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. М. : Русский язык, 2007. 276 с.
11. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении. М. : МГУ, 2006. 216 с.
12. **Сериков В.В.** Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2003. № 1 (02). С. 7–13.
13. **Рахманина М.Б.** Типология методов обучения иностранным языкам. М. : Московский лицей, 2008. 281 с.
14. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
15. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
16. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
17. **Хушбахтов А.Х.** Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 1020–1022. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 27.10.2018).
18. **Gardner R.C.** A student's contribution to second language learning. Language teaching London : McMillan, 2002. P. 36–53.
19. **Hawkins E.W.** Modern languages in the curriculum. Cambridge : CUP, 2007. 353p.
20. **Hutmacher W.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin : Council for Cultural Co-operation, 1997. P. 43–57.
21. **Kramsch C.** Context and Culture in Language Teaching. Oxford : OUP, 1993. 241 p.
22. **Krashen S.D., Terrell T.D.** The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon, 2003. 542 p.

23. *Little D., Devitt S., Singleton D.* Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin : Authentik, 1998. 384 p.
24. *MacKay W.F.* Language teaching analysis. London : Longman, 2005. 531 p.
25. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.). London : Longman, 1983. 142 p.
26. *Teaching* reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. 224 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf/ (дата обращения: 21.09.2018).
27. *Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I.* Teacher Professional Learning and Development. New Zealand : Ministry of education, 2007. 344. URL: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (дата обращения: 21.09.2018).

Сведения об авторах:

Костюкова Татьяна Анатольевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru

Морозова Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации Одинцовский филиал (Одинцово, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Поступила в редакцию 4.03.2019 г.

PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC TRAINING DIRECTIONS

Kostyukova T.A., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostykova@inbox.ru

Morozova A.L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the English language, MGIMO (University), Odintsovo brunch (Odintsovo, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/46/13

Abstract. The authors consider the theory and practice of implementation of the pedagogical bases of development of foreign language communicative competence of students of non – linguistic areas of training in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of higher education (bachelor) on the basis of the Kuzbass state pedagogical Academy, 2003–2010, the Kuzbass Institute of FPS of Russia, Novokuznetsk, 2012–2018 (monitoring of the level of development of competence), MGIMO Odintsovo branch 2018–2019 (teaching methods). The pedagogical bases presented by the authors are aimed at the comprehensive development of the foreign language communicative competence (to know, to be able, to own) of students of non-linguistic areas of training, in accordance with the results of training (competencies) declared in the federal state educational standard. The concept and structure of the foreign language communicative competence of a modern University graduate is analyzed. The authors raise the issue of the relevance of non-native language proficiency of students of non-linguistic institutions and their competitiveness in the modern domestic and foreign labor markets. This circumstance makes it necessary to develop the readiness of students to use a foreign language for self-educational purposes in the process of training at the University and in the expected work. The structure of this readiness includes: theoretical, technological and professional-personal readiness. The purpose, tasks, the content of the developed pedagogical bases and also organizational and pedagogical conditions are viewed in

the article: didactic, educational and methodical and organizational and technical. The functions of the developed pedagogical bases are described: educational, educational and developing. The question of the necessity of constructing the content of education on the subject "Foreign language" that meets the requirements of our time is studied. The authors indicate the actual methods of language teaching that correlate with the requirements of the current Federal state educational standard of higher education and with the competence approach: communicative, audio-linguistic, audiovisual. The author explains the importance and structure of the funds of evaluation tools in the academic discipline aimed at identifying the current level of foreign language proficiency of students. Evaluation funds allow the teacher to properly organize the educational process, and students to understand the requirements of the teacher.

Keywords: pedagogical bases; competence; foreign language communicative competence; students; foreign language; methodology; higher education; teaching.

References

1. Bajdenko V.I., Belov E.B., Bogoslovskij V.A. (2004) *Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya* [Design of state educational standards of higher professional education of the new generation]. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
2. Belikov V.A. (2004) *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspect* [Philosophy of personality education: activity aspect]. Monograph. M.: Vlados.
3. Voronin A.M., Simonenko V.D. (2005) *Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii* [Pedagogical theories, systems, technologies]. Bryansk.
4. Gural' S.K. (2012) *Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta..
5. Gural S.K. (2017) *Noviy format obrazovaniya* [New format of education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture. Sbornik statei XXVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Tomsk: TSU publishing, pp. 3–5.
6. Zimnyaya I.A. (2005) *Klyucheve kompetentnosti kak rezul'tativnaya tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competences as effective target base of competence approach in education]. M.: Feniks.
7. Kozyrev V.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. (2005) *Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii* [Competence approach in pedagogical education]. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena.
8. Kozyreva E.I. (1999) *Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kul'tury* [Training of educator-researcher as a condition for the development of pedagogical culture] // *Metodologiya i metodika estestvennykh nauk. Iss. 4. Sb. nauch. tr.* Omsk: Izd-vo OmGPU.
9. Kostyukova T.A., Mikhajlova O.S. (2005) *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, kontseptsii, vektory razvitiya* [Lifelong pedagogical education: history, concepts, and vectors of development] // *Obrazovanie v Sibiri*. 13. pp. 68–72.
10. Passov E.I. (2007) *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniyu inozazychnoj kul'tury obshheniya* [Basics of communicative methodology of teaching foreign language communication culture]. M.: Russkij jazyks.
11. Petrovskaya L.A. (2006) *Kompetentnost' v obshhenii* [Communication competence]. M.: MGU.
12. Serikov V.V. (2003) *Kompetentnostnyj podkhod k razrabotke soderzhaniya obrazovaniya: ot idei k obrazovatel'noj programme* [Competence-based approach to the development of educational content: from the idea to the educational program] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Volgograd: Peremena. 1 (02). pp. 7–13.
13. Rakhmanina M.B. (2008) *Tipologiya metodov obucheniya inostrannym jazykam* [Typology of foreign language teaching methods]. M.: Moskovskij litsej.

14. Selevko G.K. (1998) *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. M.: Narodnoe obrazovanie.
15. Khutorskoj A.V. (2003) *Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya* [Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education] // *Narodnoe obrazovanie*. 2. pp. 58–64
16. Khutorskoj A.V. (2003) *Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya* [Key competences. Design technology] // *Narodnoe obrazovanie*. 5. pp. 55–61.
17. Hushbakhtov A.H. (2015) *Terminologiya "pedagogicheskie usloviya"* [Terminology "pedagogical conditions"] // *Molodoj uchenyj*. 23. pp. 1020–1022. <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (Accessed: 27.10.2018).
18. Gardner R.C. (2002) *A student's contribution to second language learning*. Language teaching. London: McMillan. pp. 36–53.
19. Hawkins E.W. (2007) *Modern languages in the curriculum*. Cambridge, CUP.
20. Hutmacher W. (1997) *Key competencies for Europe* // Report of the Symposium Berne, Switzezland. Berlin: Council for Cultural Cooperation. pp. 43–57.
21. Kramsch C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
22. Krashen S.D., Terrell T.D. (2003) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
23. Little D., Devitt S., Singleton D. (1998) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik.
24. MacKay W.F. (2005) *Language teaching analysis*. London: Longman.
25. Savignon S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.). London: Longman.
26. *Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf (Accessed: 21.09.2018).
27. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. (2007) *Teacher Professional Learning and Development*. New Zealand: Ministry of education. 344. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (Accessed: 21.09.2018).

Received 4 March 2019