

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЕГО РОЛЬ В ОЦЕНИВАНИИ УРОВНЯ ИХ СФОРМИРОВАННОСТИ

Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова

Аннотация. Рассматриваются трудности, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка при попытке оценить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущих переводчиков (степень бакалавра лингвистики). Выявляются главное противоречие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования между предписанием компетентностной модели обучения и сохранением «знаниевой» традиции в описании компетенций и оценивании результатов профессионального иноязычного образования. Анализируя роль когнитивного компонента как базового элемента общепрофессиональной компетенции, авторы предлагают включать его в критерии оценивания показателя уровня сформированности компетенции.

Ключевые слова: когнитивный компонент общепрофессиональной компетенции; когнитивно-интерпретативные стратегии; компетентностный подход.

Введение

Лингвистическое образование претерпевает большие изменения под воздействием новой образовательной парадигмы. Преподаватель иностранного языка не может оставаться вне этих преобразований, которые, как подчеркивают Е.Г. Тарева и Н.Д. Гальскова [1], характеризуются прежде всего «усилением проблемности, ситуативности, “контекстности” в обучении» и переходом от «текстовой образовательной парадигмы» к дискурсивной. Эти постулаты нашли отражение и в современном Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) в области лингвистической подготовки. Последний предписывает компетентностную модель обучения, кардинально меняющую систему профессионального иноязычного образования, как в плане его содержания, так и в плане оценивания его результатов. Однако многомерность и сложность компетенции как высшей интегративной способности мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества (ресурсы) вызывают существенные затруднения при измерении результата обучения.

Наши попытки выполнить рекомендации Министерства образования [2], регламентирующие порядок организации и проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации качества

освоения образовательной программы, и согласовать критерии оценки с требованиями ФГОС ВО не увенчались успехом. Особо сложным оказалось описание показателей и критериев оценивания компетенций, а также шкал оценивания.

Рассмотрим на примере компетенции, определяемой в ФГОС ВО как ОПК-3, формируемой и развиваемой при изучении дисциплины «Практический курс первого иностранного языка», трудности, которые возникают при оценивании результатов усвоения дисциплины.

Когнитивный компонент в структуре компетенции

Компетентностный подход, активно разрабатываемый в современном образовательном пространстве, требует концентрации внимания не на оценке уровня языковых знаний, умений и навыков обучающегося, а на развитии и оценивании уровня сформированности компетенций, включающих кроме знаниевого компонента когнитивную, личностную, ценностную, межкультурную и другие составляющие [3, 4]. Однако в ФГОС ВО многие компетенции описаны в духе все той же традиционной – «знаниевой» – парадигмы. Например, анализируемая нами компетенция ОПК-3 определена как «овладение системой лингвистических **знаний**, включающей в себя **знание** основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» [5]. В данном случае при описании результатов делается упор на знаниевый компонент и полностью игнорируются когнитивная деятельность обучающегося по овладению этими знаниями, его личностная вовлеченность в данный процесс, а также межкультурная составляющая, являющаяся профессионально значимой для будущего переводчика.

Вне всякого сомнения, перечисленные компоненты должны учитываться при оценивании уровня овладения любой компетенцией, если обучение претендует на реализацию компетентностного подхода. Однако и предлагаемый стандартом «компетентностный» формат оценивания результатов обучения, по сути, остается традиционным. ФГОС ВО рекомендует описывать ожидаемые результаты обучения по рубрикам «*знает, умеет, владеет*», т.е. в формате «знаниевой» парадигмы, ориентированной на формальное и прагматическое воспроизведение полученных готовых знаний.

Следуя новой образовательной постнеклассической парадигме, направленной на активное участие обучающихся в производстве и управлении своими знаниями, мы выделяем в качестве базового элемента общепрофессиональной компетенции ее когнитивный компонент, обусловленный профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся. Включение этого компонента в структуру компе-

тенции позволяет наполнить рубрику «владеет» когнитивным содержанием, то есть характеристиками регулируемой и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, нацеленной на овладение общеучебными и специальными стратегиями, на выстраивание и присвоение собственной системы понятий в изучаемом языке и культуре с учетом будущей профессиональной деятельности [6].

Исследования, проведенные Е.Р. Поршневой, И.Р. Абдулмяновой, Е.В. Александровой, О.В. Спиридоновой, М.А. Красновой и другими преподавателями, показали, что в процессе языковой подготовки будущих переводчиков особую значимость приобретает осмысление закономерностей функционирования иностранного и родного языков с позиций будущего переводчика, овладение стратегиями профессионального освоения иностранного языка, навыками внутриязыковой переводческой деятельности, умениями самообучения и саморазвития, что, в сущности, и является когнитивной составляющей общепрофессиональной компетенции.

Под стратегией профессионального овладения языком мы подразумеваем набор частных стратегий когнитивного освоения языка с учетом будущей профессиональной деятельности. При этом необходимо подчеркнуть, что если содержание знаниевого компонента общепрофессиональной компетенции может быть одинаковым для всего направления подготовки (и преподавателей, и переводчиков, и специалистов в области межкультурной коммуникации) и фактически зависит только от изучаемого языка, то содержание других компонентов (деятельностного, личностного, ценностного), и в первую очередь когнитивного, в определенной степени обусловлено профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Так, например, изучая фонетический, грамматический или лексический материал, будущий преподаватель иностранного языка должен научиться объяснять каждое языковое явление. Поэтому при языковой подготовке будущего преподавателя необходимо уделять особое внимание формированию когнитивных стратегий концептуализации, владение которыми проявляется в умении выявлять определенные признаки, идентифицировать и классифицировать факты, систематизировать и группировать языковые явления по темам, категориям; критически оценивать; детализировать и иллюстрировать примерами; выявлять их языковой потенциал и т.п. [7].

В процессе языковой подготовки будущего переводчика необходимо нацеливать его на развитие когнитивно-интерпретативных стратегий, которые проявляются в умении выстраивать систему языковых средств по семантическому, функциональному признаку; систематизировать синонимичные и антонимичные языковые средства; подбирать и удерживать в памяти наиболее точные соответствия в родном и ино-

странном языках; сопоставлять языковые системы; толковать значения языковых средств с точки зрения коммуникативной задачи, ситуации и адресата высказывания [8].

Важно, приступая к освоению языковых явлений, чтобы студенты рассматривали любое высказывание как единство формальной и смысловой составляющей, с учетом его стилистических и узуальных особенностей. Такой критерий, как правильность или неправильность форм, не является определяющим. Как в процессе наблюдения языковых образцов носителей языка, так и при самостоятельном речетворчестве необходимо концентрировать внимание обучающихся на выявлении смыслового, эмоционального, прагматического содержания высказывания. Не менее важной представляется рефлексивная деятельность обучающихся, их способность объяснить, дать определение наблюдаемым языковым явлениям. Эта металингвистическая и когнитивная деятельность обучающихся способствует образованию личностных смыслов учения, свидетельствует об уровне осмысленности речевых действий, мотивированности и самостоятельности обучающихся [9].

Оценивание уровня сформированности компетенции в русле компетентностного подхода

Компетентностный формат требует от преподавателя четкого представления о структуре формируемой или развиваемой компетенции как многомерного и сложного личностного новообразования. Необходимы отбор соответствующего языкового и речевого материала, особых тренировочных упражнений, организация контрольно-измерительных мероприятий с учетом компетентностной методологии, т.е. решение дополнительных задач. Эффективность принятых мер выявляется при контрольном срезе, проводимом во время текущей и промежуточной аттестации. Для этого требуется разработать дескрипторы, позволяющие оценить степень сформированности контролируемой компетенции.

В соответствии с предложенными ФГОС ВО рубриками сформированность ОПК-3 предполагает знание системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях и его функциональных разновидностей.

Сначала в рамках предписаний ФГОС ВО попытаемся определить характеристики сформированной компетенции, учитывая ее знаниевую и когнитивную составляющие. При промежуточной аттестации по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» студент, заканчивающий второй год обучения, должен показать:

Знание фонетических и артикуляционных особенностей звуков изучаемого языка, лексического, грамматического, синтаксического минимума в объеме двухгодичного курса обучения.

Умение оформлять свою речь в соответствии с нормами иностранного литературного языка с учетом адресата высказывания, межкультурной ситуации и коммуникативной задачи, в том числе профессионально направленной, извлекать и переформулировать смысл, объяснить и определять лингвистические понятия.

Попытаемся определить характеристики когнитивного компонента сформированной компетенции в рубрике «владение»:

Владение базовыми навыками внутриязыковой переводческой деятельности; базовыми элементами стратегии профессионального освоения иностранного языка (построение лингвистических знаний и осмысление закономерностей функционирования иностранного и родного языков с позиций будущего переводчика).

Для того чтобы овладеть данной стратегией, студенту необходимо научиться использовать имеющиеся у него знания и приобретать новые в соответствии с поставленной перед ним коммуникативной и / или профессионально направленной задачей.

При оценивании компетенции необходимо описать уровни ее сформированности. Определяем три уровня – высший, средний и низкий, которые максимально приближены к существующей традиционной системе оценок. Напомним, что при компетентностном подходе итоговая оценка «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно» должна определять не столько уровень знаний студента, сколько те качества, которые характеризуют степень сформированности проверяемой компетенции.

Довольно сложно, оставаясь в формате стандарта, определить приоритетные компетентностные характеристики. А именно этого требуют от преподавателя вуза директивные документы. К концу младшего этапа обучения уровни сформированности данной компетенции могут выглядеть следующим образом:

Высшая степень овладения ОПК-3 проявляется в способности решать профессионально направленные межкультурные коммуникативные задачи на основе знаний, умений, качеств, выработанных, «присвоенных» студентом благодаря собственной эффективной стратегии построения лингвистических и коммуникативных знаний («опережающего образования») с учетом будущей профессиональной деятельности.

При говорении и письме используемые студентом языковые средства полностью соответствуют межкультурной коммуникативной ситуации, их выбор характеризуется осознанностью, ответственностью за произнесенное / написанное высказывание. При чтении и аудировании демонстрируются умения адекватной интерпретации смысла. Используемые языковые средства свидетельствуют о владении умениями внутриязыкового перевода (переформулирование смысла).

Средний уровень владения данной компетенцией проявляется в способности решать профессионально направленные межкультурные коммуникативные задачи на основе репродукции «готовых», заученных знаний. При говорении и письме используемые студентом языковые средства в целом соответствуют коммуникативной ситуации, однако при грамматической правильности имеются смысловые ошибки, обусловленные либо нечеткостью в выражении смысла, либо нацеленностью на «формальную составляющую». При чтении и аудировании проявляются нечеткость в понимании или интерпретации смысла текста, а также затруднения при переформулировании смысла, вызванные интерференцией русского языка.

Низкий уровень владения данной компетенцией проявляется в том, что при решении профессионально направленной межкультурной коммуникативной задачи студент не умеет применять необходимые когнитивные стратегии. При говорении и письме используемые студентом языковые средства не всегда соответствуют коммуникативной ситуации и задаче, имеется ряд языковых ошибок, затрудняющих понимание, но не препятствующих взаимопониманию. При чтении и аудировании проявляется искажение смысла текста; демонстрируются не интерпретация смысла, а репродукция текста, слабая вербальная лабильность при переформулировании; проявляются ошибки, спровоцированные интерференцией русского языка.

Практика показывает, что привлечение внимания к данным характеристикам позволяет с самого начала обучения иностранному языку сконцентрироваться на смысловом содержании речи, на осмыслении межъязыковых совпадений и различий в передаче мысли. Акцент на оценивании уровня развития когнитивного компонента компетенции активизирует познавательную самостоятельность обучающихся, позволяет преобразовать процесс обучения в процесс приобретения языкового и коммуникативного опыта.

Разработка контрольно-измерительных материалов

Еще одна трудность, которую мы хотели бы затронуть в рамках данной статьи, заключается в разработке диагностирующего материала, позволяющего определять степень сформированности той или иной компетенции или блока компетенций. Проблема вызвана, прежде всего, тем, что, несмотря на динамическое, функциональное описание языковых явлений, представленное в современной когнитивной лингвистике в учебно-методических пособиях, презентация лингвистических явлений остается линейной и одномерной.

В связи с этим заметим, что активизации когнитивных стратегий в русле компетентностной методологии способствует подробно опи-

санный в исследованиях С.К. Гураль синергетический дискурсивный подход к изучению иностранного языка как саморазвивающейся коммуникативной системы, культурного феномена и одновременно естественного процесса [10, 11]. Использование дискурсивных заданий в русле синергетического подхода способствует не только формированию лингвистических знаний и стратегий овладения этими знаниями, а также диагностированию уровня обученности.

Когнитивную деятельность обучающегося необходимо организовывать, поддерживать и стимулировать, поэтому при изучении грамматических явлений мы обращаемся к концептуальной грамматике в формате коммуникативных и когнитивных задач, направленных на построение и проверку возникающих в процессе речевой деятельности гипотез о функционировании языка в определенном контексте. В связи с этим мы используем текстовый формат как для тренировочных упражнений, так и для контрольных работ. Чем активнее организована работа по вербализации, сравнению и обсуждению лингвистических гипотез, возникающих у обучающихся, тем эффективнее процесс построения грамматических концептов, а значит, и овладение когнитивными стратегиями [12]. Нами разработаны специальные интегративные контрольные проблемные комплексные задания, позволяющие выявить способность мобилизовать необходимые для решения задачи знания, умения, навыки, качества и когнитивные стратегии.

Итоговые письменные грамматические контрольные работы предлагаются в виде связных текстов с пропусками. Заполнение пробелов при выполнении подобного задания требует применения определенных когнитивных стратегий, использования элементов дискурсивного анализа, внутриязыковых переводческих трансформаций: перефразирования, грамматической или лексической трансформации, стилистической или прагматической адаптации, объяснения, дефиниции. При овладении фонетической стороной речи и контроле уровня владения фонетическими навыками привлекаются имитационные, аналитические, поисковые и мнемические стратегии.

Для контроля сформированности лексической компетенции целесообразно использовать типологию упражнений, разработанных И.Р. Абдулмяновой [13], направленных на построение профессионального двуязычного тезауруса переводчика на основе когнитивно-коммуникативного подхода. Это прежде всего комплексные задания, направленные на активизацию личностного межкультурного тезауруса, концептуализацию знаний, сопоставительный анализ, внесение изменений, заполнение специальных схем, таблиц, отражающих умение выявлять смысловые единицы в прослушанном или прочитанном тексте.

Если студент при выполнении контрольного задания опирается на дискурсивный анализ текста, т.е. сначала внимательно изучает со-

держание, выявляет смысл, строит гипотезы и только затем приступает к заполнению пропусков соответствующей языковой единицей (грамматической, фонетической или лексической), а затем объясняет и доказывает правомерность своего выбора. Если этот выбор не нарушает смысла восстановленного текста, то можно с уверенностью говорить о высоком уровне сформированности оцениваемой компетенции.

В рамках текущего контроля необходимо постоянно обсуждать со студентами и вместе с ними оценивать степень сформированности и осознанности компетенций, мобилизация которых необходима для решения таких конкретных задач, как: передать основную мысль чужого высказывания, структурировать текст соответственно его назначению, жанру и типу, восстановить текст в соответствии с грамматической нормой, использовать клишированные средства адекватно коммуникативной ситуации, адресовать высказывание конкретному лицу (адаптировать его с учетом восприятия информации представителем иной культуры и его информационного багажа).

Главной целью промежуточного контроля должно стать осознание студентами признаков понимания текста, умение раскрывать содержание системных и функциональных качеств дискурса, систематизировать языковые средства, реализующие его коммуникативную ситуацию, выявлять временной и пространственный планы. В задания должны входить как выявление строевых единиц текста, его трансформация (компрессия), перевод в другой регистр, так и воспроизведение самостоятельно сконструированного текста с учетом его интонационного оформления, коммуникативного типа, ритмики и словесного ударения.

Поскольку самоконтроль требует соответствующим образом сформированного сознания, целесообразно с самого начала обучения использовать возможности диагностической, развивающей и воспитывающей функций контроля, направляя его на развитие самосознания, адекватной самооценки и чувства ответственности за образовательную деятельность. Формирование адекватной самооценки осуществляется при помощи листов самооценки, составленных в первом лице. В них студентам предлагается, отвечая положительно или отрицательно, самостоятельно определить соответствие своих умений требованиям профессионального уровня владения языком на базовом этапе [14].

Кроме того, в качестве промежуточного контроля мы апробировали форму отчета о достижениях, составляемого студентами в виде свободных ответов на ключевые открытые вопросы. Студентам предлагается самим проанализировать и оценить свое продвижение в языке в виде описания достижений за месяц работы над языком также от первого лица по следующим пунктам:

– За данное время чему я научился?

- Что нового узнал?
- Как обогатился мой словарь, моя грамотность, мои текстовые и интерпретативные умения?
- Что конкретно я научился делать?
- Каким новым речевым действиям я научился?
- Какова моя стратегия освоения иностранного языка?
- С какими трудностями я встретился?
- На какие моменты я бы хотел обратить внимание преподавателя при работе с нашей группой (со мной) на следующем этапе работы?

При составлении отчета студенты учатся критически оценивать обогащение своего лингвистического и коммуникативного опыта, осознанно относиться к своим речевым действиям, оценивать приобретенные знания и умения. Отчет стимулирует осмысление эффективности учебной работы, заинтересованность не столько в своих оценках, сколько в овладении изучаемым материалом [15].

Заключение

Поиск релевантных показателей и критериев оценивания уровня сформированности ОПК-3 позволил выявить явное противоречие ФГОС ВО – требование компетентностного подхода к обучению при сохранении знаниевых критериев в оценивании качества обучения. Преодолению этого противоречия способствует учет характеристик когнитивного компонента компетенции при оценивании уровня ее сформированности.

Когнитивный компонент, обусловленный профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся, является базовым элементом компетенций, формируемых и развиваемых в рамках профессионального образования.

В процессе языковой подготовки будущего переводчика на первый план выходит овладение стратегиями профессионального освоения иностранного языка, навыками внутриязыковой переводческой деятельности, умениями самообучения и саморазвития. Если формирование лексико-грамматических навыков занимает подчиненную позицию, обуславливающую овладение профессионально значимыми компетенциями, появляется естественная внутренняя потребность в работе над языком, повышается и качество языковых знаний, приобретаемых студентами.

При этом повышаются требования к текстовому материалу, который должен предоставлять обучающимся базу для наблюдения за функционированием изучаемого языкового явления и установления закономерностей его функционирования и межъязыкового сопоставления. Основной формой оценивания уровня сформированности компе-

тенции должны быть комплексные текстовые задания в формате дискурсивной профессионально направленной задачи. Нацеленность на дифференцированную оценку уровня сформированности компетенций придаст контролю функцию управления процессом обучения.

Для стимуляции когнитивной деятельности студентов целесообразно использовать листы самооценки и отчеты о достижениях и продвижении в освоении языка, которые способствуют развитию самосознания, адекватной самооценки и чувства ответственности за свою образовательную деятельность. Такая форма оценивания крайне важна при профессиональном овладении языками, так как в конечном результате способствует саморазвитию и самосовершенствованию профессиональной языковой личности обучающихся. Подобные отчеты о достижениях выполняют функцию обратной связи для преподавателя, ориентируют его в дальнейших действиях, усиливают роль контроля в управлении процессом обучения.

Рассмотрение в качестве объекта контроля осознанной студентами в процессе освоения языка профессионально направленной когнитивной деятельности ориентирует будущих переводчиков не столько на запоминание и репродукцию знаний, сколько на развитие стратегий **внутриязыковой** переводческой деятельности, определяющей готовность к овладению межъязыковым переводом как сложным, разносторонним и полифункциональным видом межкультурной коммуникации («межъязыковым смысловым преобразованием»).

Литература

1. **Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д.** Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra. М., 2013. С. 2–8.
2. **Порядок** организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367э.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. **Матухин Д.Л., Низкодубов Г.А.** Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 83–89.
5. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940.
6. **Коряковцева Н.Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002. 175 с.
7. **Щепилова А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС, 2005. 245 с.
8. **Поршнева Е.Р.** Использование перевода в процессе языковой подготовки будущих переводчиков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. Вып. 29. С. 136–150.

9. *Поршнева Е.Р., Спиридонова О.В.* Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
10. *Гураль С.К., Назель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.* Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
11. *Гураль С.К.* Обучение дискурсу-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
12. *Спиридонова О.В.* Обучение студентов языкового вуза артиклю во французском языке: функционально-парадигматический подход : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 201 с.
13. *Абдулмянова И.Р.* Формирование двуязычного специального тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык) : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 210 с.
14. *Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2004. 42 с.
15. *Поршнева Е.Р., Краснова М.А.* Профессионально значимые достижения будущих переводчиков на начальном этапе овладения иностранным языком // Материалы IV международной научно-практической конференции «Индустрия перевода в инновационной, образовательной, исследовательской и профессиональной деятельности». Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2012. Т. I. С. 215–220.

THE COGNITIVE COMPONENT OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AND ITS ROLE IN EVALUATING THE LEVEL OF THEIR ACQUISITION

Porshneva E.R., Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Abdulmianova I.R., Ph.D., Head of Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Abstract. The present paper focuses on difficulties perceived by a language teacher when attempting to evaluate how well their Bachelor students in Translation acquire general professional competencies. A contradiction thus arises, between the governmental prescription to consistently teach competences and legacy of old educational standards as language proficiency is still often seen as a score of abilities. While analyzing the place and role of cognitive element as basic for general competencies, we suggest that those are included in evaluation bulletins.

Keywords: skills and competencies; level of the skill; professionalization of the language education; competency-based approach.

DOI 10.17223/19996195/32/12