



© О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, Е. А. Юринова

DOI: [10.15293/2226-3365.1804.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01)

УДК 37.016+81'243

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ ПОСРЕДСТВОМ CONTENT-BASED ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY

О. Г. Бырдина, С. Г. Долженко, Е. А. Юринова (Ишим, Россия)

Проблема и цель. В статье раскрывается проблема теоретического обоснования и экспериментальной проверки технологии активного говорения CAST (Content-based Active Speaking Technology), способствующей формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки. Цель статьи – проанализировать эффективность применения данной технологии в условиях организации учебных занятий по иностранному (английскому) языку в вузе.

Методология. Методологической основой исследования стали коммуникативный и компетентностный подходы в обучении иностранному языку. Методы исследования включают анкетирование, наблюдение и контрольное тестирование студентов нефилологических профилей подготовки.

Результаты. Технология активного говорения CAST является эффективным средством поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей при условии реализации следующих концептуальных идей: использование языка в целом, а не членение его на грамматические или лексические явления, ориентация учебных заданий на содержание высказывания, а не на форму; в процессе обучения основной акцент делается не на языковых средствах, необходимых для решения поставленной задачи, а на самом задании, его содержании; процесс изучения иностранного языка рассматривается как переход от формы к смыслу речевых явлений и речевому творчеству студентов. В статье дано подробное описание этапов, методов и форм обучения, используемых в технологии CAST.

Бырдина Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета.

E-mail: olgabirdina@mail.ru

Долженко Светлана Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета.

E-mail: svetladol@bk.ru

Юринова Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета.

E-mail: evgenka555@yandex.ru



Заключение. Проведенное исследование подтвердило эффективность использования технологии активного говорения CAST для поэтапного формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; Content-based Active Speaking; технология активного говорения; коммуникативный подход; компетентностный подход; структура коммуникативной компетенции; нефилологический профиль подготовки; формирование коммуникативной компетенции; обучение английскому языку.

Постановка проблемы

Иноязычная коммуникативная компетенция является главной целью обучения иностранному языку, т. е. способности и реальной готовности студентов осуществлять иноязычное общение и достигать необходимого уровня, достаточного для практического использования в будущей профессиональной деятельности. Она формируется за счет реализации всех четырех видов речевой деятельности, различных форм работы, правильно подобранных методов и технологий [23; 24].

Анализ научных публикаций в зарубежных рецензируемых периодических изданиях позволил выделить три основных аспекта рассмотрения проблемы поиска и внедрения новых технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки:

- изучение потребностей образовательной системы в обновлении учебных планов и программ по иностранному языку;
- экспериментальное доказательство эффективности используемых технологий;
- изучение отношения обучающихся и преподавателей к используемым технологиям.

О назревшей необходимости перестройки существующих практик формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов учреждений высшего образования пишет Z. Babić [2], подчеркивая значительное расхождение между требованиями, изложенными в обновленных образовательных документах, и по-прежнему традиционным подходом к преподаванию английского языка в вузах. M. Menke и K. Paesani [12], анализируя учебные материалы (тексты) и методические разработки учебных занятий, реализуемые в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов, указывают на преобладание традиционных приемов обучения пониманию иноязычного текста в ущерб приемам, активизирующим аналитико-синтетическую деятельность в процессе взаимодействия с иноязычным текстом.

В ответ на потребность в обновлении содержания и методов обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке зарубежные учреждения высшего образования прибегают к различным подходам и технологиям формирования иноязычной коммуникативной компетенции, что отражается в многочисленных публикациях, освещающих результаты их внедрения. Так, в исследованиях Q. Wen [20]; M. M. S. Abdallah [1]; F. W. Foong [8]; P. Sobkowiak¹; T. H. Chen [5] приведены описания комплексных моделей обучения английскому языку, в рамках которых формирование иноязычной

Second Language Learning and Teaching. – Cham: Springer, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8

¹ Sobkowiak P. Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education // Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World.

Second Language Learning and Teaching. – Cham: Springer, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8



коммуникативной компетенции студентов поэтапно осуществляется на протяжении всех лет обучения в колледже. Это, соответственно, POA (Production-Oriented Approach); TESOL/TEFL for Special Needs; SSTSEE (Stepwise-Stepup Tertiary Science English Education) и трехчастная модель обучения деловому английскому языку на основе метода кейс-стади. Эти модели акцентируют формирование практических умений и навыков (skills) общения на английском языке как ведущую цель обучения иностранному языку в профессиональном контексте.

В ряде исследований описаны условия и факторы продуктивного применения в учебном процессе вуза отдельных широко известных технологий обучения иностранному языку: «перевернутого класса» – Flipped Classroom (M. F. Teng²; G. Reddan, B. McNally, J. Chipperfield [14]), метода проектов – Project-Based Learning (A. M. Klyoster, V. V. Elkin, E. N. Melnikova [9]; M. Sultana, S. Zaki [22]; P. Chanpet, K. Chomsuwan, E. Murphy [4]), технологии CLIL – Content and Language Integrated Learning и аналогичных ей способов организации двуязычного профессионального образования (W. Yang [21]; M. Li [11]).

Большое внимание в публикациях последних лет уделяется вопросам применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам: M. J. V. Salinas, R. Burbat [15] обращаются к

технологии MOOC, отмечая как её достоинства, так и недостатки в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. J. Netolicka, I. Smirnova³ анализируют возможности смешанного обучения профессиональному английскому (Blended Learning), при котором задачи формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определяемые в рамках таксономии Блума, решаются путем сочетания традиционных аудиторных занятий с интенсивной самостоятельной работой обучающихся с компьютеризированными средствами обучения. E. M. Pokrovskaya, L. Y. Lychkovskaya, O. A. Smirnova⁴ приводят качественный анализ формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в процессе взаимодействия студентов-магистрантов и представителей работодателя в виртуальной среде, создаваемой на современных платформах дистанционного образования.

Отдельные исследователи концентрируются на выявлении эффективности отдельных средств обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Так, S. V. Dmitrichenkova, V. A. Chauzova, E. A. Malykh [7] раскрывают дидактический потенциал современных программных продуктов для обучения переводу с английского на русский язык студентов-инженеров в области информационных технологий. Y. Shi, C. Peng, H. N. Yang, J. MacLeod [16] демонстрируют, как использование интерактивной доски может

² *Teng M. F.* Flip Your Classroom to Improve EFL Students' Speaking Skills // Mehring J., Leis A. (eds) *Innovations in Flipping the Language Classroom*. – Singapore: Springer, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_9

³ *Netolicka J., Smirnova I.* SAMR model and bloom's digital taxonomy applied in blended learning/teaching of general English and ESP // *Proceedings – 2017 International Symposium on Educational Technology, ISET*

2017. – Hong Kong, China: IEEE. – P. 277–281. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/ISET.2017.68>

⁴ *Pokrovskaya E. M., Lychkovskaya L. Y., Smirnova O. A.* The Activation Model of University – Employer Interaction in the Field of Master's Students' Foreign Language Proficiency // Filchenko A., Anikina Z. (eds) *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*. – Vol. 677. – Cham: Springer, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_23



способствовать повышению эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Обращаясь к зарубежным исследованиям отношения студентов и преподавателей к внедрению новых технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить, что все они особо подчеркивают повышение мотивации к изучению иностранного языка как один их значимых результатов перехода на новые технологии. Так, исследование X. Du, K. Zhao, Y. Ruan, L. Wang, X. Duan [6] обнаружило, что в результате применения метода Task-Based Learning and Teaching (TBLT) датские студенты начали воспринимать изучаемый язык (китайский) как менее сложный, чем они считали до начала обучения.

Судя по опубликованным в научной литературе данным, внедрение разнообразных методов и подходов, предполагающих психологическую поддержку студентов в процессе изучения иностранного языка (Z. Kralova, E. Skorvagova, A. Tirakova и др. [10]), систематическую самооценку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (El- D. Hmoudova, E. Milkova⁵), ориентацию процесса обучения на реальные профессионально-коммуникативные потребности студентов и значимый практический результат (D. Sieglóvá, L. Stejskalová, I. Kocurová-Giurgiu [17]), групповую работу и сотрудничество на занятии (H. Bensen, C. Cavusoglu [3]), применение игровых приемов (J. York, J. W. DeHaan [22]), а также перенос части учебной деятельности в виртуальную компьютерную среду (M. F. Teng [19]; E. Olejarczuk [13]) способ-

ствуют повышению интереса студентов и достижению ими более высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. В то же время указанные исследования отмечают ряд сложностей внедрения новых технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции, среди которых основным является малый опыт работы с рассматриваемыми технологиями у участников процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Несмотря на то что проблема поиска и внедрения новых технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки освещена достаточно широко в зарубежных исследованиях, следует признать, что предлагаемые решения не вполне применимы в условиях нефилологических профилей отечественных вузов. Исходя из соображения о том, что для специалиста нефилологического профиля знание иностранного языка необходимо, прежде всего, как средство получения профессионально-значимой информации, преподаватели зачастую делают акцент на развитие навыков чтения и перевода. Говорение же зачастую остается в стороне.

Кроме того, в процессе своей деятельности мы столкнулись со следующими проблемами: низкая коммуникативная мотивация студентов при обучении английскому языку; страх допустить ошибки во время высказывания; обучение самостоятельному высказыванию осложняется тем, что студенты традиционно усваивают речевые формы и содержание высказывания в виде заданного текста, что в

⁵ El-Hmoudova D., Milkova E. Assessment for Learning as a Teaching Approach Enabling Personalization of Learning on Tertiary Level // Chiu D., Marenzi I., Nanni U., Spaniol M., Temperini M. (eds) *Advances in Web-Based*

Learning – ICWL 2016. ICWL 2016. Lecture Notes in Computer Science. – Vol. 10013. – Cham: Springer, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-47440-3_4



недостаточной мере способствуют формированию у них самостоятельности и инициативности в процессе речевой деятельности.

В поисках решения этих проблем была разработана и реализована технология активного говорения CAST, направленная на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефилологических профилей. Цель нашей статьи – проанализировать эффективность применения этой технологии в условиях организации учебных занятий по иностранному (английскому) языку в вузе.

Методология исследования

Для отечественной практики формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов необходимо найти оптимальное сочетание двух подходов: коммуникативного и компетентностного, нашедших отражение в трудах российских ученых Л. А. Петровской⁶, Е. И. Пассова⁷, И. А. Зимней⁸, А. Н. Щукина⁹, И. Д. Фрумина¹⁰, А. В. Хуторского. Эти подходы составили методологическую основу нашего исследования.

Коммуникативный подход предполагает: коммуникативную направленность обучения, т. е. язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения; взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения; аутентичный характер учебных материалов, для обучения выбираются оригинальные тек-

сты без упрощений и адаптаций; принцип ситуативности (на занятиях преподаватель воссоздает ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни).

Основу *компетентностного подхода* [25; 26] составляют: способность свободно общаться в различных формах и на разные темы, свободное использование словарного запаса; самостоятельное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации; толерантное сознание и поведение, готовность и способность вести диалог со сверстниками, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели; навыки сотрудничества с сокурсниками в образовательной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности; ведущая роль практики и самостоятельной работы в учебном процессе; результат обучения это не сумма знаний, а способность обучающихся действовать в различных проблемных ситуациях, умение решать коммуникативные задачи в типичных и нестандартных ситуациях [28].

На этапе педагогического эксперимента применялись эмпирические методы: включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ результатов учебно-познавательной деятельности студентов неязыковых профилей подготовки в педагогическом вузе.

Результаты исследования

В отечественных исследованиях иноязычная *коммуникативная компетенция* представлена как способность осуществлять

⁶ Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.

⁷ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

⁸ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

⁹ Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

¹⁰ Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 55–59.



речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения¹¹.

По мнению Н. Д. Гальсковой¹², Е. Н. Солововой¹³, иноязычная коммуникативная компетенция выступает как способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мысленных намерений.

Центральное место в данном понимании имеет процесс общения, в котором формируется иноязычная коммуникативная компетенция его участников.

Согласно исследованиям Е. И. Пассова¹⁴, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-речевыми (их еще называют условно-коммуникативными) или речевыми (коммуникативными) упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. В связи с этим коммуникативная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков и осведомленность в рамках той или иной темы (предмета, процесса, сферы деятельности и т. д.), что в своем единстве помогает учащимся в решении коммуникативных задач.

Иноязычная коммуникативная компетенция выступает как многоаспектный феномен, что проявляется в процессе и результате его структурирования. Мы полагаем, что

структура коммуникативной компетенции в общем виде представляет собой совокупность мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов.

Мотивационный компонент обусловлен положением о том, что в основе мотивации лежит потребность, которую многие считают решающим фактором поведения человека. Мотив, по мнению А. К. Марковой¹⁵, может быть осознаваем и неосознаваем в данный момент, но он всегда связан с какими-либо компонентами общения. Согласно педагогическим исследованиям, в мотивационной сфере большое значение имеет интерес.

Ситуация успеха на занятиях по иностранному языку выполняет функцию коммуникативно-развивающей сферы и помогает студентам эффективно осуществлять иноязычное общение и взаимодействие друг с другом и с преподавателем.

Когнитивный компонент коммуникативной компетенции связан с познавательными процессами личности, особенностями их развития, формированием специфических и общекультурных знаний, коммуникативных умений и навыков. В коммуникативной деятельности учащиеся решают речевые задачи, например, что-то опровергнуть, аргументировать, выяснить, согласиться и др., для чего необходимо осуществить речевое действие. При этом следует обдумать, что сказать, как оформить фразу, какие подобрать лексические единицы и грамматические конструкции. Такая задача становится речемыслительной [27, с. 67].

¹¹ Щукин А. Н. Указ. соч.

¹² Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 334 с.

¹³ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

¹⁴ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

¹⁵ Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М., 1990. – 192 с.



Поведенческий компонент актуализируется в деятельностном аспекте коммуникативной компетенции. Содержание обозначенного компонента определяется в умении решать коммуникативные задачи: в способности студента к сотрудничеству, совместной деятельности; в устной и письменной речи; в невербальной коммуникации; в межличностном восприятии.

Важно предоставить студентам возможность мыслить, решать коммуникативные задачи, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями их решения, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей [29, с. 72].

Эти исследования легли в основу технологии активного говорения CAST (Content-based Active Speaking Technology), которая базируется на решении целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых преподавателем. Решая эти задачи, студенты выполняют речевые действия, пытаясь найти правильные пути решения поставленных перед ними коммуникативных задач. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и студенты начинают общаться на иностранном языке с практической целью.

Основное отличие данной технологии от традиционной системы обучения – это использование языка в целом, а не членение его на грамматические и лексические явления. Задания должны быть сконцентрированы на содержании, а не на форме, что, однако, не означает полного невнимания к правильности построения иноязычной речи.

Преимуществами данной технологии является то, что:

во-первых, технология CAST позволяет студентам преодолеть языковой барьер, устранить боязнь ошибок;

во-вторых, технология ориентирована на тренировку разговорной речи, что позволяет студентам свободно и непринужденно говорить на иностранном языке, не боясь совершить ошибку;

в-третьих, именно по этим причинам, технология активного говорения стала популярным средством развития беглости речи и мотивированной уверенности студентов на занятиях.

Опыт работы показывает, что на традиционных занятиях студенты редко вовлекаются в подлинно творческую работу, не тренируют способности самостоятельно решать сложные задачи, чаще всего они получают знания в готовом виде, запоминают, воспроизводят.

Отзывы студентов подтверждают эту мысль: их привлекают активные формы и методы, которые заставляют мыслить, искать ответы, самим разбираться в фактах, событиях явлениях действительности.

В связи с этим работа на занятиях с использованием технологии CAST строится на трех этапах.

Этап 1 – Spark. Цель преподавателя на данном этапе – мотивировать студентов к высказыванию, «зажечь» их идеей, разогреть перед предстоящей работой, устранить страх совершения ошибки, погрузить в языковую среду.

На данном этапе используются следующие *методы и приемы* стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: «Ассоциации», «Мозговой штурм», «Дерево решений», мини-квесты, использование речевых опор, опорных схем, создание преподавателем проблемных ситуаций при помощи проблемных вопросов, заданий и задач.

Этап 2 – Task Focus. Целью этого этапа является активизация лексических единиц в речевых образцах, моделях; отработка навыков разговорной речи. На данном этапе преподаватель ставит коммуникативные задачи перед студентами и создает речевые ситуации.



Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценировки, путем опоры на реальные жизненные факты и т. д. Создание интересных, эффективных коммуникативных ситуаций – это творчество, методический поиск педагога. При этом эффективнее использовать реальные ситуации общения, когда обсуждаются близкие студентам, волнующие их темы, когда они высказывают свои мысли, делятся впечатлениями. Студенты решают коммуникативные задачи в парах или группах. После этого они могут представить свои идеи и выводы остальным учащимся. На этом этапе ошибки не важны, преподаватель обеспечивает поддержку и следит за правильным выполнением заданий. Студенты сосредотачиваются на общении, пусть даже в ущерб правильности грамматики. Очень важно обеспечить содержательность высказываний на изучаемом языке, исключить высказывания, не имеющие связи с действительностью, не соответствующие ей. Примерами могут служить следующие методы и приемы: «Следопыты», «Карусель», «Walking dictation», «Lazy-bones», «Boaster», «Frames», «Picture gap», «Matching task» и др.

Этап 3 – Eloquence. Цель данного этапа – научить студентов решать коммуникативные задачи, формировать речевое поведение. Преподаватель продолжает работу по решению коммуникативных задач, поставленных на втором этапе. На этом этапе студенты опираются на имеющиеся у них знания английского языка для успешного выполнения заданий. Им предоставляется возможность сконцентрироваться на точности и правильности произношения и использовании языка, развеять все любые сомнения или проблемы, с которыми сталкиваются. Используются методы и приемы активного говорения: беседа, интервью, репортаж, выступление в дискуссии, дебаты, «дерево решений», разыгрывание ситуаций с ролями, высказывания монологического, диалогического и полилогического характера.

Таким образом, для каждого этапа занятия используются активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные цели и задачи этапа.

Технология активного говорения включает следующие компоненты: *целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационный и результативный блоки.*

Таблица 1

Технология активного говорения

Content-based Active Speaking Technology

Table 1

Целевой блок	Цель: формировать иноязычную коммуникативную компетенцию у студентов посредством технологии Content-based Active Speaking Technology	
Теоретико-методологический блок	<i>Подходы</i>	
	Коммуникативный подход	Компетентностный подход
Содержательный блок	<i>Концептуальные основы</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ использование языка в целом, а не членение его на грамматические или лексические явления; ✓ овладение знаниями в процессе самостоятельной поисковой деятельности; ✓ концентрация заданий на содержании, а не форме; ✓ преобладание групповой формы работы; ✓ язык выступает средством, а не целью обучения; <p>преподаватель – организатор сотрудничества, управляющий поисковой работой студентов во время решения коммуникативных задач</p>	



Организационный блок	<i>Этапы технологии Content-based Active Speaking Technology</i>		
	Этап 1	Этап 2	Этап 3
	SPARK →	TASK FOCUS →	ELOQUENCE
	Методы обучения: методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля		
Средства обучения: наглядные, технические			
Формы обучения: преобладание групповой работы			
Результативный блок	<i>Результаты</i>		
	Предметные	Метапредметные	Личностные
Итог	сформированная иноязычная компетенция у студентов		

Необходимость выделения *целевого* блока обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности преподавателя определяет выбор способов и действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Теоретико-методологический блок представлен коммуникативным и компетентностным подходами, раскрывающими существенные характеристики технологии активного говорения.

Содержательный блок раскрывает содержание и концептуальные основы технологии, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов по иностранному языку.

В *организационном* блоке представлены последовательные этапы реализации технологии активного говорения, основные методы, средства и формы обучения, используемые на уроках по иностранному языку.

Результативный блок определяет эффективность функционирования данной тех-

нологии активного говорения и основные результаты обучения: предметные, метапредметные, личностные.

Практическое внедрение результатов по использованию технологии активного говорения Content-based Active Speaking Technology (CAST) осуществлялось на занятиях по иностранному (английскому) языку, а также путем разработки и реализации методических рекомендаций по использованию технологии CAST, основанных на личном практическом опыте работы.

В определении выбора критериев и показателей мы исходили из структуры иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве критериев выступают: мотивационный, когнитивный и поведенческий критерии.

С учетом рекомендаций Н. Н. Гришко¹⁶ и Н. Д. Гальсковой¹⁷ и проведенного исследования мы выделяем низкий (репродуктивный), средний (репродуктивно-продуктивный) и высокий (продуктивный) уровни сформированности иноязычной компетенции у студентов.

¹⁶ Гришко Н. Н. Лингвистические задачи как средство развития интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов юридических вузов (на примере изучения немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2004. – 22 с.

¹⁷ Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 334 с.



Таблица 2

Критерии, показатели и методы диагностики иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся

Table 2

Criteria, indicators and methods for assessing students' foreign-language communicative competence

Критерии и показатели сформированности иноязычной КК		
Мотивационный критерий	Когнитивный критерий	Поведенческий критерий
– положительное отношение к изучению иностранного языка; – познавательная активность; – желание вступать в контакт с окружающими	– понимание учащимися изучаемого материала; – сформированность специфических и общекультурных знаний, коммуникативных умений и навыков	– способность учащегося к сотрудничеству, совместной деятельности; – умение решать коммуникативные задачи, – речевое поведение
Методы диагностики		
Анкетирование	Контрольное тестирование	Наблюдение

Таблица 3

Уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Table 3

Levels of foreign-language communicative competence

Низкий (репродуктивный) уровень	Средний (репродуктивно-продуктивный) уровень	Высокий (продуктивный) уровень
– отсутствие у студентов стремления выполнять коммуникативные задачи, пассивностью на занятиях; – низкая продуктивность работы студентов – менее 50 % от запланированного объема; – у студентов слабо развиты правильность, логичность и точность речи; – запас активной лексики беден, не сформирована предметная составляющая иноязычной компетенции; – уровень владения грамматическими и лексическими средствами иностранного языка, логики изложения мыслей низок	– отражает желание обучающихся выполнять коммуникативные лингвистические задачи, периодическую потребность к общению на иностранном языке, особенно на пройденные темы; – достаточное владение операциями анализа и синтеза, обобщения; – способность переключаться с интеллектуальных на коммуникативные задачи, но частично; – у студентов развито умение верно и ситуативно вступать в коммуникацию на иностранном языке, но отсутствует умение грамотно поддерживать коммуникацию; – выполнение коммуникативных задач идет с продуктивностью 70 % от запланированного объема	– потребность студентов в постоянном и систематическом выполнении коммуникативных задач; – способность быстро и без потери активности переключаться с одного вида деятельности на другой; – умение самостоятельно анализировать, обобщать, делать умозаключения, выполнять задания в отведенное время с высокой продуктивностью до 100 %; – умение точно выразить свою точку зрения, охотно вступить в коммуникацию на иностранном языке и грамотно продолжить ее; – у студентов сформированы умения и навыки коммуникации, речевое поведение

Практическая реализация технологии CAST проводилась в две стадии: в 2015/2016 учебном году и в 2016/2017 учебном году в

рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)», которая преподается на фило-

логических профилях в течение 1, 2, 3 семестров как дисциплина, относящаяся к базовой части учебного плана.

Всего в экспериментальном обучении приняли участие 229 студентов нефилологических профилей: «Биология и химия», «История, география», «Математика, физика», «Начальное и дошкольное образование» – обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). На первой стадии (2015–2016 годы) экспериментальным обучением было охвачено 102 студента, на второй стадии (2016–2017 годы) – 127 студентов.

Выделение двух стадий экспериментальной работы связано с изменением учебного

плана: начиная с 2016 года в учебных планах нефилологических профилей на 60 % увеличено общее количество часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык (английский)», причем количество аудиторных занятий возросло на 52 %, самостоятельной работы – на 68 %.

Реализация технологии CAST на каждой из стадий начиналась с проведения констатирующих диагностических мероприятий, направленных на выявление исходного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся по критериям и показателям, а также с использованием методов диагностики, которые приведены в таблице 3.

Таблица 4

Результаты констатирующей диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Table 4

Initial levels of foreign-language communicative competence (entry assessment)

Стадия экспериментальной работы	Уровень	Критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции			Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, %
		мотивационный критерий, %	когнитивный критерий, %	поведенческий критерий, %	
Стадия 1 (2015–2016)	высокий	4,5	17	14,4	12
	средний	50,6	47	31,4	43
	низкий	44,9	36	54,2	45
Стадия 2 (2016–2017)	высокий	5,3	17,6	14,4	12,4
	средний	53,3	47	31	43,8
	низкий	41,4	35,4	54,6	43,8

На основании обобщенных данных констатирующей диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции были сделаны следующие выводы:

1) на начало экспериментального обучения иноязычная коммуникативная компетенция сформирована на среднем или низком уровне у большинства испытуемых;

2) разные аспекты коммуникативной компетенции сформированы неравномерно;

3) на среднем уровне сформированы: понимание изучаемого материала, отношение к изучению ИЯ и желание вступать в контакт с окружающими на ИЯ;

4) на низком уровне сформированы: познавательная активность в изучении ИЯ, специфические и общекультурные знания, коммуникативные умения и навыки, способность к совместной деятельности и сотрудничеству, речевое поведение на ИЯ;

5) на двух стадиях экспериментальной работы (2015–2016 и 2016–2017 годы) получены сопоставимые результаты входящей диагностики, что свидетельствует о сходном уровне сформированности иноязычной коммуникативной компетенции абитуриентов 2015–2016 и 2016–2017 годов.

По результатам входящей диагностики из студентов каждого профиля были сформированы контрольные и экспериментальные

группы для изучения иностранного языка (английского) с одинаковым исходным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. В экспериментальных группах в течение трех семестров целенаправленно реализовывалась технология CAST.

По окончании экспериментального обучения была проведена итоговая диагностика, результаты которой представлены в таблице 5 и на рисунке 1.

Таблица 5

Результаты итоговой диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Table 5

The resulting levels of the foreign-language communicative competence (post-experiment assessment)

Стадия экспериментальной работы	Уровень	Критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетенции									Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, %		
		мотивационный критерий, %			когнитивный критерий, %			поведенческий критерий, %					
		Кд	Кг	Эг	Кд	Кг	Эг	Кд	Кг	Эг	Кд	Кг	Эг
Стадия 1 (2015–2016)	высокий	4,5	4,9	24,5	17	9,8	22,5	14,4	7,8	17,6	12	7,5	21,6
	средний	50,6	34,3	53,9	47	48	58,8	31,4	34,3	57	43	38,9	56,5
	низкий	44,9	60,8	21,6	36	42,2	18,7	54,2	57,8	25,4	45	53,6	21,9
Стадия 2 (2016–2017)	высокий	5,3	4,7	33	17,6	10,2	34,7	14,4	7,9	27,6	12,4	7,6	31,7
	средний	53,3	11,8	60,6	47	15,8	62,2	31	10,2	61,4	43,8	12,6	61,4
	низкий	41,4	83,5	6,4	35,4	74	3,1	54,6	81,9	11	43,8	79,8	6,8

Примечание: Кд – констатирующая диагностика, Кг – итоговая диагностика в контрольной группе, Эг – итоговая диагностика в экспериментальной группе

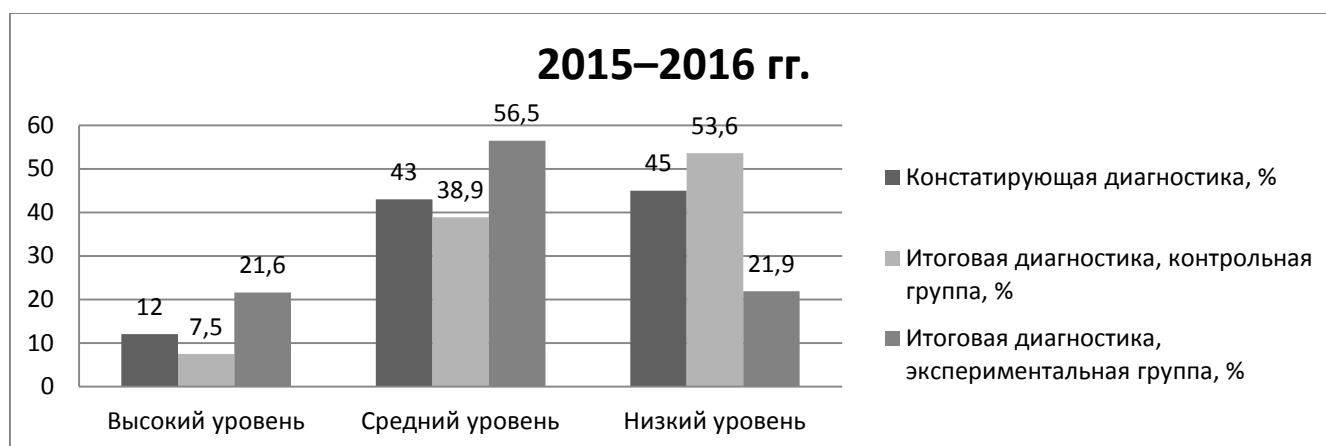


Рис. 1. Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальном обучении 2015–2016 гг.

Fig. 1. The dynamics of the foreign-language communicative competence levels in the 2015–2016 experiment

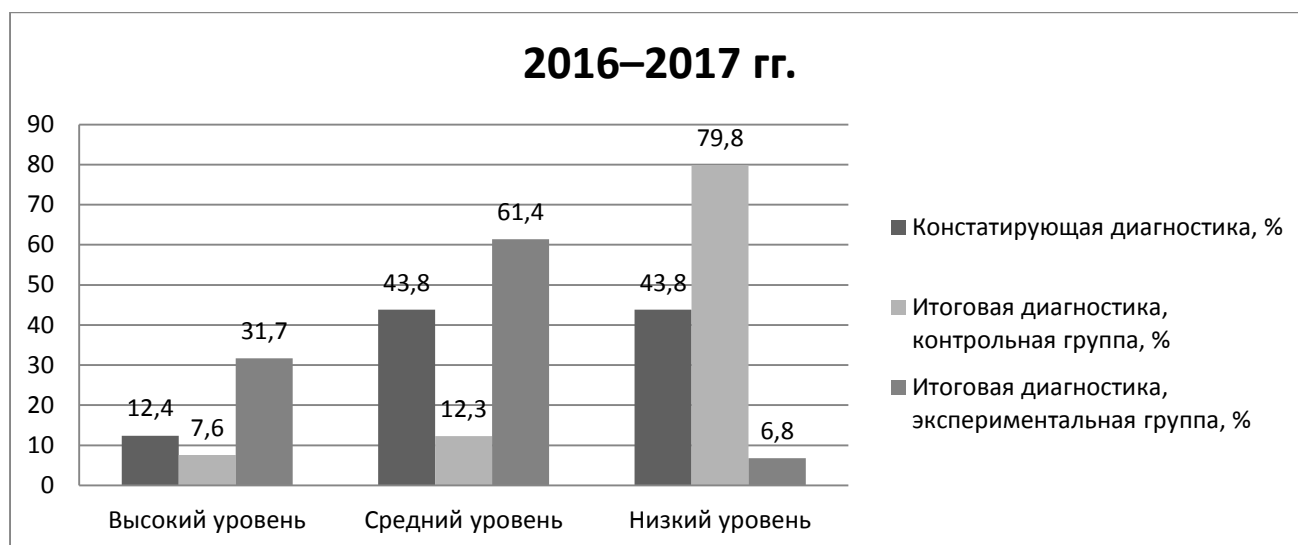


Рис. 2. Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальном обучении 2016–2017 гг.

Fig. 2. The dynamics of the foreign-language communicative competence levels in the 2016–2017 experiment

Судя по результатам итоговой диагностики, в контрольных группах:

1) мотивация к изучению ИЯ в целом уменьшилась по сравнению с началом обучения (большее число студентов продемонстрировали низкий уровень мотивации);

2) на первой стадии уменьшилось число студентов с высоким уровнем, но увеличилось число студентов со средним уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; на второй стадии подобного явления не наблюдалось;

3) незначительно выросли показатели по когнитивному критерию (возможно, за счет развития умения чтения профессионально-ориентированных текстов);

4) незначительно выросли показатели поведенческого критерия (в связи с тем, что изучению особенностей речевого поведения уделяется мало внимания в традиционном обучении ИЯ в вузе).

Возможно, данные итоговой диагностики в контрольных группах можно интерпретировать следующим образом: традицион-

ное обучение ИЯ в вузе способствует «усреднению» уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

В экспериментальных группах:

1) значительно выросли показатели по всем критериям сформированности иноязычной коммуникативной компетенции;

2) несколько выше рост показателей высокого и среднего уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на второй стадии экспериментальной работы (высокий уровень – на 10,1 %, средний уровень – на 4,9 %) что, возможно, объясняется, с одной стороны, увеличением количества аудиторных занятий и самостоятельной работы в учебных планах 2016–2017 годы, с другой стороны – наличием у преподавателей опыта работы по технологии CAST.

Заключение

Апробация технологии активного говорения CAST, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефилологических профилей, под-



твердила ее эффективность в условиях организации учебных занятий по иностранному (английскому) языку в вузе. Данная технология способствует поэтапному развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: мотивационного, когнитивного и

поведенческого. Применение междисциплинарного подхода к изучению внутренней речи, интеграция и сопоставление результатов лингвистического исследования с данными психологических и нейрофизиологических экспериментов повышают валидность полученных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Abdallah M. M. S.** Towards improving content and instruction of the 'TESOL/TEFL for Special Needs' course: an action research study // *Educational Action Research*. – 2017. – Vol. 25, Issue 3. – P. 420–437. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2016.1173567>
2. **Babić Ž.** Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations // *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*. – 2016. – Vol. 48, Issue 1. – P. 164–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI1601164B>
3. **Bensen H., Cavusoglu C.** Reflections on employing innovative approaches in an academic writing course // *Ponte*. – 2017. – Vol. 73, Issue 8. – P. 23–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.21506/j.ponte.2017.8.2>
4. **Chanpet P., Chomsuwan K., Murphy E.** Online Project-Based Learning and Formative Assessment // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2018. – P. 1–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10758-018-9363-2>
5. **Chen T.-H.** EFL undergraduates' perceptions of blended speaking instruction // *English Teaching and Learning*. – 2015. – Vol. 39, Issue 2. – P. 87–120. DOI: <http://dx.doi.org/10.6330/ETL.2015.39.2.04>
6. **Du X., Zhao K., Ruan Y., Wang L., Duan X.** Beginner CFL learners' perceptions of language difficulty in a task-based teaching and learning (TBTL) environment in Denmark // *System*. – 2017. Vol. 69. – P. 108–120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.001>
7. **Dmitrichenkova S. V., Chauzova V. A., Malykh E. A.** Foreign Language Training of IT-students with the Programme "Translator in the Directions and Specialties of Engineering Faculty" // *Procedia Computer Science*. – 2017. – Vol. 103. – P. 577–580. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2017.01.067>
8. **Foong F. W.** Acquiring science English: A plan and system are needed // *Yakugaku Zasshi*. – 2018. – Vol. 138, Issue 4. – P. 537–549. DOI: <http://dx.doi.org/10.1248/yakushi.17-00117>
9. **Klyoster A. M., Elkin V. V., Melnikova E. N.** Project-based learning in the system of higher education // *Astra Salvensis*. – 2018. – Supplement no. 1. – P. 691–698. URL: <https://astrasalva.files.wordpress.com/2018/04/as-supp-1.pdf>
10. **Kralova Z., Skorvagova E., Tirpakova A., Markechova D.** Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training // *System*. – 2017. – Vol. 65. – P. 49–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
11. **Li M.** The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: a case study of social science majors // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231164>
12. **Menke M. R., Paesani K.** Analysing foreign language instructional materials through the lens of the multiliteracies framework // *Language, Culture and Curriculum*. – 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>



13. **Olejarczuk E.** ESP learners' beliefs about CALL - A qualitative perspective // *Language Learning in Higher Education*. – 2018. – Vol. 8, Issue 1. – P. 157–172. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2018-0009>
14. **Reddan G., McNally B., Chipperfield J.** Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course // *International Journal of Sports Science and Coaching*. – 2016. – Vol. 11, Issue 2. – P. 270–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1747954116637497>
15. **Salinas M. J. V., Burbat R.** Foreign language learning with MOOC: Back to the future? // *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*. – 2017. – Vol. 12. – P. 151–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2017.6564>
16. **Shi Y., Peng C., Yang H.vH., MacLeod J.** Examining interactive whiteboard-based instruction on the academic self-efficacy, academic press and achievement of college students // *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. – 2018. – Vol. 33, Issue 2. – P. 115–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2018.1454829>
17. **Sieglová D., Stejskalová L., Kocurová-Giurgiu I.** Optimizing language instruction at the tertiary level: Student needs analysis toward educational change // *Language Learning in Higher Education*. – 2017. – Vol. 7, Issue 2. – P. 413–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2017-0017>
18. **Sultana M., Zaki S.** Proposing Project Based Learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan // *International Journal for Lesson and Learning Studies*. – 2015. – Vol. 4, Issue 2. – P. 155–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>
19. **Teng M. F.** Flipping the classroom and tertiary level EFL students' academic performance and satisfaction // *Journal of Asia TEFL*. – 2017. – Vol. 14, № 4. – P. 587–836. DOI: <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.2.605>
20. **Wen Q.** The production-oriented approach to teaching university students English in China // *Language Teaching*. – 2016. – P. 1–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144481600001X>
21. **Yang W.** ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // *ESP Today*. – 2016. – Vol. 4, Issue 1. – P. 43–68. URL: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf
22. **York J., DeHaan J. W.** A constructivist approach to game-based language learning: Student perceptions in a beginner-level EFL context // *International Journal of Game-Based Learning*. – 2018. – Vol. 8, Issue 1. – P. 19–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/IJGBL.2018010102>
23. **Абдуразякова Е. П.** Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. – 2010. – № 3. – С. 350–352. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16825213>
24. **Зангиева З. Н., Тадтаева А. В., Зангиев И. Э.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции делового человека // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 8-2. – С. 307–311 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505658>
25. **Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 4. – С. 23–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9570534>
26. **Лебедев О. Е.** Компетентностный подход в образовании // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 3–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21850709>
27. **Майборода С. В.** Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // *Педагогика высшей школы*. – 2016. – № 1 (4). – С. 66–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25673277>



28. **Хуторской А. В.** Технология конструирования компетентностного обучения // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – С. 11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094844>
29. **Юринова Е. А., Пахотина С. В., Цаликова И. К.** Технология Task-based Learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе. // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 3. – С. 69–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25775670>



DOI: [10.15293/2226-3365.1804.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.01)

Olga Gennadyevna Byrdina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Theory and Methods of Primary School and Preschool Education Department,
Ershov Ishim Pedagogical Institute, Tyumen State University Branch, Ishim,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-0891>

E-mail: olgabirdina@mail.ru

Svetlana Gennadyevna Dolzhenko,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Teaching Methods
Department,
Ershov Ishim Pedagogical Institute, Tyumen State University Branch, Ishim,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2623-8554>

E-mail: svetladol@bk.ru

Evgenia Alexandrovna Yurina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Teaching Methods
Department,
Ershov Ishim Pedagogical Institute, Tyumen State University Branch, Ishim,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-2077>

E-mail: evgenka555@yandex.ru

Formation of foreign-language communicative competence of non-philological training profile students by means of Content-based Active Speaking Technology

Abstract

Introduction. *The article reveals the problem of theoretical substantiation and experimental verification of Content-based Active Speaking Technology which contributes to the formation of foreign language communicative competence in students of non-philological training profiles. The goal of the article is to analyze the application efficiency of this technology within the framework of foreign language (English) classroom at the university.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study was the communicative and competence approaches to foreign language teaching. The research methods include questioning, observation, and test-based assessment of undergraduate non-philological students.*

Results. *The Content-based Active Speaking Technology (CAST) is an effective means of gradual formation of foreign language communicative competence in students of non-philological profiles, provided that the following conceptual ideas are implemented: the language is used as a whole without its division into grammatical or lexical phenomena; tasks are concentrated on the content, but not on the form; the main emphasis in the learning process is not on the language tools necessary to solve the task, but on the task itself, especially its content; the process of studying a foreign language is considered by the authors as the transition from the form to the sense of speech phenomena and to the students' verbal creativity. The article gives a detailed description of the steps, methods and forms of training used in CAST.*



Conclusions. *The conducted study confirmed the effectiveness of the use of Content-based Active Speaking Technology for the phased development of all components of the foreign language communicative competence in students of non-philological training profiles during foreign language classes.*

Keywords

Foreign language communicative competence; Content-based Active Speaking; Active speech technology; Communicative approach; Structure of communicative competence; Non-philological training profile; Formation of communicative competence; English language training.

REFERENCES

1. Abdallah M. M. S. Towards improving content and instruction of the 'TESOL/TEFL for Special Needs' course: an action research study. *Educational Action Research*, 2017, vol. 25, issue 3, pp. 420–437. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2016.1173567>
2. Babić Ž. Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations. *Zbornik Instituta za Pedagogoska Istrazivanja*, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 164–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.2298/ZIP11601164B>
3. Bensen H., Cavusoglu C. Reflections on employing innovative approaches in an academic writing course. *Ponte*, 2017, vol. 73, issue 8, pp. 23–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.21506/j.ponte.2017.8.2>
4. Chanpet P., Chomsuwan K., Murphy E. Online Project-Based Learning and Formative Assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 2018, pp. 1–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10758-018-9363-2>
5. Chen T.-H. EFL undergraduates' perceptions of blended speaking instruction. *English Teaching and Learning*, 2015, vol. 39, issue 2, pp. 87–120. DOI: <http://dx.doi.org/10.6330/ETL.2015.39.2.04>
6. Du X., Zhao K., Ruan Y., Wang L., Duan X. Beginner CFL learners' perceptions of language difficulty in a task-based teaching and learning (TBTL) environment in Denmark. *System*, 2017, vol. 69, pp. 108–120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.001>
7. Dmitrichenkova S. V., Chauzova V. A., Malykh E. A. Foreign Language Training of IT-students with the Programme "Translator in the Directions and Specialties of Engineering Faculty". *Procedia Computer Science*, 2017, vol. 103, pp. 577–580. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2017.01.067>
8. Foong F. W. Acquiring science English: A plan and system are needed. *Yakugaku Zasshi*, 2018, vol. 138, issue 4, pp. 537–549. DOI: <http://dx.doi.org/10.1248/yakushi.17-00117>
9. Klyoster A. M., Elkin V. V., Melnikova E. N. Project-based learning in the system of higher education. *Astra Salvensis*, 2018, supplement no. 1, pp. 691–698. URL: <https://astrasalva.files.wordpress.com/2018/04/as-supp-1.pdf>
10. Kralova Z., Skorvagova E., Tirpakova A., Markechova D. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *System*, 2017, vol. 65, pp. 49–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
11. Li M. The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: a case study of social science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231164>
12. Menke M. R., Paesani K. Analysing foreign language instructional materials through the lens of the multiliteracies framework. *Language, Culture and Curriculum*, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>
13. Olejarczuk E. ESP learners' beliefs about CALL - A qualitative perspective. *Language Learning in Higher Education*, 2018, vol. 8, issue 1, pp. 157–172. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2018-0009>
14. Reddan G., McNally B., Chipperfield J. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2016, vol. 11, issue 2, pp. 270–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1747954116637497>



15. Salinas M. J. V., Burbat R. Foreign language learning with MOOC: Back to the future?. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 2017, vol. 12, pp. 151–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/rllya.2017.6564>
16. Shi Y., Peng C., Yang H. H., MacLeod J. Examining interactive whiteboard-based instruction on the academic self-efficacy, academic press and achievement of college students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2018, vol. 33, issue 2, pp. 115–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2018.1454829>
17. Sieglová D., Stejskalová L., Kocurová-Giurgiu I. Optimizing language instruction at the tertiary level: Student needs analysis toward educational change. *Language Learning in Higher Education*, 2017, vol. 7, issue 2, pp. 413–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cercles-2017-0017>
18. Sultana M., Zaki S. Proposing Project Based Learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2015, vol. 4, issue 2, pp. 155–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>
19. Teng M. F. Flipping the classroom and tertiary level EFL students' academic performance and satisfaction. *Journal of Asia TEFL*, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 587–836. DOI: <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.2.605>
20. Wen Q. The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 2016, pp. 1–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S026144481600001X>
21. Yang W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, 2016, vol. 4, issue 1, pp. 43–68. URL: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf
22. York J., DeHaan J. W. A constructivist approach to game-based language learning: Student perceptions in a beginner-level EFL context. *International Journal of Game-Based Learning*, 2018, vol. 8, issue 1, pp. 19–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/IJGBL.2018010102>
23. Abdurazyakova E. P. Foreign Language Communication Competence as One of the Main Personal and Professional Characteristics of a Professional. *Science Vector of Togliatti State University*, 2010, no. 3, pp. 350–352. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16825213>
24. Zangieva Z. N., Tadaeva A. V., Zangiev I. E. The Formation of Foreign-Language Communicative Competence of a Businessman. *Modern High Technologies*, 2016, no. 8-2, pp. 307–311. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505658>
25. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Competence-based Approach to the Modernization of Vocational Education. *Higher Education in Russia*, 2005, no. 4, pp. 23–30. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9570534>
26. Lebedev O. E. Competence-based Approach in Education. *School Technologies*, 2004, no. 5, pp. 3–12. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21850709>
27. Maiboroda S. V. The Communicative-gornitive Approach to Teaching Foreign Medical Students Coherent Speech. *Pedagogy of Higher School*, 2016, no. 1, pp. 66–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25673277>
28. Khutorskoi A. V. The Technology of Constructing Competence-based Education. *Human Education Institute Bulletin*, 2011, no. 2, pp. 11 (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094844>
29. Yurina E. A., Pakhotina S. V., Tsalikova I. K. The Task-Based Learning and Teaching) Approach in the Higher School English Classroom. *Higher Education Today*, 2016, no. 3, pp. 69–74. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25775670>

Submitted: 23 May 2018

Accepted: 02 July 2018

Published: 31 August 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).