

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

COMPETENCE APPROACH TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN DIGITAL EDUCATION

*T. Gulaya
T. Gerasimenko*

Summary. The article deals with the role and place of the competence approach in the process of teaching foreign languages to students of higher education. The concept of "competence approach", "competence", "competency", "communicative competence" are analyzed. The article describes the components of foreign language communicative competence: functional, linguistic, speech and socio-cultural, as well as the most relevant aspects of the implementation of the competence approach in the formation of foreign language communicative competence with the use of digital technology and digital resources.

Keywords: competence approach, competence, competency, communicative competence, foreign language, bilingual students, exercise system, digital learning technologies, digital resources.

Гулая Татьяна Михайловна

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», Москва
tg87rs@rambler.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна

ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет
имени Г. В. Плеханова», Москва
gerasimenko_2005@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены роль и место компетентного подхода в процессе обучения иностранным языкам студентов высшей школы. Проанализировано понятие «компетентный подход», «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция». Охарактеризованы компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: функциональный, языковой (лингвистический), речевой и социокультурный, а также рассмотрены наиболее актуальные аспекты реализации компетентного подхода в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции с применением цифровых технологий и цифровых ресурсов.

Ключевые слова: компетентный подход, компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, иностранный язык, студенты-билингвы, система упражнений, цифровые технологии обучения, цифровые ресурсы.

Введение

В современных условиях развития общеевропейского и глобального взаимодействия интеграция знания иностранных языков и их преподавания определяется как одно из приоритетных направлений образовательной деятельности в разных странах. Растущая потребность в общении и сотрудничестве народов с разными языками и культурными традициями требует существенных новаций в реализации речевых стратегий в высшей школе. Стремительные изменения, происходящие в российском обществе, модернизация образовательной системы, достижения в области теории и практики обучения иностранным языкам ставят российскую школу перед необходимостью обновления содержания и методов обучения иностранным языкам, особенно в сфере внедрения, разработки и совершенствования цифровых методик и инструментов. Особую актуальность приобретает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, решение которой требует не только модернизации отечественной системы образования, но и разработки в ней образовательных подходов, ориентированных на формирование новых компетенций и навыков.

Растущее взаимодействие между народами и странами привело к тому, что наиболее значимыми в области образования стали социокультурные изменения. Важны не отдельные знания, а система знаний, что выражается в умении решать повседневные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, владении новыми информационными технологиями.

Цель исследования заключается в рассмотрении современных научных образовательных подходов, в частности, компетентного подхода, как приоритетного.

В настоящее время компетентный подход является одним из передовых направлений обновления и модернизации образования в целом, и учебных технологий в частности. Общей идеей компетентного подхода является компетентностноориентированное образование, которое направлено на комплексное усвоение знаний и умений, благодаря которым человек успешно реализует себя в различных областях своей жизнедеятельности [4].

Ученые и педагоги отмечают, что знаниео-ориентированная система образования оказалась неэффектив-

ной в современных условиях. По мнению Д. Иванова, все это произошло потому, что знание-ориентированное образование замкнулось само на себе и создало большое количество форм, не существующих нигде, кроме самой сферы образования [1, с. 4]. То есть результаты системы образования значимы только в самой системе, но за ее пределами они не имеют никакого значения для общества и государства в целом.

Следует отметить, что компетентностный подход не противоречит знание-ориентированному образованию. Ученые предприняли попытку определить содержание понятия «знания» через противопоставление ему понятия «информация», являющегося компонентом понятия «знания». Знания всегда принадлежат кому-либо, их невозможно купить или украсть, а информацию возможно получить, купить и, наконец, она не имеет определенного владельца. Когда знания становятся всеобщим достоянием, они обогащают общество и нацию в целом, а информация, в этом случае, теряет свою ценность. Войти в мир знаний гораздо труднее, чем в мир информации.

Знания имеют значение и ценность, информация является только средством, имеющим цену, но не ценность. Знания не имеют цены, они имеют жизненное и личностное содержание [1, с. 6–7].

Следовательно, можно сделать вывод, что знание-ориентированное образование, главным образом, направлено на получение информационного уровня, в то время как компетентностный подход ориентируется на формирование целостного личностного опыта и ценностно-смысловой оценки у студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

По мнению Д. Иванова, «компетентностный подход — это один из тех подходов, в котором происходит попытка внести личностный смысл в образовательный процесс» [1, с. 8]. Он отмечает, что сущность компетентностного подхода заключается в акцентировании внимания на результате образования, причем в качестве результата берется не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Так, компетентностный подход, по нашему мнению, — это подход, при котором результаты образования становятся значимыми и вне системы образования. Очевидно, для общества важнее не столько энциклопедическая грамотность человека, сколько его способность использовать общие знания и умения на практике для решения конкретных ситуативных проблем, возникающих в реальной жизни.

Внедрение компетентностного подхода свидетельствует о том, что истинные знания — это индивидуаль-

ные знания, которые появляются и формируются в результате деятельности конкретной личности.

Введение компетентностного подхода, по мнению А. В. Хуторского, в нормативную и практическую составляющую учебного процесса позволит решить актуальную для российской школы проблему, состоящую в том, что учащиеся, обладая теоретическими знаниями, испытывают значительные трудности при осуществлении деятельности, требующей использования их знаний для решения конкретной задачи или проблемной ситуации. Следовательно, предпосылкой эффективного использования компетентностного подхода во всех сферах обучения и, в частности, в преподавании иностранных языков, является понятийно-терминологическая определенность, касающаяся, прежде всего, четкого определения отличий между двумя наиболее употребительными понятиями «компетенция» и «компетентность».

По мнению А. В. Хуторского, «компетенция» — это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), необходимых человеку для качественной продуктивной деятельности, а «компетентность» — владение человеком соответствующими компетенциями, что предполагает личностное отношение к ним и предмету деятельности [12].

Компетентность — это результат личностной подготовки ученика или студента, что позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную деятельность и обеспечивает его развитие. Это способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные задачи. Компетентность основывается на знаниях, умениях и навыках, но ими не исчерпывается, обязательно включает личностное отношение к ним человека, а также его опыт, который позволяет эти знания «вплести» в то, что он уже знал, и его способность понять жизненную ситуацию, в которой он сможет их применить. Таким образом, каждая компетентность построена на сочетании знаний, умений и навыков, а также отношений, ценностей, эмоций, поведенческих компонентов, то есть всего того, что можно мобилизовать для активного действия [3, С. 11].

Среди основных качеств следует выделить такие, которые представляют собой конкретные жизненные операции, необходимые любому человеку в течение всей жизни:

- ◆ предметная компетентность — совокупность знаний, умений и навыков в пределах содержания конкретного предмета, необходимых для выполнения участниками учебного процесса определенных действий для решения учебных проблем, задач, ситуаций;

- ◆ предметно-отраслевая компетентность — приобретенный личностью в процессе обучения опыт специфической для определенного предмета деятельности, связанной с усвоением, пониманием и применением новых знаний;
- ◆ информационно-коммуникационная компетентность — способность участников учебного процесса использовать информационно-коммуникационные технологии;
- ◆ коммуникативная компетентность — способность личности применять в конкретном виде общения знание языка, способы взаимодействия с людьми, которые окружают его или находятся на расстоянии, навыки работы в группе, команде, владение различными социальными ролями; в т.ч. и однопорядковые, сопутствующие компетенции, такие как: коммуникативная речевая компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность и иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность;
- ◆ межпредметная компетентность — способность личности применять в отношении межпредметного круга проблем знания, умения, навыки, способы деятельности, относящиеся к определенным учебным предметам и образовательным областям;
- ◆ проектно-технологическая компетентность — способность личности применять знания, умения, личный опыт в предметно-преобразовательной деятельности;
- ◆ общекультурная компетентность — способность личности анализировать и оценивать достижения национальной и мировой культуры, ориентироваться в культурном и духовном контексте современного общества, применять методы самовоспитания, ориентированные на общечеловеческие ценности.

Данный перечень компетентностей предполагает готовность личности к различным жизненным ситуациям путем постепенного, плавного перехода от знаний к деятельности.

Мнения ученых совпадают в том, что компетентностный подход ставит на первое место не информированность студента, а формирование умения решать проблемы, возникающие в жизненных ситуациях. Специфика компетентностного образования состоит не в усвоении уже «готовых знаний, а в наблюдении за условиями появления этих знаний» [5, С. 11]. Поэтому, в ходе учебной деятельности, студент должен сам формулировать понятия, необходимые для решения определенных задач. Таким образом, самостоятельная исследовательская деятельность студента становится предметом обучения.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам — это попытка привести в соответствие потребность личности интегрироваться в общество с потребностью общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения ее экономического, культурного и политического саморазвития.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам следует рассматривать как способ организации учебно-познавательной деятельности учащегося или студента, обеспечивающую усвоение им содержания обучения и тем самым достижение целей обучения при решении определенных проблемных задач, учитывая то, что главной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции.

Общеввропейские рекомендации по языковому образованию определяют компетенции как сумму знаний и умений, которые позволяют личности выполнять определенные действия. С точки зрения изучения иностранного языка различают:

- ◆ общие компетенции, которые не являются специфическими для речи, но необходимы для любого вида деятельности, в том числе и речевой;
- ◆ коммуникативные языковые компетенции, которые обеспечивают субъекту возможность действовать, выполнять профессионально направленную деятельность, применяя специальные лингвистические средства [6].

Практическое владение иностранным языком предполагает демонстрацию высокого уровня сформированности функциональной, языковой (лингвистической), речевой и социокультурной компетенций. Функциональная компетенция подразумевает владение иностранным языком для академических целей, а именно:

- ◆ умение читать научные тексты (первоисточники), аннотировать и реферировать их;
- ◆ слушать и конспектировать лекции; готовить и проводить презентации и семинары.

Языковая (лингвистическая) компетенция предусматривает владение орфографическими, орфоэпическими, лексическими, фонетическими, грамматическими и стилистическими нормами современного иностранного языка, то есть предполагает овладение языковым материалом с целью его использования в устной и письменной речи.

Речевая компетенция охватывает рецептивные и продуктивные умения, а именно: владение способами формирования и формулировки мнений посредством языка, который обеспечивает возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность пользо-

ваться такими способами для понимания мыслей других людей и высказывания собственных суждений [3, с. 4–5].

Иноязычная речевая компетенция включает ряд компетенций в аудировании, говорении, чтении и письме.

Социокультурная компетенция направлена на развитие понимания и толкования различных аспектов культуры и речевого поведения, а также способности пользоваться знаниями о стране изучаемого языка в процессе общения с учетом обычаев, правил поведения, норм этикета, социальных условий и стереотипов поведения носителей языка.

Педагогические основы, которые традиционно используются в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» не способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетентности на разных уровнях, не ориентированы на формирование мобильного специалиста; не направлены на мотивацию профессионального самообразования личности студента; не помогают адаптации студентов к перманентно-переменным социально-экономическим условиям рынка труда [2, с. 55]. Следовательно, возникает необходимость пересмотра принципов обучения по дисциплине «Иностранный язык», в частности, такому аспекту как обучение переводу.

Целесообразно выделить в отдельный блок трудности при улучшении навыков перевода, с которыми сталкиваются большинство студентов-филологов при освоении любого иностранного языка (билингвы), то есть те проблемы, на которые и должны быть направлены новые методические подходы к формированию и закреплению требуемых компетенций:

1. Трудности в ограниченности времени при устном переводе.

Переводчик письменного текста имеет некоторое время на обдумывание своего перевода, на обращение к словарям, на оценку разных вариантов перевода и выбор лучшего. При устном переводе переводчик не может ни пользоваться словарем или разговорником, ни обдумывать свой перевод. Это значит, что устный переводчик должен выработать у себя автоматизированные навыки перевода: у него должно быть безукоризненное знание лексики, позволяющее находить эквивалент немедленно и без обдумывания. К каждому термину, к каждому фразеологизму, к каждому штампу нужно иметь наготове перевод. Вместе с тем переводчик должен уметь улавливать общий смысл даже в случае незнания каких-либо редких слов.

2. Трудности в ограниченных возможностях памяти.

Наряду с восприятием исходного сообщения, переводчику приходится постоянно удерживать в памяти большие информационные блоки, с одной стороны, прозвучавшие на иностранном языке, и, с другой стороны, блоки на родном языке, готовые к изложению. Нередко, даже при абзацно-фразовом переводе, начинающий переводчик испытывает стресс из-за неспособности охватить весь объем поступающей информации, поскольку память — это также способность к забыванию.

3. Трудности в переключении с одного языка на другой (например, с русского на английский).

Переводческий процесс всегда требует психических, эмоциональных и умственных затрат. При переводе требуется быстрое и продуктивное переключение с одной языковой системы на другую. Р.К. Миньяр-Белоручев [7] отмечает, что «владение двумя языками еще не гарантирует функционирования переводческого навыка переключения. Владение двумя языками является лишь предпосылкой, необходимым условием становления этого навыка».

4. Трудности в слабых фоновых знаниях, недостаточная общая культура и эрудиция.

5. Трудности в незнании терминологии, в т.ч. специфической и корпоративной.

6. Трудности в неумении делать даже минимальные записи или применять переводческую скоропись хотя бы для «прецизионной информации».

7. Трудности в недостатках или отсутствии устной практики общения на языке, неумение быстро переключаться и сосредоточиться.

Решающую роль в профессиональной технике переводчика играет владение специальными умениями, наиболее важными из которых являются:

- ♦ «К1» (компетенция 1) — выполнение параллельных действий на обоих языках в процессе перевода, что предполагает умение переходить в высказываниях на каждом из языков от поверхностной структуры к глубинной, и наоборот;
- ♦ «К2» (компетенция 2) — умение выполнять параллельные действия на двух языках, «переключаться» с одного языка на другой и умение понимать текст по-переводчески;
- ♦ «К3» (компетенция 3) — умение анализировать текст оригинала, выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и выбирать способы их решения.

Эти профессиональные качества будущего специалиста по переводу успешно формируются в ходе из-

Таблица 1. Рекомендованная система упражнений по обучению иностранному языку студентов-филологов билингвов

Этапы обучения УПП	Типы упражнений	Виды упражнений	Компетенция
Ориентировочный: <ul style="list-style-type: none"> анализ переводческого контекста; ознакомление с особенностями использования цифровых материалов в целях смысловой переработки исходного высказывания 	Рекогносцировочные	Прогности-ческие	K2, K3
		Мнемотехни-ческие	K1
		Аналитические	K1, K3
		Дифференци-ровочные	K3
Поисковый: <ul style="list-style-type: none"> определение адекватной переводческой стратегии; тренировка в фиксации информации посредством записи и ее декодирование 	Формирующие	Комбинатор-ные	K3
		Перекодирую-щие	K2, K3
		Интерпрети-рующие	K2, K3
		Обобщающие	K2, K3
Исполнительский: <ul style="list-style-type: none"> реализация переводческой стратегии с учетом значимых факторов переводческой ситуации; применение цифровых материалов в процессе погружения в тематику для повышения качества выполненного перевода 	Формулирующие	Психотехни-ческие	K1
		Этикетные	K1
		Адаптацион-ные	K1, K2
		Исполнитель-ские	K2
Рефлексивно-контролирующий: <ul style="list-style-type: none"> контроль и оценка адекватности избранной переводческой стратегии; корректировка выполненного перевода 	Рефлексивные	Оценочные	K1
		Корректиро-вочные	K1

Источник: составлено авторами

учения теоретических переводоведческих дисциплин и на практических занятиях, где осуществляются различные виды устного перевода, редактирование текстов перевода, переводной анализ текста и тому подобное.

Далее рассмотрим подробно упражнения в рамках существующих систем по трем базовым компетенциям при условии, что выделенные группы упражнений основаны на использовании цифровых технологий и цифровых ресурсов. Предлагаемые авторами типы и виды упражнений, соотносящиеся с этапами обучения студентов, представлены в таблице 1.

Рекомендованная система упражнений по обучению переводу с русского на иностранный язык позволит студентам-филологам с переводческой ориентацией освоить все компетенции и ключевые знания, умения и навыки, необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Отбор и организация цифрового обучающего материала обусловлены спецификой вида профессиональной деятельности, к которой необходимо подготовить студента. В дидактической литературе предлагаются различные подходы к организации учебного материала. По нашему мнению, наименее эффективен тематический принцип. Несомненно, у переводчика должен быть зна-

чительный запас переводческих соответствий из разных областей человеческой деятельности, но знание только лексики, без умений и навыков одного из важнейших элементов дисциплинарного курса,— стратегической компетентности, рассматривается как надкомпетентность и не может гарантировать качественных результатов [10]. Количество предметных сфер, с которыми сталкивается будущий переводчик, ограничено, и период обучения не позволяет охватить все. Поэтому, целесообразной считается такая организация процесса обучения, когда студент самостоятельно усваивает терминологические системы, работает над составлением собственных глоссариев, записей и т.п., развивая инструментальную и поисковую компетентности.

Итак, согласно концепции нашего исследования, в основу дидактической модели обучения иностранному языку положена технология перевода как совокупность стратегий, методов и приемов, что позволяет переводчику успешно осуществлять переводческие операции реальной профессиональной деятельности независимо от тематической среды и принимать самостоятельные переводческие решения с использованием цифрового материала и инструментов.

Учитывая специфику устного билингвального делового дискурса, которая обусловлена особенностями

речемыслительной деятельности человека, рассмотрим параметры, по которым осуществляется отбор учебных ситуаций. Существует несколько путей интеграции реальных ситуаций профессиональной сферы с учебным процессом [8]:

- ◆ моделирование ситуаций устного дискурса студентами (подготовленные или импровизированные монологические (доклад, презентация, короткие сообщения и т.д.) и диалогические (переговоры, интервью, собеседование, дебаты и т.д.) выступления в процессе непосредственно-го контакта участников коммуникации;
- ◆ работа с видеоматериалами (аутентичные видеозаписи), которые помогают максимально возродить вербальный, просодический, паралингвистический и экстралингвистический компоненты дискурса;
- ◆ приглашение специалистов различных профессий и проведение деловых игр, связанных с подготовкой к переводу и непосредственно перевод их выступлений (доклад, лекция или презентация, скайп-конференции и скайп-круглый стол, онлайн дебаты).

Основным содержанием обучения должна быть профессионально ориентированная деловая коммуникация с доминантой обучения — устным билингвальным деловым стилем.

Отбор ситуаций из реальной профессиональной деятельности в рамках нашего исследования происходил по таким критериям:

1. типы коммуникативных ситуаций:
 - ◆ работа в организации (беседа по телефону, перевод видеоконференций, перевод экскурсий, деловые переговоры, презентация на выставке);
 - ◆ работа с иностранными делегациями (встреча и размещение гостей, сопровождение по городу, прием у руководства предприятия, администрации города или области, посещение предприятия в пределах ознакомительного делового визита, переговоры, презентации, официальные мероприятия);
 - ◆ работа на конференции (форуме);
2. степень подготовки: спонтанная коммуникация, подготовленная коммуникация;
3. цель: информативная, аргументативная, ритуальная, регулятивная, оценочная;
4. расположение участников: контактное, дистанционное;
5. сферы функционирования устного билингвального делового дискурса: профессиональная (переговоры, общение с клиентами и коллегами, совещания, собрания), академическая (доклады, тренинги, коучинг и т.д.), публичная (презентации, выступления, совещания и т.п.);

6. форма выражения: монологическая, диалогическая;
7. типы коммуникативных стратегий: аргументативные, манипулятивные;
8. степень реальности: условная, реальная.

Рассматривая смоделированные студентами ситуации билингвального дискурса, необходимо отметить тот факт, что, несмотря на минимальную степень реальности дискурса, эффект для развития одной из составляющих личностных компетенций является максимальным. Формами такой работы являются подготовленные и импровизированные монологические презентации, короткие сообщения, небольшие доклады и тому подобное. Диалогические выступления студентов реализуются в форме переговоров, собеседований, интервью, телефонных и скайп-переговоров, дискуссий при непосредственном контакте участников коммуникации [9; 11].

В процессе проведения деловых игр, связанных с переводом презентаций, семинаров или лекций приглашенных специалистов, формы дискурса являются, как правило, подготовленными. Максимально приближенная к реальным профессиональным условиям ситуация построена на взаимовыгодном сотрудничестве, в результате чего студенты приобретают опыт общения со специалистами разных предметных областей и с различными особенностями публичного выступления. Приглашенный гость, в свою очередь, имеет возможность апробации результатов своих исследований на публике, а по завершении деловой игры он также может получить несколько вариантов уже письменного перевода текста выступления, выполненных студентами.

При работе с видеоматериалами для обучения устному переводу необходимо использовать только аутентичные записи конкретных дискурсивных событий. Наиболее популярным и удобным источником является видеохостинг YouTube, который содержит материалы различных жанров, степени официальности, сфер применения и т.п. (презентации компаний, видеолекции, интервью и др.). Другим источником являются сайты международных организаций, содержащие видеозаписи, и видеохостинги Speerchpool и TED, на которых можно найти, кроме видеозаписей, еще и подкасты или субтитры на разных языках. Использование таких аутентичных материалов предоставляет возможность развивать умение переводчика воспринимать индивидуальные особенности произношения, голоса, темперамента, а также звучание носителей и неносителей иностранного языка.

Выводы. Усвоение технологии перевода должно осуществляться поэтапно — от простейших составляющих к более сложным и комплексным. Переход к следующему уровню осуществляется в условиях готовности

студента в психофизическом, когнитивном и стратегическом планах относительно успешного решения более сложных переводческих задач.

Каждую ситуацию надо разделить на микросцены, в основе выделения которых — вид перевода и особенности переводческой технологии. Так, ситуация переговоров охватывает «представление участников», «основной разговор», «уточняющие вопросы», где осуществляется устный односторонний перевод без использования цифровых технологий на основе клишированных выражений, односторонний последовательный перевод (подготовлен с листа или неподготовленный с помощью предварительной записи) и двусторонний последовательный перевод без/с использования (ем) цифровой записи.

Указанные виды техник перевода могут встречаться в различных микросценах и ситуациях, но каждая из них будет влиять на процесс перевода и ставить перед переводчиком более или менее стандартный набор задач и переводческих трудностей. Погружение в типичную ситуацию, близкую к реальной, позволяет, по нашему мнению, максимально эффективно подготовить студента к профессиональной деятельности.

Итак, организация учебного процесса по типологическим принципам с опорой на реальный устный би-

лингвальный дискурс является наиболее эффективным средством реализации концепции нашей методики.

Указанная совокупность речевых знаний, умений и навыков будущего переводчика обеспечивает передачу информации в ситуациях межкультурного делового общения в соответствии с нормативными требованиями к переводу на иностранный язык.

Итак, компетентностный подход мотивирует студентов к саморазвитию, самореализации, культурному самоопределению. Он способствует формированию у студентов личностного субъективного опыта. Такой подход основывается на междисциплинарных, интегрированных требованиях к результату образовательной деятельности, поскольку требует от участников учебного и воспитательного процессов изменять как цели, так и вектор содержания высшего образования: от передачи знаний и умений предметного содержания к формированию развитой личности с жизненными и профессиональными компетентностями.

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс позволяет по-новому взглянуть на традиционную систему образования и предполагает разработку новых стандартов высшего образования, включая новые технологии и методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — 2015. — № 4. — С. 19–27.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2014. — № 11. — С. 3–13.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2013. — № 10. — С. 7–13.
4. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. — 216 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [6-ка учителя иностр. яз.]. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
6. Костюкова Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. — Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2011. — 119 с.
7. Миньяр-Белоручев К. В. Английский язык. Учебник устного перевода: Учебник для вузов. — М.: Издательство «Экзамен», 2003. — 352 с.
8. Панталева М. С. Контроль иноязычной профессионально — коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. — URL: <http://www.jurnal.org/artides/2011/ped7.html> (дата обращения 15.09.2019).
9. Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация как фактор определения стратегии перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2017. — Вып. 14. — С. 27–32.
10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов образовательных учреждений сред. проф. образов. — 8-е изд. — Академия М., 2011. — 287 с.
11. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. — Ижевск: УдГУ, 2012. — 116 с.
12. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2015/1212> (дата обращения 20.09.2019).