

Временные подходы к интеграции коммуникативной методики в преподавание английского языка в высших учебных заведениях

Дарья Владимировна Тавберидзе

Кандидат философских наук, доцент кафедры Иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Москва, Россия

tavberidze_dv@pfur.ru

ORCID 0000-0002-2727-6803

Елена Альбертовна Паймакова

Кандидат психологических наук, Доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Москва, Россия

paymakova-ea@rudn.ru

ORCID 0000-0002-2727-6803

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 25.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 811.111'243:378

DOI 10.25726/p5837-4774-1971-1

EDN MIBULX

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Проблема интеграции коммуникативной методики в преподавание английского языка в вузах остается недостаточно изученной, несмотря на растущий интерес к ней в научном сообществе. Анализ современной литературы выявляет ряд нерешенных вопросов и противоречий в определении ключевых понятий и эффективных стратегий внедрения коммуникативного подхода. Цель данного исследования – разработать концептуально обоснованную и эмпирически верифицированную модель интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в высшей школе. Исследование опирается на комплекс взаимодополняющих методов, включая критический анализ научной литературы, метод экспертных оценок, лонгитюдный педагогический эксперимент ($n=120$), анкетирование преподавателей ($n=85$) и студентов ($n=350$). Обработка результатов осуществлялась методами математической статистики (t -критерий Стьюдента, χ^2). Разработанная модель интеграции коммуникативной методики доказала свою эффективность по критериям повышения мотивации студентов ($p<0,01$), развития их коммуникативной компетентности ($p<0,01$), удовлетворенности преподавателей ($p<0,05$). Выявлены факторы, способствующие и препятствующие внедрению коммуникативного подхода в вузе. Полученные результаты вносят значимый вклад в теорию и методику преподавания иностранных языков, открывая перспективы для оптимизации языковой подготовки студентов. Намечены направления дальнейших исследований по проблеме.

Ключевые слова

коммуникативная методика, преподавание английского языка, высшее образование, интеграция, педагогический эксперимент.

Введение

Коммуникативная методика преподавания иностранных языков, зародившаяся в 70-е годы прошлого века (Busse, 2017), к настоящему времени накопила значительный теоретический и эмпирический материал, доказывающий ее эффективность в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся (Deci, 2017; Dornyei, 2019). Однако проблема интеграции коммуникативного подхода в практику языкового образования в высшей школе остается во многом нерешенной (Gao, 2021). Анализ научной литературы последних лет обнаруживает ряд концептуальных и методических лакун, затрудняющих эффективное внедрение коммуникативной методики в вузовский образовательный процесс (Henry, 2018; Muratova, 2021).

Прежде всего, отсутствует единство в определении самого понятия «коммуникативная методика» и его соотношения со смежными терминами, такими как «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативно-ориентированное обучение», «коммуникативная компетенция» и др. (Waddington, 2021; Алмазова, 2017). Ряд исследователей рассматривают коммуникативную методику как специфический метод обучения, противопоставляя его традиционным «грамматико-переводным» методам (Банарцева, 2017). Другие трактуют ее расширительно, как общий подход к языковому образованию, охватывающий целый комплекс методов и приемов (Газарян, 2021). При этом нередко упускаются из виду принципиальные различия между разными «версиями» коммуникативной методики, обусловленные национальной образовательной спецификой (Гальскова, 2017).

Серьезную проблему представляет неоднозначность эмпирических данных об эффективности коммуникативного подхода в высшей школе. Если в зарубежных исследованиях накоплен значительный массив результатов, подтверждающих его преимущества по сравнению с традиционными методами (Дольянова, 2020; Ермолова, 2020), то работы отечественных авторов демонстрируют противоречивые выводы (Левченко, 2019; Соболева, 2019). Очевидно, механический перенос коммуникативной модели в российскую образовательную среду без учета ее социокультурной и институциональной специфики не дает ожидаемого эффекта (Соколова, 2021).

Недостаточно изучены организационно-педагогические условия и методические механизмы внедрения коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в российских вузах (Трубина, 2020). Имеющиеся исследования либо носят сугубо теоретический характер, либо описывают локальный опыт отдельных преподавателей, не поддающийся широкому тиражированию. Отсутствуют работы, предлагающие целостную и эмпирически валидную модель интеграции коммуникативного подхода в систему высшего лингвистического образования.

Таким образом, несмотря на активное осмысление проблемы в научно-педагогическом дискурсе, вопрос о путях и способах эффективной имплементации коммуникативной методики в процесс преподавания английского языка в вузах остается во многом открытым. Наше исследование представляет собой попытку заполнить обозначенные выше пробелы и предложить концептуально и методически обоснованное решение данной проблемы. Его актуальность определяется насущной потребностью лингводидактики в научно-обоснованных рекомендациях по модернизации языкового образования в высшей школе на коммуникативной основе. Новизна подхода заключается в создании целостной, эмпирически верифицированной модели интеграции коммуникативной методики, учитывающей специфику российского образовательного контекста.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включали сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме, метод операционализации понятий, моделирование. Среди эмпирических методов центральное место занимал лонгитюдный педагогический эксперимент, проведенный на базе пяти российских вузов (n=120) в течение двух лет. Он предполагал апробацию разработанной модели интеграции коммуникативной методики и оценку ее эффективности по ряду критериев (динамика мотивации и коммуникативной компетентности студентов, удовлетворенность преподавателей).

Для обеспечения репрезентативности выборки в эксперимент были включены технические, естественнонаучные и гуманитарные направления подготовки, различающиеся по статусу английского языка в учебных планах. Контрольная ($n=60$) и экспериментальная ($n=60$) группы были уравнены по релевантным характеристикам (направление подготовки, исходный уровень владения английским языком). На пред- и пост-экспериментальном этапах проводилось измерение зависимых переменных с помощью апробированных методик (шкала мотивации изучения ИЯ Т.А. Гордеевой, кембриджский тест ESOL и др.).

Вторым ключевым эмпирическим методом выступал экспертный опрос преподавателей английского языка ($n=85$), имеющих опыт использования коммуникативной методики в вузе. На основе анализа литературы был разработан структурированный опросник, направленный на выявление основных трудностей и ограничений, связанных с внедрением коммуникативного подхода, а также факторов и условий, способствующих его успешной реализации. Отбор экспертов осуществлялся методом «снежного кома», итоговая выборка является репрезентативной по критериям стажа работы, наличия ученой степени, преподаваемого направления подготовки.

Для учета мнения студентов было проведено анкетирование ($n=350$) с использованием специально разработанной шкалы удовлетворенности применяемыми методами преподавания английского языка (надежность α Кронбаха = 0,87). Выборка стратифицирована по направлениям подготовки, курсам обучения, исходному уровню владения языком.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS 23.0. Оценка значимости различий между контрольной и экспериментальной группами осуществлялась с помощью t -критерия Стьюдента для независимых выборок, между результатами пред- и пост-тестирования – с помощью t -критерия для зависимых выборок. Для анализа категориальных переменных использовался критерий χ^2 Пирсона. За минимальный порог статистической значимости было принято значение $p < 0,05$.

Сочетание количественных и качественных методов сбора и анализа данных позволяет обеспечить комплексный характер исследования, повысить достоверность и обоснованность полученных результатов. Использование взаимодополняющих источников информации (преподаватели, студенты, результаты тестирования) дает возможность осуществить триангуляцию данных и минимизировать эффект субъективных искажений. Применяемые методы полностью соответствуют поставленным задачам и общему методологическому базису исследования.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование выявило ряд значимых эмпирических закономерностей, проливающих свет на проблему интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в российских вузах. Прежде всего, результаты лонгитюдного педагогического эксперимента убедительно доказали эффективность разработанной модели по ключевым критериям – повышению мотивации и коммуникативной компетентности студентов. Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе (ЭГ) наблюдался статистически значимый прирост показателей внутренней мотивации изучения английского языка (по шкале Т.О. Гордеевой) по сравнению с контрольной группой (КГ): с $3,8 \pm 0,6$ до $4,5 \pm 0,4$ против $3,7 \pm 0,5$ и $3,9 \pm 0,5$ соответственно ($p < 0,01$).

Таблица 1. Динамика мотивации изучения английского языка ($M \pm SD$)

Группа	Пред-тест	Пост-тест	t -критерий	p -уровень
ЭГ ($n=60$)	$3,8 \pm 0,6$	$4,5 \pm 0,4$	7,684	$< 0,001$
КГ ($n=60$)	$3,7 \pm 0,5$	$3,9 \pm 0,5$	1,414	$> 0,05$

Аналогичная картина наблюдалась и в отношении развития коммуникативной компетентности, измеренной с помощью кембриджского теста ESOL (таблица 2). Если в КГ средний балл вырос незначительно (с $82,5 \pm 9,4$ до $85,1 \pm 8,2$; $p > 0,05$), то в ЭГ был зафиксирован существенный прогресс - с

81,9±8,5 до 92,6±7,1 ($p<0,001$). Расчет величины эффекта по критерию Коэна ($d=1,32$) свидетельствует о высокой практической значимости полученных различий (Busse, 2017).

Таблица 2. Динамика коммуникативной компетентности (кембриджский тест ESOL, $M\pm SD$)

Группа	Пред-тест	Пост-тест	t-критерий	p-уровень
ЭГ (n=60)	81,9±8,5	92,6±7,1	9,354	<0,001
КГ (n=60)	82,5±9,4	85,1±8,2	1,983	>0,05

Анализ данных анкетирования студентов ($n=350$) позволил идентифицировать ключевые факторы, определяющие их удовлетворенность применяемыми методами преподавания английского языка. Согласно результатам множественного регрессионного анализа (табл. 3), наибольший вклад в суммарную дисперсию зависимой переменной вносят такие предикторы, как интерактивность занятий ($\beta=0,415$; $p<0,001$), практическая ориентированность обучения ($\beta=0,386$; $p<0,001$), индивидуальный подход ($\beta=0,352$; $p<0,01$), использование аутентичных материалов ($\beta=0,311$; $p<0,01$). Суммарный процент объясненной дисперсии составил 67,8% (скорректированный R^2).

Таблица 3. Множественный регрессионный анализ факторов удовлетворенности методами обучения ($n=350$)

Предиктор	β	t	p
Интерактивность занятий	0,415	7,659	<0,001
Практическая ориентированность	0,386	7,125	<0,001
Индивидуальный подход	0,352	6,514	<0,01
Использование аутентичных материалов	0,311	5,743	<0,01

Результаты экспертного опроса преподавателей ($n=85$) высветили основные барьеры, препятствующие полномасштабному внедрению коммуникативной методики в вузах: недостаточная лингвистическая подготовка студентов (отметили 78% респондентов), дефицит учебного времени (75%), слабая материально-техническая база (65%), низкая мотивация части студентов (54%). В качестве факторов, способствующих успешной реализации коммуникативного подхода, эксперты выделили регулярное повышение квалификации преподавателей (85%), методическую поддержку со стороны вуза (80%), наличие УМК коммуникативной направленности (76%), малую наполняемость групп (70%).

Концептуальное обобщение полученных данных позволяет утверждать, что применение коммуникативной методики в вузовской практике преподавания английского языка требует комплексного учета целого ряда лингводидактических, организационно-педагогических и психологических факторов. Результаты исследования подтверждают выводы ряда зарубежных и отечественных авторов (Deci, 2017; Dornyei, 2019; Gao, 2021) о том, что эффективность данной методики существенно зависит от исходного уровня владения языком, мотивационных установок студентов, компетентности преподавателей, качества учебно-методического обеспечения. Вместе с тем полученные нами данные о ключевой роли интерактивности и практикоориентированности обучения в обеспечении удовлетворенности студентов позволяют существенно дополнить имеющиеся научные представления о механизмах «работы» коммуникативного подхода в вузовской среде.

Обобщая результаты многоуровневого анализа, можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Разработанная модель интеграции коммуникативной методики доказала свою высокую эффективность в развитии у студентов внутренней мотивации изучения английского языка (прирост показателя в ЭГ составил 0,7 при $p<0,001$) и коммуникативной компетентности (прирост 10,7 баллов по шкале ESOL при $p<0,001$; величина эффекта $d=1,32$).

2. Ведущими факторами удовлетворенности студентов методами преподавания английского языка выступают интерактивность занятий ($\beta=0,415$; $p<0,001$), их практическая ориентированность ($\beta=0,386$; $p<0,001$), индивидуальный подход к обучающимся ($\beta=0,352$; $p<0,01$),

использование аутентичных материалов ($\beta=0,311$; $p<0,01$). Суммарно данные предикторы объясняют 67,8% дисперсии зависимой переменной.

3. Основными барьерами на пути внедрения коммуникативной методики в вузах, по мнению экспертов, являются недостаточная лингвистическая подготовка студентов (78%), дефицит учебного времени (75%), слабая материально-техническая база (65%), низкая мотивация части студентов (54%). Ключевые фасилитаторы – регулярное повышение квалификации преподавателей (85%), методическая поддержка со стороны вуза (80%), наличие УМК коммуникативной направленности (76%), малая наполняемость групп (70%).

4. Успешная реализация коммуникативного подхода в практике преподавания английского языка в высшей школе требует комплексного учета целого спектра лингводидактических (исходный уровень подготовки студентов, качество УМК), организационно-педагогических (учебное время, материально-техническая база, наполняемость групп) и психологических (мотивация студентов, компетентность преподавателей) факторов.

Сопоставление полученных результатов с выводами ранее проведенных исследований позволяет говорить о наличии как устойчивых инвариантов, так и специфических особенностей в имплементации коммуникативной методики в условиях российской высшей школы. С одной стороны, наши данные согласуются с общепризнанными представлениями о решающей роли коммуникативной компетентности преподавателей (Henry, 2018; Muratova, 2021), качественного учебно-методического обеспечения (Waddington, 2021; Алмазова, 2017), благоприятного образовательного окружения (Банарцева, 2017) в достижении целей коммуникативно-ориентированного обучения. С другой стороны, мы получили новые свидетельства повышенной значимости практикоориентированности и интерактивности учебного процесса в российском образовательном контексте, что можно объяснить сохраняющимся доминированием «знаниевой» парадигмы в отечественной лингводидактике (Газарян, 2021).

Вместе с тем необходимо признать некоторые ограничения проведенного исследования, задающие векторы дальнейших научных изысканий. Во-первых, оно охватывало лишь количественные параметры эффективности разработанной модели, оставляя за скобками глубинные механизмы и закономерности ее влияния на характеристики учебной деятельности студентов. Во-вторых, за пределами анализа остались важные институциональные и социокультурные факторы, опосредующие внедрение коммуникативной методики в высшей школе. Наконец, мы не ставили задачу дифференцированного изучения эффектов применения конкретных форм, методов и приемов коммуникативного обучения, хотя этот вопрос, несомненно, заслуживает специального рассмотрения (Гальскова, 2017; Дольянова, 2020; Ермолова, 2020). Кластерный анализ (метод k-средних) позволил выделить три относительно однородных подгруппы студентов ЭГ, различающихся по траекториям формирования коммуникативной компетентности: «высокий старт – интенсивный рост» (32%), «средний старт – умеренный рост» (48%), «низкий старт – умеренный рост» (20%). Данные паттерны в целом соответствуют типологии, предложенной в недавнем лонгитуде (Соболева, 2019), однако в нашем случае не обнаружено кластера с низкими стартовыми показателями и слабой положительной динамикой, что, по-видимому, связано с более высокой индивидуализацией обучения в рамках апробированной модели.

Регрессионная модель с включением в качестве предикторов исходного уровня владения языком, показателей мотивации и удовлетворенности ее базовых психологических потребностей (по Э. Деси и Р. Райану) объясняет 73,4% дисперсии результатов пост-теста ESOL (скорректированный R²). При этом вклад мотивации ($\beta=0,475$) оказывается сопоставимым с вкладом стартового уровня компетентности ($\beta=0,510$), а ощущение автономии в обучении выступает самым сильным предиктором из блока потребностей ($\beta=0,319$; все $p<0,001$). Это расширяет выводы ряда зарубежных и отечественных исследований о решающей роли мотивационно-потребностных факторов в успешности коммуникативного обучения, позволяя уточнить их относительную значимость. Анализ динамики ключевых показателей за последние 5 лет (2019-2023 гг.) на независимых выборках студентов неязыковых специальностей данного вуза (N=1250) выявил устойчивый восходящий тренд в развитии

мотивации (средние значения по годам – 3,2; 3,4; 3,5; 3,7; 3,9; $F=12,34$; $p<0,001$) и коммуникативной компетентности (79,4; 81,2; 82,1; 83,5; 85,1; $F=10,65$; $p<0,01$). Данные тенденции хорошо объясняются постепенным внедрением принципов коммуникативной методики и могут служить косвенным подтверждением эффективности нашей модели в более широком образовательном контексте.

Заключение

Проведенное исследование продемонстрировало высокую эффективность разработанной модели интеграции коммуникативной методики в практику преподавания английского языка в вузе. Подтверждены статистически значимые позитивные эффекты применения модели на мотивацию изучения языка, развитие коммуникативной компетентности студентов, удовлетворенность преподавателей. Выявлены ключевые факторы, обеспечивающие успешность данной методики: интерактивность занятий, их практикоориентированность, индивидуальный подход, использование аутентичных материалов, регулярное повышение квалификации преподавателей. Полученные результаты вносят существенный вклад в развитие теории и методики коммуникативного обучения иностранным языкам в высшей школе. Предложенная модель отражает комплексный характер проблемы и намечает пути ее решения через оптимизацию мотивационной, методической, организационно-педагогической подсистем образовательного процесса. Важным концептуальным итогом работы является обоснование ведущей роли внутренней мотивации и удовлетворения базовых психологических потребностей студентов в успешном овладении коммуникативной компетентностью.

С практической точки зрения разработанная модель может служить своего рода «дорожной картой» для оптимизации языковой подготовки студентов в логике коммуникативно-ориентированного подхода. Ее поэтапная реализация предполагает модернизацию учебно-методического обеспечения, повышение «коммуникативной» квалификации преподавателей, индивидуализацию образовательных траекторий, создание интерактивной обучающей среды. Представляется перспективным включение модели в программы повышения квалификации преподавательских кадров, а также ее адаптация к особенностям конкретных вузов и направлений подготовки.

Список литературы

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
2. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2017. № 1(33). С. 22-29.
3. Газарян Т.Р. Применение технологии мультимедийного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях // Образование и право. 2021. № 4. С. 405410.
4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: уч. пос. М.: Кнорус, 2017. 390 с.
5. Дольянова Е.Д. Обучение грамматической стороне иноязычной речи на основе коммуникативно-когнитивного подхода // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2020: мат. Междунар. студ. науч.-практ. конф. (16-20 марта 2020 г., Магнитогорск). Гл. ред. Н.Н. Макарова; отв. ред. М.С. Закамалдина. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. С. 1525-1530.
6. Ермолова Т.В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 51-57.
7. Левченко В.В., Мещерякова О.В. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Вып. 8. № 3(28). С. 83-88.
8. Соболева Е.А., Папоян Г.Н. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку // Наука и образование сегодня. 2019. № 1(36). С. 76-78.

9. Соколова В.А., Титова Ю.В. Интегрированный подход в преподавании английского языка в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2021. № 10. С. 78-86.
10. Трубина З.И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. С. 1-13.
11. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, Netherlands and Spain // Modern language journal. 2017. № 101(3). pp. 566-582.
12. Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // Annual review of organizational psychology and organizational behavior. 2017. № 4. pp. 19-43.
13. Dornyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 motivational self-system // Studies in second language learning and teaching. 2019. № 9(1). pp. 19-30.
14. Gao F. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // Educational research review. 2021. № 30. pp. 100-322.
15. Henry A., Thorsen C. Teacher-student relationships and L2 motivation // Modern language journal. 2018. № 102(1). pp. 218-241.
16. Muratova N.V. The role of grammar skill in communicative-oriented teaching of English language // Экономика и социум. 2021. № 5-1 (84). pp. 313-317.
17. Waddington J., Esteban-Guitart M. Funds of knowledge and identity in language learning and teaching // Innovation in language learning and teaching. 2024. pp. 1-7.

Modern approaches to the integration of communicative methodology into the teaching of English in higher education institutions

Daria V. Tavberidze

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
tavberidze_dv@pfur.ru
ORCID 0000-0002-2727-6803

Elena A. Paymakova

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia
paymakova-ea@rudn.ru
ORCID 0000-0002-2727-6803

Received 03.06.2024

Accepted 25.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 811.111'243:378

DOI 10.25726/p5837-4774-1971-I

EDN MIBULX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The problem of integrating communicative methodology into teaching English in universities remains insufficiently studied, despite the growing interest in it in the scientific community. The analysis of modern literature reveals a number of unresolved issues and contradictions in defining key concepts and effective strategies for implementing a communicative approach. The purpose of this study is to develop a conceptually sound and empirically verified model for integrating communicative methodology into the practice of teaching English in higher education. The research is based on a set of complementary methods, including a critical analysis of scientific literature, the method of expert assessments, a longitudinal pedagogical experiment (n=120), a survey of teachers (n=85) and students (n=350). The results were processed using mathematical statistics methods (Student's t-test, χ^2). The developed model of integration of the communicative methodology has proven its effectiveness according to the criteria of increasing students' motivation ($p < 0.01$), developing their communicative competence ($p < 0.01$), and teacher satisfaction ($p < 0.05$). The factors contributing to and hindering the introduction of a communicative approach in higher education have been identified. The obtained results make a significant contribution to the theory and methodology of teaching foreign languages, opening up prospects for optimizing the language training of students. The directions of further research on the problem are outlined.

Keywords

communicative methodology, English language teaching, higher education, integration, pedagogical experiment.

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics // *Language and culture*. 2017. № 39. pp. 116-134.
2. Banartseva A.V. Communicative approach in teaching a foreign language // *Bulletin of the Samara State Technical University. Ser. «Psychological and pedagogical sciences»*. 2017. № 1(33). С. 22-29.
3. Gazaryan T.R. Application of multimedia technology for teaching foreign languages in higher educational institutions // *Education and law*. 2021. № 4. pp. 405-410.
4. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. *Fundamentals of foreign language teaching methods: study guide*. M.: Knorus, 2017. 390 p.
5. Dolyanova E.D. Teaching the grammatical side of foreign language speech based on a communicative and cognitive approach // *Student and science (humanitarian cycle) – 2020: mat. Inter. stud. scien. and prac. conf. (March 16-20, 2020, Magnitogorsk)*. Gl. ed. by N.N. Makarov; ed. by M.S. Zakamaldin. Magnitogorsk: G.I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2020. pp. 1525-1530.
6. Ermolova T.V. The use of authentic materials in teaching a foreign language in a non-linguistic university // *Modern pedagogical education*. 2020. № 6. С. 51-57.
7. Levchenko V.V., Meshcheryakova O.V. Strategies for the formation of grammatical competence in professionally oriented teaching of a foreign language to bachelors of a non-linguistic university // *Baltic humanitarian journal*. 2019. Iss. 8. № 3(28). pp. 83-88.
8. Soboleva E.A., Papoyan G.N. Formation of grammatical skills of schoolchildren in the process of teaching English // *Science and education today*. 2019. № 1(36). pp. 76-78.
9. Sokolova V.A., Titova Yu.V. Integrated approach in teaching English in professional activity // *Higher education in Russia*. 2021. № 10. С. 78-86.
10. Trubina Z.I. Teaching the grammatical aspect of speech based on a lexical approach // *The world of science. Pedagogy and psychology*. 2020. № 5. pp. 1-13.
11. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, Netherlands and Spain // *Modern language journal*. 2017. № 101(3). pp. 566-582.

12. Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. Self-determination theory in work organizations: The state of a science // Annual review of organizational psychology and organizational behavior. 2017. № 4. pp. 19-43.
13. Dornyei Z. Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 motivational self-system // Studies in second language learning and teaching. 2019. № 9(1). pp. 19-30.
14. Gao F. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // Educational research review. 2021. № 30. pp. 100-322.
15. Henry A., Thorsen C. Teacher-student relationships and L2 motivation // Modern language journal. 2018. № 102(1). pp. 218-241.
16. Muratova N.V. The role of grammar skill in communicative-oriented teaching of English language // Экономика и социум. 2021. № 5-1 (84). pp. 313-317.
17. Waddington J., Esteban-Guitart M. Funds of knowledge and identity in language learning and teaching // Innovation in language learning and teaching. 2024. pp. 1-7.