

Психология профессионального образования

И.В. Атаманова, старший преподаватель кафедры английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов Томского государственного университета / iatamanova@yandex.ru

С.А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, завкафедрой организационной психологии Томского государственного университета / bogomazsa@mail.ru

О.М. Краснорядцева, доктор психологических наук, профессор, завкафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета / krasnoo@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

Представлена психолого-педагогическая технология развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях исследовательского университета. Описаны компоненты предлагаемой технологии (диагностический, мотивационный, рефлексивный, организационный и деятельностный). Обсуждаются результаты апробации данной образовательной технологии со студентами технических специальностей. Показана специфика проявления параметров личностного и коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей и степень их взаимосвязи с уровнем иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: *иностраннный язык, иноязычная коммуникативная компетентность, триединство языка, образовательные условия, мини-исследование.*

Введение

Одним из основополагающих принципов государственной политики в области высшего профессионального образования на современном этапе яв-

ляется вхождение российской высшей школы в мировое образовательное пространство. В настоящее время владение иностранными языками (в основном, английским как *lingua franca* в среде высшего образования, науки и техно-

¹ Исследование выполнено по заданию №2014/233 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект № 1966 «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета».

логии) считается одним из ключевых факторов успешной профессиональной деятельности и эффективной межкультурной профессиональной коммуникации [6, с. 93–101]. Например, работа с научно-технической литературой на иностранном языке подразумевает как владение основными способами и средствами получения и переработки информации, так и способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, готовность изучать зарубежный опыт в своей профессиональной сфере, способность самостоятельно пополнять свои знания, готовность к профессиональному росту. Для участия в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности представляется необходимым умение грамотно строить устную и письменную речь, аргументированно и ясно излагать свои мысли, владение навыками публичного выступления, умение создавать тексты профессионального назначения, способность творчески подходить к решению профессиональных задач. Это позволяет говорить о развитии профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности в условиях вузовского обучения иностранному языку, подчеркивая тем самым интегральный характер этого личностного качества. Отметим, что профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность определяется нами как *динамическая интегральная личностная характеристика, основанная на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющая собой готовность и способность к эф-*

фективному взаимодействию в ситуациях профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Такая трактовка иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) и понимание человека открытой самоорганизующейся психологической системой позволяют рассматривать процесс изучения иностранного языка (ИЯ) с позиции системной антропологической психологии трансформацией иноязычной культуры в измерения «ментального пространства личности» [4, с. 142–155; 12, р. 81–98]. Следовательно, представляется возможным полагать, что развитие профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит в результате взаимодействия будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Таким образом, разработка и реализация педагогических технологий, отвечающих такому пониманию процесса изучения ИЯ студентами технических специальностей, приобретают особую актуальность.

К настоящему моменту в практике обучения ИЯ накоплен богатый опыт реализации личностно ориентированного подхода: обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение [7]. Обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*) предполагает активную совместную учебную деятельность учащихся в различных учебных ситуациях [8]. Разноуровневое обучение (*differentiated learning*) позволяет варьировать глубину и сложность осваиваемого учебного материала в соответствии с индивидуальными

особенностями учащихся [13]. Метод проектов (*project method*) характеризуется прагматической направленностью на результат решения практически или теоретически значимой для учащегося проблемы [7]. Однако, как справедливо замечает Е.С. Полат, приобретая все большее количество сторонников, особенно в школьном образовании, метод проектов имеет и все более широкое толкование, которое размывает суть понятия «проект». В свою очередь, проблема развития профессионально-ориентированной ИКК в условиях современного исследовательского университета требует интеграции различных методов и подходов к обучению ИЯ. Примером такой интеграции, по нашему мнению, может служить *мини-исследование*.

Описание психолого-образовательных возможностей технологии развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности

В качестве основы психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК *мини-исследование* представляет собой совокупность способов организации практической деятельности студентов технических специальностей, которая позволяет им: 1) учиться формулировать проблему исследования и решать поставленные задачи; 2) развивать критическое мышление, анализируя информацию по исследуемой проблеме; 3) интегрируя знания из своей предметной области и опираясь на достигнутый уровень ИКК, расширять знания по предмету и повышать свой уровень

ИКК; 4) предоставлять результаты исследования в устной и письменной форме; 5) участвовать в научной дискуссии на иностранном языке. Другими словами, *мини-исследование* выступает в роли *деятельностного* компонента предлагаемой технологии, которая содержит еще четыре структурных элемента: *диагностический, мотивационный, организационный и рефлексивный* компоненты.

Диагностический компонент служит для выяснения актуальной ситуации развития ИКК студентов. Необходимо оценить их уровень владения иностранным языком (ИЯ), выявить их цели изучения ИЯ, возникающие трудности в процессе овладения ИЯ, особенности прошлого опыта изучения ИЯ и эмоциональное отношение к изучаемому языку. Кроме того, специфика проявления параметров личностного и коммуникативного потенциала студентов позволит определить дальнейшие «точки роста» в процессе становления профессионально-ориентированной ИКК.

Мотивационный компонент отвечает за готовность студентов к проявлению своей профессионально-ориентированной ИКК. Это касается как осознания своих собственных целей изучения ИЯ и их корректировку в соответствии с государственными образовательными стандартами, так и эмоционального отношения к изучаемому языку.

Организационный компонент определяет особенности организации образовательного процесса в соответствии с выявленным психологическим содержанием ИКК. Становление профессионально-ориентированной ИКК

лично обусловлено и происходит через взаимодействие студентов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Такой подход позволяет взаимодействовать в процессе обучения ИЯ три взаимосвязанных сферы: *язык, коммуникация и предметная область*. Освоение этих сфер является залогом эффективной профессиональной коммуникации будущих специалистов.

Рефлексивный компонент способствует осмысленному отношению студентов к развитию своей профессионально-ориентированной ИКК, овладению с возникающими в процессе изучения ИЯ трудностями и выстраиванию индивидуальной образовательной траектории в рамках отдельной учебной дисциплины.

В целом предлагаемая психолого-педагогическая технология как способ организации образовательного процесса в большей степени соответствует психологическому содержанию ИКК, а именно:

- ИКК представляет собой динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в иноязычной среде;

- овладение ИЯ рассматривается как трансформация иноязычной культуры в жизненный мир человека, а ИКК является показателем степени происходящей трансформации;

- системная сущность процесса овладения ИЯ проявляется на нейробиологическом уровне степенью сложнос-

ти и многомерности нейронных сетей, соответствующих изучаемому языку;

- становление профессионально-ориентированной ИКК в условиях образовательного процесса происходит через взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации.

Отметим также, что название *мини-исследование* отражает учебный характер студенческих исследовательских проектов в рамках изучаемой дисциплины (ИЯ), т. е. исследование является небольшим по объему, а основной акцент сделан на развитие профессионально-ориентированной ИКК. Наличие обратной связи является необходимым условием функционирования представляемой психолого-педагогической технологии, поскольку способствует выявлению сильных и слабых сторон исследовательского проекта и нахождению возможных путей преодоления обнаруженных дефицитов в дальнейшем. При этом экспертами могут выступать и преподаватели (преподавателям ИЯ желательно работать в тандеме с преподавателями специальных дисциплин), и студенты.

Основными этапами работы над исследовательским проектом являются: 1) выбор темы исследования; 2) постановка проблемы, определение предмета, цели и задач исследования; 3) анализ литературных источников по теме исследования; 4) письменное представление результатов исследования; 5) редактирование текста; 6) создание слайдов для презентации; 7) выступление с устным сообщением по теме исследова-

ния; 8) научная дискуссия; 9) обратная связь.

Особо подчеркнем, что проектная деятельность в русле *мини-исследования* дает возможность одновременно осваивать три значимых для эффективной профессиональной коммуникации на ИЯ сферы: *язык – коммуникация – предметная область*. Изучая ИЯ для специальных целей, студенты технических специальностей, с одной стороны, развивают свою ИКК в своей профессиональной области. С другой стороны, владение ИЯ дает им возможность постоянно расширять свои знания и практический опыт в профессиональной сфере через чтение специализированной литературы, участие в международных семинарах, летних школах или конференциях, а также через участие в программах по обмену студентами, прохождение стажировок или обучение в зарубежных вузах.

Основой практической реализации триединства языка, предметной области и коммуникации в образовательных условиях выступает контекстное обучение ИЯ [2, с. 37–41], или его аналог в англоязычном варианте – *content-based approach* [10]. Что касается образовательных возможностей такого подхода, то его сущность заключается в интеграции обучения ИЯ и усвоения предметного содержания, имеющего отношение к профилирующей дисциплине студентов, изучающих язык для специальных целей. В результате студенты, осваивая ИЯ, используют его затем как средство расширения и углубления знаний в профессиональной сфере. J. Crandall и D. Kaufman так пишут об этом: «Suc-

cessful integration of language and content will raise students' awareness of both the language as an object of study and its role as a vehicle in the acquisition of disciplinary concepts and text comprehension within the disciplines» [11, с. 5]. В свою очередь, это дает возможность использовать обозначенный подход для реализации триединства языка, предметного содержания и коммуникации в условиях обучения ИЯ в высшей школе с целью обеспечения соответствующих образовательных условий для становления профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей.

Эмпирическое исследование эффективности разработанной психолого-педагогической технологии

Развивающий эксперимент проходил в два этапа.

I этап – психодиагностическое исследование степени выраженности параметров личностного и коммуникативного потенциала участников развивающего эксперимента (студенты первого курса физико-технического факультета). Также проводилось анкетирование, направленное на выявление целей изучения данными студентами английского языка; трудностей, с которыми они сталкиваются в этом процессе; особенностей прошлого опыта изучения ИЯ. С помощью ассоциативного эксперимента был определен характер эмоционального отношения этих студентов к изучаемому языку. Кроме того, для определения уровня ИКК потенциальных участников раз-

вивающего эксперимента использовался метод экспертных оценок. Экспертная оценка представляла собой общее впечатление преподавателя об уровне ИКК испытуемого, складывающееся в ходе длительного наблюдения за студентами (с начала учебного года до момента заполнения ими предложенного блока опросников) в разнообразных учебных ситуациях, предполагавших проявление обозначенной компетентности. Уровень ИКК оценивался по 7-балльной шкале как «очень низкий» (2 балла) – «очень высокий» (5 баллов) с интервалом 0,5 балла.

Полученные данные по уровню ИКК служили затем в качестве входных параметров, отражающих уровень исследуемой компетентности участников эксперимента (студенты второго курса).

II этап – развивающий эксперимент, направленный на апробацию разработанной психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК студентов технических специальностей, оценку эффективности данной технологии с точки зрения динамики становления обозначенной компетентности в зависимости от степени выраженности толерантности к неопределенности у участников экспериментальных групп. Следует отметить, что какого-либо специального отбора студентов в экспериментальные группы не проводилось, это были обычные студенческие группы. Студентам было известно, что на факультете проводится психологическое исследование, их участие в заполнении психодиагностических опросников, анкетировании, ассоциативном экспе-

рименте было добровольным, но они не были посвящены в цели этого исследования. Кроме того, для уменьшения эффекта социальной желательности, им не было известно, что они участвуют в развивающем эксперименте. Для выявления динамики становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента дважды проводилась оценка ее уровня (в середине и в конце учебного года). В качестве исходного уровня обозначенной компетентности, как уже было сказано выше, использовались данные, полученные методом экспертных оценок на I этапе экспериментальной части эмпирического исследования. Таким образом, определение динамики становления исследуемой компетентности происходило по трем значениям этой переменной.

В исследовании применялись и опросниковые методы, традиционно используемые при изучении параметров личностного и коммуникативного потенциала студенческой молодежи: тест «Жизнестойкость», опросник «Самоорганизация деятельности», Шкала толерантности к неопределенности, Шкала базисных убеждений и методика «Диагностика особенностей общения» [5, с. 8–31].

Описание исследовательской выборки

В развивающем эксперименте приняло участие три группы студентов, сформированных в начале учебного года в соответствии с их уровнем владения английским языком (средний

возраст – $18,2 \pm 0,8$), которые на момент проведения эксперимента были студентами младших курсов физико-технического факультета Томского государственного университета. Изучение английского языка в течение двух лет на этом факультете было предусмотрено учебным планом и являлось обязательным для всех студентов, обучающихся по программам специалитета и бакалавриата.

Группа 1 – уровень *elementary*, группа 2 – уровень *intermediate* и группа 3 – уровень *elementary*. Следует обратить внимание, что указанное количество человек в каждой из групп отражает тот факт, что в силу естественных причин (академический отпуск, перевод на другой факультет или с другого факультета, отчисление) состав студенческих групп менялся, поэтому для анализа были отобраны данные только тех студентов, кто проучился в обозначенных группах в течение 2-х лет. Обычный состав группы студентов, изучающих ИЯ на технически-ориентированных факультетах, при их формировании в начале учебного года – 12–13 человек.

Результаты исследования

Характеризуя степень выраженности параметров коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента, следует зафиксировать, что в группе студентов первого курса были получены следующие значения этих показателей в баллах: «понимание собеседника»: $16,33 \pm 3,95$; «понимание себя в процессе общения»: $14,91 \pm 4,77$; «способность выстраивать межлич-

ностные границы»: $7,67 \pm 1,71$; «конгруэнтность в общении»: $16,17 \pm 2,69$; «суммарный индекс коммуникативного потенциала»: $13,77 \pm 2,39$ и «стремление создать о себе впечатление»: $7,04 \pm 2,58$.

Однако следует обратить внимание на тот факт, что вычисленные средние значения параметров коммуникативного потенциала у участников развивающего эксперимента в основном соответствуют нормативным средним показателям, немного отличаясь от них в меньшую сторону. Исключение составляет фактор «способность выстраивать межличностные границы», среднее значение которого в этой выборке, также как и в выборке студентов первого курса, оказалось значительно ниже нормы [1, с. 77–88; 3; 9]. В свою очередь, это привело к тому, что среднее арифметическое показателей, которое представляет собой суммарный индекс коммуникативного потенциала, оказалось ниже нормы. Это дает основание полагать, что участники развивающего эксперимента могут испытывать серьезные трудности в процессе коммуникации, а их основная причина, вероятно, связана с недостаточно развитым умением этих студентов удерживать собственную позицию, не нарушая при этом личностное пространство собеседника. Кроме того, можно говорить и об общей дефицитарности умений студентов в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, а также в порождении ясных и понятных высказываний.

В течение учебного года участники развивающего эксперимента выполнили два исследовательских проекта,

работа над которыми проводилась в соответствии с разработанными психолого-педагогическими принципами. Экспертные оценки уровня профессионально-ориентированной ИКК, полученные этими студентами в ходе представления своих исследовательских проектов, использовались для определения динамики становления обозначенной компетентности.

Динамика становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента представлена на рис. 1.

Анализ полученных результатов показывает, что наблюдается выраженная положительная динамика. Рост уровня профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента составил 20% в целом по выборке. Причем, наибольшие темпы роста имели место на этапе работы над первым исследовательским проектом.

При работе над вторым исследовательским проектом рост уровня обоз-

наченной компетентности в абсолютном выражении составил 0,17 балла в целом по выборке. Кроме того, следует обратить внимание на тот факт, что организация образовательного процесса в соответствии с разрабатываемой психолого-педагогической технологией развития профессионально-ориентированной ИКК позволяет создавать эффективные образовательные практики в условиях обучения ИЯ студентов технических специальностей. Сравнение уровня профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента (второкурсники) на выходе из него и уровня ИКК студентов второго курса, обучавшихся ранее по традиционной программе, может рассматриваться в качестве свидетельства эффективности предложенной технологии, а рис. 2 иллюстрирует результаты этого сравнения. Отметим, что в качестве показателей уровня ИКК студентов технических специальностей, обучавшихся по традиционной программе,

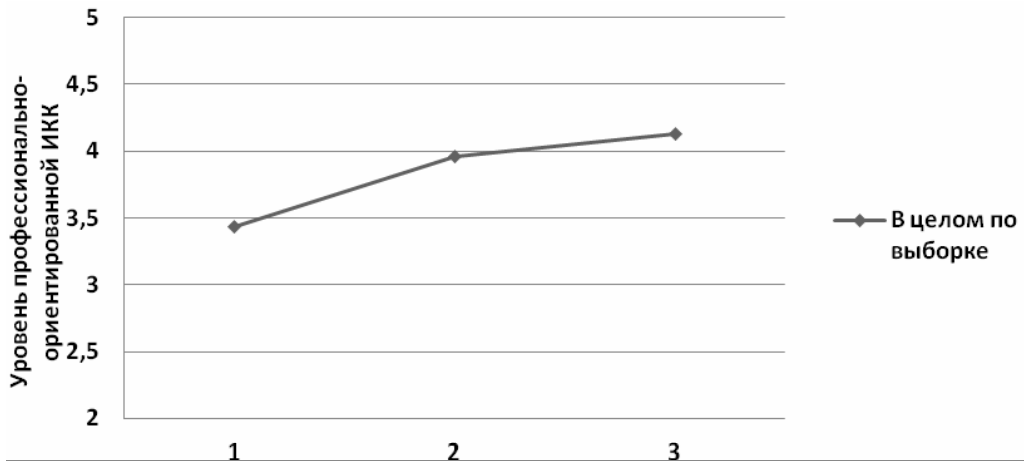


Рис. 1. Динамика становления профессионально-ориентированной ИКК участников развивающего эксперимента: 1 – входной уровень; 2 – 1-й исследовательский проект; 3 – 2-й исследовательский проект

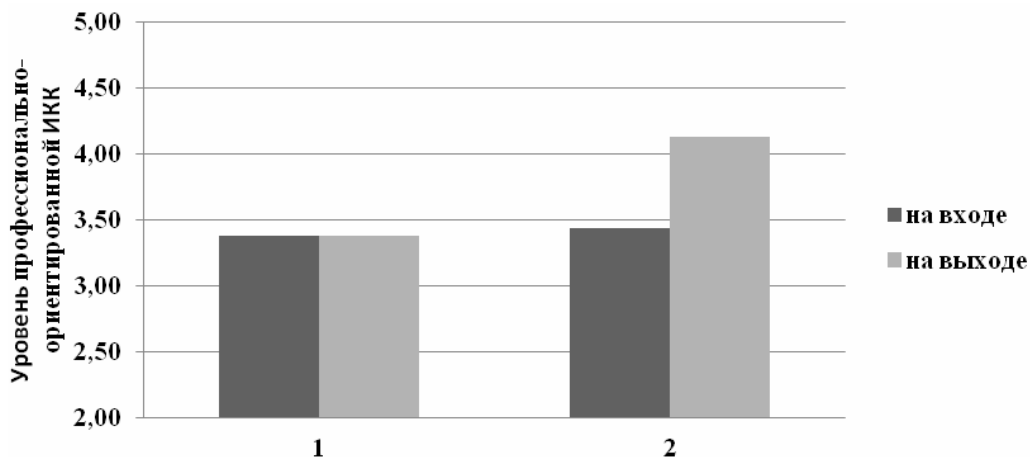


Рис. 2. Сравнение уровней профессионально-ориентированной ИКК студентов второго курса технических специальностей, обучавшихся по традиционной программе (1) и в условиях развивающего эксперимента (2)

использовались данные, полученные методом экспертных оценок при исследовании степени влияния параметров личностного и коммуникативного потенциала на уровень ИКК – на входе – показатели студентов первого курса, на выходе – показатели студентов второго курса.

Обсуждение результатов и выводы

Анализ степени выраженности параметров коммуникативного потенциала у студентов технических специальностей, выявленной на диагностическом этапе реализации психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК студентов в условиях вуза, показал, что такие студенты могут сталкиваться со значительными трудностями в процессе коммуникации. Средние значения исследуемых показателей были ниже нормы, что согласуется с резуль-

татами других исследований [1; 3; 9]. В особенности это касается такого параметра, как «способность выстраивать межличностные границы», что может указывать на недостаточно развитое умение студентов, обучающихся на технически-ориентированных факультетах, удерживать свою собственную позицию, не нарушая личностное пространство собеседника. Кроме того, следует обратить внимание на общую дефицитарность умений этой группы студентов как в понимании себя и понимании другого человека в процессе коммуникации, так и в порождении ясных и понятных высказываний, что также отмечалось и другими исследователями.

Оценка степени взаимосвязи параметров личностного и коммуникативного потенциала испытуемых с их уровнем ИКК показала, что характер этой взаимосвязи не является линейным. Статистически значимые корреляции-

онные связи проявлялись в основном на уровне групп, выделенных для анализа (юноши, девушки, первокурсники, второкурсники, магистранты). Кроме того, наблюдалось разнонаправленное влияние некоторых из исследуемых параметров на уровень ИКК в обозначенных группах. Наиболее значимыми для понимания характера этих зависимостей оказались следующие параметры: шкала «принятие риска» (тест жизнестойкости); шкалы «настойчивость» и «ориентация на настоящее» (опросник самоорганизации деятельности); шкала «толерантность к неопределенности»; «ценность собственного “Я”» (шкала базисных убеждений). Что касается параметров коммуникативного потенциала, то следует отметить, прежде всего, низкий уровень суммарного индекса коммуникативного потенциала в исследуемой выборке, что, в свою очередь, затруднило анализ степени влияния этих параметров на ИКК. Возможно, наиболее значимым параметром коммуникативного потенциала для понимания процесса становления ИКК является фактор «понимание себя в процессе общения».

Эффективность разработанной психолого-педагогической технологии развития профессионально-ориентированной ИКК студентов в условиях вуза подтверждена анализом динамических показателей исследуемой компетентности. Эта технология позволяет организовать образовательный процесс в соответствии с выявленным в ходе исследования психологическим содержанием обозначенной компетентности, становление которой происходит через

взаимодействие будущих специалистов с иноязычной культурой в моделируемых ситуациях профессиональной коммуникации. Кроме того, разработанная технология дает возможность развивать также исследовательскую и информационную компетентность, что соответствует логике образовательных стандартов нового поколения.

Литература

1. Богомаз С.А., Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. 2010. № 12.
2. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юриста // Высшее образование сегодня. 2010. № 2.
3. Интеллектуальный потенциал и инновационная активность вузовской молодежи: коллективная монография / Отв. ред. С.А. Богомаз, О.М. Краснорядцева. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014.
4. Клочко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. Современная психология: системно-антропологический подход // European Journal of Psychological Studies. 2014. Т. 4. № 4.
5. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1.
6. Обдалова О.А. Информационно-образовательная среда как средство и

условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. 2009. № 1.

7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/METMAT.htm>

8. Полат Е.С. Новые педагогические технологии на уроках иностранного языка. Обучение в сотрудничестве [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/METMAT.htm>

9. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И., Подойница М.А., Чучалова О.Н. Психологические практики диагностики и развития самооэффективности студенческой молодежи: Учеб. пособие. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014.

10. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Content-based second language instruction.- New York: Newbury House Publishers, 1989.

11. Crandall J., Kaufman D. Content-based instruction in higher education settings: Evolving models for diverse contexts // Content-based instruction in higher education settings [Eds.: J. Crandall, D. Kaufman]. Alexandria: TESOL, Inc., 2002.

12. Klochko V.E., Galazhinsky E.V. System anthropological psychology: Methodological foundations // Psychology in Russia: State of the Art. 2012. T. 5.

13. Paterson K.M. Differentiated learning: Language and literacy projects that address diverse classrooms. Markham: Pembroke Publishers, 2005.

Psychology of Professional Education

Atamanova I.V., *Senior Lecturer, English Language Department for Science Faculties, Tomsk State University / iatamanova@yandex.ru*

Bogomaz S.A., *Dr. of Sci. in Psychology, Professor, Head of Organizational Psychology Department, Tomsk State University / bogomazsa@mail.ru*

Krasnoryadtseva O.M., *Dr. of Sci. in Psychology, Professor, Head of General and Educational Psychology Department, Tomsk State University / krasnoo@mail.ru*

STUDENTS' PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATIONAL SETTINGS

The paper presents a psychoeducational technology of students' professionally-oriented communicative competence development in a foreign language in a research-based university. Its components (diagnostic, motivational, reflective, organizational and actional) are described. The results of implementing the technology developed in the case of engineering students are discussed. The specificity in manifestation of engi-

neering students' personal and communicative potential has been shown as well as the relationships between these parameters and students' communicative competence in a foreign language.

Key words: *foreign language, foreign language communicative competence, communication triad, educational settings, mini-research.*