

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>



Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе

Сергей Сергеевич Мурунов 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
sergeymurunov@gmail.com

Актуальность. Компетентностный подход выдвигает особенные требования к систематизации знаний и навыков выпускников. Состав и описание профессиональной компетенции, являющейся основным ориентиром при проектировании курса, напрямую влияют на общую эффективность образовательного процесса, из-за чего существует императивная необходимость к объемлющей и практико-ориентированной модели лингвометодической компетенции. Цель исследования – разработать общую модель лингвометодической компетенции, отвечающую нуждам лингвометодических направлений подготовки.

Материалы и методы. Для проведения исследования был проанализирован корпус научно-исследовательской литературы по теме, синтезированы и систематизированы общие закономерности требований к компетентности специалиста, смоделирована структура лингвометодической компетенции.

Результаты исследования. Интерпретация общей модели профессиональной компетенции под частные условия обучения иностранным языкам позволила выявить ряд функционально различающихся аспектов компетентности специалиста. Были выделены: поведенческий, социокультурный, мотивационный, информационно-коммуникационный и лингводидактический. Каждый компонент актуализирует относительно автономный перечень знаний и навыков, на который возможно целенаправленно воздействовать.

Выводы. Представленная модель отличается своей структурной полнотой, позволяющей интегрировать в нее частные профессиональные компетенции в рамках отдельных компонентов. Выделенные же компоненты отражают основные аспекты профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка на современном этапе, что позволяет использовать ее в качестве отправной точки проектирования курса подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: лингвометодическая компетенция, компоненты лингвометодической компетенции, подготовка преподавателей иностранного языка, методика обучения иностранным языкам, компетенция педагога иностранного языка, профессиональная компетенция, профессиональное обучение

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мурунов С.С. Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 939-954.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

Components of contemporary linguo-methodological competence of students in language training programs at the present stage

Sergey S. Murunov 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
sergeymurunov@gmail.com

Importance. The competence-based approach prevailing in the current higher education puts forward special requirements to the systematization of knowledge and skills of graduates. The composition and description of professional competence, which is the main reference point in course design, has a strong impact on the overall effectiveness of the educational process, so there is an imperative need for a comprehensive and practice-oriented model of linguo-methodological competence. The purpose of the study is to develop a general model of linguo-methodological competence that meets the needs of linguo-methodological areas of training.

Materials and Methods. To carry out the research: the corpus of research literature on the topic is analyzed, the general regularities of requirements to the competence of a specialist are synthesized and systematized, the structure of linguo-methodological competence is modeled.

Results and Discussion. Interpretation of the general model of professional competence under specific conditions of foreign language teaching reveals a number of functionally different aspects of specialist's competence. The following aspects are identified: behavioral, sociocultural, motivational, information and communication, and linguodidactic. Each component actualizes a relatively autonomous set of knowledge and skills, which can be purposefully influenced.

Conclusion. The presented model is characterized by its structural completeness, which allows integrating private professional competences within the framework of individual components. The selected components reflect the main aspects of professional activity of a modern foreign language teacher, which allows us to use it as a starting point for designing a foreign language teacher training course.

Keywords: linguo-methodological competence; components of linguo-methodological competence; foreign language teacher training; methods of foreign languages teaching; foreign language teacher competence; professional competence; professional training

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Murunov, S.S. (2024). Components of contemporary linguo-methodological competence of students in language training programs at the present stage. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 939-954. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Компетентностный подход является преобладающим в современном высшем образовании, через его положения осуществляется целеполагание образовательных программ. Поэтому обучение воспринимается через мо-

делирование результатов, принимающих форму компетенций. Неся большое методологическое значение, компетенции определяют ориентиры подготовки специалистов. Наиболее важными для деятельности специалиста являются профессиональные компетенции, отражающие актуальный социаль-

ный заказ к представителю конкретной профессии.

На современном этапе развития лингводидактики отсутствует единое понимание профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, что привносит трудности в процесс подготовки специалистов данной сферы. В нынешних федеральных государственных стандартах высшего образования 3++ профессиональные компетенции не унифицированы, они должны определяться учебным заведением самостоятельно на основе трудовых функций специалиста, что предоставляет больше гибкости при разработке учебных программ, но при этом привносит ряд проблем, связанных с координацией дисциплин. В более ранних версиях ФГОС ВО перечень профессиональных компетенций все же присутствовал. Так, в стандарте направления подготовки «45.03.02 Лингвистика» от 2014 г. суммарно насчитывается 27, шесть из которых относятся к лингводидактической деятельности¹. Однако подобная дискретность в понимании лингвометодической компетенции может вызвать нежелательные трудности при практической реализации, поскольку профессиональная деятельность зачастую принимает форму структуризированного процесса поочередного применения знаний и навыков различного порядка, что требует восприятия лингвометодической компетенции как педагогического конструкта метауровня.

Цель исследования – разработать общую модель лингвометодической компетенции, отвечающую нуждам лингвометодических направлений подготовки. Чтобы достичь цели, необходимо выполнить следующие задачи: проанализировать концепции лингвометодической и смежных компетенций в научно-исследовательской литературе; интерпретировать аспекты обучения иностранному языку для универсальной модели профес-

сиональной компетенции; смоделировать практико-ориентированную модель лингвометодической компетенции.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для осуществления исследования был применен перечень преимущественно теоретических методов: анализ и систематизация научной литературы по теме исследования, многоаспектное моделирование учебного процесса обучения иностранному языку, синтез закономерностей обучения в единую структуру лингвометодической компетенции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.В. Малев определил рассматриваемую лингвометодическую компетенцию как «...систему взаимосвязанных личностно-профессиональных качеств, знаний, навыков и умений»². И.А. Бредихина предложила модель лингвометодической компетенции, состоящую из пяти элементов: самообразовательный, коммуникативно-культурологический, общенаучный, психолого-педагогический и личностный [1]. Самообразовательный компонент является основополагающим, он во многом определяет уровень профессиональной педагогико-методической деятельности специалиста, поскольку с его помощью происходит автономная актуализация всех остальных элементов. Все последующие компоненты формируются непосредственно через самообразовательный, поскольку он обеспечивает основу для самостоятельного познания и последующего применения аспектов лингводидактики. Коммуникативно-культурологический компонент оперирует знаниями и навыками медиации иноязычной культуры через иностранную речь, в значительной степени этот компонент совпадает с иноязычной коммуникативной компетенцией с той лишь разницей, что он учитывает авто-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940.

² Малев А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2015. С. 92.

ритетную роль преподавателя в учебном классе. Общенаучный компонент отвечает за научно-исследовательскую деятельность: поиск информации, связанной с методикой иностранного языка, самостоятельное проведение исследований и последующую апробацию авторских методик. Психолого-педагогический компонент обеспечивает передачу опыта путем реализации психологических, педагогических и методических навыков специалиста в условиях обучения. Личностный компонент выступает в качестве элемента контроля своей собственной педагогической деятельности, располагающего к педагогической рефлексии.

Предложенная модель описывает функциональные аспекты педагогической деятельности преподавателя иностранного языка, предоставляя информацию о задачах, с которыми придется столкнуться специалисту. Однако в данной модели не хватает лингвометодической конкретности: всего лишь один компонент полностью и напрямую актуализируется через преподавание иностранного языка – коммуникативно-культурологический. Представляется, что подготовка высококвалифицированного специалиста подразумевает более частную систему, элементы которой всецело находят отражение в процессе обучения.

Такая конкретика присутствует в работе О.П. Казаковой. Проанализировав образовательные стандарты и проведя опрос среди студентов, исследователь привела перечень наиболее актуальных знаний, умений и навыков преподавателя иностранного языка. Среди знаний были выделены: профессиональная программа преподавателя иностранного языка; лингвистические, культурологические, психологические и методические основы преподавания иностранного языка; современные тенденции лингводидактики; принципы, методы и средства обучения иностранному языку. Среди умений были выделены: анализ готовых методических материалов; адаптация и создание авторских методических материалов; использование научно-исследовательских ресурсов для повышения собствен-

ного методического уровня. Среди навыков были выделены: методическая рефлексия; использование библиотечно-информационных ресурсов для решения практических методических задач [2].

Представленные выше модели описывают лингвометодическую компетенцию, но затрагивают только определенные аспекты. Для настоящего исследования существует необходимость в синтезированной модели лингвометодической компетенции, способной описать специфику этой компетенции в контексте ее практического применения.

В общей методике обучения компетенции рассматриваются через призму универсальной модели. Г.К. Селевко, стремясь к универсализации понятия компонентов профессиональной компетенции, предложил использовать для описания следующие компоненты: этический, поведенческий, социальный, мотивационный, операционально-технологический и когнитивный [3, с. 13]. Потенциально перечень приведенных компонентов можно продолжать, более точно их конкретизируя, поскольку компоненты компетенции отражают отчужденный социальный заказ к специалисту как к функциональной единице образовательного процесса.

Этический компонент лингвометодической компетенции оперирует с мировоззренческими суждениями специалиста. Данные суждения являются фундаментом для принятия различных решений, в том числе и профессиональных. Со стороны можно оценить только внешние проявления этических качеств, поэтому этический компонент можно разделить на два основных элемента: нормативную и профессиональную этику.

Нормативная этика специалиста регулирует общие моральные принципы взаимоотношения субъектов социума [4]. Через соответствие действий личности этическим нормам определяется нравственность ее поступков. Устанавливаемые нормативной этикой воззрения проникают во все сферы деятельности личности. При этом мораль не существует в изоляции от практической деятельности, поскольку в обществе этичность поведе-

ния личности определяется поступками [5, с. 20]. Очевидно, что постулаты нормативной этики проявляются при преподавании иностранных языков.

Профессиональная этика определяется особенностями рабочих условий и устанавливаемых задач специалиста, поэтому она специфична, и каждая профессия обладает своим собственным перечнем потенциальных этических взаимодействий на рабочем месте.

Безусловно, воздействие на этический компонент студента вуза очень ограничено, и в большинстве своем затраты на попытки его изменить неоправданны: при поступлении студенты уже обладают относительно сформированным мировоззрением, которое, конечно, можно корректировать, но на это потратится слишком большое количество ресурсов. Гораздо целесообразнее предоставить обучающимся возможность адаптировать компетенции под их собственную этическую систему. В таком случае обучающимся удастся реализовать свою личную уникальность в профессии, сохраняя и преумножая элементы мотивационного компонента. Поэтому, несмотря на его безусловное присутствие в профессиональной деятельности специалиста, выделять его отдельно в контексте формирования лингвометодической компетенции не всегда является целесообразным.

Второй рассматриваемый компонент – *поведенческий*. Это способность специалиста транслировать свои мировоззренческие суждения с помощью решений и действий. Знания и умения поведенческого компонента сводятся к рекуррентным стратегиям взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности в различных контекстах.

Так, взаимодействие опыта и личностных качеств с целеполаганием этической компетенции приводит к реализации перечня особых навыков, которые в западной литературе называются “soft skills” (мягкие навыки). Зачастую их противопоставляют профессиональным и техническим навыкам, поскольку их актуализация не требует специальных знаний и умений [6]. Однако в исследовании Г. Альбино было выявлено, что в

производственных условиях четкое разделение между поведенческими и техническими навыками порой затруднительно. Поскольку при практической деятельности они вступают в симбиоз, но поведенческие все же первичны. Г. Альбино выделил три принципиальных кластера навыков: организация, реализация и коллаборация [7]. На примере этих кластеров было продемонстрировано, что профессиональные навыки могут быть осуществлены только в согласовании с поведенческим компонентом, поскольку последний реализует возможности актуализации личностных качеств, в то время как профессиональные навыки сами по себе безличностны, потому что они отражают обобщенный социальный заказ.

В научной литературе консенсуса по поводу номенклатуры элементов поведенческого компонента достигнуто не было. Н. Грюден и А. Стэйр, обобщая, привели следующий универсальный перечень: лидерство, самоконтроль, открытость, креативность, самомотивация, отдых, ответственность, разрешение конфликтов и коммуникация [8]. С.Н. Бацунов с соавт. выделили четыре группы «мягких» навыков: коммуникативные, самоорганизационные, когнитивные и управленческие [9].

Л.Р. Газизулина отмечает, что развитие «мягких» навыков сопряжено с изучением иностранных языков, потому что коммуникативная компетенция по своей природе является особой стратегией поведения в контексте иноязычного общения [10]. Соответственно, обучение иностранному языку подразумевает развитие в той или иной степени «мягких» навыков, поскольку коммуникативные, самоорганизационные и когнитивные умения и навыки являются самоцелью языкового образования, управленческие же могут быть отнесены к медиационной субкомпетенции, но они не являются принципиальными. Е.В. Гетманская и В.Ф. Чертов, проанализировав корпусные зарубежные исследования, привели следующие наиболее релевантные для педагога «мягкие» навыки: настойчивость, эмпатия, практико-ориенти-

рованность, стрессоустойчивость, социальная открытость [11].

Поведенческий компонент преподавателя обладает сильным и прямым влиянием на учебный процесс. Будучи авторитетной фигурой в учебном классе, преподаватель во многом определяет учебный процесс как на уровне самих учебных материалов, так и на психоэмоциональном уровне. В мета-анализе, выполненном Э. Ботес с соавт., была отмечена стойкая обратная корреляция между успехами в усвоении иностранного языка и уровнем тревожности в учебном классе (Foreign Language Classroom Anxiety) [12]. Наибольшее влияние тревожность оказывает на навыки устной речи, особенно на слушание [13].

В работе Ж.-М. Девэйла с соавт. "How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation" приводится лонгитюдный анализ зависимости применения определенных поведенческих стратегий преподавателя иностранного языка и уровню тревожности в классе [14]. В качестве применяемых стратегий были выделены: частота использования иностранного языка, предсказуемость преподавателя и частота шуток (частота случаев неформального поведения). Эксперимент выявил, что наиболее статистически значимой корреляцией с уровнем тревожности обладает частота случаев неформального поведения с обучающимися ($p < 0,001$), в то время как изолированно частота использования ИЯ и предсказуемость преподавателя не смогли достичь статистической значимости ($p < 0,028$ и $p < 0,014$ соответственно). Ученые пришли к выводу, что создание неформальной атмосферы приводит к повышению мотивации студентов путем создания более близких социальных связей между обучающимся и преподавателем. Предсказуемость, будучи вторым по статистической корреляции фактором, способствует снижению тревожности за счет стабильности паттернов взаимоотношений в группе, снижая вероятность возникновения непредвиденных обстоятельств, тем

самым убирая необходимость продумывать каждый свой шаг, рассчитывая возможные последствия своих действий.

Особое внимание к психоэмоциональному состоянию студентов прослеживается во множестве лингвометодических источников. Создаваемая поведением преподавателя среда напрямую влияет на успеваемость. Ю.Н. Фатуева, например, приводит перечень речевых поведенческих стратегий, выражающих позитивные эмоции в ответ на действия обучающихся [15]. Такие стратегии, вызывая позитивный отклик, не только повышают мотивацию, но и потенциально приводят к улучшению усвояемости материала. Е.Н. Трегубова отмечала, что трансляция позитивных эмоций в учебные материалы приводит к более быстрому и надежному закреплению навыков³.

Конкретные поведенческие алгоритмы выделить сложно, поскольку они будут отличаться в зависимости от личностных качеств. Преодоление языкового барьера в равной степени является коммуникативным и психологическим явлением, поэтому создание соответствующих психоэмоциональных условий входит в прямые обязанности преподавателя. Обеспечение этих условий происходит путем снижения у обучающихся тревожности в учебном классе (FLCA). В свою очередь, это возможно путем демонстрации поведения, отличающегося неформальностью и стабильностью.

Третий рассматриваемый компонент лингвометодической компетенции – *социальный*. Социальный компонент можно определить как осведомленность о функционирующих в обществе процессах [16]. В настоящем исследовании мы придерживаемся мнения С.З. Гончарова, согласно которому социальная субкомпетенция является, прежде всего, социальным знанием [17].

³ Трегубова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» с учетом эмоционального фактора: на материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2001. С. 25.

Социальный компонент в контексте лингвометодической компетенции заметно отличается от такового других профессий. Это обусловлено близким взаимодействием разноязычных культур в учебном классе. Фактически преподавателю иностранного языка нужно обладать социальными знаниями и навыками нескольких разных лингвокультур и быть способным их реализовывать при обучении. Поэтому отчасти данный компонент не является в полной мере индивидуализированным, поскольку к нему выдвигаются конкретные профессиональные требования. Уместно будет переименовать его социокультурный компонент, который вмещает в себя как базовые знания о процессах в своей родной культуре, так и знания о процессах в культуре иноязычной. При этом преподаватель должен быть способен сопоставлять культуры и явственно демонстрировать во время учебного процесса их схожести и различия, что и отличает этот компонент от аналогов других специальностей.

В методике обучения иностранному языку существует несколько моделей компонентного состава социокультурной знаковой системы. Одна из первых таких моделей была предложена Э.Т. Холлом в книге "The Silent Language". Модель Э.Т. Холла включает в себя десять первичных систем сообщения (Primary Message System), которые определяются усвоенной культурой коммуниканта. Будучи культурно обусловленными, элементы системы не универсальны, поэтому для успешной межкультурной коммуникации необходимо их искусственное усвоение, которое можно обеспечить антропологическим подходом [18, p. 37].

Эта антропологическая модель сыграла важную роль в развитии поликультурного образования. На ее основе был разработан концепт лингвокультурной грамотности, определяющий минимальные требования к способности коммуниканта вступать в межкультурное общение. Автор концепта – Э.Д. Хирш – подразумевал под лингвокультурной грамотностью обладание общими для носителей культуры знаниями, позволяющими произ-

водить «коммунальную кооперацию». Эти знания можно систематизировать в виде своеобразного словаря, вмещающего в себя выражающие важные для определенной культуры концепты слова и словосочетания [19].

Социокультурный компонент лингвометодической компетенции во многом схож с таковым у обучающихся, поскольку в условиях отсутствия прямого контакта с носителями преобладающей формой межкультурного обучения является академическая. То есть от преподавателя требуется наличие превосходных лингвокультурных знаний, необходимых для эксплицитного объяснения культурных феноменов, встречаемых в учебным материалах.

Мотивационный компонент является связующим звеном, позволяющим соединить личное идеальное с практическим социальным. Мотивация в определенной степени лучше поддается корректировке: при наличии желания достичь высоких профессиональных результатов у обучающегося преподаватель способен изменить представление и перенаправить внимание в соответствии с актуальными требованиями о специалисте сферы. Феномен такого взаимопроникновения описан в работе Е.Г. Гуцу: динамика развития мотивационного компонента неизменно приобретает линейное направление, при котором отправной точкой являются социальные качества, обеспечивающие изначальную индивидуализированность выбора профессии, однако со временем индивидуализация уступает место коллективной ассоциации с требованиями социального заказа [20]. Соответственно, формирование мотивационного компонента напрямую входит в сферу профессионального обучения будущего специалиста, что позволяет охарактеризовать ее как часть практической подготовки.

Процесс реализации мотивационного аспекта профессиональной компетентности специалиста проходит несколько стадий интернализации внешних требований. На основе работы В.Р. Сагитовой [21] введем этапирование развития мотивационного компонента.

1. Ознакомление с нормализующими требованиями к специалистам, представляемыми через процесс обучения (например, с помощью ФГОС ВО).

2. Оценочное соотнесение представляемых требований с личными предпочтениями.

3. Самоидентификация обучающегося как специалиста определенной профессиональной сферы.

4. Выявление приоритетных направлений профессионального самосовершенствования специалиста в рамках непрерывного образования.

5. Мониторинг уровня собственной профессиональной компетентности специалиста и поддержание ее актуальности в рамках непрерывного образования.

Данное этапирование демонстрирует важность внешнего воздействия профессиональной среды на мотивационную составляющую деятельности специалиста. Стандарты образования, регулирующие процесс обучения, имплицитно корректируют изначальные профессиональные предпочтения обучающегося, придавая им более конкретную, осязаемую форму. Сталкиваясь с этими стандартами, обучающийся неизменно начинает их оценивать, сверяясь с личными предпочтениями и определяя релевантность транслируемых требований по отношению к его личности. Оценивание подразумевает пространство для интерпретации этих требований, которое в свою очередь ведет к созданию собственной уникальной профессиональной идентичности, обладающей своими сферами профессиональных интересов. В дальнейшем при непосредственной профессиональной деятельности специалист будет выявлять лакуны своей компетентности, обозначающие его индивидуализированные направления непрерывного образования (что опять же является следствием внешних требований к индивиду). Поддержание же актуальности своих знаний и навыков является необходимостью для специалиста, желающего поддерживать свою конкурентоспособность.

Мотивационный компонент сопровождает деятельность профессионала на всех уров-

нях развития его лингвометодической компетентности ввиду постоянного контакта с внешними требованиями. Поэтому эффективность профессионального обучения определяется тем, как успешно преподавателю удалось ретранслировать в учебный процесс актуальные требования к специалисту направления подготовки, а также тем, насколько обучающийся раскрыл свой профессиональный потенциал на этапах соотнесения своих мировоззренческих принципов с производственными факторами.

Мотивационный уровень лингвометодической компетенции вмещает в себя перечень знаний и представлений о роли преподавателя иностранного языка в современном обществе. Причем в данном случае применение этого перечня является двунаправленным, поскольку изначально он необходим будущему специалисту для самоопределения, а во время своей трудовой деятельности его необходимо ретранслировать обучающимся. Это образует своеобразную замкнутую систему передачи информации, которая, однако, должна корректироваться в соответствии с актуальными потребностями общества. При этом преподавателю как составителю курса необходимо ориентироваться, скорее, на средства создания внешней мотивации, а не на средства удовлетворения внутренней, поскольку только внешняя способна сформировать этот уровень согласно социальному заказу. Сама информация о профессиональной деятельности может меняться порой довольно значительно, из-за чего представители разных педагогических поколений будут транслировать разные требования и установки, тем не менее, несмотря на эту изменчивость, можно выделить перечень общего содержания мотивационного компонента лингвометодической компетенции. Данные направления регламентируются во ФГОС ВО. Являясь требованиями к результатам усвоения образовательной программы, ФГОС ВО отчасти определяют те самые предметы факторов внешней мотивации, ожидаемые от создания и реализации курса.

Операционно-технологический компонент профессиональной компетенции включает в себя знания и навыки, направленные на практическое применение средств производства. Закономерно, что составляющие этого компонента сильно отличаются у разных профессий ввиду различных условий труда. В случае описания операционно-технологического компонента в контексте педагогической деятельности уместно внести некоторые изменения в изначальную терминологию Г.К. Селевки в угоду большей точности. Поскольку преподаватель взаимодействует, прежде всего, с информацией, его средства производства напрямую связаны с ее обработкой, анализом и представлением. В таком контексте можно четко разграничить несколько составляющих. Использование средств подразумевает использование информационно-коммуникативных технологий, что позволяет ассоциировать этот компонент с информационной-коммуникационной компетенцией. Информационно-коммуникационная компетенция – это способность и готовность применять такие информационные и коммуникационные технологии, как интернет-ресурсы и социальные сервисы в своей профессиональной деятельности [22].

Утрируя, в границы данного компонента можно включить все умения специалиста, направленные на применение материальных методических средств, среди которых можно выделить:

- создание и адаптацию предметных материалов с помощью ИКТ;
- создание и применение средств контроля с помощью ИКТ;
- создание и применение иллюстративных материалов с помощью ИКТ;
- организацию и управление учебным процессом с помощью ИКТ;
- поиск и анализ научно-методической литературы.

Цифровизация образования делает информационно-коммуникационную компетентность преподавателя одним из ведущих показателей его профессионализма, поскольку с ее помощью специалист способен эф-

фективно ввести курс, применяя современные методические инструменты, а также постоянно обновлять актуальность своей профессиональной компетентности путем поиска и интеграции новых методик обучения в сети Интернет [23]. П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев выделяли множество составляющих ИКТ компетенции, среди которых были указаны: навыки обеспечения информационной безопасности образовательного процесса, навыки поиска и отбора иноязычных материалов, навыки создания авторских методических материалов, навыки использования средств интернет-коммуникации для координации учебного процесса, навыки применения научно-исследовательских ресурсов и программного обеспечения при подготовке и проведении занятий [24].

В контексте формирования лингвометодической компетенции можно выделить конкретные примеры цифровых ресурсов, которые необходимы для проектирования и реализации курса иностранного языка. С.С. Мурунов предложил классифицировать цифровые ресурсы согласно их функциональной роли в учебном процессе. Например, в контексте проблемного обучения он выделил упорядочивающие, контролирующие, поисковые, коммуникативные и продуктивные [25; 26]. Упорядочивающие инструменты позволяют преподавателю размещать и систематизировать учебные материалы; контролирующие применяются для оценивания знаний и навыков обучающихся; поисковые – для поиска и исследований в сети Интернет; коммуникативные – для общения и координации между участниками учебного процесса; продуктивные – для создания определенного продукта для решения исследовательских или профессиональных задач. Также кажется уместным выделить дополнительный вид ресурсов, уверенно приобретающий свою актуальность в новейшей педагогической парадигме – генерационные. К данному типу ресурсов относятся нейросети, с помощью которых преподаватель способен генерировать учебные материалы. Представленные категории ИКТ ресурсов охватывают

подавляющее большинство случаев подготовки и использования методических материалов при обучении иностранному языку.

Когнитивный компонент характеризуется самой высокой специфичностью среди всех других, его можно описать как профильную знаниевую систему специалиста, которую он способен реализовать в профессиональной деятельности. У педагогов в эту систему входят принципы, методы, методики и приемы организации обучения [27]. В контексте преподавания иностранного языка существует относительно устойчивый перечень когнитивных структур актуального лингвометодического дискурса. Декларативное усвоение готовых структур является первоначальной ступенью формирования когнитивного компонента, к тому же этот процесс наиболее податлив. По этой причине можно говорить об определении актуальной лингвометодической системы как структурной совокупности подходов, принципов, методов и приемов обучения иностранному языку. И поскольку в исследовании ведется речь о частном применении когнитивного компонента в лингвометодическом контексте, требующего от него конкретного содержания, уместно будет, отражая специфику, переименовать его в лингводидактический.

Для удобства систематизации более подходящей представляется дедуктивная модель, в качестве отчетной точки использующая подходы обучения, а последней – приемы.

Уровень подходов лингвометодической системы оперируют изначальными положениями выстраиваемой методической модели. Среди актуальных можно выделить: коммуникативный, личностно-ориентированный, компетентностный, интегрированный, межкультурный, когнитивный, деятельностный [28; 29]. Уровень принципов вмещает в себя базовые положения, вокруг которых выстраивается процесс обучения. В научной литературе не был достигнут консенсус касательно конечного перечня принципов – содержание, количество и систематизация варьируется в разных источниках. Так, например, Н.И. Гез с соавт. выделяли двухсту-

пенчатую систему, состоящую из общедидактических и лингвометодических принципов [30, с. 58]. К общедидактическим относятся принципы сознательного обучения, практичности, систематичности, доступности, наглядности, творческой самореализации и т. д. К лингвометодическим – принципы речевой направленности, учета родного языка, доминирующей роли упражнений, взаимодействия видов речевой деятельности, аппроксимации, речевой интенсивности, устного опережения и т. д.

Третьим уровнем когнитивной лингвометодической системы являются методы. Как и принципы, их можно разделить на общие и частные методические. Общедидактические используются при преподавании любых дисциплин: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, игровой, метод проблемного обучения, метод проектов, метод ассоциативных карт, метод геймификации, кейс-метод и т. д. Эти методы используются повсеместно, но не учитывают специфики преподаваемого предмета. В контексте лингводидактики это критично, поскольку обучение иностранному языку очень практико-ориентированно и требует выработки коммуникативных навыков, из-за чего некоторые традиционные общедидактические методы могут терять свою релевантность и эффективность в данном контексте. По этой же причине частные методы лингводидактики уникальны и не применимы в других образовательных контекстах. Среди актуальных можно выделить: прямой метод, метод симуляции речевой ситуации, метод погружения и, конечно, коммуникативный метод [31].

Последним уровнем выступают приемы. Прием – это минимальный структурный элемент процесса обучения иностранному языку, принимающий форму действия субъекта. По праву этот уровень можно назвать самой многочисленной категорией, поскольку он вмещает в себя фактически все способы взаимодействия субъектов и средств обучения. Являясь базовой методической единицей, приемы вездесущи, поэтому обычно их

систематизируют с помощью категорий высшего порядка – методов и подходов. Из-за столь малого размера под сомнение попадает необходимость изучать приемы отдельно от методов, соответственно, и проводить классификацию в отрыве от них. Будущий преподаватель овладевает приемами операционально по мере накопления практического опыта использования методов, поэтому более целесообразно не рассматривать приемы в рамках знаниевой системы, они ближе к системе навыков.

На основе интерпретации модели Г.К. Селевко в лингвометодическом контексте получилось смоделировать общий компонентный состав лингвометодической компетенции. Сама лингвометодическая компетенция является сложным комплексом компетенций более низкого порядка. Каждый компонент есть отдельная компетенция. Вместе взаимодействуя, компетенции создают структуру, позволяющую справляться с профессиональными задачами. Из этого следует, что компоненты можно анализировать дискретно в зависимости от масштаба, то есть, например, информационно-коммуникационный компонент лингвометодической компетенции синонимичен ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка, что позволяет поддерживать связь предлагаемой общей лингвометодической модели с моделями частных компетенций преподавателя иностранного языка.

Представленная в таблице 1 модель выступает в качестве обобщения компонентов в наибольшем масштабе. То есть при необходимости эти компоненты можно в дальнейшем разделить на субкомпоненты, разнящиеся в зависимости от контекста, например, лингводидактический, как уже было упомянуто, можно разделить на декларативный и операционный. Однако из-за прямой синонимичности компонентов с отдельными профессиональными компетенциями такая детализированность не всегда оправдана.

Представляемая модель служит ориентиром для лингвометодической подготовки специалистов, акцентирующей внимание на

основных аспектах обучения, что и объясняет реинтерпретацию изначальной модели Г.К. Селевко.

Таблица 1
Описание функций компонентов
лингвометодической компетенции

Table 1
Description of the functions of the components
of linguo-methodological competence

Компонент лингвометодической компетенции	Функция
Поведенческий	Применение комплекса индивидуальных поведенческих стратегий
Мотивационный	Ретрансляция социального заказа к иноязычной коммуникативной компетенции и к лингвометодической компетенции
Социокультурный	Обеспечение медиации в условиях поликультурного взаимодействия
Информационно-коммуникационный	Применение цифровых ресурсов для создания и последующей реализации учебно-методических материалов
Лингводидактический	Использование знаниевой системы для создания, реализации и анализа учебно-методических материалов

Источник: составлено автором на основе модели профессиональной компетенции Г.К. Селевко [5, с. 13].

Source: compiled by the author based on the G.K. Selevko professional competence model [5, p. 13].

Этический компонент был упразднен из настоящей модели, но все же он будет неизменно присутствовать в обучении, хотя и имплицитно. Его низкая релевантность в лингвометодической подготовке объясняется высокой степенью индивидуализированности, делающей воздействие на компонент слишком ресурсозатратным. Поведенческий компонент, будучи рассмотренным с позиции конкретного профессионального образо-

вания, приобретает новые функции. В него входят как «мягкие», так и некоторые «твердые» навыки ввиду коммуникативной специфики профессии. Минимальной единицей компонента выступает стратегия поведения преподавателя, начиная от «мягких» стратегий, вроде решения конфликтных ситуаций или самоконтроля во время занятий, заканчивая «твердыми» стратегиями, вроде уникального способа подачи материала. Социокультурный отражает особенности социальной роли преподавателя в классе, которому приходится выступать посредником между родной и изучаемыми культурами. Его принципиальное различие от социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции заключается в том, что преподавателю необходимо транслировать чужую культуру в класс, выступая в качестве своеобразного суррогатного носителя. Информационно-коммуникационный компонент отвечает за использование средств обучения, коими в современной педагогической парадигме выступают ИКТ средства. Лингводидактический конвенциализирует, прежде всего, знаниевую систему специалиста, в которой находятся актуальные подходы, принципы и методы.

ВЫВОДЫ

Лингвометодическая компетенция, будучи многоаспектной категорией, обладает множеством интерпретаций в научно-исследовательской литературе. Однако большинство интерпретаций ограничиваются лишь определенными сторонами учебного процесса, из-за чего была предпринята попытка создания универсализированной модели, строящейся на основе обобщенной структуры профессиональной компетенции, представленной в работах Г.К. Селевко. При конкретизации элементов профессиональной компетенции, актуализирующей многоаспектность процесса преподавания иностранных языков, структура закономерно меняется. В представленной модели лингвометодической компетенции выделяются: поведенческий, социокультурный, мотивационный, информационно-коммуникационный и лингводидактический. Такой состав способен отразить специфику профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в относительно большом масштабе, поскольку лингвометодическая компетенция в этой работе рассматривается как профессиональная метакомпетенция. Соответственно, при необходимости каждый компонент может ассоциироваться с частными профессиональными компетенциями, тем самым дробя компонент на субкомпоненты в контексте данной модели, что ввиду совместимости с другими концепциями придает ей искомую универсальность.

Список источников

1. Бредихина И.А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 77-81. <https://elibrary.ru/vchklx>
2. Казакова О.П. Формирование лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей у студентов лингвистических направлений // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 100-105. <https://doi.org/10.26170/po16-05-16>, <https://elibrary.ru/wkydzf>
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. <https://elibrary.ru/qvdtmd>
4. Харчева И.С. Нравственная готовность студента педвуза: сущностные характеристики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 203-211. <https://elibrary.ru/nqvwwkr>
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
6. Jackson D., Chapman E. Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 37. Issue 5. P. 541-567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>

7. Albino G. Technical and behavioral competencies on performance evaluation: Petrek leaders' perspectives // Sage Open. 2018. Vol. 8. Issue 2. <https://doi.org/10.1177/2158244018780972>
8. Gruden N., Stare A. The influence of behavioral competencies on project performance // Project Management Journal. 2018. Vol. 49. Issue 3. P. 98-109. <https://doi.org/10.1177/8756972818770841>
9. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 12-21. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>, <https://elibrary.ru/osrovp>
10. Газизулина Л.Р. Развитие мягких навыков в ходе иноязычной подготовки аспирантов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 275-279. <https://elibrary.ru/xszgno>
11. Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 21-41. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-1-21-41>, <https://elibrary.ru/ipuqvb>
12. Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis // Journal for the Psychology of Language Learning. 2020. Vol. 2. № 1. P. 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
13. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: a meta-analysis // Studies in Second Language Acquisition. 2019. Vol. 41. Issue 2. P. 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
14. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation // Language Teaching Research. 2022. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
15. Фатуева Ю.Н. Роль эмоций в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 238-241. <https://elibrary.ru/hqciie>
16. Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 3 (35). С. 20-26. <https://elibrary.ru/cjcuun>
17. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. Известия УрО РАН. 2004. № 2 (26). С. 3-18. <https://elibrary.ru/pjupxh>
18. Hall E.T. The Silent Language. N. Y.: Doubleday & Company, 1959. 217 p.
19. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.
20. Гуцу Е.Г. Изучение мотивационного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2-3. С. 657-659. <https://elibrary.ru/pupgnz>
21. Сагитова В.Р. Феномен компетенции: понятие, структура, условия формирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 2. С. 59-62. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-2-59-62>, <https://elibrary.ru/unsdtv>
22. Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2013. № 2 (16). С. 91-103. <https://elibrary.ru/rydjzlz>
23. Алиханова Ф.Н., Пивнева С.В., Квитковская А.А. Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 342-344. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344>, <https://elibrary.ru/umljfe>
24. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 160-167. <https://elibrary.ru/rzrkup>
25. Мурунов С.С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 67-85. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
26. Мурунов С.С. Создание системы упражнений обучения иностранному языку с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 362-376. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>, <https://elibrary.ru/dsszbk>

27. Данилова Н.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 153-172. <https://elibrary.ru/boylbz>
28. Нефедова М.А. Современные подходы к обучению иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 137-142. <https://elibrary.ru/itmsds>
29. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 205-208. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-1-205-208>, <https://elibrary.ru/uociua>
30. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. шк., 1982. 373 с.
31. Альмураева П.Х., Усманов Т.И. Использование прямого метода обучения иностранному языку // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 5 (51). С. 71-76. <https://doi.org/10.25726/t5684-9645-5853-1>, <https://elibrary.ru/whltfv>

References

1. Bredikhina I.A. (2015). Special aspects of the structure of a foreign language teacher's professional competence. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 9, pp. 77-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vchklx>
2. Kazakova O.P. (2016). Formation of LSP-teachers' linguo-didactic competence in students of linguistic education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 100-105. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po16-05-16>, <https://elibrary.ru/wkydzf>
3. Selevko G.K. (2006). *Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vols.* Moscow, Research Institute of School Technologies Publ., vol. 1, 816 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qvdtmd>
4. Kharcheva I.S. (2010). Pedagogical university student's moral readiness: essential characteristics. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 12, pp. 203-211. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nqvwr>
5. Guseinov A.A., Apresyan R.G. (2000). *Ethics*. Moscow, Gardariki Publ., 472 p. (In Russ.)
6. Jackson D., Chapman E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, vol. 37, issue 5, pp. 541-567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>
7. Albino G. (2018). Technical and behavioral competencies on performance evaluation: Petrek leaders' perspectives. *Sage Open*, vol. 8, issue 2. <https://doi.org/10.1177/2158244018780972>
8. Gruden N., Stare A. (2018). The influence of behavioral competencies on project performance. *Project Management Journal*, vol. 49, issue 3, pp. 98-109. <https://doi.org/10.1177/8756972818770841>
9. Batsunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. (2018). Modern determinants of the soft skills development. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Konsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Konsept"*, no. 4, pp. 12-21. (In Russ.) <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>, <https://elibrary.ru/osrovvp>
10. Gazizulina L.R. (2019). Soft skills development during foreign language training. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 4 (56), pp. 275-279. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xszgno>
11. Getmanskaya E.V., Chertov V.F. (2023). Soft skills of a teacher as a category of conceptual and applied research. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 21-41. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-1-21-41>, <https://elibrary.ru/ipuqvbb>
12. Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
13. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. (2019). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 41, issue 2, pp. 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
14. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>

15. Fatueva Yu.N. (2023). The role of emotions in the process of teaching a foreign language at the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78-4, pp. 238-241. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hqciie>
16. Krasnoshlykova O.G., Koshevaya O.G. (2019). The concept of social competence as a scientific category. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 3 (35), pp. 20-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cjcuun>
17. Goncharov S.Z. (2004). Social competence of an individual: essence, structure, criteria and importance. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, no. 2 (26), pp. 3-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pjupxh>
18. Hall E.T. (1959). *The Silent Language*. New York, Doubleday & Company Publ., 217 p.
19. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston, New York, Houghton Mifflin Company Publ., 647 p.
20. Gutsu E.G. (2012). The motivational-evaluative component analysis of the professional competence of a higher school teacher. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk = Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 14, no. 2-3, pp. 657-659. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pupgnz>
21. Sagitova V.R. (2015). Phenomenon competence: concept, structure, forming terms. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 15, no. 2, pp. 59-62. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-2-59-62>, <https://elibrary.ru/unsdtv>
22. Evstigneev M.N. (2013). Foreign language teacher's ICT competence. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze: ezhegodnyi sbornik = Teaching Methodology in Higher Education: Annual Collection*, no. 2 (16), pp. 91-103. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rydjlz>
23. Alipkhanova F.N., Pivneva S.V., Kvitkovskaya A.A. (2024). Forming information competence of future teachers in the system of their professional training. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 1 (104), pp. 342-344. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344>, <https://elibrary.ru/umljfe>
24. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2014). Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies. *Language and Culture*, no. 1, pp. 142-147. <https://elibrary.ru/toeniv>
25. Murunov S.S. (2023). Typology of digital problem-solving tasks for teaching foreign languages. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 67-85. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
26. Murunov S.S. (2023). Task system design for teaching a foreign language using information and communication technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 362-376. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>, <https://elibrary.ru/dsszbk>
27. Danilova N.Yu. (2020). Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 153-172. (In Russ.) <https://elibrary.ru/boylbz>
28. Nefedova M.A. (2023). Modern approaches to teaching a foreign language. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes (Kursk State University)*, no. 2 (66), pp. 137-142. (In Russ.) <https://elibrary.ru/itmsds>
29. Shvetsova O.A. (2023). Approaches to language teaching. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 205-208. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-1-205-208>, <https://elibrary.ru/uociua>
30. Gez N.I., Lyakhovitskii M.V., Mirolyubov A.A. et al. (1982). *Methods of Foreign Languages Teaching in Secondary School*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 373 p. (In Russ.)
31. Al'murzaeva P.Kh., Usmanov T.I. (2022). The direct method of teaching a foreign language. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*, no. 5 (51), pp. 71-76. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/t5684-9645-5853-1>, <https://elibrary.ru/whltfv>

Информация об авторе

Мурунов Сергей Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1346-3640>
sergeymurunov@gmail.com

Поступила в редакцию 07.06.2024
Одобрена после рецензирования 30.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Sergey S. Murunov, Assistant of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1346-3640>
sergeymurunov@gmail.com

Received 07.06.2024
Approved 30.08.2024
Accepted 12.09.2024