

Научная статья / Article

УДК 378.022:81:243

<https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3196>

**Механизм интеграции иноязычной
и профессиональной подготовки будущего учителя:
проблемная ситуативность
(на примере модуля «Мир театра»)**

Юлия Ивановна Трофимова

Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия
adrom@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3561-3723>

Аннотация. В контексте компетентностной парадигмы высшего педагогического образования особую значимость приобретает поиск эффективных механизмов, позволяющих преодолеть разрыв между формированием иноязычных навыков и становлением профессионального «я» будущего педагога. Анализ существующих подходов, в частности проблемно-ориентированного обучения, выявляет их ключевое ограничение: учебная ситуация преимущественно конструируется как внешний по отношению к студенту контекст, что не гарантирует глубокой личностной включенности и интеграции языкового опыта в систему профессиональных ценностей. Для решения данной проблемы в исследовании разработана дидактическая модель, синтезирующая технологические принципы проблемно-ориентированного подхода и психолого-антропоцентрическое понимание ситуации как акта внутренней «раздражимости» личности.

В работе использован комплекс методов теоретико-методического характера: концептуальный анализ для выявления методологического противоречия, метод моделирования для синтеза теоретических положений и построения конструкции, а также метод проектирования учебного модуля для содержательной апробации и демонстрации ее методической реализуемости. В результате предложена трехуровневая модель («обнаружение — углубление — разрешение ситуации»), операционализирующая процесс перевода внешнего дидактического стимула во внутренний познавательный конфликт и его последующего разрешения через профессионально-значимую речевую деятельность. Практическая значимость модели раскрыта на примере

модуля «Мир театра», иллюстрирующего ее потенциал для последовательного формирования мотивационно-ценностных, когнитивных и деятельностных основ профессиональной идентичности студента педагогического вуза. Таким образом, исследование вносит вклад в методику профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, предлагая конкретный технологический алгоритм для интеграции личностного и профессионального развития в образовательном процессе.

Ключевые слова: интеграция иноязычной и профессиональной подготовки, проблемно-ориентированное обучение, профессиональная идентичность учителя, дидактический раздражитель, модель обнаружения-углубления-разрешения ситуации, методика преподавания иностранных языков, педагогический вуз, учебный модуль

Для цитирования: Трофимова Ю. И. Механизм интеграции иноязычной и профессиональной подготовки будущего учителя: проблемная ситуативность (на примере модуля «Мир театра») // Человек. Культура. Образование. 2026. № 3. С. 196–208. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3-196>

The Mechanism of Integrating Foreign Language and Professional Training for Future Teachers: Problem-Based Approach (Exemplified by the «World of Theatre» Module)

Yulia I. Trofimova

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia
adrom@mail.ru

Abstract. *Within the competence-based paradigm of higher pedagogical education, the search for effective mechanisms to bridge the gap between foreign language skill formation and the development of a future educator's professional self acquires particular significance. Analysis of existing approaches, particularly problem-oriented learning, reveals their key limitation: the learning situation is predominantly constructed as an external context for the student, which does not guarantee deep personal engagement or the integration of linguistic experience into the system of professional values. To address this issue, this study develops a didactic model synthesizing the technological principles of the problem-oriented approach and the psycho-anthropocentric understanding of a situation as an act of internal «irritability» of the individual.*

The research employed a set of theoretical and methodological methods: conceptual analysis to identify methodological contradictions, modeling to syn-

thesize theoretical propositions and construct the framework, and the method of educational module design for substantive testing and demonstration of its methodological feasibility. As a result, a three-level model («situation detection — deepening — resolution») is proposed, operationalising the process of transforming an external didactic stimulus into an internal cognitive conflict and its subsequent resolution through professionally significant speech activity. The practical significance of the model is revealed through the example of the «World of Theatre» module, illustrating its potential for the sequential formation of motivational-value-based, cognitive, and activity-based foundations of the professional identity of a pedagogical university student. Thus, the study contributes to the methodology of professionally-oriented foreign language teaching by offering a specific technological algorithm for integrating personal and professional development within the educational process.

Keywords: *integration of foreign language and professional training, problem-oriented learning, teacher professional identity, didactic irritant, detection-deepening-resolution situation model, foreign language teaching methodology, pedagogical university, educational module*

For citation: Trofimova Yu. I. The Mechanism of Integrating Foreign Language and Professional Training for Future Teachers: Problem-Based Approach (Exemplified by the «World of Theatre» Module). *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie = Human. Culture. Education*. 2026; 3: 196–208. (In Russ.) <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2026-3-196>

Введение. Эволюция высшего педагогического образования в сторону компетентностной модели актуализирует задачу формирования у будущих учителей иностранного языка профессионально-когнитивной компетенции, которая предполагает владение языком в профессиональном контексте и неразрывно связана с процессом становления профессиональной идентичности студента [1; 2]. Методологической основой для решения этой задачи выступает интегративный подход, направленный на преодоление дисциплинарной разобщенности и формирование целостной коммуникативной компетенции [3]. При этом, как справедливо отмечается в исследованиях, на практике сохраняется значительный разрыв между целями профессионального становления и содержанием дисциплин практического цикла, в частности иностранного языка [4]. Этот разрыв усугубляется недостаточной практической и психолого-педагогической подготовкой выпускников, что ведет к их дезадаптации в школе и оттоку из профессии [5]. Важным ресурс-

сом для актуализации личностного опыта в обучении выступает понятие опыта как «потенциального резервуара» актуальных деятельностей [6]. Современные исследования подчеркивают, что развитие профессионального самосознания будущих педагогов тесно связано с вовлечением их в исследовательскую деятельность, особенностью которой является использование личностно-значимых проблемных задач [7].

В контексте интегративного подхода обучения действенным методом признается проблемно-ориентированный функционально-познавательный подход [8]. Тем не менее его эффективность зачастую снижается из-за устоявшегося понимания учебной ситуации как искусственно смоделированного преподавателем контекста [9], что минимизирует возможности для более глубокого личностного погружения обучающихся в процесс. Вследствие этого учебные задачи нередко воспринимаются обучающимися как искусственные формальные упражнения, не затрагивающие их внутренние мотивы и не инициирующие значимые познавательные противоречия.

Данный дефицит личностного включения коррелирует с одной из ключевых проблем в подготовке учителей иностранного языка — недостатком осознанного профессионального самоопределения и слабой сформированностью педагогической идентичности у выпускников [5]. Вместе с тем, современные исследования в области профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам указывают на высокий потенциал использования аутентичных художественных текстов для повышения мотивации, эмоциональной вовлеченности и формирования целостной картины профессиональной деятельности [10]. Однако их применение, как правило, остается эпизодическим и не встроенным в системный процесс становления профессиональной идентичности. Таким образом, возникает методологический разрыв между технологической схемой организации проблемного обучения и психолого-педагогической необходимостью активизации внутреннего, личностного опыта обучающегося как основы для конструирования профессиональной идентичности.

Научная новизна исследования заключается в синтезе технологического каркаса проблемно-ориентированного функционально-познавательного обучения и антропоцентриче-

ской концепции «ситуации-раздражимости», что позволяет переосмыслить учебную ситуацию не как внешний контекст, а как процесс внутренней актуализации личности студента и предложить механизм подлинной интеграции языкового и профессионального развития. Целью данного теоретико-методического исследования является разработка и теоретическое обоснование авторской модели, направленной на устранение указанного методологического разрыва и обеспечивающей личностную вовлеченность обучающегося в процесс иноязычной профессиональной подготовки. В основу положен тезис о том, что «ситуация есть обнаружение, противоречивость и следствие факта раздражимости в «hic et nunc», а не его причина» [11]. Следовательно, ядром обучения становится не внешний контекст, а внутренний акт проявления личности студента, запускаемый специально отобранными дидактическими «раздражителями».

Методы исследования, теоретическая база. Методологической базой исследования является синтез нескольких взаимодополняющих подходов. Технологический каркас модели задается принципами проблемно-ориентированного функционально-познавательного подхода, предлагающего трехуровневую схему работы (введение в проблему — работа с текстами — разрешение проблемы) [8]. Важно отметить, что проблемные задания (задачи) играют центральную роль в коммуникативном обучении языку, выступая средством для его практической реализации. В методологии выделяются два основных подхода к использованию учебных задач: обучение, поддерживаемое задачами (task-supported language teaching), и обучение, основанное на задачах (task-based language teaching) [12]. Первый подход, часто реализуемый через схему «представление — практика — продукция», сохраняет фокус на предварительном усвоении языковых форм, с использованием задания лишь на этапе свободного продуцирования, что подвергается критике за несоответствие естественному процессу усвоения языка [12]. Второй, более действенный подход, предполагает, что язык осваивается непосредственно через коммуникацию, а задания становятся основной единицей построения всего курса, что соответствует «сильной» версии коммуникативного подхода [12]. Таким образом, подход, основанный на задачах, акцентирует логику «выполнение задачи — осознание дефицита — усвоение инструментария» [13; 14], что согласуется с идеей «раздражимости».

Содержательное наполнение технологической схемы осуществляется на основе антропоцентрической концепции ситуации [11], которая переносит акцент с имитации внешних условий на актуализацию внутреннего состояния субъекта. При этом опыт понимается как совокупность пережитых психических состояний, регулирующих деятельность и формирующих мотивационную основу для овладения иностранным языком [6]. Теоретический контекст исследования также включает принципы компетентностного [15; 16], личностно-деятельностного [1] и интегративного [3] подходов. Важным ориентиром служат идеи контекстного обучения, нацеленного на поэтапное моделирование профессиональных ситуаций [4], а также практика использования художественных аутентичных текстов в обучении профессиональному иностранному языку, доказавшая свою эффективность в развитии мотивации, эмоционального интеллекта и профессиональной лексики [10]. Данное разграничение позволяет точнее позиционировать разрабатываемую модель, которая, будучи ориентирована на смысл и личностное начало, наследует философию подхода, основанного на задачах, но не исключает элемента поддержки, в том числе через аутентичный текстовый материал.

Исследование носит теоретико-методический характер и реализовано с помощью комплекса взаимосвязанных методов, соответствующих этапам работы. На этапе постановки проблемы и анализа теоретических оснований использовался метод теоретического анализа научной литературы, что позволило выявить и сформулировать ключевое методологическое противоречие. Для его разрешения и построения нового дидактического конструкта был применен метод теоретического моделирования, направленный на синтез выявленных концепций (проблемно-ориентированного и антропоцентрического подходов). Полученная модель прошла этап апробации через метод проектирования учебного модуля.

Данный метод заключался в детальной разработке модуля «Мир театра» для обучающихся педагогического направления. Это позволило опытным путем проверить непротиворечивость предложенной модели, ее практическую реализуемость в образовательном процессе и степень соответствия заявленной цели — последовательному формированию мотивационно-

ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной идентичности будущего педагога. Таким образом, исследование включало переход от критической оценки теоретических источников к созданию концептуальной модели овладения студентами иноязычной речью в пределах содержания будущей профессиональной деятельности в виде разговорных тем по обучающим программам и ее последующей проектной верификации.

Результаты исследования и их обсуждение. Итогом исследования является авторская трехуровневая модель интеграции иноязычной и профессиональной подготовки. Данная модель представляет собой диалектическое единство внешней технологической структуры проблемно-ориентированного подхода и внутреннего психологического механизма «раздражимости». По своему характеру она может быть отнесена к технологиям в системе компетентностно-ориентированного образования [16], поскольку обеспечивает управляемый переход от внешнего дидактического стимула к формированию внутренней мотивации и в конечном счете к осознанному профессиональному действию.

Структура трехуровневой модели (на материале модуля «Мир театра»):

Уровень 1. Обнаружение ситуации (введение в проблему). Цель данного этапа — сформировать познавательноречевую базу через актуализацию субъектного опыта студентов и создание мотивационного запроса. Технологический этап «введения» наполняется психологическим содержанием через подбор и предъявление дидактического раздражителя — проблемного вопроса, провокационного тезиса или визуального образа, призванного инициировать внутренний познавательный или ценностный конфликт. В рамках модуля «Мир театра» эту функцию выполняет вводное задание «Why do you think people go to the theatre?», **апеллирующее к личному опыту обучающихся**. Дальнейшее сопоставление контрастирующих высказываний У. С. Моэма, Дж. Б. Пристли и Е. Вахтангова создает когнитивно-ценностное напряжение. На данном уровне формируется мотивационно-ценностный компонент идентичности.

Уровень 2. Углубление раздражимости (работа с базовыми текстами). Цель — развитие профессиональных аналитиче-

ских компетенций через анализ источника внутреннего противоречия. Этап «работы с текстом» трансформируется в процесс осмысления возникшего конфликта. Обучающийся овладевает навыками переосмысления аутентичного материала, выявления авторской позиции и поиска аргументов, что позволяет перевести первоначальную эмоциональную «раздражимость» в интеллектуальную плоскость. Содержательно данный этап реализуется через анализ художественно-исторического текста о театральных реформах Дэвида Гаррика с последующей реконструкцией «скрытых вопросов» эпохи и проведением ролевой игры «Театральная пресс-конференция времен Гаррика». Здесь формируется когнитивный компонент идентичности.

Уровень 3. Разрешение ситуации (решение проблемы). Цель — материализация результатов внутренней работы в форме профессионально значимого речевого продукта, что выражается в овладении обучающимися иноязычной речью в пределах содержания будущей профессиональной деятельности в виде разговорных тем по обучающим программам. Этап «разрешения» понимается как проявление результатов внутренней деятельности, когда языковые средства осваиваются и применяются для решения задачи, изначально вызвавшей состояние «раздражимости», через проектные и творческие формы работы. Содержательное наполнение включает написание театральной рецензии с использованием речевых клише и участие в дебатах или создание театрального подкаста. Данный уровень обеспечивает формирование деятельностного компонента идентичности.

Разработанная модель предлагает механизм преодоления ключевого ограничения традиционного проблемного обучения — его внешней заданности — и тем самым решает проблему, поставленную в начале исследования. В отличие от схем, где ситуация создается преподавателем как контекст [9], предложенная модель, опираясь на концепцию «раздражимости» [11], запускает процесс изнутри, обеспечивая личностную вовлеченность. Это достигается за счет того, что каждый технологический уровень направлен на работу с внутренним конфликтом обучающегося: на первом уровне раздражитель провоцирует этот конфликт, обращаясь к личному опыту; на втором — аналитическая деятельность его углубляет и переводит в интеллектуальное русло; на третьем — продуктивная речевая дея-

тельность становится способом его разрешения. Такой подход позволяет преодолеть формальность усвоения и достичь интеграции языкового материала в структуру профессиональной идентичности по компонентам [2].

Посравнению с классическим проблемно-ориентированным функционально-познавательным подходом [8] предложенная модель вносит принципиально новое психологическое измерение на каждый технологический этап, трансформируя его из этапа работы с внешней проблемой в фазу работы с внутренним конфликтом. В отличие от общих принципов интеграции [3], модель предлагает операциональный, воспроизводимый механизм ее реализации на уровне учебного модуля, согласующийся с логикой усиления специализации [4].

Важно подчеркнуть, что модель выходит за рамки подхода обучения, поддерживаемого задачами (task-supported), где задания служат лишь для отработки заданных форм, и приближается к философии обучения, основанного на задачах (task-based), так как смысловая задача (проблемная ситуация-раздражитель) является отправной точкой и движущей силой всего учебного процесса. Однако в отличие от обучения, основанного на задачах, полностью исключаящего предваряющее внимание на форме, наша модель предусматривает системную поддержку на всех этапах (включая предоставление банка речевых клише на этапе 3), что согласуется с современными взглядами на необходимость сфокусированности на форме в рамках выполнения смысловых задач [12].

Модель решает проблему лучше существующих аналогов, задавая строгую технологическую последовательность, в которой языковая деятельность неотделима от процессов ценностного самоопределения, критического анализа и профессионального действия. Однако проведенное исследование привносит новые вопросы. Во-первых, необходима экспериментальная педагогическая проверка эффективности модели в формировании конкретных составляющих профессиональной идентичности. Во-вторых, выявленное ограничение — зависимость от тематики с высоким личностным потенциалом («Мир театра») — ставит задачу адаптации модели к более специальным или технологичным темам педагогического образования (например, «Цифровая образовательная среда»). В-третьих, успешность

применения модели предъявляет особые требования к компетенциям преподавателя в области дидактического проектирования и стимулирования рефлексивной деятельности.

Заключение. В результате проведенного теоретико-методического исследования достигнута поставленная цель: разработана и теоретически обоснована авторская модель, синтезирующая проблемно-ориентированный функционально-познавательный подход и антропоцентрическую концепцию ситуации. Разработанная модель выступает в качестве технологии, обеспечивающей операциональную связь между технологией организации учебного процесса и психологическим механизмом личностного включения студента. Предметный вклад в науку заключается в предложении воспроизводимого теоретико-методического конструкта, который задает новое направление для проектирования иноязычной подготовки как пространства последовательного формирования компонентов профессиональной идентичности будущего педагога (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного). Значимость результата для современной педагогической науки заключается в углублении психолого-дидактического обоснования интегративного подхода и операционализации механизмов личностно-деятельностного включения в профессионально-ориентированном иноязычном обучении. Потенциальными областями внедрения модели являются методическая подготовка будущих учителей иностранного языка в педагогических вузах, проектирование интегрированных учебных курсов и модулей. Наиболее важным направлением дальнейших исследований, логически вытекающим из данной теоретической разработки, представляется экспериментальная верификация модели с разработкой диагностического инструментария, а также ее адаптация и апробация на ином тематическом содержании (например, «Мир цифровой педагогики», «Мир инклюзивного образования») для проверки универсальности и создания детального методического обеспечения.

Список источников

1. Коряковцева Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. 2016. Вып. 14 (753). С. 10–19.

2. Налиткина О. В. Современные подходы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в ракурсе формирования основ профессиональной идентичности в высшей школе // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024. № 6 (144). С. 1–8.

3. Пореченкова Е. А., Энгель Е. И. Интегративный подход в обучении иностранным языкам: теоретико-методологическое обоснование // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025. Т. 10. Вып. 12. С. 1450–1457.

4. Колесников А. А. Как обучать иностранному языку студентов педагогического вуза: актуальные проблемы и возможные решения // *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 462. С. 202–208.

5. Афанасьева О. В. Проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в современной России и возможные пути их решения // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024. Т. 9. Вып. 4. С. 358–364.

6. Трофимова Ю. И. Использование понятия опыт в объяснении процесса овладения иностранным языком // *Человек. Культура. Образование*. 2019. № 1(31). С. 226–232.

7. Киртава Г. Т. Исследовательская деятельность как средство развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата // *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2025. Т. 19. № 2. С. 181–196.

8. Годунов Б. П., Першина Э. А. Проблемно-ориентированные функциональные упражнения (III курс языкового вуза, английский язык): учебно-методическое пособие. Сыктывкар: Изд-во Коми пед. ин-та, 2006. 145 с.

9. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Иностранные языки” (репринтное изд.). М.: Альянс, 2012. 224 с.

10. Горохова Н. Э., Курсанина Е. Е., Маевская В. А. Повышение эффективности процесса обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе аутентичных текстов // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2018. Т. 9. № 4. С. 77–87.

11. Гурленов В. М., Трофимова Ю. И. Как понимать и использовать феномен ситуации в обучении иностранным языкам // *Человек. Культура. Образование*. 2019. № 2 (32). С. 187–199.

12. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

13. Basturkmen H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge, 2006. 200 p.

14. Long M. H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 2015. 439 p.

15. Андриенко А. С. Компетентностный подход: исторические этапы становления и особенности развития современного периода // *Мир*

науки: интернет-журнал. 2023. Т 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (дата обращения: 24.12.2025).

16. Быков А. К. Компетентностно-ориентированная технология обучения будущих специалистов по социально-педагогической деятельности в вузах // ЦИТИСЭ. 2022. № 3. С. 43–53.

References

1. Koriakovtseva N. F. Modern development of professionally oriented foreign language teaching in a non-linguistic university. *Vestnik MGLU* [MSLU Bulletin], 2016, iss. 14 (753), pp. 10–19. (In Russ.)

2. Nalitkina O. V. Modern approaches in professionally oriented foreign language teaching in the perspective of forming the foundations of professional identity in higher school. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2024, no 6 (144), pp. 1–8. (In Russ.)

3. Porechenkova E. A., Engel' E. I. The integrative approach in foreign language teaching: theoretical and methodological substantiation. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and Practice], 2025, vol. 10, iss. 12, pp. 1450–1457. (In Russ.)

4. Kolesnikov A. A. How to teach a foreign language to pedagogical university students: current problems and possible solutions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Bulletin], 2021, no 462, pp. 202–208. (In Russ.)

5. Afanas'eva O. V. Problems of training future foreign language teachers in modern Russia and possible ways to solve them. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theory and Practice], 2024, vol. 9, iss. 4, pp. 358–364. (In Russ.)

6. Trofimova Yu. I. Use of the concept of experience in the explanation of foreign language acquisition process. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education], 2019, no 1 (31), pp. 226–232. (In Russ.)

7. Kirtava G. T. Research activities as a means of development of professional self-awareness of pedagogical bachelor students. *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [MSPU Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology"], 2025, vol. 19, no 2, pp. 181–196. (In Russ.)

8. Godunov B. P., Pershina E. A. *Problemno-orientirovannye funktsional'nye uprazhneniia (III kurs iazykovogo vuza, angliiskii iazyk): uchebno-metodicheskoe posobie* [Problem-oriented functional exercises (3rd year of a language university, English): educational and methodological manual]. Syktyvkar: Izd-vo Komi ped. in-ta [Komi State Pedagogical Institute Publ.], 2006. 145 p. (In Russ.)

9. Min'iar-Beloruchev R. K. *Metodika obucheniia frantsuzskomu iazyku: uchebnoe posobie dlia studentov pedagogicheskikh institutov po spetsial'nosti "Inostrannye iazyki"* [Methods of teaching French: a textbook for students of pedagogical institutes in the specialty "Foreign Languages"]. Moscow: Al'ians [Alliance Publ.], 2012. 224 p. (In Russ.)

10. Gorokhova N. E., Kursanina E. E., Maevskaia V. A. Increasing the efficiency of teaching a professionally oriented foreign language based on authentic texts. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [St. Petersburg State Polytechnic University Journal. Humanities and Social Sciences], 2018, vol. 9, no 4, pp. 77–87. (In Russ.)

11. Gurlenov V. M., Trofimova Yu. I. How to understand and use the phenomenon of situation in teaching foreign languages. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education], 2019, no 2 (32), pp. 187–199. (In Russ.)

12. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

13. Basturkmen H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge, 2006. 200 p.

14. Long M. H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 2015. 439 p.

15. Andrienko A. S. Competence-based approach: historical stages of formation and features of the modern period development. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Online journal "World of Science"], 2023, vol. 11, no 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (accessed: 24.12.2025). (In Russ.)

16. Bykov A. K. Competence-oriented teaching technology for future specialists in socio-pedagogical activities in universities. *TsITISE* [CITISE], 2022, no 3, pp. 43–53. (In Russ.)

Сведения об авторе

Трофимова Юлия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка СГУ им. Питирима Сорокина (Россия, 167001, Сыктывкар, ул. Старовского, 55)

Information about author

Yulia I. Trofimova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the English Department, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (55, Starovskogo St., Syktyvkar, 167001, Russia)

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 27.01.2026

Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 10.03.2026

Принята к публикации / Accepted for publication 11.04.2026