



## Создание системы упражнений обучения иностранному языку с применением ИКТ

Сергей Сергеевич МУРУНОВ 

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

**Актуальность.** Современные учебные средства приносят изменения в структуру курса изучения иностранного языка, по-иному раскрывая способы создания учебных задач и контроля их выполнения. Однако перечень информационно-коммуникационных технологий трудно поддается определению из-за многообразия. Цель исследования – выявление взаимозависимости между ИКТ средствами обучения и системой упражнений обучения иностранному языку.

**Материалы и методы.** Объектом исследования явилось применение ИКТ для проектирования учебного процесса. В качестве методов исследования использовался анализ актуальной методической литературы и обобщение педагогического опыта применения ИКТ для обучения иностранным языкам. Предложенная типология включает в себя три основных класса упражнений, которые, в свою очередь, делятся в дальнейшем на типы: класс языковых упражнений (фонетический, лексический, грамматический), класс условно-речевых (чтение, письмо, слушание, говорение) и класс речевых (когнитивный, коммуникативный, культурологический). Каждый приведенный тип был рассмотрен с позиций возможности интеграции цифровых средств обучения.

**Результаты исследования.** Способ представления учебных материалов приносит новые качества учебного процесса. Среди них можно выделить: больше возможностей для организации фонетических заданий из-за доступности мультимедийных файлов, синхронную модерацию процесса создания письменного текста, увеличение способов контекстуализации условно-речевой и речевой деятельности, повышенную эргономичность координации субъектов обучения.

**Выводы.** Полученные результаты могут быть использованы при создании системы упражнений в цифровой среде. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных типологий, дифференцирующихся по используемым в них ИКТ средствам.

**Ключевые слова:** система упражнений, иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии, цифровая среда, типология заданий

**Для цитирования:** 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>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>

## Task system design for teaching a foreign language using information and communication technologies

Sergei S. MURUNOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

[sergeymurunov@gmail.com](mailto:sergeymurunov@gmail.com)

**Importance.** Modern educational tools bring changes to the structure of the foreign language course, revealing in a different way the ways of creating educational tasks and monitoring their implementation. However, the list of information and communication technologies is difficult to define because of the diversity. The purpose of the study is to identify the interdependence between information and communication technologies teaching tools and the system of exercises for teaching a foreign language.

**Materials and methods.** The object of the study was the use of information and communication technologies for the design of the educational process. The research methods used were the analysis of the relevant methodological literature and the generalization of pedagogical experience in the use of information and communication technologies for teaching foreign languages. The proposed typology includes three main classes of exercises, which, in turn, are further divided into types: a class of language exercises (phonetic, lexical, grammatical), a class of conditional speech (reading, writing, listening, speaking) and a class of speech (cognitive, communicative, cultural). Each of these types was considered from the standpoint of the possibility of integrating digital learning tools.

**Results and Discussion.** The way of presentation of educational materials introduces new qualities of the educational process. Among them are: more opportunities for the organization of phonetic tasks due to the availability of multimedia files, synchronous moderation of the process of creating a written text, an increase in the ways of contextualization of conditional speech and speech activity, increased ergonomics of the coordination of learning subjects.

**Conclusion.** The results obtained can be used to create a system of exercises in a digital environment. Further research can be directed to the development of specific typologies, differentiated by the information and communication technologies means used in them.

**Keywords:** exercise system, foreign language, information and communication technologies, digital environment, typology of tasks

**For citation:** 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., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>

### АКТУАЛЬНОСТЬ

Современная образовательная парадигма постоянно пополняется новыми средствами обучения, связанными с последовательным внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни. Их задействование неизбежно влияет на процесс

обучения, изменяя его элементы и их взаимоотношения. Будучи способом преобразования и передачи информации, ИКТ затрагивает процессы организации учебного материала и манеру взаимодействия субъектов обучения. Определяющее влияние на методики обучения ИКТ не оказывает, однако ИКТ, как способ упорядочивания данных,

воздействует на некоторые элементы процесса обучения, в частности, на такие компоненты системы, как содержательный, контрольно-регулирующий, операционный и оценочный. Все эти компоненты реализуются в рамках проектирования системы упражнений, поэтому наиболее отчетливая связь ИКТ с методикой обучения иностранному языку прослеживается на уровне организации системы заданий, что было отображено в перечне научных работ П.В. Сысоева и Э.Г. Юзбашевой, С.В. Титовой, И.В. Харламенко и Л.В. Фроловой [1–3]. Результаты их исследований продемонстрировали высокую степень применимости цифровых инструментов в контексте создания заданий различного типа и проведения занятий через интернет-медиа.

Проектирование системы требует разграничения типов заданий на основе их функциональных характеристик по отношению к динамике развития коммуникативной компетенции. Сам процесс формирования навыков владения иностранным языком с точки зрения лингводидактики не изменится, но свойства классов и типов заданий могут быть преобразованы благодаря привлечению ряда ИКТ.

Целью исследования явилось изучение взаимосвязанности элементов системы упражнений по иностранному языку и информационно-коммуникационных технологий. Задачами выступают: определение базовой типологии заданий, отражающей процесс развития коммуникативной компетенции; анализ свойств классов и типов заданий; выявление механизмов взаимодействия элементов типологии; перспективы применения ИКТ для каждого типа заданий.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Успешность учебного процесса во многом зависит от применяемой преподавателем системы упражнений. Предоставление учебных материалов не тождественно их усвоению, для развития коммуникативной компетенции необходимы условия активизации комплекса навыков. Данные условия форми-

руются учебными задачами, которые преподаватель ставит перед учащимися для создания зоны ближайшего развития. Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева выделили пять характеристик системы упражнений, которые способны обеспечить усвоение материала: «а) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка и качеству (механизму) того или иного умения; б) определение необходимой последовательности упражнений: усвоение всегда проходит какие-то стадии и протекает на основе определенных методических принципов или правил; в) определение соотношения упражнений тех или иных типов, видов, подвидов и вариантов, ибо это определяет успех не в меньшей степени, чем правильная последовательность упражнений; г) регулярность определенного материала; д) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) на всех уровнях системы (между видами речевой деятельности, внутри них, между умениями общения в целом)»<sup>1</sup>.

Система упражнений не является изолированной частью учебного процесса, наряду с содержанием обучения она выступает в качестве одной из принципиальных частей учебной деятельности. Результатом взаимодействия содержания и заданий является речевое действие. Речевое действие – это функциональная единица процесса изучения иностранного языка, используемая для выполнения коммуникативных задач<sup>2</sup>. Целью системы упражнений является моделирование речевых действий учащихся. Являясь неотъемлемым компонентом системы обучения, любое упражнение разделяет общие с ней характеристики, среди которых можно выделить: 1) функциональность – качество системы упражнений, которое определяется применимостью всех элементов при дости-

<sup>1</sup> Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Рус. яз. Курсы, 2010. С. 442. URL: [https://www.rki.msu.ru/source/Biblioteka%20slush/RKI-%20deti/osnovy\\_kommunikativnoi\\_teorii.pdf](https://www.rki.msu.ru/source/Biblioteka%20slush/RKI-%20deti/osnovy_kommunikativnoi_teorii.pdf)

<sup>2</sup> Щужин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. С. 71. URL: <https://djvu.online/file/dWMABNzX7iyua>

жении цели; 2) сложность – наличие иерархически зависимых друг от друга элементов системы упражнений; 3) открытость – возможность внесения корректив в структуру системы упражнений для решения возникающих по мере прохождения курса задач обучения.

Ввиду наличия данных качеств системы упражнений ее элементы и их свойства варьируются исходя из общих задач обучения, реализуемых подходов и применяющихся методик. Поэтому в зависимости от лингводидактической парадигмы типология заданий может принимать различные формы.

В отечественной методике типологии заданий воспринимались через призму дихотомии «языковые – речевые навыки», являющейся наследием работ Ф. Де-Соссюра. Выделив прямую взаимозависимость между языковой системой и речевой деятельностью, Л.В. Щерба привел особую интерпретацию процесса усвоения иностранного языка. Согласно его теории, между языком и речью существует промежуточное звено – речевая система, которую изучающий язык человек создает для коммуникации в условиях отсутствия способности к беглой речи и недостаточной сформированности языковых навыков<sup>3</sup>. На основании наличия этого промежуточного звена Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева формируют следующую типологию заданий: языковые, условно-речевые и речевые<sup>4</sup>.

Данная типология изначально реализовывалась при использовании элементов грамматико-переводного подхода, принципа опоры на родной язык и методов искусственного билингвального обучения. Такие задания следуют пути индуктивного усвоения языка. Прежде предоставляется теоретическая языковая информация, которую необходимо усвоить учащемуся. Потом языковые знания используются для создания типовых

речевых конструкций для развития речевых навыков. В конечном итоге при достаточном развитии коммуникативной компетенции учащийся сможет отойти от типовых сценариев речевой деятельности и достичь беглости говорения. Однако, несмотря на эпистемический контекст возникновения данной типологии, ее применение в современной лингводидактике все еще остается оправданным, поскольку она точно отображает процесс искусственного усвоения языка.

Исходя из такой градации развития навыков речи, отчетной точкой системы упражнений выступает предоставляемый учащимся языковой материал, который является объектом первичного компаративного анализа (сродным языком). Сами же языковые упражнения создают условия для актуализации знаний о языке в контексте неситуативного (искусственного) речевого текста. Они служат способом осознания языковой формы в отрыве от коммуникативной задачи. Их выполнение позволяет закрепить знание в навык, вырабатывая условный рефлекс. Их целью является коррекция речевой системы учащихся для того, чтобы она совпадала с конвенциональными правилами.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Языковые упражнения** подразумевают акцентирование на элементарных единицах языка, поэтому на данном уровне индуктивной системы обучения происходит деление заданий по аспектам. Р.К. Миньяр-Белоручев упоминал три аспекта: фонетический, лексический и грамматический<sup>5</sup>. Так как «... суть упражнения заключается в повторительных действиях, и не просто в действиях вообще, а в тех из них, которые формируют навыки и умения, помогают усвоить языковой материал. Признаки таких действий существенны для упражнения, а существенные признаки и выступают в основе типологии»<sup>6</sup>. То есть

---

<sup>3</sup> Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007033335>

<sup>4</sup> Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории ... С. 366.

---

<sup>5</sup> Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку М.: Просвещение, 1990. С. 68. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001551096>

<sup>6</sup> Там же. С. 69.

под типом будет подразумеваться общность упражнений на основе конкретных их признаков, а под классом – их место в динамической системе развития коммуникативной компетенции.

Фонетические языковые упражнения позволяют сформировать артикуляционную базу, необходимую для взаимопонимания при общении на иностранном языке. Лексические нужны для накопления средств коммуникации, поскольку лексические единицы атомарны в семантическом отношении и выступают основным способом передачи смыслов. Грамматические позволяют систематизировать способы комбинации лексических единиц и автоматизировать процесс построения синтаксических конструкций для речевой деятельности. Изучение аспектов языковой компетенции осуществляется в описанном выше порядке для развития базиса речевой компетенции. Однако это не обозначает, что данные типы упражнений не могут быть использованы для обучения студентов с относительно высоким уровнем владения языком. Они также применяются, но становятся более точечными, служат способом акцентирования внимания на особых трудностях фонетики, лексики и грамматики.

*Фонетические задания* в системе упражнений необходимы для развития слухо-произносительных навыков во всех их комплексности. Под ними подразумеваются: создание представления о фонетической системе языка (чтение транскрипции и самостоятельное транскрибирование слов), закрепление разграничения между фонемами родного и изучаемого языков, формирование артикуляционной базы (парадигматика, синтагматика, просодия). Для их развития применимы упражнения, которые базируются на корректной постановке артикуляторов путем предоставления теоретической информации (парадигматика), разделении парадигматики родного языка от изучаемого с помощью компаративного анализа фонетических систем, мимикрии для отработки парадигматических и синтагматических явлений (фонетическая зарядка и “shadowing”), изучении

соотношения письменной и устной сторон языка [4]. Современные средства обучения облегчают организацию фонетических заданий ввиду наличия широкого спектра мультимедийных ресурсов [5]. Использование аудио- и видеоматериалов позволяет значительно повысить эффективность культивирования слухо-произносительных навыков, поскольку возможность комбинирования графического оформления с фонетическими явлениями дает возможность эргономичной демонстрации взаимодействия артикуляционной техники (способа произношения), графической стороны (транскрипция и правописание) и акустических характеристик. Также использование ИКТ во много раз облегчает реализацию сложных фонетических заданий, вроде “shadowing”.

*Лексические задания* обрабатывают навык выбора лексической единицы в соответствии с коммуникативной задачей. Для выбора единицы необходимо одновременно актуализировать навыки ассоциации семантической стороны слова с контекстом ситуации, знания о коллокационном потенциале единицы, умения реализации особенностей грамматического поведения единицы в синтаксических конструкциях. Формирование навыков с помощью лексических заданий следует трехэтапной системе, которая также характеризует подтипы учебных задач. Ориентировочные задания семантизируют единицу и обозначают ее грамматические особенности (задания на поиск коллокаций, на составление семантических групп, на определение дефиниций). Стереотипизирующие задания направлены на ситуативную тренировку употребления единицы в рекуррентном контексте для достижения автоматизации (задания на вставку слов в пропуски). Варьирующие задания нужны для укрепления навыков реализации единиц в динамическом контексте речевой деятельности (тематические условно-речевые задания с установленными требованиями к лексике) [6].

ИКТ-средства обучения позволяют организовывать новые в функциональном плане лексические задания. В работе О.М. Куници-

ной был приведен перечень лексических заданий, которые были применены в контексте смешанного обучения. Список включал в себя «создание ассоциативных диаграмм с помощью специального ПО; создание акростиха (студенты на каждую букву слова-темы называют или записывают свои ассоциации); сопоставление слова с мультимедийным файлом; написание электронного тестирования на базе текста с пропусками» [7].

*Грамматические задания* повторяют трехэтапную систему лексических и имеют те же три подтипа (ориентировочные, стереотипизирующие и варьирующие). Потому что применение грамматических единиц требует выполнения почти тех же операций, но на более высоком уровне языка: знания об особенностях сочетаемости внутри самой грамматической конструкции, ассоциация значения грамматической конструкции с контекстом ситуации, автоматическое употребление грамматической конструкции в соответствии с коммуникативными целями в синтаксисе предложения.

Современные средства предлагают большее разнообразие оформления грамматических заданий. Например, система Moodle предоставляет возможность размещения учебных материалов и создания средств контроля. В частности, комбинирование таких инструментов сайта, как «Книга», «Лекция», «Тест с множественным выбором», «Тест с пропусками» позволяет создать систему грамматических заданий, которая будет способна прослеживать развитие навыка на языковом и условно-речевом этапах. Проведенный Е.В. Королевой и М.С. Леонтьевым на базе НГПУ им. Козьмы Минина эксперимент показал прирост средних показателей учащихся. В результате имплементации указанной выше системы была выявлена динамика развития грамматических навыков студентов. Процентное соотношение учащихся с высоким уровнем грамматических навыков в группе выросло с 32 до 51 % [8]. Ученые объяснили улучшение показателей лучшей систематизацией материала, которая реализуется благодаря упорядочивающим

инструментам платформы Moodle, и повышенной эффективностью контроля интернет-инструментов тестирования. Причем такой способ реализации системы грамматических заданий может быть применен как в очной (в контексте смешанного обучения), так и в заочной (в контексте дистанционного обучения).

Однако потенциальная база для размещения системы грамматических заданий не ограничивается Moodle. Г.А. Асонова в своей работе, посвященной созданию системы грамматических упражнений, приводила в качестве примеров также цифровые доски («Miro» и «Padlet») и интерактивные цифровые программы («Wordwall» и «iSpringPage») [9]. «Wordwall» изначально разрабатывался для создания лексических заданий, однако, как было сказано выше, системы лексических и грамматических заданий довольно похожи, и границы между ними порой размыты. Из-за этого ресурсы в исследовании А.Г. Асоновой были использованы инструменты «Сопоставить» (необходимо выбрать корректный вариант формы глагола на место пропуска во фразе) и «Найдите пару» (было необходимо установить соотношения между единицами грамматической парадигмы одной лексемы). «iSpringPage» использовался для создания тестирований с пропусками и вариантами ответа. То есть во многом функционал ресурсов идентичен цифровой образовательной среде Moodle. Результаты опросов студентов продемонстрировали преимущественно положительное отношение к применению цифровых технологий. Во многом это обусловлено повышенной эргономикой самих заданий, что предоставляется интерактивными элементами сайта.

Перечень цифровых образовательных ресурсов для языковых заданий достаточно обширен, и потенциальная типология заданий, основывающаяся на особом виде средств обучения, требует дальнейших исследований.

**Условно-речевые упражнения** создают искусственный контекст для реализации речевой деятельности. Условность заключается

в предопределении характеристик содержания высказываний преподавателем в угоду возможности автоматизации использования речевых навыков. Находясь на следующей ступени, данный тип упражнений требует одновременного комбинирования всех аспектов языковых навыков для успешного выполнения, что делает невозможным выделение таких же подтипов заданий. В контексте условно-речевых заданий подтипы выделяются на основе преобладающего вида речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение.

Условно-речевые задания, как речевые, имеют неизменно коммуникативную природу, однако, в отличие от последних, они ограничены: сроками выполнения, средствами и способами достижения цели. Способы и средства определяются языковым материалом учебно-методического комплекса: изучаемая лексика тематического раздела и особые речевые конструкции. Ограниченность эта необходима для усвоения форм речевой деятельности, так из-за определенности средств и способов удается достичь автоматизации их использования в естественном общении.

Перечень средств современной образовательной среды при создании условно-речевых заданий во многом повторяет перечень средств языковых заданий. Принципиальная разница заключается в комплексности взаимодействия аспектов языка – моделируемые задания выстраиваются таким образом, что способны активизировать одновременно фонетические, лексические и грамматические навыки. Поэтому перечисленные платформы Moodle, “Miro”, “Padlet” и “iSpringPage” также подходят для условно-речевых заданий, поскольку они позволяют упорядочивать учебный речевой материал. Отличие будет заключаться в том, что в условно-речевых заданиях будут контролироваться навыки понимания и создания речевого текста, а не навыки понимания и согласования языковых единиц (поэтому в перечне выше не указан “Wordwall”). То есть, например, вместо множественного выбора языко-

вых единиц (слов или грамматических форм) учащимся будет предоставлен множественный выбор речевых единиц (утверждений по типу “True or False” на основе аудирования или чтения). Поэтому упорядочивающие ресурсы, позволяющие размещать учебные материалы и контролирующие ресурсы, позволяющие отслеживать сформированность навыков, в большинстве своем совпадают с системой языковых заданий, за исключением небольших изменений. Так как их функциональность – способ интерактивного взаимодействия с вводимыми учащимися данными – остается, по сути, той же. Однако, по сравнению с традиционными способами реализации условно-речевых заданий, реализация оных в цифровой среде приобретает некоторые дополнительные характеристики.

*Задания на слушание* с применением ИКТ позволяют интегрировать подкасты и видеокасты в учебный процесс путем размещения их в цифровой среде. Их интеграция в содержание обучения облегчается тематическим разнообразием аутентичного контента в сети Интернет. Особая ценность применения этих цифровых ресурсов заключается в аутентичности, «живости» предоставляемой речи [10]. Изначально видео и подкасты не разрабатываются в лингводидактических целях, из-за чего они лучше демонстрируют условия естественной речевой деятельности. Хотя, конечно, в некоторые УМК интегрированы аутентичные материалы, вроде радио или телепередач, но такие материалы не всегда позволяют отвечать требованиям комбинаторности и взаимосвязанности. Поскольку порой систему обучения приходится корректировать, и в таком случае использование ИКТ позволит расширить и дополнить тематический охват курса. Так, ИКТ позволяет сделать условно-речевые задания слушания более гибкими тематически.

*Задания на чтение* с применением ИКТ, а в частности, с применением интернет-технологий, отличаются из-за нелинейности предоставляемого текста. Учебный текст, размещенный в цифровой среде, является «объемным» ввиду наличия гиперссылок в

нем. Это может изменить свойства текста, поставив больший акцент на одном из видов чтения – на ознакомительном чтении, так как учащийся работает с потенциально большим объемом текста из-за возможности перехода между страницами. Поэтому на ознакомительное чтение в цифровой среде уходит больше времени, по сравнению с традиционными средствами обучения. Прежде чем начать аналитическое чтение, учащийся должен оценить множество тематически связанных текстов, после чего определить наиболее ценный для выполнения поставленной условной коммуникативной задачи. Также, помимо нелинейности, интернет-тексты отличаются своей мультимедийностью – на интернет-странице, кроме непосредственно письменного текста, могут быть размещены графические, аудио- и видеоматериалы [11]. Поэтому наличие цифровых ресурсов в системе заданий на чтение особо выделяет навыки оценивания и поиска информации для ознакомительного чтения. Однако другие виды чтения – поисковое и аналитическое – не подвергаются каким-либо серьезным изменениям.

*Задания на письменную речь* с применением ИКТ выделяются рядом характеристик, которые изменяют процесс рецензирования результатов их выполнения. Зачастую письменные задания в цифровой среде принимают форму блога либо же схожую форму публичного текста с общим доступом (например, открытый GoogleDoc, который не является сам по себе блогом, однако, его можно в схожей манере рецензировать). П.В. Сысоев и К.А. Мерзляков выделяли ряд функций обучения письменной речи в цифровой среде на основе блог-технологий: «а) развитие студенческого наставничества в обучении; б) разделение студентами ответственности за овладение учебным материалом; в) использование смешанного обучения при реализации метода взаимной оценки; г) изменение роли преподавателя из «носителя знаний» в модератора учебно-познавательной деятельности студентов; д) изменение соотношения между аудиторной и внеаудиторной учебно-позна-

вательной деятельностью студентов; е) сокращение сроков проверки тренировочных письменных работ студентов» [12]. Открытость документа к правкам и комментариям в реальном времени позволяет корректировать письменную речь по ходу выполнения задания, причем как самому преподавателю, так и другим студентам. Это меняет манеру взаимодействия всех участников учебного процесса, делая работу над письменным текстом коллективной, что открывает возможности для организации новых форм заданий на письмо (коллективное написание онлайн-текста, составление отзывов к работам других студентов, введение синхронной письменной дискуссии и т. д.).

*Задания на говорение* с применением ИКТ мало чем отличаются от традиционных заданий, так как сам процесс говорения не приобретает ничего нового в цифровой среде. Вне зависимости от медиума – непосредственный контакт лицом к лицу или же опосредованное общение через видеосвязь – процесс говорения останется тем же. Отличительной характеристикой является лишь способ введения контекста общения, поскольку в цифровой среде присутствуют особые способы организации прагматики речевого акта. Так, например, в работе О.А. Коноваловой, посвященной развитию речевых навыков в смешанном обучении, приводится система речевых упражнений, которая выстраивается на базе контекстуализации путем предоставления тематических видеоматериалов [13]. Они изучаются заочно (дистанционно), а непосредственно речевая деятельность производится аудиторно. Учащиеся заранее выбирают тему монологов, диалогов и полилогов. Тем самым задается условность речевой деятельности: тематическая предопределенность позволяет подготовиться учащимся заранее, что снижает уровень спонтанности. Так, смешанное обучение позволяет расширить потенциал заданий на говорение за счет использования инструментов цифровой среды для создания контекста условной коммуникативной деятельности. Отличием такого вида условно-речевых за-

даний от следующего класса является акцентуация средств общения: предоставляемый преподавателем контекст выступает в качестве образца, источника вокабуляра и культурных знаний. Условно-речевое задание будет ограничено рамками предоставляемых материалов, не будет требовать от учащихся реализации своей инициативы и последующей потенциальной вариативности речевого продукта.

На этом часть типологии заданий, связанная с конкретными языковыми и речевыми элементами, заканчивается. Задания следующего класса обладают таким уровнем комплексности, что в них трудно выделить один единственный аспект языка или же отделить один вид речевой деятельности от другой. Поскольку следующий класс заданий начинает соответствовать по своим характеристикам аутентичной коммуникации.

**Речевые упражнения** не имеют ограничений, они ситуативны. Они так же могут опираться на материалы УМК, однако, в таком случае УМК используются для создания контекста общения. Естественное общение выделяет наличие мотивации и оперативности. Ход выполнения упражнения не регламентируется извне, а выстраивается, исходя из личных пожеланий учащихся. То есть заинтересованность в той или иной теме общения является основополагающим элементом выстраивания коммуникативного акта. Поэтому мотивация должна наличествовать, поскольку именно она продвигает вперед ход выполнения задания. Здесь имеется в виду именно внутренняя мотивация – самодостаточная инициатива к участию в речевом акте. Оперативность подразумевает использование речи проактивным образом для воздействия на окружение. Речевая деятельность становится в равной степени и целью языкового образования, и средством коммуникативной деятельности, посредством которой решаются задачи иного, неязыкового типа (культуроведческие, профессиональные, исследовательские).

Из-за роли личной замотивированности учащихся и высокой вариативности речевых

заданий результат их выполнения не может быть однозначно предвиден. Сильно влияет на выполнение задания вероятностный фактор: индивидуальные ассоциации говорящего с темой ситуации, особенности речевого поведения, содержание активного вокабуляра и т. д.

Фактически преподаватель регулирует при выполнении речевого задания только контекст коммуникации. Однако с помощью этого контекста он способен задавать общее направление речевой деятельности путем моделирования учебной задачи.

Речевые задания характеризуются деятельностной направленностью. Они обладают новизной коммуникативных ситуаций – объекты, субъекты и средства деятельности варьируются даже в рамках одного и того же задания из-за отсутствия условных ограничений. Новизна и вероятностная природа учебных задач приводит к высокой степени комбинируемости речевого материала, что предоставляет необходимые для естественной речевой деятельности обстоятельства. Также эти качества обеспечивают мотивированную инициативность участников, поскольку ход выполнения задания самостоятельно выбирается учащимися.

М.С. Ильин в качестве принципиальной характеристики речевых упражнений выделил наличие учебной трудности, провоцирующей речевой акт: «...учебные трудности в упражнениях речевого типа, предметом которых является осуществление целостного акта речи, <...> имеют качественно иной характер, так как обусловлены не внешнеграмматическими механизмами языка, а внеязыковыми ситуациями...»<sup>7</sup>. То есть при взаимодействии с речевыми упражнениями реализуются элементы проблемного и проектного обучения. Общий алгоритм проблемных заданий следует ступеням: создание проблемной ситуации преподавателем, поиск ее решения учащимися, оценивание. Первый этап – проблематизация – во многом совпадает с понятием учебной трудности

<sup>7</sup> Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. С. 120. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006959410>

М.С. Ильина. Развитие речевых навыков, конечно, не всегда происходит в контексте проблемного обучения, однако, именно проблемное обучение позволяет сделать из языка средство достижения цели в коммуникативной ситуации. То есть с помощью проблемного обучения зачастую удается создать аутентичный контекст речевой деятельности, что позволяет развивать речевые навыки [14–16].

Прослеживается прямая зависимость между применением элементов проблемного обучения и показателями речевой деятельности учащихся. Повышается готовность учащегося к участию в спонтанной коммуникации, а средний объем высказывания увеличивается на 40 % [16]. Сама специфика проблемного обучения позволяет пользоваться спецтекстами при составлении речевых заданий. Возможна интеграция профессиональных текстов в процесс обучения, что приведет к реализации предметно-интегрированного обучения, которое способно улучшить показатели монологической и диалогической речи, при этом одновременно улучшая навыки пользования профессиональной лексикой [17].

В своем исследовании «Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий» П.В. Сысоев проанализировал типологию заданий по изучению культуры в рамках проблемного подхода [18]. В ней проблемные задания анализируются сразу и с когнитивной, и с лингводидактической точек зрения. Рассмотрев различные типологии, которые базируются на функциональности, месте задания в речевом акте, степени самостоятельности и т. д., П.В. Сысоев приходит к типологии проблемных заданий, состоящей из трех элементов:

- 1) когнитивный – задания, направленные на получение систематизированного представления о предмете реальности;
- 2) коммуникативный – задания нацелены на реализацию речевых навыков учащихся;
- 3) аксиологический – задания нацелены на осознание системы традиций, ценностей и норм другой культуры.

Если первые два типа применимы для всех видов проблемных заданий в контексте любого подхода к обучению иностранных языков, то последний, аксиологический, имеет в трактовке ученого явно выраженный культурологический компонент. Однако понятие культурных знаний растяжимо, и при необходимости его можно интерпретировать под любые цели, в том числе и под цели нашего исследования.

Так, под культурой понимается совокупность знаний о реальности, свойственной определенной группе людей. Поэтому можно говорить о профессиональной культуре, о совокупности специального подвида языка, знаний об определенном предмете, норм поведения и так далее, которые присущи определенной социальной группе. В таком случае культура в самом широком смысле этого термина является гиперонимом, а культура в узком, специализированном, профессиональном смысле является гипонимом. Поэтому типологию П.В. Сысоева можно назвать универсальной: аксиологический уровень может быть наполнен чем угодно – информацией культурного, профессионального, академического и так далее планов. Из-за того что данная типология не относится напрямую к культурологическому подходу, термин «аксиологический тип» можно заменить на «культурологический тип».

Проблематизация учебного материала с помощью цифровой среды имеет очень высокую вариативность, поскольку материал и инструменты для создания учебной трудности ограничиваются лишь функциональными возможностями избранной интернет-платформы. Они способны «собрать большие объемы информации, заключенные в аутентичных материалах, и адаптировать их под педагогические условия» [19]. Платформа позволяет «развивать компетенции комплексно, положительно влияя на речевые навыки, профессиональные навыки и навыки пользования информационно-коммуникационными технологиями структурировать содержание обучения, регулировать речевую деятель-

ность и контролировать процесс выполнения» [20].

Причисление к одному из трех типов проектов зависит не столько от применяемых способов организации проблематизации, сколько от типа лакуны в ситуации (лакуны в виде информации, рассуждения или мнения). Поэтому по большому счету проблематизация ИКТ средствами в трех типах заданий этого класса очень похожа. Так как различаться будет процентное соотношение привлечения тех или иных инструментов при выполнении разных типов, например, поиско-справочные системы будут чаще использоваться в культурологических заданиях, а мессенджеры и средства видео- и аудиосвязи в коммуникативных. Однако их комбинаторное использование неизбежно, поскольку с их помощью создается цифровая среда для коммуникации и упорядочивания учебных материалов (за исключением некоторых специализированных программ, связанных с профессиональной деятельностью).

Проблематизация учебной ситуации более эргономична в цифровой среде из-за наличия специализированных инструментов упорядочивания образовательных интернет-платформ. А интернет-средства контроля позволяют эффективнее отслеживать внеаудиторную деятельность учащихся из-за более широкого спектра способов модерации процесса выполнения задания. Реализация таких функций образовательной среды при создании системы упражнений приводит к культивированию благоприятного для самостоятельной деятельности окружения. Например, использование методики веб-квеста для развития речевых навыков отвечает обозначенным выше правилами инициативности и проактивности. Преподавателем задаются исходные условия коммуникативной, исследовательской и профессиональной деятельности, а решения выстраиваются, исходя из личного опыта учащегося. Неизбежная интеграция языкового, культурологического и профессионального образования во время речевой деятельности приводит к высокой тематической вариативности, позволяющей

отвечать любым требованиям к содержанию обучения, что позволяет стимулировать интерес учащихся, удовлетворяя требование к инициативности речевой деятельности. Благодаря высокой индивидуализированности процесса выполнения такого задания и разнообразия интерактивных цифровых инструментов, учащиеся в целом показывают высокую заинтересованность к выполнению учебных задач [20]. Эта вовлеченность, обусловленная высоким потенциалом к дальнейшим исследованиям и удобством цифровой среды, выгодно выделяет цифровые системы упражнений на фоне систем традиционных.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, система заданий, построенная на основе индуктивного способа усвоения иностранного языка, имеет разветвленную базовую типологию заданий с тремя классами. Переход от одного класса к другому обусловлен комплексной реализацией аспектов предыдущего уровня. Условно-речевые задания требуют актуализации трех аспектов языка (фонетический/графический, лексический, грамматический). Речевые задания требуют реализации четырех видов речевой деятельности (чтение, говорение, слушание и письмо), при этом виды речевой деятельности не являются целями сами по себе, а являются способами реализации коммуникативной деятельности.

Таблица 1  
Базовая типология заданий  
индуктивной системы усвоения языка  
Table 1  
Basic typology of tasks of the inductive  
language acquisition system

Класс упражнений	Тип упражнений
Языковые	Фонетический, лексический, грамматический
Условно-речевые	Чтение, письмо, слушание, говорение
Речевые	Когнитивный, коммуникативный, культурологический

Эту общую типологию можно использовать в качестве основы для частных типологий, которые отличаются большей глубинной проработанности (табл. 1). Наше исследование является обзорным, поэтому не фокусируется на зависимости систем упражнения по отношению к используемым в них средствам обучения. Однако выше было показано, что каждый класс и каждый тип упражнений по-разному интерпретирует применяемые в них средства из-за различающихся целей этапов усвоения языка.

Рассмотренные в работе способы интеграции ИКТ-средств в различные типы упражнений продемонстрировали тенденцию современного языкового образования к переходу в цифровую среду. Аудиторные занятия приобретают элементы смешанного обучения ввиду более широкого функционального потенциала информационно-коммуникационных технологий. В дальнейших исследованиях предлагаемая типология может быть расширена путем дифференциации типов задания, исходя из цифровых средств обучения.

#### Список источников

1. *Сысоев П.В., Юзбашева Э.Г.* Формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Язык и культура. 2022. № 57. С. 258-273. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/13>, <https://elibrary.ru/tiswlm>
2. *Титова С.В.* Оценивание проектных заданий в предметно-языковом интегрированном курсе: этапы, формы, онлайн-инструменты // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 94-106. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-94-106>, <https://elibrary.ru/hwytud>
3. *Харламенко И.В., Фролова Л.В.* Экзамен в электронном формате: преимущества, недостатки, возможные перспективы использования // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 168-175. <https://elibrary.ru/wvqyeb>
4. *Коришунова Е.С.* Совершенствование произносительных навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 7 (11). С. 1167-1175. <https://doi.org/10.30853/ped20220190>, <https://elibrary.ru/lgtigw>
5. *Виторович М.Р.* Обучение фонетическому аспекту РКИ на начальном этапе в условиях дистанционного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 51-53. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2021-1001-0011>, <https://elibrary.ru/newkzw>
6. *Пашковская Н.Д., Магдеева А.Р.* Формирование лексического навыка при обучении иностранному языку студентов юридической специальности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 193-196. <https://elibrary.ru/yvixdy>
7. *Куницына О.М.* Опыт формирования лексических навыков в условиях смешанного обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 3 (844). С. 60-69. [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2022\\_3\\_844\\_60](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_3_844_60), <https://elibrary.ru/xmrsun>
8. *Королева Е.В., Леонтьев М.С.* Использование образовательной системы moodle в обучении грамматической стороне речи студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 162-164. <https://elibrary.ru/pgnqqn>
9. *Асонова Г.А.* Цифровая образовательная среда и ее роль при обучении видам глагола студентов-иностранцев // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-1. С. 226-244. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-226-244>, <https://elibrary.ru/bebkdt>
10. *Джененко О.В.* Лингводидактический потенциал аутентичных видеоресурсов в формировании профессиональной иноязычной аудитивной компетенции в области международного туризма // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 5 (2). С. 170-175. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.2.7>, <https://elibrary.ru/gokuvo>
11. *Лебедева Е.А.* К вопросу об обучении ознакомительному чтению на иностранном языке в электронных сетевых источниках информации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № S1. С. 80-83. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-80-83>, <https://elibrary.ru/oxgpow>

12. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47. <https://elibrary.ru/ygcpjx>
13. Коновалова О.В. Методические аспекты развития умения говорения студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 988-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998>, <https://elibrary.ru/ohvqyb>
14. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова О.В. Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 24-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32>, <https://elibrary.ru/fmnbow>
15. Кочарян М.А. Проблемно-аксиологический подход к обучению студентов иноязычной речевой деятельности // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. № 10-2. С. 250-258. <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2021-10-250-258>, <https://elibrary.ru/dhrtld>
16. Яшина М.Е., Закирова Л.Р. Технология проблемного обучения старшеклассников иностранному языку на современном этапе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 338-341. <https://elibrary.ru/xlpdzp>
17. Сысоев П.В., Токмакова Ю.В. Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 221-235. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
18. Сысоев П.В. Задания на культурную рефлексию в рамках проблемных культуроведческих заданий // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 282. С. 279-284. <https://elibrary.ru/oiveed>
19. Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
20. Воеводская Е.А. Веб-квест как средство формирования универсальных и профессиональных компетенций у будущих учителей иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 27 (1). С. 205-208. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208>, <https://elibrary.ru/yfxjtz>

#### References

1. Sysoev P.V., Yuzbasheva E.G. (2022). Development of students' grammatical skills using foreign language internet projects. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 57, pp. 258-273. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/57/13>, <https://elibrary.ru/tiswlm>
2. Titova S.V. (2022). Project assignments assessment in the content-integrated language course: stages, forms, and online tools. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 2, pp. 94-106. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-94-106>, <https://elibrary.ru/hwytud>
3. Kharlamenko I.V., Frolova L.V. (2020). Internet-based exam: advantages, disadvantages, possible prospects for use. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 168-175. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wvqyeb>
4. Korshunova E.S. (2022). Improving students' pronunciation skills when teaching English at a non-linguistic university. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, no. 7 (11), pp. 1167-1175. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped20220190>, <https://elibrary.ru/lgtigv>
5. Vitorovich M.R. (2021). Learning the phonetic aspect of Russian language at the initial stage in the context of distance learning. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 51-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0011>, <https://elibrary.ru/newkzw>
6. Pashkovskaya N.D., Magdeeva A.R. (2022). About the ways of forming the lexical skill in teaching a foreign language to students of a legal specialty. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]*, no. 74-4, pp. 193-196. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yvixdy>

7. Kunitsyna O.M. (2022). Blended learning: experience in developing lexical skills. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, no. 3 (844), pp. 60-69. (In Russ.) [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2022\\_3\\_844\\_60](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_3_844_60), <https://elibrary.ru/xmrsun>
8. Koroleva E.V., Leontev M.S. (2021). Using the Moodle educational system in teaching the grammatical side of student speech. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], no. 72-1, pp. 162-164. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pgnqqn>
9. Asonova G.A. (2022). Digital educational environment and its role in teaching verbal aspect to foreign students. *Prepodavatel' XXI vek = Prepodavatel XXI Vek*, no. 2-1, pp. 226-244. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-226-244>, <https://elibrary.ru/bebkdt>
10. Dzhenenko O.V. (2020). Linguo-didactic potential of authentic video resources while forming professional foreign-language auditory competence in the sphere of international tourism. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, no. 5 (2), pp. 170-175. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/pedagogiy.2020.2.7>, <https://elibrary.ru/gokuvo>
11. Lebedeva E.A. (2022). The matter of teaching skimming in foreign electronic sources of information. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, vol. 12, no. S1, pp. 80-83. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-80-83>, <https://elibrary.ru/oxgpow>
12. Sysoev P.V., Merzlyakov K.A. (2017). Methods of teaching writing skills to students of international relations using peer review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 36-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ygcpxj>
13. Konovalova O.V. (2022). Methodical aspects of the development of the ability to speak of students of the faculty of foreign languages in a blended learning format. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 988-998. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998>, <https://elibrary.ru/ohvqvb>
14. Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova O.V. (2021). The use of project methods in foreign language teaching to students of linguistic programmes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 192, pp. 24-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32>, <https://elibrary.ru/fmnbow>
15. Kocharyan M.A. (2021). Problemno-aksiologicheskii podkhod k obucheniyu studentov inoyazychnoi rechevoi deyatel'nosti. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya = RGGU Bulletin. Series: Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies*, no. 10-2, pp. 250-258. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2021-10-250-258>, <https://elibrary.ru/dhrtld>
16. Yashina M.E., Zakirova L.R. (2022). Contemporary technology of problem-based methods of teaching a foreign language to senior students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], no. 76-1, pp. 338-341. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xlpdzp>
17. Sysoev P.V., Tokmakova Yu.V. (2022). Teaching agricultural university students professional foreign language and a specialized major via an integrated course. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (55), pp. 221-235. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
18. Sysoev P.V. (2004). Assignments for learners' cultural identity within problem-solving cultural assignments. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 282, pp. 279-284. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oiveed>
19. Murunov S.S., Medvedev N.V., Shul'ts O.E. (2022). Ispol'zovanie internet-resursov dlya problematizatsii obucheniya inostrannym yazykam // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 911-922. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>, <https://elibrary.ru/mahtcx>
20. Voevodskaya E.A. (2021). Webquest as a means of future English teachers' universal and professional competences development. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 27 (1), pp. 205-208. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-205-208>, <https://elibrary.ru/yfxjtj>

**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](mailto:sergeymurunov@gmail.com)

Поступила в редакцию 31.01.2023  
Поступила после рецензирования 28.03.2023  
Принята к публикации 27.04.2023

**Information about the author**

**Sergei 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](mailto:sergeymurunov@gmail.com)

Received 31.01.2023  
Approved 28.03.2023  
Revised 27.04.2023