 © Авторы статьи / Authors of the article

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.44 EDN: EWVHMI

НЕОБХОДИМОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Научная статья

Прожога А.В.[1,] *, Ивлева А.Ю.[2]
[1] ORCID : 0000-0002-4286-5745;
[2] ORCID : 0000-0002-6571-7083;
[1] Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Российская Федерация
[2] Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия, Саранск, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (projoga-al[at]yandex.ru)

Предложена: 28.09.2026; Принята: 10.11.2026; Опубликована: 17.11.2026

Аннотация

В статье рассматриваются методические основы языковой подготовки по двум лингвистическим направлениям: 45.05.01 Перевод и переводоведение (специалитет) и 45.03.02 Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Целью статьи является выявление методических аспектов языковой подготовки студентов разных образовательных траекторий на примере опыта преподавания по двум кафедрам. В ходе исследования проведен анализ нормативной документации, УМК и ответов преподавателей по теме исследования. Было установлено, что при использовании единых УМК преподаватели адаптируют материал под профиль интуитивно, без системных кафедральных методических рекомендаций и без осознания методической логики этих адаптаций. Как следствие, дифференциация и ее необходимость часто не осознаются, она носит стихийный характер. Автор обосновывает необходимость дифференцированных программ и методических рекомендаций.

Ключевые слова: языковая подготовка, перевод, специалитет, бакалавриат, методика, компетенция, языковая компетенция, профессиональная компетенция, практический курс иностранного языка, рабочая программа, УМК, анкета.

THE NEED FOR A DIFFERENTIATED APPROACH TO LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE TRANSLATORS AND FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT UNIVERSITIES

Research article

Projoga A.V.[1,] *, Ivleva A.Y.[2]
[1] ORCID : 0000-0002-4286-5745;
[2] ORCID : 0000-0002-6571-7083;
[1] National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation
[2] Scientific Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia, Saransk, Russian Federation

* Corresponding author (projoga-al[at]yandex.ru)

Suggested: 28.09.2026; Accepted: 10.11.2026; Published: 17.11.2026

Abstract

The article examines the methodological foundations of language training within two linguistic disciplines: 45.05.01 Translation and Translation Studies (specialty) and 45.03.02 Linguistics, specialising in ‘Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures’. The aim of the article is to identify the methodological aspects of language training for students on different educational pathways, using the teaching experience of two departments as an example. The research included an analysis of regulatory documentation, teaching materials and teachers’ responses on the research topic. It was found that when using standardised teaching materials, lecturers adapt the material to the specialisation intuitively, without systematic methodological guidance from the departments and without an awareness of the methodological rationale behind these adaptations. Consequently, differentiation and its necessity are often not recognised, and it takes on a haphazard character. The author substantiates the need for differentiated programmes and methodological recommendations.

Keywords: language training, translation, specialist degree, bachelor’s degree, methodology, competence, language competence, professional competence, practical foreign language course, syllabus, teaching materials, questionnaire.

Введение

Важность межкультурного взаимодействия поддерживает актуальность профессий, связанных с иностранными языками. Однако нельзя не отметить, что методика подготовки языковых специалистов сталкивается с рядом трудностей. Понимание сущности будущей профессиональной деятельности позволяет более глубоко разработать методические приемы обучения будущего специалиста. Актуальность исследования вызвана необходимостью обоснования и внедрения системного, дифференцированного подхода в языковой подготовке специалистов разных лингвистических профилей на примере локального опыта преподавания двух кафедр одного вуза.

 © Авторы статьи / Authors of the article

Следовательно, «методика обучения переводу отличается от методики обучения языку как стратегически, так и тактически» [1, С. 210] и требует специальных знаний, навыков и методических приемов. При этом важно учитывать специфику языковой подготовки переводчика и будущего преподавателя иностранного языка, что не всегда происходит при составлении учебных планов и рабочих программ.

В. В. Сдобников также относит языковую компетенцию переводчика «к важнейшим составляющим системы подготовки в вузе» [2, С. 1157].

Выпускник-методист, по мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, должен понимать, что «усвоение языка есть не только обретение средства кодирования концептов, сколько формирование картины мира учащегося» [3, С. 145].

Целью данного исследования является анализ системы языковой подготовки будущего переводчика и будущего педагога, обоснование необходимости ее дифференциации, разработка рекомендаций по улучшению лингвистической подготовки специалистов указанных профилей.

Объект исследования — языковая подготовка студентов по направлениям 45.05.01 Перевод и переводоведение [4], 45.03.02 Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» [5].

Предмет исследования — содержание, методы и упражнения по дисциплине «Практический курс иностранного языка» в двух образовательных программах.

Теоретическую основу исследования составили положения компетентностного, деятельностного и дифференцированного подходов в обучении, а также научные работы в области лингводидактики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. А. Лазарев, И. М. Осмоловская, В. В. Сдобников и др.).

Исследование проводится на материале федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС ВО 3+ +, примерных ОПП, РУП, рабочих программ дисциплин «Практический курс иностранного языка», учебники и пособия [6].

1.1. Гипотеза

Языковая подготовка переводчиков и методистов будет эффективной только в том случае, если она строится на основе дифференцированных методических моделей, учитывающих разные типы профессионального мышления (трансформационное у переводчиков, аналитико-систематизирующее у методистов). Если же используется один и единый универсальный учебник без системных кафедральных рекомендаций, дифференциация неизбежно приобретет стихийный, бессистемный характер, что снижает качество формирования профессиональных компетенций у студентов обоих профилей.

В основе нашего исследования лежит понятие дифференциации обучения, которое И. М. Осмоловская определяет как «способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности в форме специального создания различий в процессе и результатах обучения» [7, С. 210] и мнение Е. И. Черкашиной о том, что «для разных профессиональных направлений необходимы разные модели построения лингвообразовательного процесса» [8, С. 60]

Унифицированный подход к выбору учебников снижает качество подготовки, как будущих переводчиков, так и будущих преподавателей иностранного языка. Часто в практике вузов при подготовке языковых специалистов не хватает именно системности (прочной связи между всеми ее элементами), в том числе связи языковой подготовки специалиста с будущей профессиональной деятельностью.

1.2. Методы и принципы исследования

Для проверки поставленной гипотезы о необходимости дифференциации методов обучения лингвистов-переводчиков и лингвистов-методистов были использованы следующие методы: метод синтеза, анализа теоретической литературы, метод педагогического наблюдения, метод анкетирования, метод количественного анализа. Методы исследования помогают фиксировать не только результат, но и сам процесс обучения разных групп студентов. В рамках анкетирования выборка составила 14 человек, что не позволяет экстраполировать результаты на генеральную совокупность, однако позволяет выявить качественные тенденции и поставить задачу для дальнейшего исследования на большей выборке респондентов.

Исследование проводилось на основании научных принципов объективности, системности, научности, непротиворечивости, комплексности и конкретности.

Основные результаты

В ходе анализа нормативных документов (ФГОС, РПД) и научно-методических публикаций были выявлены следующие показатели (используемые при анкетировании) в контексте языковой подготовки переводчиков и педагогов:

1) тип доминирующих упражнений;

2) наличие методических рекомендаций;

3) степень знакомства с документами другого профиля;

4) знакомство со стандартами обучения другого профиля.

Для проверки гипотезы (языковая подготовка переводчиков и методистов должна строиться по-разному, но на практике это не так) была разработана анкета, включающая 10 вопросов на основе принципов компетентностного и деятельностного подходов. Структура анкеты не является случайной: вопросы были сгруппированы в четыре логических блока. Блок 1 (вопросы 1,2,7,8) направлен на выявление степени информированности преподавателей о смежном профиле и наличия системной методической поддержки на кафедре. Мы предполагаем, что изоляция кафедр и отсутствие единых рекомендаций ведут к стихийности в обучении иностранному языку. Блок 2 (вопросы 5,9) направлен на анализ ориентиров преподавателя при планировании занятий. Нам важно было понять, опирается ли преподаватель на нормативные документы (ФГОС, РПД) или исключительно на личный опыт и интуицию. Блок 3

 © Авторы статьи / Authors of the article

(вопрос 6) направлен на выявление реальной методической практики (типов упражнений). Этот вопрос является ключевым для доказательства того, что даже при использовании одинаковых учебников преподаватели интуитивно адаптируют материал под профиль. Блок 4 (вопросы 3,4,10) направлен на выявление отношения преподавателей к проблеме и их потребности в изменениях. Нам важно было понять, готовы ли сами преподаватели к внедрению дифференцированного подхода и нуждаются ли в готовых методических материалах.

Таблица 1 - Результаты анкетирования преподавателей, которые ведут язык в одном из анализируемых профилей

DOI: https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.173.44.1

№	Вопрос	Результаты анкетирования
1	По какому профилю ведете преподавание?	Только у переводчиков — 50% (7 человек) У методистов — 50% (7 человек)
2	Знаете ли Вы как организовано преподавание иностранного языка по другому профилю?	Да, хорошо знаю — 10%, имею общее представление 20%, Нет не знаю — 70%
3	Обсуждаете ли Вы с коллегами, которые ведут занятия в другом профиле содержание и методику?	Регулярно — 5%, Иногда 10%, Почти никогда — 85%
4	Считаете ли Вы, что преподавание ПК ИЯ должно строиться по-разному для переводчиков и методистов?	Да — 20%, Скорее да — 15%, Скорее нет — 25%, нет — 40%
5	Используете ли Вы одни и те же учебники, что и коллеги из другого профиля?	Да, те же — 40%, Не знаю — не интересовался 35%, Нет, у нас разные — 25%
6	Какие типы упражнений Вы предлагаете студентам, не включенных в УМК?	Перевод с трансформациями — 50% у переводчиков, 15% у методистов; подстановочные упражнения — 15% у переводчиков, 82% у методистов; анализ текста 30% у переводчиков, 68% у методистов, Разработка упражнений/методическая рефлексия — 0% у переводчиков, 60% у методистов
7	Знакомы ли Вы с содержанием рабочих программ и ФОСов по ПК ИЯ другого направления подготовки?	Да, знаком 20%, нет, не знаком — 80%
8	Существуют ли на Вашей кафедре методические рекомендации по дифференцированному преподавания языка для разных профилей	Да, четкие — 0%, Нет, работаем как считаем нужным (по опыту и интуиции) — 100%
9	На что Вы ориентируетесь в своей методике преподавания иностранного языка?	На рабочую программу дисциплины — 40%, на собственный опыт и интуицию — 60%,
10	Хотели бы Вы получить дифференцированные материалы (упражнения, контрольные задания, рекомендации, ФОСы) для Вашего профиля?	Да, очень — 40%, Было бы полезно — 20%, Не вижу необходимости — 40%

 © Авторы статьи / Authors of the article

В ходе анализа было выявлено ключевое противоречие в организации языковой подготовки. На дисциплине «Практический курс 1 иностранного языка» (ПК 1 ИЯ) в двух профилях часто используется один и тот же базовый учебник (например, New Inside out). Специализированные учебники по переводу (например, В. В. Сдобникова, Л. К. Латышева) или методике (Н. Д. Гальсковой, Р. П. Мильруда) на занятиях по ПК 1 ИЯ, как правило, не применяются. Это создает методический тупик: преподаватель вынужден интуитивно «перекраивать» универсальный учебник под профессиональные задачи конкретного профиля, не имея на это системных кафедральных указаний. Для иллюстрации данного тезиса был проведен анализ типовых заданий New Inside out Pre-Intermediate с точки зрения его использования в двух профилях. Учебник носит коммуникативный характер: преобладают задания на развитие навыков говорения, аудирования, работы в парах (обсуждения, заполнение пропусков). Заданий на перевод или методическую рефлексию в нем не выявлено.

Для наглядной демонстрации различий в адаптации единого УМК проведен сопоставительный анализ одного и того же упражнения. Наглядной является работа с текстами. Так, например, в Unit 1 «Names» учебника на стр. 5 представлен текст «The name game» об именах известных людей. Дается задание прочитать текст и найти определенную информацию в нем «What do you think the following famous people have in common?». После текста предлагаются задания на заполнение пропусков «Complete the following sentences with the words from the text». Также предлагается задание на обсуждение: «Work with a partner. What other reasons can you think of for choosing a name? Think about your family, friends and people in a class».

Анализ показал, что материал на данной странице носит универсальный характер и не содержит заданий, дифференцированных по профессиональным задачам. Основу составляют лексические упражнения на отработку темы «Names».

В ходе наблюдения, в группе переводчиков работа с текстом и лексикой дополняется заданиями на перевод (например, перевод предложений с конструкцией «to name somebody after somebody» и анализом лексических трудностей при передаче значений приведенных имен собственных). В группе методистов тот же текст используется как основа для методической рефлексии: студенты анализируют, как объяснить школьникам технику запоминания имен, и разрабатывают фрагмент урока на основе упражнений со страницы 5.

Таким образом, при использовании единого учебника преподаватели интуитивно меняют методическую направленность заданий, что подтверждает необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций.

Обсуждение

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования. Различия в языковой подготовке переводчиков и педагогов носят системный характер. Преподаватели, не имея четких ориентиров, строят занятия исходя из собственной интуиции и опыта, а не из профессиональных задач, которые прописаны в основной общеобразовательной программе. Развитие особого типа мышления у будущих специалистов является не факультативной задачей, а профессиональной необходимостью. Формирование профессионального мышления невозможно без целенаправленной, а не интуитивной, дифференциации содержания и методов обучения.

Анализ результатов анкетирования преподавателей двух кафедр (14 человек) показал системные проблемы в преподавании иностранного языка по двум направлениям подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение и 45.03.02 Лингвистика, профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Одной из важных проблем является изоляция преподавателей, 70% преподавателей не знают, как организовано преподавание иностранного языка в другом профиле подготовки, 85% преподавателей почти никогда не обсуждают методику преподавания языка с коллегами с других кафедр.

Данные анкетирования (вопрос 6) и краткий анализ УМК взаимно дополняют друг друга: УМК не содержит дифференцированных заданий, но преподаватели компенсируют это за счет собственных дополнительных заданий, что подтверждает стихийный характер дифференциации. Опрос показал, что преподаватели-переводчики чаще выбирают упражнения на трансформацию (50% против 15% у методистов). Полученные данные согласуются с положениями теории перевода о специфике профессионального мышления переводчика. Как отмечает В. В. Сдобников, целью системы подготовки переводчиков является формирование «переводческой личности», обладающей «профессиональным переводческим мышлением», которое представляет собой «профессионально обусловленное представление о переводе как виде деятельности, характере решаемых переводчиком задач» [2, С. 1157]. В отличие от будущего методиста, будущий переводчик решает задачи в условиях неопределенности и вариативности, что требует гибкости и готовности к трансформациям. Эмпирические данные нашего исследования (доминирование трансформационных упражнений у переводчиков) подтверждают, что преподаватели интуитивно воспроизводят именно этот тип мыслительной деятельности, даже не имея четких методических рекомендаций.

У методистов в упражнениях преобладают анализ текста (68%) и методическая рефлексия (60%). Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, «усвоение языка есть не только обретение средства кодирования концептов, сколько формирование картины мира учащегося» [3, С. 145]. Это означает, что методист должен не просто транслировать язык, а анализировать, как этот язык усваивается, и выстраивать систему упражнений, направленных на формирование этой «картины мира». Выявленная в нашем исследовании ориентация преподавателей-методистов на анализ текста и методическую рефлексию (в отличие от переводчиков) соответствует этой профессиональной задаче. Однако, как показал опрос, эта дифференциация происходит интуитивно, без осознания ее методологических оснований.

Тот факт, что 60% преподавателей ориентируются на «собственный опыт и интуицию», а не на рабочую программу не является исключительно проблемой исполнительской дисциплины. Это следствие отсутствия системного подхода к подготовке специалистов-переводчиков, о необходимости которого пишет В. В. Сдобников. Он подчеркивает, что «разрозненные и часто нереалистичные представления о сущности перевода и решаемых

 © Авторы статьи / Authors of the article

переводчиком задачах... а также методические установки, заложенные в ранних работах» [2] приводят к тому, что преподаватель вынужден «достраивать» методику на уровне интуиции. Наши данные показывают, что даже при использовании одинаковых УМК преподаватели интуитивно адаптируют материал под профиль, но не могут объяснить логику этой адаптации, что подтверждает необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций.

Отсутствие системы — все опрошенные преподаватели (100%) отметили отсутствие методических рекомендаций на кафедре. Полученные данные согласуются с выводами В. А. Лазарева и М. В. Ласковой, которые указывали, что «формирование иноязычной, лингвокультурной и переводческой компетенции у студентов предполагает серьезную подготовку преподавательского состава, его постоянного совершенствования, творческого профессионализма» [1, С. 213].

Выявленное противоречие (использование одинаковых учебников при незнании содержания РПД коллег) указывает на формальный подход к реализации УМК. Однако было бы неверно объяснять это исключительно отсутствием исполнительской дисциплины. Анализ показывает, что преподаватели компенсируют недостаток дифференциации в УМК за счет материалов фондов оценочных средств (ФОС) и собственных разработок. Рабочая программа (РПД) задает лишь общие рамки и темы, тогда как конкретные дифференцированные упражнения (например, переводческие трансформации или задания на методическую рефлексию) преподаватель подбирает из ФОС или создает сам. Именно поэтому 60% респондентов указывают, что опираются на «собственный опыт и интуицию»: они используют ФОСы и личные наработки как основной источник упражнений, а не как осознанную методическую систему. Это подтверждает гипотезу о том, что дифференциация существует, но она не систематизирована на уровне единого кафедрального УМК, а реализуется на уровне индивидуальной работы преподавателя с ФОС и дополнительными материалами

4.1. Рекомендации

На наш взгляд необходимо разработать методические рекомендации по преподаванию иностранного языка по каждому профилю, наладить взаимодействие между преподавателями разных кафедр, организовывать совместные методические семинары, создать банк упражнений для каждого профиля. Разработать дифференцированные критерии оценки учебных достижений студентов.

Заключение

На основе проведенного авторами анализа публикаций по методике преподавания и теории перевода, а также на основе нормативной документации было выявлено, что система языковой подготовки студентов-переводчиков и студентов-преподавателей имеет существенные различия и должна строиться в соответствии с принципами профессиональной деятельности, попытка унифицировать преподавание иностранного языка приводит к потере компетентностной модели специалиста, как по переводу, так и по методике преподавания иностранных языков. Обучение по двум выбранным профилям должно выстраиваться на основе разных целей обучения и развивать особый тип профессионального мышления у студентов, исходя из особенностей их будущей профессиональной деятельности. О. В. Петрова отмечает, что важнейшей задачей обучения будущих переводчиков является «развитие у будущего переводчика профессионального мышления» [9, С. 5], которое поможет специалисту справляться с различными вызовами в процессе профессиональной переводческой деятельности. «Существенной характеристикой профессиональной языковой личности преподавателя иностранного языка является методическое мышление, которое правомерно рассматривать как разновидность профессионального мышления специалиста» [10, С. 2631], что указывает на необходимость разных моделей обучения будущего педагога и переводчика.

Изученный эмпирический материал подтверждает гипотезу о том, что подготовка специалистов разных профилей требует разных подходов к обучению, разных критериев оценки. На практике преподаватели интуитивно адаптируют задания из УМК под профиль, но не рефлексируют над своими действиями и часто не осознают их, что требует системного подхода.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Лазарев В.А. Обучение переводу как особому виду речевой деятельности в вузе: от методики к практике / В.А. Лазарев, М.В. Ласкова // Гуманитарные и социальные науки. — 2025. — № 2. — С. 209–214.

2. Сдобников В.В. Системный подход к подготовке переводчиков / В.В. Сдобников // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. — 2023. — № 7. — С. 1153–1162.

3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — Москва: Академия, 2006. — 336 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО) 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). — Введ. 2020-08-12. — Москва: Министерство науки и высшего образования РФ, 2020. — 16 с.

 © Авторы статьи / Authors of the article

5. Федеральный стандарт по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». — Введ. 2021-03-18. — Москва: Министерство науки и высшего образования РФ, 2014. — 16 с.

6. Kay S. New Inside Out: Intermidiate: Student’s Book with eBook and CD-Rom pack / S. Kay, V. Jones. — Oxford: Macmillan Education, 2009. — 159 p.

7. Осмоловская Е.Н. Дифференциация процесса обучения в современной школе / Е.Н. Осмоловская. — Москва: Московский социально-педагогический институт, 2008. — 176 с.

8. Черкашина Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина // Вестник ТГПУ. — 2012. — № 5 (120). — С. 58–62.

9. Петрова О.В. Подготовка переводчиков. Размышления преподавателя перевода / О.В. Петрова. — Москва: Р. Валент, 2018. — 264 с.

10. Малёв А.В. Профессиональная языковая личность преподавателя как цель и результат непрерывной методической подготовки в системе высшего педагогического иноязычного образования / А.В. Малёв // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 12. — С. 2630–2633.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Lazarev V.A. Obuchenie perevodu kak osobomu vidu rechevoj deyatel'nosti v vuze: ot metodiki k praktike [Teaching Translation as a Specific Type of Speech Activity in Higher Education: From Methodology to Practice] / V.A. Lazarev, M.V. Laskova // Humanities and Social Sciences. — 2025. — № 2. — P. 209–214. [in Russian]

2. Sdobnikov V.V. Sistemny'j podxod k podgotovke perevodchikov [Systemic Approach to Translator Training] / V.V. Sdobnikov // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. — 2023. — № 7. — P. 1153–1162. [in Russian]

3. Gal'skova N.D. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodology] / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. — Moscow: Akademiya, 2006. — 336 p. [in Russian]

4. Federalnii gosudarstvennii obrazovatelnii standart (FGOS VO) 45.05.01 Perevod i perevodovedenie (uroven spetsialiteta) [Federal State Educational Standard (FSES HiEd) 45.05.01 Translation and Translation Studies (Specialist level)]. — Introduced 2020-08-12. — Moscow: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2020. — 16 p. [in Russian]

5. Federalnii standart po napravleniyu 45.03.02 «Lingvistika», profil «Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannikh yazikov i kultur» [Federal Standard for Field of Study 45.03.02 "Linguistics," Specialization "Theory and Methodology of Foreign Languages and Cultures Teaching"]. — Introduced 2021-03-18. — Moscow: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2014. — 16 p. [in Russian]

6. Kay S. New Inside Out: Intermidiate: Student’s Book with eBook and CD-Rom pack / S. Kay, V. Jones. — Oxford: Macmillan Education, 2009. — 159 p.

7. Osmolovskaya Ye.N. Differentsiatsiya protsessa obucheniya v sovremennoi shkole [Differentiation of the Learning Process in the Modern School] / Ye.N. Osmolovskaya. — Moscow: Moscow Socio-Pedagogical Institute, 2008. — 176 p. [in Russian]

8. Cherkashina E.I. Sovremenny'e tendencii professional'noj podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazy'ka [Modern Trends in the Professional Training of Foreign Language Teachers] / E.I. Cherkashina // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. — 2012. — № 5 (120). — P. 58–62. [in Russian]

9. Petrova O.V. Podgotovka perevodchikov. Razmy'shleniya prepodavatelya perevoda [Translator Training: Reflections of a Translation Teacher] / O.V. Petrova. — Moscow: R. Valent, 2018. — 264 p. [in Russian]

10. Malyov A.V. Professional'naya yazy'kovaya lichnost' prepodavatelya kak cel' i rezul'tat neprery'vnoj metodicheskoj podgotovki v sisteme vy'sshego pedagogicheskogo inoyazy'chnogo obrazovaniya [The teacher’s professional linguistic personality as the goal and outcome of continuous methodological training within the system of higher pedagogical foreign-language education.] / A.V. Malyov // Fundamental Research. — 2014. — № 12. — P. 2630–2633. [in Russian]