

На правах рукописи



ГУЩИНА Юлия Александровна

**ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ
СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, среднее профессиональное и высшее образование)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Тамбов - 2023

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном
общеобразовательном учреждении высшего образования «Московский
государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Научный руководитель: **Коренев Алексей Александрович,**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории преподавания
иностранных языков факультета иностранных
языков и регионоведения ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты: **Языкова Наталья Витальевна,**
доктор педагогических наук, профессор,
профессор института иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Боголепова Светлана Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент школы иностранных языков факультета
гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский университет «Высшая школа
экономики»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет имени академика И.Г. Петровского»

Защита состоится «29» февраля 2024 г. в 10.00 часов на заседании совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 24.2.409.03 на базе ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» по адресу: 392000 г. Тамбов, ул. Рылеева, д. 52А, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» по адресу: 392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 6 и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» <http://www.tsutmb.ru>.

Автореферат разослан «___» _____ 2024 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент



Евстигнеева И.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. На сегодняшний день можно наблюдать социальный запрос на подготовку высококомпетентных кадров в области преподавания иностранных языков. Как следствие, растут и требования, предъявляемые к квалификации учителей и преподавателей. Согласно карте компетенций, разработанной на основе передового российского и зарубежного опыта, профессиональная подготовка современного преподавателя иностранных языков обуславливает сформированность и владение набором ключевых компетенций. Данный набор включает в себя информационно-коммуникационную, иноязычную профессионально-коммуникативную, методико-педагогическую и универсальную группу компетенций¹. Тем не менее, несмотря на накопленный материал в области исследования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, далеко не все вопросы, связанные с ее субкомпетенциями, полноценно изучены и приняты во внимание при организации профессиональной подготовки кадров в высшей школе. В частности, вопрос овладения будущими языковыми педагогами профессионально-ориентированной лексической компетенцией до настоящего времени не был изучен в полной мере.

Более того, внедрение новых профессиональных стандартов (особенно вузовских – ФГОС ВО 3++ от 2020 г., направление «Лингвистика», уровни бакалавриата и магистратуры), модернизация общеевропейских стандартов и обновление самого терминологического аппарата методики обучения иностранному языку выдвигают на передний план вопрос, связанный с обучением будущих языковых педагогов профессионально-ориентированной лексике. К числу профессиональных компетенций относятся также и те, которые напрямую связаны с оперированием профессионально-ориентированной лексикой, где выпускники среди прочего должны уметь использовать понятийный аппарат лингводидактики для решения профессионально значимых задач.

Учитывая, что профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка предполагает владение обширным объемом лексического материала и свободного оперирования им в процессе осуществления педагогической деятельности, в вузовской подготовке должно уделяться больше внимания развитию профессионально-ориентированной лексической компетенции. Таким образом, актуальность данного исследования обосновывается необходимостью повышения качества подготовки студентов лингводидактических направлений в области иноязычной профессионально-ориентированной лексики и наличием следующих **существенных противоречий:**

1) между потребностью в подготовке высококвалифицированных специалистов в области преподавания иностранных языков и существующей

¹ Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – №5. – С. 133-149.

практикой обучения иностранному языку студентов лингводидактических направлений подготовки, в которой недостаточно представлен профессионально-ориентированный лексический аспект речи;

2) между необходимостью развития лексических навыков и умений в профессиональной сфере у студентов лингводидактических направлений подготовки и недостаточной разработанностью данного вопроса в методической и учебной литературе;

3) между необходимостью создания прочной профессионально-релевантной иноязычной лексической базы и отсутствием лексического минимума по специальности, а также комплекса профессионально-ориентированных заданий для студентов лингводидактических направлений подготовки.

Объектом исследования является процесс профессионально-коммуникативной подготовки студентов лингводидактических направлений.

Предметом исследования является обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки.

Гипотеза исследования заключается в том, что процесс развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки будет более эффективен в случае:

1) отбора и реализации содержания обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки;

2) создания и внедрения модели развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка в рамках интегрированного курса;

3) разработки и использования комплекса заданий, направленных на формирование и совершенствование лексических навыков в области профессиональной коммуникации, а также осуществления контроля данного процесса.

Соответственно, **целью** данной работы является теоретическое обоснование, разработка и апробация методики развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки.

Цель настоящего исследования обусловила необходимость решения следующих **задач**:

1) определить содержание обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки, а также определить содержание и структуру профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка (в том числе изучить и описать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания и научно обосновать принципы отбора профессионально-ориентированной лексики, и произвести методический и методологический отбор наиболее частотных профессионально

значимых лексических единиц с целью создания профессионально-ориентированного лексического минимума для студентов лингводидактических направлений подготовки);

2) выявить и обосновать педагогические и методические условия развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки (определить наличие или отсутствие учебно-методической базы и оценить ее качество для обучения будущих учителей и преподавателей английского языка профессионально-ориентированному лексическому аспекту; рассмотреть требования к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в нормативных отечественных и зарубежных документах; провести анализ отечественных рабочих программ учебных дисциплин и курсов, предлагаемых зарубежными организациями, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка);

3) теоретически обосновать и разработать модель профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка;

4) разработать комплекс заданий в рамках интегрированного курса (в том числе с применением цифровых и мобильных технологий) для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки и экспериментально его апробировать.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования:

- педагогическое наблюдение;
- описание;
- контент-анализ учебников и учебных пособий, посвященных английскому языку для специальных целей его преподавания;
- изучение отечественной и зарубежной нормативной базы в сфере языкового образования (российских образовательных стандартов и документов Совета Европы) на предмет выделения требований к владению профессионально-ориентированным лексическим аспектом;
- лексикографический анализ глоссариев по специальности с целью вычленения наиболее частотных и востребованных профессионально-релевантных лексических единиц;
- моделирование;
- анкетный опрос студентов с целью определения их мнения относительно собственного уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции до прохождения ими экспериментального обучения;
- использование инструментария корпусной лингвистики для создания лексического минимума по специальности;
- методический эксперимент;

– экспериментальное обучение с целью апробации комплекса заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей английского языка (в рамках созданной рабочей программы дисциплины);

– тестирование с целью определения уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов до, во время и после экспериментального обучения;

– количественные методы обработки данных, включая методы статистической проверки гипотез (Т-критерий Вилкоксона, критерии Манна-Уитни и Фридмана).

Материалом для исследования послужили учебные и методические ресурсы, содержащие профессионально-ориентированную лексику из сферы обучения английскому языку.

Методологическую основу исследования образуют идеи компетентностного (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.Н. Шамов и др.), профессионально-ориентированного (А.А. Колесников, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова и др.), личностно-деятельностного (А.Н. Щукин, Н.В. Языкова и др.), коммуникативного (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Е.И. Пассов и др.), интегративно-рефлексивного (К.Э. Безукладников, Е.Г. Тарева, С.В. Титова и др.) и социокультурного (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) подходов.

Теоретическую базу исследования составили положения, разработанные в трудах отечественных и зарубежных исследователей в области:

– теории и методики обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Колесников, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.В. Титова, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, R. Ellis, D. Freeman, D. Nunan, J. Richards, A. Pulverness, S. Thornbury, J. Scrivener и др.);

– обучения лексике и формирования лексической компетенции (К.В. Александров; Н.В. Баграмова; А.В. Бухбиндер, П. Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов, К.С. Кричевская; В.В. Семина; С.В. Козлов; А.А. Фетисова; А.Н. Шамов; Е.В. Ятаева; P. Bogaards, D. Beglar, A. Hunt, M. Lewis, P. Meara; D. Marconi; J. Richards);

– терминографии и обучения терминологии (О.С. Ахманова, Н.Б. Гвишиани, С.В. Гринев-Гриневиц, В.М. Лейчик, А.А. Реформатский, А.В. Суперанская, С.Д. Шелов);

– профессиональной лингводидактики и развития компетенций учителя/преподавателя иностранного языка (Т.Н. Андреевко, К.Э. Безукладников, А.А. Коренев, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова, С.В. Титова, Н.В. Языкова, G. Hughes, J. Moate, A. Pulverness, S. Thornbury, J. Scrivener, M. Spratt, J. Willis);

– языка для специальных целей (Н.Б. Гвишиани, А.И. Комарова, О.А. Ксензенко, Т.Б. Назарова, В.П. Коровушкин, М.Э. Конурбаев, Т.Н. Хомутова,

О.В. Фельде, L. Anthony, T. Dudley-Evans, K. Gatehouse, J. St. John, T. Hutchinson, A. Waters, P. Robinson, P. Strevens, K. Smoak, J. McDonough);

– профессионально-педагогического дискурса (Е.Г. Тарева, А.А. Коренев, Н.А. Комина, R. Ellis, A. Doff, D. Freeman, S. Krashen, C. Nagy, S. Thornbury, M. Spratt, J. Sinclair, S. Walsh).

Опытно-экспериментальная база исследования – факультет иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и институт иностранных языков Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Организация и этапы исследования. Работа над диссертацией состояла из трех этапов:

- на первом этапе (2018 г.) проходило обоснование темы, выдвижение гипотезы, формулирование цели и задач, определение методов и планирование исследования;

- на втором этапе (2019 – 2021 гг.) выполнялось собственно исследование: разработка теоретических аспектов и опытно-экспериментальная работа;

- на третьем этапе (2022 – 2023 гг.) осуществлялась апробация и внедрение результатов исследования, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что:

- разработана методика обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки;

- уточнено понятие профессионально-ориентированной лексической компетенции учителя/преподавателя иностранного языка, ее структура;

- предложена процедура отбора содержания обучения профессионально-ориентированной лексике и определен лексический минимум профессионального общения для будущих учителей и преподавателей английского языка;

- выявлены основные организационно-педагогические условия развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки;

- создана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки, в основу разработки которой положены компетентностный, профессионально-ориентированный, интегративно-рефлексивный, личностно-деятельностный, коммуникативный и социокультурный подходы.

Теоретическая значимость исследования заключается во внесении вклада в теорию профессионально-коммуникативной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка, в развитие интегративно-рефлексивного подхода, социокультурного подхода, в теорию языка для специальных целей, а также в переосмыслении содержания языковой и профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков:

– доказана целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих языковых педагогов;

– расширены научные представления о содержании, структуре и модели развития профессионально-ориентированной лексической компетенции учителя/преподавателя иностранного языка;

– обоснованы принципы и процедура отбора профессионально-ориентированной лексики, произведен отбор наиболее частотных профессионально значимых лексических единиц английского языка, произведена их классификация и деление на тематические группы.

Практическая ценность работы состоит:

– в описании процедуры отбора лексического минимума профессионального общения для обучения студентов лингводидактических направлений подготовки;

– в создании лексического минимума профессионального общения для будущих учителей и преподавателей английского языка;

– в создании программно-методического обеспечения развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки;

– в разработке комплекса заданий (в том числе веб-заданий) для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции студентов лингводидактических направлений подготовки в рамках интегрированного курса.

Выводы диссертации могут послужить базой для разработки практических рекомендаций и профессионально-ориентированных учебников и учебных пособий.

Достоверность и обоснованность полученных научных результатов обусловлены анализом результатов большого количества научных работ отечественных и зарубежных ученых, составивших теоретическую базу настоящего диссертационного исследования; подтверждением выдвинутой в ходе экспериментального исследования гипотезы об эффективности применения комплекса заданий, ведущего к развитию уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции, что было доказано различными методами статистического анализа полученных эмпирических данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Результатом обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки является развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции, которая определяется как лингвистическая основа коммуникативной компетенции, способность и готовность языкового педагога на основании комплекса знаний, навыков, умений, личностных качеств и приобретаемого (языкового, речевого, педагогического) опыта к восприятию, усвоению и употреблению профессионально-ориентированных лексических единиц при устно-речевом/письменном межличностном (в том числе, межкультурном) взаимодействии для решения коммуникативных задач, возникающих в

процессе осуществления обучающей деятельности, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами.

2. Основными условиями успешного развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки являются: а) создание лексического минимума профессионального общения, который включает в себя наиболее профессионально-релевантные лексические единицы (термины, терминологические сочетания, аббревиатуры, наименования организаций и объектов, непосредственно имеющих отношение к сфере обучения иностранному языку, а также типичные фразы, присущие классному обиходу, отобранные на основе коммуникативных задач и обусловленных ими микрозадач, с которыми педагоги сталкиваются в процессе профессиональной деятельности), которые призваны обеспечить максимально эффективный процесс коммуникации на иностранном языке; б) соблюдение принципов обучения языку для специальных целей при проектировании соответствующего курса.

3. Модель профессионально-ориентированной лексической компетенции учителя/преподавателя иностранного языка представляет собой методическую систему, которая включает в себя следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, критериально-диагностический, процессуальный и оценочно-результативный; состоит из когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-смыслового компонентов. В основе модели лежат компетентностный, профессионально-ориентированный, личностно-деятельностный, коммуникативный, интегративно-рефлексивный и социокультурный подходы, которые реализуются через систему принципов – коммуникативности, профессиональной компетентности преподавателя, профессиональной направленности обучения, межпредметной интеграции, минимизации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, модульной структуры построения учебного курса.

4. Эффективное развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки в рамках интегрированного курса достигается путем выполнения комплекса заданий, имитирующих ситуации профессионального общения, благодаря чему обучающиеся могут усвоить значения и формы лексических единиц в контексте и употреблять их с учетом поставленной коммуникативной задачи; использования цифровых и мобильных технологий в процессе обучения для обеспечения необходимого объема самостоятельной отработки навыков, а также наличия заданий, направленных на рефлекссию и позволяющих соотнести ситуации учебной и будущей профессиональной деятельности.

Личный вклад автора заключается в определении проблемы исследования, ее разработке и формулировании выводов, в их апробации и внедрении в практику.

Апробация и внедрение результатов диссертации. Основные положения диссертационного исследования были представлены в докладах и обсуждались на международном молодежном научном форуме «Ломоносов»

(Москва, 2019, 2020, 2021), на IV научной межвузовской конференции молодых ученых «Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы» (Москва, 2019), на научно-практической конференции «Гуманитарные проблемы современного общества» (Москва, 2019), на II международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой «Обучение иностранным языкам: современные проблемы и решения» (Москва, 2020), на международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков» (Нижний Новгород, 2021), на 5-й международной научно-практической конференции «Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы (памяти профессора Р.П. Мильруда)» (Тамбов, 2021), на III всероссийской научно-практической конференции «Профессиональные компетенции современного учителя иностранных языков (Саломатовские чтения)» (Нижний Новгород, 2022), на II международной научно-практической конференции «Методика преподавания иностранных языков 2.0: реальное и виртуальное» (Москва, 2022), на I международной научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве» (Москва, 2022). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (2018 – 2023).

Выводы диссертации внедрены в практику лингвистической и лингводидактической подготовки будущих языковых педагогов в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена.

Структура диссертации. Цель и задачи, поставленные в рамках настоящего диссертационного исследования, определяют его структуру: диссертация состоит из введения, трех глав с выводами после каждой из них, заключения, библиографического списка и 14 приложений. Работа содержит 5 таблиц и 12 рисунков (схемы, диаграммы).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** представлена общая характеристика исследования, обосновывается актуальность темы диссертационной работы, определяются объект, предмет, цель, задачи диссертации, ее научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность, перечисляются избранные методы исследования, выдвигается гипотеза и формулируются основные положения, которые выносятся на защиту, описывается структура диссертационного исследования.

В первой главе «Теоретические основы развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка», которая состоит из пяти параграфов, **в рамках**

решения первой и третьей задачи, рассмотрены ключевые понятия, составляющие теоретическую базу исследования (*профессионально-ориентированная лексика, лексическая компетенция, профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка, функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания*); проанализированы методические, лингвистические и психологические основы формирования лексических навыков и умений, рассмотрены основные научные модели лексической компетенции в отечественной и зарубежной традиции, а также спроектирована и описана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка.

Проведенный теоретический анализ научной литературы позволяет утверждать, что вопрос описания самого понятия, а также определения и выделения границ профессионально-ориентированной лексики на текущий момент едва ли раскрыт. В результате анализа современных работ по теме, в данной работе была предпринята попытка номинации и классификации профессионально-ориентированной лексики применительно к профессионально-педагогической сфере. *Профессионально-ориентированная лексика* охватывает лексические единицы, называющие понятия специальной области знания и деятельности, свойственные определенной профессиональной группе, и используется ее членами в рамках профессиональной коммуникации. Она делится на *академическую* и *профессиональную*, причем последняя подразделяется на собственно *профессиональную* лексику, которая включает в себя специфические термины специальности (методики обучения иностранным языкам), профессионализмы, профессиональные жаргоны и т.п.) и *квази-профессиональную* лексику – лексику, которая знакома и используется не только специалистами, но и обычными людьми (названия предметов классного обихода и др.).

Было изучено понятие лексической компетенции и ее компонентов, а также ее положение в составе коммуникативной компетенции. Проведя диахронический анализ менявшихся научных представлений о моделях лексической компетенции, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальной можно считать точку зрения, отраженную в CEFR, в которой основополагающими критериями ее оценивания являются объем словарного запаса, его ширина и глубина, а также словоупотребление [Council of Europe, 2001²].

Было изучено содержание понятия профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка, определено ее место в составе профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранного языка, рассмотрены существующие подходы к определению ее структуры и компонентов, а также предложена авторская дефиниция данного термина (соответствует положению №1, выносимому на защиту).

² Common European Framework of References. Learning. Teaching. Assessment. [Эл. ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://rm.coe.int/1680459f97>

Благодаря этому, была спроектирована и разработана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка, включающая в себя следующие блоки: *целевой, методологический, содержательный, критериально-диагностический, процессуальный и оценочно-результативный*. Кроме того, она состоит из *когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-смыслового* компонентов. Когнитивный компонент отвечает за наличие прочной системы глубоких лексических знаний в профессиональной сфере. Операционный компонент заключается в эффективном применении лексических навыков и умений, а также свободном оперировании (продуктивно и/или рецептивно) профессионально-ориентированной лексикой. Наконец, мотивационный компонент раскрывается в осознании значимости изучения профессионально-ориентированной лексики в процессе профессиональной подготовки (соответствует положению №3, выносимому на защиту).

Во второй главе «Методологические основы создания курса для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки», состоящей из шести параграфов, **в рамках решения второй задачи исследования** были проанализированы отечественные и зарубежные нормативные документы в сфере языкового образования; рабочие программы учебных дисциплин российских вузов и курсов, предлагаемых зарубежными организациями; основные учебные пособия и материалы, которые относятся к сфере английского языка для специальных целей его преподавания. Наконец, была обоснована концепция создания лексического минимума профессионального общения, что позволило произвести методический и методологический отбор профессионально-ориентированной лексики.

Анализ ФГОС ВО 3++ (направление «Лингвистика», «Педагогическое образование» уровня бакалавриата и магистратуры), ОС МГУ (бакалавриат, магистратура), ОС СПбГУ (бакалавриат, специалитет, магистратура) и профессиограммы современного учителя иностранного языка позволяет утверждать, что в настоящий момент выдвигается ряд четких требований к владению выпускниками лингводидактических направлений подготовки профессионально-ориентированными лексическими навыками и умениями. Анализ зарубежных документов, затрагивающих сферу подготовки будущих преподавателей иностранных языков, также свидетельствует о наличии профессионально-ориентированного лексического компонента в рамках профессиональной (в том числе языковой) подготовки педагогических кадров. Благодаря результатам проведенного анализа была выявлена и доказана целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих педагогов иностранных языков, что подтвердило актуальность исследования. Проведенный анализ также позволил сформулировать номенклатуру знаний, навыков и умений, составляющих ядро профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

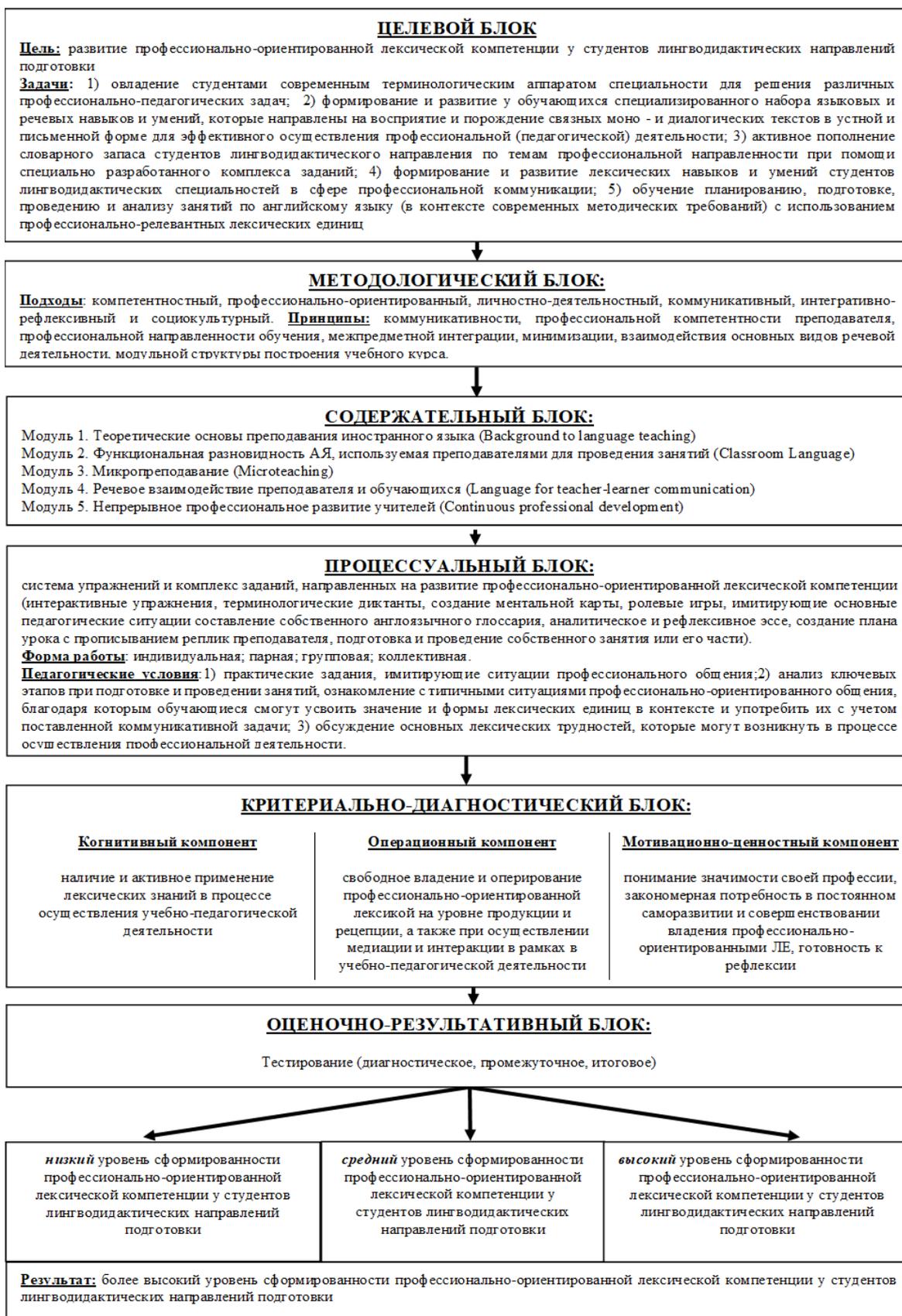


Рисунок 1 – Модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки

Было рассмотрено понятие языка для специальных целей как элемента содержания профессионально-коммуникативной подготовки будущих языковых педагогов. Изучение и анализ термина «Английский язык для специальных целей» позволил поднять вопрос выделения и дефинирования особого подвида ESP - функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания или ELTP (English for Language Teaching). Было уточнено его название и содержание, а также предпринята попытка введения адекватного русскоязычного термина-эквивалента в отечественное терминологическое поле. «*ELTP (English For Language Teaching Purposes) или «Английский язык для специальных целей его преподавания»* – особая функциональная разновидность английского языка, используемая преподавателями для эффективного взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса как в классе, на занятиях по иностранному языку, так и за его пределами, а также для решения типичных коммуникативных профессионально-педагогических задач и иных потребностей, свойственных данной профессии и обусловленных образовательным контекстом.

Анализ рабочих программ учебных дисциплин в тринадцати ведущих педагогических вузах России позволил установить, что доля дисциплин, относящихся к сфере английского языка для специальных целей его преподавания, а также присутствие и раскрытие профессионально-ориентированного лексического аспекта в предлагаемых дисциплинах практически равна нулю. Рассмотрев основные курсы, посвященные английскому языку для специальных целей его преподавания, предлагаемые за рубежом, можно констатировать, что все из них предусматривают онлайн-формат проведения и преимущественно ориентированы на преподавателей с минимальным опытом или без опыта. Их тематическое содержание послужило ориентиром при дальнейшей разработке нашего собственного профессионально-ориентированного курса для будущих языковых педагогов, а также сподвигло нас на создание веб-программы для динамической поддержки курса.

Обзор учебников и учебных пособий, связанных с функциональной разновидностью английского языка для специальных целей его преподавания, изучение их содержания, основных разделов, а также упражнений и заданий для обучения студентов устной и письменной коммуникации в учебно-педагогической сфере позволил (при помощи выработанных критериев) провести их методический анализ на предмет требований, предъявляемых к профессионально-ориентированной учебной литературе. Большинство учебников и учебных пособий было написано несколько десятилетий назад, и, как следствие, не совсем отвечают требованиям современной методической науки и вызовам времени, а также не отражают обновленный понятийно-терминологический аппарат специальности. Было установлено, что для полноценного развития и последующего совершенствования профессионально-коммуникативной и, как следствие, профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих языковых педагогов, существует острая

потребность в проектировании и создании качественных, многоуровневых учебников, учебных пособий и материалов.

Таблица 1 – Принципы, используемые при отборе профессионально-ориентированной лексики для создания лексического минимума профессионального общения

Статистические	Лингвистические	Методические (обще- и частнометодические)
<i>Частности Распространенности Симптоматической статистики Наличности (необходимости)</i>	<i>Семантической ценности (с позиции профессиональной направленности материала)</i>	<i>Актуальности Практической значимости Коммуникативной ценности Ситуативности Тематической важности Функциональности</i>

Благодаря выработке научной системы принципов отбора профессионально-ориентированной лексики и обоснованию выбора ее источников, нам удалось провести многоступенчатую процедуру отбора специфического лексического материала.

В ходе исследования был создан двухчастный лексический минимум профессионального общения для будущих преподавателей английского языка. Отдельно отметим, что до текущего момента лексического минимума такого рода для данной целевой аудитории не существовало. Первая часть включает в себя термины (как классические, так и новейшие), терминологические сочетания, аббревиатуры, названия предметов классного обихода и ключевые понятия, относящиеся к сфере методики обучения иностранным языкам. Нам удалось разделить их на 14 категорий (*language teaching: methods and approaches; lesson planning, syllabus design and curriculum development; SLA, learning and the learner; teaching language skills vs modes of communication; task types and practice activities; teacher's actions; classroom management; errors & correction; testing, assessment and evaluation; ICT technology in ELT; classroom objects, materials and aids; professional development; international language exams; levels of language proficiency*). Вторая часть минимума содержит номенклатуру из двадцати пяти «ядерных» коммуникативных задач (полученных на основании сопоставительного анализа содержания учебников и учебных пособий) и соответствующих им микрозадач, с которыми языковые педагоги встречаются на регулярной основе (в т.ч. в онлайн-пространстве), а также фразы, которые выступают в качестве практического инструмента для их решения. Итого, в лексический минимум профессионального общения вошло около 700 профессионально-ориентированных и значимых лексических единиц (соответствует положению №2, выносимому на защиту).

Соответственно, в третьей главе «**Экспериментальная работа по развитию профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки**» состоящей из четырех параграфов, на основании проведенного ранее анализа, а также

лексического материала, предложенного в нашем минимуме, нам удалось создать рабочую программу дисциплины под названием: «*Лексические особенности профессиональной коммуникации: педагогический дискурс (английский язык)*». Основной целью дисциплины является овладение студентами функциональной разновидностью английского языка, используемой преподавателем для взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса на занятиях; в частности, развитие необходимого уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции как субкомпонента профессионально-коммуникативной компетенции в сфере обучения английскому языку. Одним из преимуществ данного курса является его интегрированный характер, т.е. он не является сугубо курсом ESP, но также содержит элементы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Курс предполагает, что обучающиеся не только овладевают профессионально-ориентированной лексикой, но и используют иностранный язык как средство овладения профильной специальностью. **В рамках решения четвертой задачи исследования**, был разработан комплекс заданий, направленный на развитие лексических навыков и умений студентов лингводидактических специальностей в сфере профессиональной коммуникации, а также их ознакомление с типичными ситуациями профессионально-ориентированного общения.

Что касается *частных* целей обучения, служащих для достижения главной цели курса, мы представили их в виде номенклатуры результатов обучения (таблица 2).

Экспериментальная работа проводилась в период с октября 2019 г. по июнь 2022 г. Общее количество участников экспериментального обучения составило 118 человек (88 человек в рамках экспериментальной группы и 30 человек в рамках контрольной группы). Экспериментальная работа по проверке эффективности разработанных заданий в рамках курса осуществлялась в три этапа: *организационный* (проведен обзор научно-методической литературы, разработана рабочая программа курса, а также комплекс заданий). Кроме того, на данном этапе был проведен предварительный анкетный опрос студентов, а также диагностическое тестирование, которое должно было определить фактическое состояние уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов в двух экспериментальных группах; *этап реализации экспериментального обучения* заключался в апробации разработанной программы и комплекса заданий в естественных условиях (в рамках реального учебного процесса). В качестве экспериментальной группы выступили студенты III курса (18 чел.) бакалавриата факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, направление подготовки «Лингвистика» (г. Москва), а также студенты III курса, направление подготовки «Педагогическое образование» (70 чел.) института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). В качестве контрольной группы выступили студенты III курса бакалавриата (30 человек), программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва).

После изучения половины модулей курса, был использован промежуточный тест для констатации текущего уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции. По завершении экспериментального обучения, было проведено итоговое тестирование. *Этап констатации* заключался в обработке результатов экспериментального обучения и их *интерпретации*.

Таблица 2 – Номенклатура знаний, навыков и умений, являющихся содержанием оценивания

<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • особенности функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания для анализа, наблюдения и самонаблюдения (З1); • достижения отечественного и зарубежного методического наследия, динамику развития современных педагогических исследований и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных задач практического характера (З2); • принципы и особенности работы с научно-методической литературой на иностранном языке (З3);
<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • эффективно осуществлять профессионально-ориентированную коммуникацию как в устной, так и письменной форме на преподаваемом иностранном языке (У1); • систематически и постоянно осуществлять контроль и отслеживать прогресс обучающихся, анализировать их ошибки, предоставлять своевременную, конструктивную, эффективную обратную связь, как в устной, так и письменной форме (У2); • порождать устные и письменные тексты на иностранном языке на профессиональные темы (У3) • создавать и разрабатывать учебные и учебно-методические материалы, инструменты оценивания (курсы, тесты, и т.п.) по иностранному языку (У4); • критически выбирать из имеющихся возможностей той программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, которая отвечает индивидуальным потребностям учителя иностранного языка, восполняет пробелы и дефициты в области его коммуникативной подготовки к преподаванию языка на различных уровнях общеобразовательной системы (У5); • строить и поддерживать профессиональный диалог с коллегами, в т.ч. иностранными (при помощи профессиональных сообществ, чатов, конференций и т.п.) (У6); • обобщать и представлять информацию по профессиональным вопросам из разных источников (У7); • предоставлять ясные и четкие инструкции, отслеживать понимание учебного материала обучающимися, и где необходимо

переформулировать инструкции, исходя из потребностей студентов с различным опытом изучения и уровнем языка, чтобы удостовериться, что все обучающиеся поняли, как нужно выполнять данное упражнение или задание (У8).

Владеть:

- иностранным языком в устной и письменной форме на уровне, необходимом для осуществления эффективной профессиональной деятельности в области преподавания (В1);
- (продуктивно и/или рецептивно) профессионально-ориентированной лексикой (профессиональной терминологией, профессиональным жаргоном, профессиональными фразеологизмами и пр.) и способами выражения методических концептов средствами иностранного языка для решения профессиональных задач (В2);
- способностью бегло и точно использовать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания для решения типичных профессионально-коммуникативных задач (например, при ознакомлении с темой урока, предоставлении инструкций к различным упражнениям и заданиям, управлении классом, объяснении материала, помощи обучающимся в решении их проблем в классе и т. д.) (В3).

Диагностический тест содержал пять заданий, выполнив, которые можно было получить 100 баллов. За первую часть (задания №1-4), можно получить 50 баллов (максимум), за вторую, письменную часть (задание №5) можно получить 50 баллов (максимум). Первая часть диагностического теста (задания №1-4) проверяла уровень сформированности профессионально-ориентированных лексических навыков, а последняя, письменная часть теста (задание №5) - уровень сформированности профессионально-ориентированных лексических умений. По завершении обучения студенты выполнили итоговое тестирование, идентичное по формату заданий, что были использованы в рамках диагностического тестирования; в письменном задании нужно было проанализировать проблемную ситуацию, с которой столкнулся коллега-преподаватель, и написать письмо-ответ с рекомендациями, используя методические термины и предлагая фразы, присущие классному общению. Данное задание включало в себя элементы рефлексии, так как студенты опирались не только на свои методические знания, но и на полученный опыт.

Было достоверно установлено, что представленный в настоящем диссертационном исследовании комплекс заданий в рамках интегрированного курса позволяет достичь развития профессионально-ориентированной лексической компетенции (ПОЛК) у будущих учителей и преподавателей английского языка.

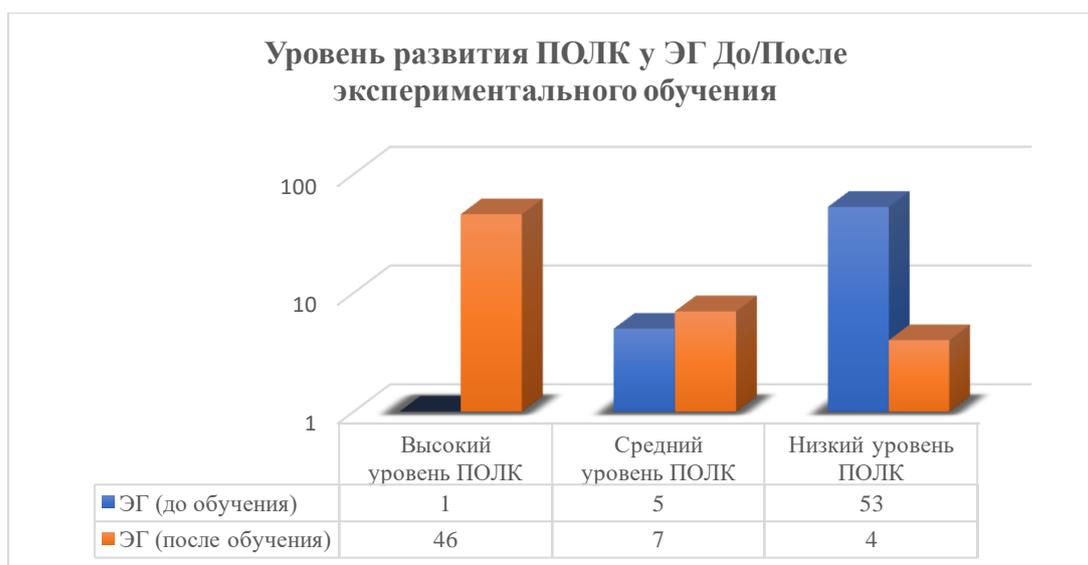


Рисунок 2 – Результаты формирующего эксперимента

Анализ результатов студентов, принявших участие в экспериментальном обучении, позволил сформулировать вывод об эффективности разработанного комплекса заданий, о чем свидетельствует абсолютное повышение баллов, набранных студентами за серию тестов до, во время и после обучения, которые отображали степень владения лексическими знаниями, навыками и умениями. Методами статистической проверки гипотез (Т-критерий Вилкоксона, критерии Манна-Уитни и Фридмана) было достоверно установлено, что обучение оказало статистически значимый эффект на студентов, принявших участие в экспериментальном обучении. Было зафиксировано, что финальные показатели студентов экспериментальной группы выше по сравнению, во-первых, с показателями контрольной группы, во-вторых, с вводными показателями экспериментальной группы.



Рисунок 3 – Результаты диагностического и итогового тестирования

На основании полученных результатов, можно заключить, что процесс развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки является эффективным (соответствует положению №4, выносимому на защиту). Таким образом, все положения, выносимые на защиту, были доказаны.

В **Заключении** подводятся итоги проведенного исследования, формулируются основные выводы, которые позволяют считать задачи, поставленные в рамках настоящего диссертационного исследования выполненными, а гипотезу подтвержденной; намечаются перспективы дальнейшего исследования с учетом современных тенденций в сфере языкового образования.

Результаты проведенного исследования заключаются в следующем:

1) *проанализировано и уточнено* понятие профессионально-ориентированной лексики применительно к учебно-педагогическому контексту;

2) *расширены* научные представления о содержании профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка: *предложена* авторская дефиниция термина «профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка»; *определено* ее место в составе профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранного языка, *подробно описана* ее структура и компонентный состав;

3) *выявлена и доказана* целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков;

4) *выявлена и описана* номенклатура знаний, навыков и умений, составляющих ядро профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка;

5) *научно обоснованы* принципы и процедура отбора профессионально-ориентированной лексики в сфере учебно-педагогического дискурса, *произведена* ее классификация и *деление* на тематические группы;

6) *уточнена* номенклатура типичных коммуникативных задач, стоящих перед языковыми педагогами;

7) *предпринята попытка введения термина* «функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания» в отечественное научное поле, *предложен его* англоязычный термин-эквивалент;

8) *создан* двухчастный лексический минимум профессионального общения для студентов лингводидактических направлений подготовки, *научно обоснована* его концепция и актуальность создания;

9) *разработана модель* развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих педагогов иностранных языков и *экспериментально доказана* ее эффективность;

10) *создана рабочая программа дисциплины*, а также *разработан и апробирован* комплекс заданий для обучения профессионально-

ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки.

Собранный в ходе экспериментальной работы материал может послужить базой для разработки дополнительных заданий, направленных на углубленное изучение и тренировку наиболее сложных для освоения профессионально-ориентированных лексических единиц. Представляется, что полученные результаты могут служить ориентиром для разработки профессионально-ориентированных курсов для будущих языковых педагогов, создания специализированных учебников и учебных пособий, а также в качестве базы для создания профессионально-ориентированных тестов и иных контрольно-измерительных материалов для данной целевой аудитории.

Диссертационная работа содержит 14 приложений, где представлены: 1) диахронический анализ научных моделей лексической компетенции; 2) уровневая иерархия профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка; 3) анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в отечественных документах; 4) анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в зарубежных документах; 5) анализ отечественных рабочих программ учебных дисциплин и курсов, предлагаемых зарубежными организациями, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей английского языка; 6) критерии оценивания учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания; 7) анализ учебников и учебных пособий, используемых для обучения английскому языку для специальных целей его преподавания (ELTP); 8) основные типы функциональной разновидности английского языка для его преподавателей; 9) сравнительный анализ тематического содержания учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания; 10) тематическое содержание и трудоемкость разработанной рабочей программы курса; 11) описание блоков заданий, соотнесенных с планируемыми результатами обучения по модулям; 12) расчет критерия Т-Вилкоксона для экспериментальной группы; 13) расчет критерия Манна-Уитни для экспериментальной и контрольной групп; 14) расчет критерия Фридмана для экспериментальной группы.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора общим объемом 3,95 п.л.:

1. Гущина Ю.А. Основные подходы к описанию содержания лексической компетенции преподавателя иностранного языка // Ломоносов – 2019: мат-лы XXVI Междунар. молод. науч. форума / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2019. – С. 1-2.

2. Гущина Ю.А. Английский язык для преподавания: миф или нерегламентированная реальность? // Ломоносов – 2020: мат-лы XXVII

Междунар. молод. науч. форума / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2020. – С. 1-2.

3. **Гущина Ю.А. Профессиональная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: переосмысление понятия // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – №4. – С. 191-197.**

4. **Гущина Ю.А. Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания // Rhema. Рема. – 2021. – №4. – С. 119-140.**

5. Гущина Ю.А. Отбор профессионально-ориентированной лексики для обучения студентов лингводидактических специальностей // Ломоносов – 2021: мат-лы XXVIII Междунар. молод. науч. форума / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов и др. М.: МАКС Пресс, 2021. – С. 1.

6. **Коренев А.А., Гущина Ю.А. Английский язык для специальных целей его преподавания как предмет исследования и обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – №4. – С. 57-66.**

7. **Переверткина М.С., Коренев А.А., Гущина Ю.А. Овладение понятийно-терминологическим аппаратом как основа подготовки будущих учителей иностранных языков к профессиональной коммуникации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11. – №6. – С. 40-49.**