

**ФГБОУ ВО "Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова"**

На правах рукописи



Гущина Юлия Александровна

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

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

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
к.п.н., доцент А.А. Корнев**

Москва - 2023

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	20
1.1 Понятие и классификация профессионально-ориентированной лексики	20
1.1.1 Единицы обучения лексике	30
1.2 Лексические навыки и умения: описание и характеристики	32
1.2.1 Понятия «навык» и «умение»	32
1.2.2 Лексические навыки	34
1.2.3 Лексические умения	43
1.3 Сущностные характеристики лексической компетенции в обучении иностранному языку	47
1.3.1 Взаимосвязь терминов «компетенция» и «компетентность»	47
1.3.2 Понятие лексической компетенции	51
1.3.3 Научные модели лексической компетенции	59
1.4 Профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: определение, структура, этапы формирования	63
1.4.1 Модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка	71
1.5 Выводы по первой главе	84
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	88
2.1 Анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в отечественных и зарубежных документах	88
2.2 Анализ отечественных рабочих программ учебных дисциплин и курсов, предлагаемых зарубежными организациями, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей английского языка	96
2.3 Анализ учебников и учебных пособий, посвященных английскому языку для специальных целей его преподавания (ELTP)	99
2.4 Язык для специальных целей как элемент содержания профессионально-коммуникативной подготовки	104

2.4.1 Язык для специальных целей/Language for Specific Purposes (ЯЦЦ/LSP)	104
2.4.2 Английский язык для специальных целей (ESP - English for Specific Purposes)	108
2.4.3 Классификация ESP	111
2.4.4 Английский язык для специальных целей его преподавания (ELTP - English for Language Teaching Purposes) как функциональная разновидность ESP	115
2.4.5 Классификация практического конструкта ELTP (английского языка для специальных целей его преподавания)	122
2.5 Методика отбора профессионально-ориентированной лексики	125
2.5.1 Принципы отбора профессионально-ориентированной лексики для создания лексического минимума профессионального общения	125
2.5.2 Процедура отбора профессионально-ориентированной лексики для лексического минимума профессионального общения будущих преподавателей английского языка	136
2.6 Выводы по второй главе	151
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	155
3.1 Организационный этап экспериментального обучения	157
3.1.1 Разработка рабочей программы для студентов лингводидактических направлений подготовки	157
3.1.2 Комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки	163
3.2 Этап реализации экспериментального обучения	172
3.3 Этап констатации и интерпретации полученных результатов	175
3.3.1 Анализ результатов тестирования студентов до и после прохождения экспериментального обучения	176
3.3.2 Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп	180
3.3.3 Анализ результатов посредством диагностического, промежуточного и итогового тестирования	182
3.3.4 Анализ обратной связи от студентов после прохождения ими экспериментального обучения	186
Выводы по третьей главе	190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	192
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	202

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	228
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	235
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	238
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	241
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	254
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	269
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	272
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	293
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	297
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	299
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	302
ПРИЛОЖЕНИЕ 12	309
ПРИЛОЖЕНИЕ 13	316
ПРИЛОЖЕНИЕ 14	320

ВВЕДЕНИЕ

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

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.

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 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. Андреев, К.Э. Безукладников, А.А. Корнев, 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 лексики 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, личностно-деятельностный, коммуникативный, интегративно-рефлексивный 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, междисциплинарной 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 рефлексивную 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,

заклучения, библиографического списка и 14 приложений. Работа содержит 5 таблиц и 12 рисунков (схемы, диаграммы).

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 рассмотрены ключевые понятия, которые составляют основу исследования (*профессионально-ориентированная лексика, лексическая компетенция, профессионально-ориентированная лексическая компетенция, функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания*), проанализированы методические, лингвистические и психологические основы формирования лексических навыков и умений, произведен обзор подходов к обучению лексике в отечественной и зарубежной традиции, а также проанализированы основные научные модели лексической компетенции в отечественной и зарубежной традиции, спроектирована и описана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка.

Во второй главе были проанализированы 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. Помимо этого, была обоснована концепция создания лексического минимума профессионального общения, что позволило произвести методический и методологический отбор профессионально-ориентированной лексики из валидных источников. Данный отбор завершился созданием двухчастного лексического минимума для студентов лингводидактических направлений.

Соответственно, **в третьей главе** 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 преподавания английского языка. Наконец, нами 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.

В заключении подведены итоги проведенного исследования и изложены его результаты; сформулированы 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.

В приложении 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, посвященных 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 Вилкоксона для экспериментальной группы; 13) расчет критерия Манна-Уитни для экспериментальной и контрольной групп; 14) расчет критерия Фридмана для экспериментальной группы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

1.1 Профессионально-ориентированная лексика: определение и классификация

Как известно, язык представляет собой иерархическую систему взаимосвязанных единиц. Традиционно в нем выделяют фонетический, морфологический, лексический и синтаксический уровни языка. При этом лексический уровень является самым динамичным, быстро меняющимся и подвижным. Он отражает изменения и фиксирует те процессы, которые протекают в обществе в данный момент. Одной из основных сложностей является то, что лексика является открытой, незамкнутой системой, что делает невозможным ее полную и окончательную инвентаризацию. В связи с этим встает полноправный вопрос о том, как, с одной стороны, ограничить то количество единиц, которые должны быть изучены, а с другой, как сделать обучение иноязычной лексике контролируемым и управляемым процессом.

В словаре лингвистических терминов можно найти следующее емкое определение лексики: «вся совокупность слов, входящих в состав какого-л. языка или диалекта» [Ахманова, 1966:214]. Очевидно, что при обучении иностранному языку одной из первостепенных задач становится адекватное понимание и употребление лексических единиц, которые служат своеобразным фундаментом для будущей речевой деятельности.

Важность овладения лексическим аспектом языка подчеркивалась многими исследователями. Например, С.В. Беляев отмечал, что «...из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [Беляев 1965:118]. Эту же мысль можно найти и у зарубежных

авторов, так, например, Д. Уилкинс писал о том, что без грамматики, можно передать лишь малую часть информации, а без лексики никакая информация не может быть передана вообще [Wilkins, 1972]. Таким образом, лексика приобретает ключевое значение в изучении любого иностранного языка.

Методика обучения лексической стороне иностранного языка также издавна привлекала к себе повышенное внимание многих лингвистов, психологов и преподавателей. Объясняя причины повышенного интереса специалистов к данной теме, В.А. Бухбиндер, в первую очередь, отмечал значение словаря в развитии речевых умений обучающихся, во-вторых, трудоемкость процесса по его овладению, а также сам факт разнообразия лексического состава языка, усложняющий задачу по изучению закономерностей и особенностей усвоения лексических единиц в рамках методики обучения [Бухбиндер, 1972:39].

Что касается зарубежной методики обучения иностранным языкам, основной интерес к лексической стороне языка возник в конце 80-х - начале 90-х гг. 20 века. Среди наиболее интересных для нашего исследования концепций, хотелось бы выделить так называемый «лексический подход» (The lexical approach) в обучении иностранному языку. Термин был введен М. Льюисом в одноименной книге, которая вышла в 1993 г., где автор выдвигает ключевые положения относительно роли лексики в обучении иностранному языку.

Лексика рассматривается им как фундамент функционирования языка. Он говорит о том, что лексический аспект речи не получил достаточного внимания из-за ошибочных представлений многих преподавателей о том, что грамматика является основой языка, и именно овладение грамматикой является предпосылкой для эффективной коммуникации. Соответственно, исходным пунктом лексического подхода является тезис о том, что язык состоит из «грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики» [Lewis, 1993: 203-205].

В любом случае, постепенное накопление и систематическое расширение и обогащение словарного запаса является одной из ведущих целей при обучении иностранному языку. Одним из условий успешной коммуникации является не только сформированный словарный запас, но также и умения им правильно пользоваться. Крайне затруднительно построить фразу или понять высказывание без знания значения, коннотации слова или контекста его употребления. Кроме того, использование определенной лексики напрямую зависит от конкретной коммуникативной задачи, а также сферы использования языка.

Так, в документе под названием «Common European Framework of Reference» или сокращённо CEFR («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком») выделяется четыре основных сферы использования иностранного языка (англ. «Target language use domain»): личная, общественная, профессиональная и образовательная; при этом авторы документа отмечают, что в некоторых случаях, например, когда, например, речь идет об учителях и преподавателях иностранного языка (которые и являются нашей целевой аудиторией), некоторые сферы будут пересекаться и совпадать; в нашем случае, это профессиональная и образовательная сферы [Council of Europe, 2001:45].

Внедрение новых профессиональных стандартов (школьных и вузовских), модернизация основополагающих документов в сфере изучения иностранных языков (например, CEFR Companion Volume 2018, 2020) и обновление самих терминов, относящихся к методике преподавания иностранного языка выносят на передний план вопрос, связанный с обучением будущих языковых педагогов профессионально-ориентированной лексике. Однако для отбора содержания их обучения, в первую очередь, нам необходимо разобраться с ее определением и классификацией.

И.Н. Дмитрусенко, изучив многочисленные научные источники, представляет довольно обстоятельную, на наш взгляд, схему состава иноязычной лексики [Дмитрусенко, 2017:25]:

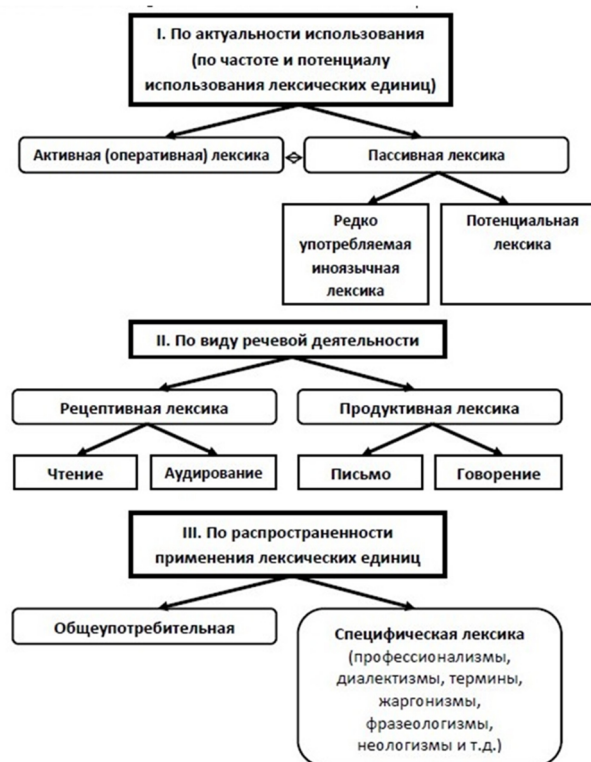


Рис.1. Схема классификации иноязычной лексики (по И.Н. Дмитрусенко)

Согласно ее взглядам, иноязычную лексику можно разделить по трем основным параметрам: по актуальности использования лексических единиц, по виду речевой деятельности, в которой фигурируют данные лексические единицы, и по распространенности применения тех или иных лексических единиц. Исходя из данной таблицы, интересующую нас категорию лексики можно, в некотором роде, отнести к специфической.

Как мы обозначили, во главе нашего исследования стоит обучение профессионально-ориентированной лексике, однако в некоторых источниках, наряду с термином «профессионально-ориентированная лексика» можно часто встретить использование таких вариантов, как «профессиональная лексика», «терминологическая лексика» и др. Рассмотрим взаимосвязь данных понятий. Традиционно, ученые, говоря о профессиональной лексике, разделяют ее на три группы: термины, профессионализмы и профессиональные жаргоны [Терских, 2010:132].

Что касается терминов, то они обладают исключительной важностью для профессиональной сферы, так как выступают не только в качестве

инструмента, но и описывают теоретические аспекты профессии. О.С. Ахманова понимает под термином «...слово или словосочетание специального языка (научного, технического и т.п.), которое создается (принимается, заимствуется) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [Ахманова, там же:474]. А.В. Суперанская считает, что термином является «специальное слово или словосочетание, принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях» [Суперанская, 2004:14]. По мнению А.А. Реформатского, термин представляет собой «слово или словосочетание, которое выражает понятие и обозначает специальные предметы (вещи) в конкретных сферах человеческой деятельности, функциональных областях науки и техники» [Реформатский, 1959: 4].

Наиболее сильный акцент на профессиональную составляющую в своем определении делает Б.Н. Головин, который исходит из того, что «термин — это слово или словосочетание <...>, имеющее профессиональное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие, которое применяется в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов отношений между ними — под углом зрения определенной профессии» [Головин, 1972: 49].

Поддержку данной позиции можно найти и в научных взглядах В.М. Лейчика, который подчеркивает, что:

- 1) «термины обладают всеми семантическими и формальными признаками слов и словосочетаний естественного языка;
- 2) термины фигурируют как таковые именно в лексике языка для специальных целей, а не в лексике того или иного естественного языка в целом;
- 3) в лексике языка для специальных целей термины служат в качестве средства обозначения специальных общих понятий – результата познания в специальных сферах знаний и (или) деятельности;

4) термины представляют собой элементы терминосистем, отражающих (моделирующих) теории, которыми описываются специальные сферы – объекты языка для специальных целей» [Лейчик, 2009:32].

Отметим, что наряду с терминами существуют и другие единицы специальной лексики: терминоиды, предтермины, квазитермины, прототермины. Мы намеренно оставляем в стороне обсуждение подобных классов специальной лексики и не будем подробно на них останавливаться, так как несмотря на то, что они имеют некоторые черты терминов, по сути, терминами они не являются.

Теперь обратимся к следующему пласту лексики - «профессионализмам», под которыми понимаются «слова или словосочетания, выражающие специальное понятие и характеризующиеся а) бóльшей или меньшей ненормированностью их употребления в данном значении; б) функционально-стилевой ограниченностью такого употребления разговорным стилем (подстилем); в) наличием более или менее ярких эмоционально-экспрессивных коннотаций при соотнесении того, какое профессиональное понятие выражено, и того, как именно это понятие обозначено» [Шелов, 1984].

Что касается профессиональных жаргонов, в учебном пособии С.В. Гринева-Гриневица они представлены как «разновидность профессионализмов», однако он также говорит о том, многие специальные лексические единицы можно одновременно назвать и терминами, и профессионализмами, т.е. эти классы пересекаются [Гринева-Гриневиц 2012: 46-51].

Действительно, что касается работ, посвященных отношениям между терминологическими и профессиональными лексическими единицами, а именно, вопросу совпадения или несовпадения двух данных классов, то некоторые авторы также указывают на сложившуюся традицию объединения терминологической и профессиональной лексики в один разряд специальной лексики, так как, во-первых, они имеют значительную часть общих единиц –

слов и словосочетаний, а, во-вторых, назначение и той, и другой остается общим – обозначение специальных предметов и понятий, связанных с определенной практической деятельностью, однако в то же время, отмечается, что «...имеются лексические образования, насчитывающие сотни и тысячи единиц, входящих только в один из этих классов – либо только в терминологию, либо только в профессиональную лексику» [Шелов, 2010:239-246].

Двойственность этих отношений отмечают С. Д. Шелов и В. М. Лейчик, говоря, что «между терминологической и профессиональной лексикой существует отношение пересечения, при котором имеется обширная общая совокупность специальной лексики, включенная как в состав терминологии, так и в состав профессиональной лексики. <...> ... Профессиональная лексика специального понятийного содержания, удовлетворяющая требованиям литературной или профессиональной нормы, совпадает с терминологией (той же профессии). Профессиональную лексику специального понятийного содержания, не удовлетворяющую требованиям литературной или профессиональной нормы, составляют подклассы профессионализмов, профессиональных жаргонизмов и единиц профессионального просторечия (в узком смысле)» [Шелов, Лейчик 2012:15].

В этой связи, довольно удачной нам кажется формулировка А.В. Калинина, который предлагает различать термины и профессионализмы следующим образом: «термин – это совершенно официальное, принятое и узаконенное в данной науке <...> обозначение, название какого-то понятия, а профессионализм – полуофициальное слово, распространенное (чаще в разговорной речи) среди людей какой-то профессии, специальности, но не являющееся, в сущности говоря, строгим, научным обозначением понятия» [Калинин, 1978:140].

Подводя промежуточные итоги, мы не можем целиком, без существенных ограничений опираться на термин «профессиональная лексика» применительно к нашему исследованию, и поэтому будем

использовать термин «профессионально-ориентированная лексика». Таким образом, уточнение формулировки понятия «профессионально-ориентированная лексика» становится одной из задач для нашего исследования.

В процессе поиска дефиниций «профессионально-ориентированной лексики» мы встретили большое количество научных статей, где фигурировало данное понятие (чаще всего, с позиции обучения данной лексике), но в подавляющем количестве статей не было дано ее четкого определения и описания. Таким образом, приходится констатировать, что если определение и основные характеристики терминологической лексики приводятся в разных лингвистических работах, то вопрос определения, описания и выделения границ и критериев профессионально-ориентированной лексики на данный момент полностью не раскрыт [Малкова, 2014]. Несмотря на наличие довольно небольшого количества информации по данному вопросу, нам удалось найти единичные определения профессионально-ориентированной лексики.

Так, в своем диссертационном исследовании Т.Н. Вепрева также делает вывод о том, что на сегодняшний момент нет четких критериев разделения профессионально-ориентированной лексики, так как одна и та же лексика может быть зачастую отнесена к разным группам; в то же время, под профессионально-ориентированной лексикой она понимает все слова и словосочетания, используемые в общении специалистов одной профессии [Вепрева, 2012:32]. Приведенное определение профессионально-ориентированной лексики кажется нам довольно пунктирным и, едва ли отвечает решению задач нашего исследования, поэтому мы не сможем взять его в качестве рабочего.

В работе Е.А. Александровой, под профессионально-ориентированной лексикой понимаются собственно термины (узкоспециальная лексика) и терминованные слова [Александрова, 2009:50].

О.Д. Митрофанова, говоря о лексике научного стиля [Митрофанова,1985:31-32], относит туда собственно термины (узкоспециальная лексика); терминированные слова (семантически специализировавшиеся слова общего языка) и слова общего языка.

С.А. Безбородова относит к профессионально-ориентированной лексике общенаучную, общепрофессиональную лексику и сами термины, отобранные в соответствии с основными блоками профессионального общения [Безбородова, 2014:139], что кажется нам вполне оправданным.

Применительно к данному исследованию, под **профессионально-ориентированной лексикой** мы будем понимать лексические единицы, называющие и обозначающие понятия специальной области знания и деятельности, свойственные данной профессиональной группе и используемые ее членами преимущественно в рамках профессиональной коммуникации.

Нужно также отдать должное Т.Н. Вепревой, которая предпринимает попытку классификации профессионально-ориентированной лексики - она разделяет ее на академическую и профессиональную, при этом последняя, в свою очередь, делится на собственно профессиональную и квазипрофессиональную. К собственно профессиональной лексике относятся специфические термины специальности, а к квазипрофессиональной – лексика, которая наряду со специалистами знакома широкому кругу людей и используется в быту [Вепрева, там же, 2012]. Мы вполне соглашаемся с такой классификацией профессионально-ориентированной лексики, и берем ее за основу, изменив, исходя из целей и задач нашего исследования, а также проведенного анализа научной литературы. На данном основании, мы предлагаем следующую схему профессионально-ориентированной лексики применительно к профессионально-педагогической сфере:



Рис.2. Классификация профессионально-ориентированной лексики в профессионально-педагогической сфере

Таким образом, мы подразделяем профессионально-ориентированную лексику в профессионально-педагогической сфере на *академическую* и *профессиональную*. *Профессиональную* лексику мы подразделяем на *собственно профессиональную* лексику, которая включает в себя специфические термины специальности (методики обучения иностранному языку), профессионализмы, профессиональные жаргоны и т.п., и *квазипрофессиональную* лексику – лексику, которая знакома и используется не только специалистами, но и обычными людьми, к примеру - названия предметов классного обихода и др.

1.1.1 Единицы обучения лексике

Согласно словарю методических понятий и терминов, под лексическими единицами подразумеваются «...единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единиц речи» [Азимов, Щукин, 2009:121]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, описывая лексический уровень речи, описывают в качестве его составляющих слова, фразеологические и другие устойчивые сочетания, клише, этикетные и речевые формулы [Гальскова, Гез, 2015:311]. Здесь целесообразно будет отметить, что любое слово является лексической единицей, но необязательно лексическая единица является словом, так как к лексическим единицам относят не только слова и словосочетания, но и устойчивые словосочетания, клишированные обороты, идиомы, и т.д. Так, согласно определению отечественных методистов, под лексической единицей обычно понимается «...слово, устойчивое словосочетание или устойчивая фраза, клише» [Московкин, Щукин 2010:238]. В качестве единиц обучения лексике А.Н. Щукин называет слово, словосочетание, речевой образец, значение которых лучше усваивается в контексте предложения. [Щукин, 2014:66].

Зарубежный специалист в сфере обучения английскому языку, Дж. Скривенер, рассуждая о понятиях «*vocabulary*» и «*lexis*», приходит к выводу о том, что термин «*vocabulary*» обычно относится к единичным словам и иногда к несвободным словосочетаниям из двух-трех слов, в то время как, понятие «*lexis*» гораздо шире, так как относится к нашему ментальному лексикону, который состоит из слов и готовых фиксированных/полуфиксированных/типичных комбинаций из слов, которые мы можем вызвать из памяти и быстро использовать без необходимости выстраивать слово за словом новые фразы и предложения, привлекая при этом знания грамматики [Scrivener, 2011:186]. При этом, по его мнению, в понятие «*lexis*» входят: 1) отдельные слова с фиксированными значениями; 2) типичные сочетания слов, также известные как коллокации (*traffic jam*,

blonde hair); 3) более длинные комбинации слов, которые обычно используются вместе, как будто они являются одним целым, также известные как «chunks» или «multi words items» - многосложные лексические единицы (*on-the-spot decision, I'd rather not say*) [там же, Scrivener, 2011].

Здесь же отметим, что в зарубежной методике также существует такое понятие как *lexical chunks*, которое буквально можно перевести как «лексические кусочки, отрезки». На сегодняшний момент в русскоязычной академической традиции нет устоявшегося перевода данного термина, поэтому можно встретить самые разные варианты. Например, можно встретить вариант «лексические блоки» (Свирина 2012; Толстова 2019) или же использование самого англицизма – «чанки» (Павловская, Горина, 2017; Зорина 2021; Джакаева, 2022). Таким образом, чанки могут представлять собой как словосочетание, так и группы слов. Кроме того, как показывают исследования, проведенные зарубежными учеными, значительная часть английского языка состоит из так называемых «лексических фраз» (*lexical phrases*), которые начинаются с фразовых глаголов (от 2-3 слов) и заканчиваются более длинными выражениями (этикетные формулы, речевые клише и др.) [Nattinger, DeCarrico 1992].

Возвращаясь к ранее отмеченному лексическому подходу и его автору, стоит упомянуть, что М. Льюис предлагает свою таксономию лексических единиц [Lewis, 1997]:

I. Отдельные слова (words), варьирующиеся от слабого информационного содержания (*with, of*) до сильного (*advert, oscillate*).

II. Многословные единицы (multi words), которые могут существовать независимо, но, в свою очередь, каждый компонент может быть подвергнут анализу. Они подразделяются на фразы, которые воспринимаются как одно слово (poliwords), (например, *continuous assessment*) и коллокации (collocations, or word partnerships) или сочетания, которые могут варьироваться в диапазоне от свободных до жестко фиксированных.

III. Устоявшиеся высказывания (institutionalized utterances), которые делятся на три подкатегории:

- короткие, едва ли грамматикализованные высказывания (*Not yet; Just a moment, please*).

- фреймы и ядерные элементы предложений, которые служат для оформления высказывания, а также прагматической цели (*Sorry to interrupt, but can I...; That's all very well, but...*).

- законченные предложения с легко идентифицируемым прагматическим значением и легко распознаваемые как полностью институализированные высказывания.

В любом случае, подчеркнем, что интерес для нас представляют не только термины методики обучения иностранному языку, а они, как мы выяснили, могут быть выражены не только единичными словами (*evaluation*), но и многосложными лексическими единицами (*second language acquisition*), коллокациями (*give/provide feedback*), аббревиатурами (*EFL, ESL, SLA*), речевыми клише (*My name is X, I substitute for Miss Y*) и др. Кроме того, мы уделяем особое внимание фразам, присущим классному обиходу – законченным предложениям с легко идентифицируемым прагматическим значением (например, инструкциям, формулировкам заданий и т.п.).

1.2. Сущностные характеристики лексической компетенции в обучении иностранному языку

1.2.1. Понятия «навык» и «умение»

Изначально, вопрос, касающийся структуры навыка (в том числе, лексического) привлекал не только методистов (Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, П.Б. Гурвич и др.), но и многих психологов (А. Р. Лурия, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.). Так, психологи определяют навык как «...действие, сформированное путем повторения, характерное высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной, сознательной регуляции и контроля» [Словарь психолога-практика..., 2003:393]. В педагогическом словаре можно найти

краткое, но емкое определение: «навык - действие, доведенное до автоматизма; формируется путем многократного повторения» [Педагогический словарь, 2001:90]. Нам ближе всего определение Р.С. Немова, который считает, что навыки являются автоматизированными элементами умений, иными словами, он рассматривает их как приемы выполнения действия, доведенные до автоматизма [Немов, 2003:234].

Аналогично, в работе С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» навыки рассматриваются как новые реакции или действия, возникающие на основе выучки или индивидуального опыта, которые осуществляются автоматически; причем, он выделяет два типа навыков: первые существуют на основе инстинктивной мотивации, а вторые сознательно вырабатываются в процессе учебы посредством их преднамеренного закрепления [Рубинштейн, 1988]. Соответственно, нас интересуют механизмы функционирования навыков второго типа, с точки зрения того, каким образом наиболее эффективно сформировать их в процессе обучения студентов лексическому аспекту языка.

При овладении иностранным языком зачастую будет идти речь о формировании непосредственно *речевых* навыков и умений. В.С. Цетлин считает, что многие компоненты речевой деятельности «совершаются автоматически, без осознания их частных задач и способов выполнения; эти автоматизированные компоненты речи и составляют навыки речи» [Цетлин, 1961:94].

И.А. Зимняя рассматривает речевые навыки как речевые действия, доведённые до уровня совершенства их выполнения, и выделяет два вида речевых навыков: 1) моторные или навыки оформления языковых явлений (оформление родовых отношений, интонирование и т.п.) и 2) умственные навыки использования языковых средств для выражения мысли (сюда она относит навык извлечения иноязычных слов из долговременной памяти, навык удержания в памяти некоторого количества лексических единиц, применение синонимии и т.д.) [Зимняя 1991:210].

Что касается речевых умений, под ними И.А. Зимняя понимает способность выражать мысль при помощи языка, на основе знаний программы действия, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, на навыках их использования и их свободном комбинировании в процессе речевого общения [Зимняя 1985: 144].

Близкую к данной позиции, можно найти у А.А. Леонтьева, который понимает под речевыми навыками речевые операции, чье выполнение доведено до совершенства [Леонтьев, 1982:9]. А.А. Леонтьев также считает, что для осуществления коммуникации одних речевых навыков недостаточно, необходимы и речевые умения, которые подразумевают творческую деятельность, а она, в свою очередь, связана с такими психологическими аспектами, как мышление, воображение и т.д.

Е.И. Пассов проводит некоторую границу между речевыми навыками и умениями, где речевой навык представляет собой «способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения этой деятельности», а речевое умение он видит как «способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения» [Пассов, 1989: 33-37]. Структура речевого высказывания, по его мнению, основывается на двух уровнях – операционном и мотивационном. На операционном уровне функционируют произносительные, *лексические* и грамматические навыки: (курсив наш. - Ю.А.). Мотивационный уровень речевого высказывания представлен непосредственно умениями. Если навык у него отождествляется с речевой единицей, не превышающей фразу, то умение соотносится с высказываниями [Пассов 1974:13].

1.2.2. Лексические навыки

Понятие «лексический навык» вошло в широкое употребление и прочно закрепилось в отечественной методической практике, в отличие от

зарубежной, где данный термин, если и употребляется, то довольно редко и несколько в ином значении.

Важно упомянуть, что лексические навыки могут быть языковыми или речевыми. К первым относятся «навыки спонтанного и интуитивно-правильного употребления лексики в устной речи в соответствии с меняющимися ситуациями общения и целями коммуникации», в то время как вторые представляют собой «дискурсивно-аналитические навыки оперирования лексическим материалом вне связи с коммуникацией», что подразумевает операции по анализу слова, словообразованию, построению словосочетаний [Шатилов, 1972:3].

Что касается самого понятия «лексический навык», то оно по-разному трактуется учеными-методистами исходя из его структуры и принадлежности к речевому навыку. Однако все они в той или иной мере отображают иерархическую структуру и общие операции, составляющие его основу. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев одновременно рассматривает лексический навык как элемент речевого навыка, и в то же время, он видит в нем самостоятельный элементарный навык, и определяет его как «...способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующую коммуникативному заданию (потребностям общения)» [Миньяр-Белоручев Р. К. 1990:106]. В отличие от него, В.А. Бухбиндер не считает лексический навык элементарным, так как тот соединяет в себе как сочетание лексических единиц друг с другом, так и включение элементов речевых образцов в речь [Бухбиндер, 1980].

В.С. Коростелев выделяет лексический навык как единицу речевого умения. Для него структура лексического навыка представлена следующими компонентами: звуковой формой лексической единицы, операциями по выбору и сочетанию лексических единиц, а также речевой задачей. Звуковая форма лексической единицы подразумевает, что обучающийся правильно воспроизводит фонетический образ слова, различает, а не смешивает

фонемы, не изменяет фонематическую структуру слова. Что касается операции по выбору лексической единицы, при ее успешном осуществлении обучающиеся без труда подыскивают нужные слова, и при необходимости легко заменяют их другими. Операция по сочетанию лексической единицы позволяет включать лексические единицы в грамматические структуры и соединять новые лексические единицы с уже знакомыми, усвоенными, и, следовательно, позволяет строить полноценные высказывания. Речевая задача же определяет формирование основной схемы высказывания и запускает названные операции [Коростелев, 1990: 81-82].

Е.И. Пассов рассматривает лексический навык говорения как «...синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 2010:36]. Как можно заметить, главным в этом навыке для него является выбор и сочетание лексических единиц согласно ситуации. Сам навык функционирует на основе работы двух механизмов: вызова единицы из памяти (т.е. ее нужно вспомнить) и ее мгновенного приведения в сочетание с другими словами. Однако в приведенном определении отсутствует обращение к характеристике коммуникации как двустороннему процессу, включающему не только процесс порождения высказывания, но и процесс его восприятия, что отсылает нас к рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности и не позволяет принять данное определение в качестве рабочего.

В связи с этим нужно отметить, что некоторые ученые разделяют лексические навыки (исходя из вида речевой деятельности) на *продуктивные* и *рецептивные* (Бим 1988, Гальскова 2006, Щукин 2014). Соответственно, под «*продуктивным лексическим навыком*» подразумевается синтезированное действие по вызову лексической единицы для решения коммуникативной задачи и ее правильному сочетанию с другими

лексическими единицами, а под *«рецептивным лексическим навыком»* подразумевают синтезированное действие по распознаванию графического или фонетического образа лексической единицы [Гальскова, 2006].

Некоторые ученые идут дальше и в рамках рецептивных лексических навыков выделяют лексические навыки аудирования и лексические навыки чтения. Так, по мнению М.П. Базиной, лексические навыки аудирования – «динамическая система, основанная на взаимодействии психологических механизмов слушающего с внешне речевым сигналом, равным лексической единице, и внутренним образом – эталоном, хранящимся в долговременной памяти» [Базина, 1987:38]. Лексические навыки чтения - «способность совершать в навыковых параметрах синтезированное действие по восприятию, узнаванию и пониманию лексических единиц в тексте» [Рахман, 1984:24].

Мы также не можем игнорировать лексические навыки применительно к письменной речи. Здесь важно помнить о том, что если в школе (по крайней мере, в начальной и средней) письменная речь является лишь средством обучения или средством формирования смежных навыков, то в высшей школе можно говорить о «письме» как о самостоятельном виде речевой деятельности. Обучение собственно письменной речи становится целью обучения на завершающем этапе, развивается и совершенствуется в вузе. При этом, ориентация идет на те типы письменных текстов, с которыми выпускники вуза будут наиболее часто встречаться в своей профессиональной жизни. Так как наша целевая аудитория – будущие преподаватели английского языка, среди наиболее частотных типов текстов, с которыми они столкнутся, можно выделить описание шкал оценивания работ обучающихся, предоставление им письменной корректирующей обратной связи, написание отчетов об их успеваемости, формулирование письменных инструкций и заданий, составление резюме, написание методических эссе и т.п. Ввиду того, что лексические навыки говорения имеют в своем составе те же самые операции, что и лексические навыки

письменной речи, а продуктивные лексические навыки уже были подробно описаны выше, мы не будем подробно на них останавливаться.

В любом случае, рецептивные лексические навыки необходимы для восприятия, распознавания и понимания лексической единицы в речи при аудировании и чтении, а продуктивные лексические навыки обеспечивают выбор нужных лексических единиц и их сочетание друг с другом при говорении и в письменной речи.

Стоит также отметить, что С.Ф. Шатилов, к примеру, дает им несколько иное название, он выделяет *речевые экспрессивные навыки* (интуитивно правильное словоупотребление и словообразование в устной и письменной речи исходя из ситуации речи и целей коммуникации) и *рецептивные лексические навыки* (узнавание и понимание при восприятии на слух или при чтении лексических явлений), учитывая психофизиологическую основу (единство семантических, слухоречемоторных и графемно-фонемных образов слов и словосочетаний) [Шатилов 1986:120]. При этом он приходит к выводу о том, что лексический навык включает в себя два компонента: словоупотребление и словообразование [там же, Шатилов 1986]. В.А. Бухбиндер и С.В. Калинина внутри экспрессивного лексического навыка выделяют операции, связанные с актуализацией лексической единицы, определением ее сочетаемости (лексической и семантической), а также замещением места в высказывании. Рецептивный лексический навык, по их мнению, включает операции по восприятию лексической единицы (на звуковом и графическом уровнях), выделению признаков, отличающих данную единицу, соотнесения воспринятой формы со значением. [Бухбиндер, Калинина 1972:39]. В.А. Бухбиндер также подчеркивает, что продуктивные лексические навыки носят «синтетико-комбинаторный характер», а рецептивные навыки «аналитико-синтетический характер» [Бухбиндер, 1972].

Тем не менее, некоторые исследователи не признают деления лексических навыков на продуктивные и рецептивные, аргументируя это тем,

что и в том, и в другом случае имеет место вызов эталона слова из памяти, в то время, как для самого навыка безразлично, будет ли происходить сравнение слова с эталоном (что происходит при аудировании и чтении), либо включение извлеченной из памяти единицы в речь (при говорении и письменной речи) [Миньяр-Белоручев, 1990:106]. В любом случае, представляется, что лексические навыки должны быть доведены до высокой степени совершенства или автоматизма независимо от вида речевой деятельности.

Примечательно, что в методике обучения иностранным языкам существует примиряющее определение, которое соединило воедино характеристики как продуктивных, так и рецептивных видов навыков. Так, наиболее универсальным, на наш взгляд, можно считать определение лексического навыка, данное в словаре методических терминов под ред. Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которое мы и будем использовать далее в работе, говоря о данном явлении. На наш взгляд, ученым удалось наиболее детально и обстоятельно подойти к его дефиниции: «...автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Словарь методических терминов...2009:121–122]. В приведенном определении помимо автоматизированного вызова единицы и приведения ее в сочетание с другими, стоит отметить учет продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, а также момент адекватности выбора лексической единицы, напрямую соотносящегося с речевой ситуацией.

Таким образом, при определении такого многостороннего понятия, как лексический навык, на основании положений, выдвигаемых отечественными учеными, можно выделить три общепризнанные константы в его структуре, а именно:

1) вызов лексической единицы из памяти в соответствии с коммуникативной задачей (Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов);

2) сочетание лексической единицы с предыдущими и последующими единицами (В.А. Бухбиндер);

3) определение адекватности выбора, включение и сочетание ее с другими единицами в конкретной ситуации, исходя из контекста и замысла (С.Ф. Шатилов, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин).

Стоит также отметить, что лексический навык обладает совокупностью определенных характеристик. Наиболее подробно их описывает Е.И. Пассов, относя к ним такие качества, как: автоматизированность, гибкость, относительную сложность и сознательность навыка. Автоматизированность навыка отвечает за скорость и экономичность протекания действия, его целостность и плавность дает возможность сфокусироваться именно на содержании высказывания. Гибкость навыка обеспечивает его перенос, и, соответственно, она рассматривается как: а) способность навыка включаться в новой ситуации; б) способность действовать на базе нового речевого материала. Таким образом, слово вступает в различные комбинации с другими лексическими единицами и грамматическими структурами. Относительная сложность навыка подчеркивает, что он состоит из целого ряда компонентов и является сложным структурным образованием, включающим ряд элементов, чье взаимодействие предопределяет функционирование навыка в речи. Наконец, сознательность навыка кроется в способности вести самоконтроль и контроль за речевой деятельностью собеседника, в способности к самостоятельному исправлению, а также выполнению действий на уровне сознательного контроля [Пассов, 1991:37-38].

Освещая вопрос лексических навыков, логично будет остановиться на этапах их формирования, так как именно они являются фундаментом для будущих умений.

На основании проведенного исследования, Ш. Браун и М. Пэйн [Brown, Payne, 1994] выделяют 5-ступенчатую стратегическую модель овладения новой лексикой:

1. отбор источников, откуда берется новая лексика;
2. формирование четкого образа (визуального или слухового, либо аудиовизуального) относительно формы новой лексической единицы;
3. ознакомление обучающихся со значением новых слов;
4. создание прочного образа в памяти между формами и значениями новых слов;
5. использование новых слов обучающимися.

На наш взгляд, данная модель примечательна тем, что каждая стадия отражает определенное действие, которое должно быть проконтролировано преподавателем и последовательно выполнено обучающимися, что так важно для поэтапного формирования лексического навыка.

Если обратиться к отечественной методике преподавания иностранных языков, то можно проследить следующие тенденции. А.Н. Щукин предлагает выделять два этапа формирования лексических навыков: введение (презентация) и активизация выработки «умений использовать слова и словосочетания для построения высказываний, при восприятии сообщений, использование лексики в речевом общении» [Щукин, 2012:48]. Н.И. Гез считает, что основными этапами формирования лексических навыков являются: ознакомление, первичное знакомство, развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности. [Гез 1982: 205]. Интересно, что, говоря о формировании навыков, ученые также затрагивают и лексические умения, о которых пойдет речь чуть дальше.

Так, С.Ф. Шатилов [Шатилов, там же,1986:125] сводит формирование лексических навыков к трем ключевым этапам:

1) ориентировочно-подготовительный этап. Другими словами, этап введения лексической единицы (включает первичное воспроизведение слова и его семантизацию).

2) ситуативно-стереотипизирующий этап. Тренировка употребления лексических единиц в однотипных речевых ситуациях (создание прочных лексических речевых связей).

3) вариативно-ситуативный этап (обучение соединению знакомых лексических единиц в разных контекстах).

Можно констатировать, что в отечественной методике наиболее зарекомендовала себя трехэтапная модель формирования лексических навыков, которая включает в себя:

1) *ознакомление* с новым лексическим материалом (презентация или представление лексической единицы);

2) *семантизацию* или раскрытие значения слова;

3) первичное *закрепление* с последующей постепенной *автоматизацией* навыков по употреблению лексики во всех видах речевой деятельности.

Наиболее детально этапы формирования лексического навыка описал Е.И. Пассов. Всего им было выделено шесть последовательных стадий, через которые слово должно пройти для оптимального овладения обучающимся структурой лексического навыка: восприятие слова в контексте, осознание значения слова, имитативное использование слова во фразе, самостоятельное использование слова в ограниченном контексте, комбинирование/использование данного слова в сочетании с другими, употреблении слова в неограниченном контексте [Пассов, там же, 2002:30].

Наконец, как пишет в своем диссертационном исследовании Л.А. Цветкова, для развития лексических навыков нужно: быстро и безошибочно извлекать из памяти слова, словосочетания, готовые и полуготовые обороты речи или клише, и сочетать их между собой, образуя высказывания

(продуктивный аспект) или распознавать лексические единицы в чужой речи, соотнося их в структурном и смысловом отношении для понимания (рецептивный аспект) [Цветкова, 2002]. В то же время, Г.А. Кручинина отмечает, что сформированность лексических навыков связана с творческим использованием лексического материала и с его переносом в другие условия функционирования [Кручинина, 2014:45]. Получается, что, последний уровень в развитии лексических навыков – это творческий уровень. По словам П.Б. Гурвича, это как бы уровень «лексического умения» [Гурвич, 1972]. Рассмотрим данное понятие подробно.

1.2.3. Лексические умения

Лексическое умение отвечает за «владение лексическим материалом, которое обеспечивает употребление слова в разнообразных речевых контекстах в соответствии с речевой ситуацией и коммуникативной установкой» [Вишневская, 2004:53]. Примечательно, что не все исследователи полагают, что при обучении лексическому аспекту речи формируются как лексические навыки, так и лексические умения. Так, П.Б. Гурвич и Ю.А. Кудряшов останавливаются исключительно на лексических умениях, под которыми они понимают способность к переносу в изменившиеся условия лексических действий. Придерживаясь этой позиции, ученые выделяют *основные* и *вспомогательные* лексические умения, где первые являются неотъемлемыми элементами речевой деятельности и доводятся до автоматизма, а вторые служат для развития первых [Гурвич, Кудряшов, 1991: 329-343]. Для наибольшей наглядности мы оформили классификацию, разработанную учеными в таблицу:



Рис. 3. Классификация лексических навыков (Гурвич, Кудряшов, 1991: 329-343)

Н.В. Баграмова рассматривает лексическое умение как владение лексическим аспектом речевой деятельности в качестве средства коммуникации, соответствующего системным, нормативным и узуальным требованиям языка. При этом она не отказывается от лексических навыков, как П.Б. Гурвич и Ю.А. Кудряшов, и описывает их как частные операции, при которых перенос лексического действия осуществляется в рамках одного слова, а лексические умения – как групповые операции, при которых перенос лексического действия протекает в границах определенной группы слов [Баграмова,1993:169], что, в свою очередь, отсылает нас к дефиниции лексических навыков и умений, данной Е.И. Пассовым. Применительно к данному исследованию, мы будем исходить из позиции признания разделения на лексические навыки и умения в процессе обучения лексической стороне речи вместе с другими учеными (И.Е. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.), и рассматривать лексические навыки как неотъемлемые элементы лексических умений.

Если рассматривать формирование лексических навыков и умений при обучении речевой деятельности, можно обратиться и к схеме, предложенной В.А. Бухбиндером:

1. на первом этапе происходит усвоение лексических знаний;

2. далее развиваются первичные умения совершения операций с лексикой;
3. затем происходит закрепление операций или развитие лексических навыков;
4. формируются сложные умения взаимосвязанного использования различных навыков в процессе речевого поступка;
5. развиваются творческие умения включать речевые поступки в процесс управления ситуацией в зависимости от характера исходного побуждения [Бухбиндер, 1971:400].

По мнению А.Н. Шамова, формирование лексических навыков происходит после прохождения через несколько стадий, в процессе чего, сформированные лексические навыки плавно переходят в умения [Шамов, 2005:35]:

1. создание основы речевого действия (восприятие слова, узнавание образа слова, формирование ключевых признаков слова: логических и ассоциативных связей, словообразовательных и пр.). На завершении данного этапа происходит понимание значения лексической единицы.

2. организация тренировки (данный этап связан с многократными действиями с лексической единицей - имитацией, подстановкой, трансформацией, репродукцией, которые формируют лексический стереотип).

3. организация применения – связана с творческим применением знаний и выполнением лексических действий в новых условиях. Именно на данном этапе навыки преобразуются в лексические умения.

Соответственно, что касается формирования самих лексических навыков и умений, то их формирование происходит при помощи специальных упражнений и заданий.

Подводя промежуточные итоги, можно отметить, что среди ученых наиболее популярна точка зрения, согласно которой лексические навыки в

зависимости от вида речевой деятельности разделяются на продуктивные и рецептивные. Главными отличительными чертами лексического навыка в рецептивных видах речевой деятельности будет автоматизированное восприятие лексической единицы (графический/фонетический образ) и ее ассоциирование с соответствующим значением (сличение с эталоном, хранящимся в памяти). Для продуктивных видов речевой деятельности ключевым моментом является автоматизированная операция по выбору нужной лексической единицы (адекватно контексту и замыслу) в зависимости от ситуации и коммуникативной задачи, а также сочетание данной лексической единицы с другими лексическими единицами в соответствии с принятыми нормами для непосредственного употребления в речи.

Если на уровне лексического навыка происходит оперирование словами, то на уровне лексического умения происходит оперирование целыми группами слов, фразами и высказываниями. Помимо этого, на последней стадии, лексические навыки плавно переходят в лексические умения, где проявляется некая доля креативности, которая заключается в умелом и осознанном использовании парадигматических и синтагматических связей, умении заполнять лексические пробелы, выражении одной и той же мысли при помощи разнообразных лексических средств и т.п.

Ввиду особенностей профессии, рецептивные лексические навыки и умения не подвергаются сомнениям, так как преподавателям иностранного языка приходится все время их задействовать (например, при постоянном аудировании с целью выявления ошибок и чтении письменных работ обучающихся). Представляется, что особое внимание следует уделить формированию продуктивных лексических навыков и умений у студентов лингводидактических направлений подготовки, так как несмотря на кажущееся превалирование рецепции, продукция (говорение) также занимает жизненно важное место в их будущей профессиональной деятельности, в плане продуцирования как спонтанных, так и подготовленных устных

высказываний. Невозможно игнорировать и продуктивные лексические навыки и умения в письменной речи – преподавателям нужно уметь писать разные типы текстов от комментариев, представляющих обратную связь, отчетов и характеристик обучаемых, до резюме и формулировки собственных заданий и т.п. Все это означает, что независимо от вида речевой деятельности, процесс осуществления профессиональной коммуникации требует от учителя/преподавателя высочайшего уровня сформированности ансамбля лексических навыков и умений. В данной связи, как справедливо отмечает О.А. Ксензенко, «обеспечение успешной профессиональной коммуникации является одним из базовых условий, необходимых для обеспечения эффективной профессиональной деятельности» [Ксензенко, 2014:299].

1.3 Сущностные характеристики лексической компетенции в обучении иностранному языку

1.3.1 Взаимосвязь терминов «компетенция» и «компетентность»

Современная парадигма сферы высшего профессионального образования подверглась модернизации и реформированию и строится на компетентностном подходе, что подразумевает, что обучающиеся должны овладеть определенными компетенциями, которые они должны научиться реализовывать в тех или иных ситуациях повседневной и профессиональной жизни в зависимости от поставленных задач.

Среди значимых моментов также можно отметить создание федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения, на основании которых теперь создается любая учебная программа в высшей школе. В государственных стандартах (ФГОС ВО 3, ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++) в качестве первостепенных положений подчеркивается: «признание компетентностного подхода; формирование коммуникативной компетенции в качестве условия успешной межкультурной коммуникации; <...> включение элементов профессионализации в содержание курса

обучения...» [Перфилова, 2011:10-11]. При этом иностранный язык является обязательной дисциплиной на уровне бакалавриата и магистратуры практически на всех специальностях. Таким образом, главной целью обучения студентов бакалавриата и магистрантов в независимости от направления их подготовки, по окончании образовательного процесса становится формирование определенных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), которые помогут им в дальнейшем применять иностранный язык, в рамках как повседневной, так профессиональной коммуникации.

К примеру, если взять ФГОС ВПО для направления 035700 «Лингвистика», в нем зафиксировано 12 общекультурных и 44 профессиональных компетенций (квалификация «бакалавр»²); и 12 общекультурных и 55 профессиональных компетенций (квалификация «магистр»³). Как нетрудно заметить, если число общекультурных компетенций остается некоей константой, то с повышением приобретаемой квалификации закономерно увеличивается и количество профессиональных компетенций, которые связаны с будущей трудовой деятельностью выпускника. Так и при подготовке будущих специалистов в области преподавания иностранного языка, нам важно уйти от преобладавшей ранее так называемой «знаниевой» модели к компетентностной, и сформировать у будущих учителей и преподавателей такой кластер компетенций, где профессиональные компетенции будут обладать ключевым статусом.

В рамках сравнения традиционной (знаниевой) и компетентностной парадигм, Н.С. Курникова в своём диссертационном исследовании отдает предпочтение последней, так как она создает ряд благоприятных возможностей для совершенствования процесса формирования ключевых компетенций будущего преподавателя иностранного языка, способствует реализации личностно-ориентированного, деятельностного и практико-

² URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>

³ URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110325135925.pdf>

ориентированного подходов [Курникова, 2008:16-18]. Говоря об обновлении содержания профессионально-методической подготовки будущего учителя/преподавателя иностранного языка нового поколения, Н.В. Барышников затрагивает вопрос интеграции компетентностного и рефлексивного подходов [Барышников, 2018:62-63].

Тем не менее, П.В. Сысоев критикует некоторые несовершенства реализации компетентностного подхода в рамках подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Он подчеркивает, что в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования отсутствуют какие-либо требования к минимальной трудоемкости для формирования кластера компетенций, непосредственно связанных с будущей педагогической деятельностью. Им подчеркивается тот факт, что регламентированы только трудоемкость базовой и вариативной частей. Таким образом, ни количество дисциплин, направленных на подготовку обучающихся к конкретному виду профессиональной деятельности, ни их трудоемкость не упомянуты в стандарте [Сысоев, 2016:218]. Более того, С.В. Боголепова справедливо отмечает, что «... в настоящее время не существует компетентностной матрицы, задающей индикаторы профессиональной компетенции вузовских преподавателей» [Боголепова, 2021:77].

С учетом того, что межкультурная компетентностная парадигма языкового образования получила довольно большое количество внимания со стороны исследователей, мы не будем долго и подробно останавливаться на прениях вокруг терминов «компетенция» и «компетентность», а лишь скажем, что мы отдаем должное всем точкам зрения по данному вопросу, но все же разделяем позицию тех ученых, которые не приравнивают данные понятия и не рассматривают их как синонимичные.

Для того, чтобы разделить эти понятия и избежать терминологической путаницы, А.В. Хуторской, называет компетенцией «совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки,

способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним», в то время как «компетентность» для него представляет «опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [Хуторской, 2003:60]. В.А. Болотов и В.В. Сериков говорят приблизительно о том же, и понимают под компетенциями «...сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, интегративные величины, вбирающие в себя понятия, способы деятельности, личностный опыт и мировоззрение» [Болотов, Сериков 2003:12-13]. И.А. Зимняя называет компетенциями «внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), и правила оперирования ими», в то время, как компетентность в ее понимании – «актуальное проявление компетенции», основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [Зимняя, 2004:13, 23].

Из чего можно сделать вывод, что инвариантным ядром любой компетенции будут:

1. знания, навыки и умения;
2. личностные качества, мировоззрение и ценности;
3. опыт;
4. способность и готовность к выполнению деятельности.

Принимая во внимание существующие точки зрения по этому вопросу, в нашем исследовании мы будем опираться на термины, используемые в рамках компетентностного подхода, в частности, нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс (например, ФГОС ВПО), где цели и результаты образовательного процесса выражаются в термине «компетенция», а не «компетентность».

Мы также полностью солидарны с позицией Е.Н. Солововой, которая рассматривает компетенции как «многокомпонентные составляющие, как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, включающего в себя не только набор ЗУН, но и способов деятельности, необходимых для продуктивных действий по отношению к определенным предметам и процессам, а также мировоззрение и ценности»; и говорит о том, что успешная профессиональная деятельность в современной системе образования подразумевает владение некоторым набором компетенций, которые в своей совокупности составляют компетентность современного педагога [Соловова, Боголепова, 2017:76]. В ее понимании, компетентность трактуется как более объемное понятие, подразумевающее владение набором некоторых компетенций, с чем мы полностью соглашаемся. Мы также согласны с ее мнением, что компетенции специалиста (настоящего или будущего) в дальнейшем раскрываются и отражаются непосредственно в его компетентности. Об этом же говорит Ю. Г. Татур, подчеркивая, что уровень сформированности компетенций студента оценивается в процессе его обучения в высшей школе, а компетентность студента в качестве специалиста после выпуска – непосредственно во время осуществления им профессиональной деятельности [Татур, 2004:25].

Подытоживая, мы исходим из позиции, что термин «компетентность» является более широким понятием по отношению к термину «компетенция»: он включает ее в себя и подразумевает владение некоторым набором компетенций.

1.3.2 Понятие лексической компетенции

Исходя из задач, продиктованных основной целью исследования, нас, в первую очередь, интересует рассмотрение лексической компетенции, с точки зрения того, какую роль она играет в составе коммуникативной компетенции и, как следствие, профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. Описание структуры и содержания

лексической компетенции, поможет нам определить ядерные элементы профессионально-ориентированной лексической компетенции, а также те принципы, которые нужно учитывать при построении модели ее формирования.

В первую очередь, нам кажется целесообразным рассмотреть сущность коммуникативной компетенции в целом, а затем содержание ее субкомпонента - лексической компетенции в частности, учитывая их тесную взаимосвязь.

Как известно, одним из основных дескриптивных документов в сфере языковой политики и образования Совета Европы является ранее упомянутый «CEFR», согласно которому коммуникативная компетенция базируется на трех компонентах: лингвистическом, социолингвистическом и прагматическом, а также состоит из лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной и социальной компетенций [Common European Framework of Reference...там же, 2001].

Однако при рассмотрении структуры и содержания коммуникативной компетенции, становится ясно, что существуют некоторые пробелы и различия в ее трактовке нашими и зарубежными методистами. Как пишет в своей статье Н.П. Таюрская: «...до сих пор отсутствует единое определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция; нет единого мнения в определении компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции» [Таюрская 2015:85].

В отечественной методической традиции прочно закрепилось данное В.В. Сафоновой определение набора коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной компетенций [Сафонова, 2004:4]. В данном случае, языковая компетенция тождественна лингвистической, и включает в себя такие элементы, как: «языковые знания, языковые навыки и языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил и языковых алгоритмов»

[Сафонова, 1996:100]; речевую компетенцию можно рассматривать как сочетание стратегической и дискурсивной; и, наконец, социокультурная компетенция является синтезом социолингвистической, социокультурной и социальной компетенций. Позже, по инициативе И.Л. Бим, данный набор был дополнен компенсаторной и учебной компетенциями [Бим, 2002:47].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют коммуникативную компетенцию как: «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка», что подчеркивает протекание процессов продукции и рецепции применительно к конкретной ситуации и нормам данного лингвосоциума [Гальскова, Гез 2005:19]. В.В. Сафонова считает, что: «иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [Сафонова, там же, 2004:15]. В приведенных авторских определениях ясно прослеживается тенденция рассматривать коммуникативную компетенцию не только с точки зрения употребления определенных знаний, навыков и умений, но и с учетом выстраивания речевого поведения в зависимости от различных ситуаций общения, контекста, и регламентирующих норм той или иной лингвокультуры. Более того, иноязычная коммуникативная компетенция, формирование которой постулировалось в качестве ключевой цели обучения иностранному языку, сейчас рассматривается как основа для развития более сложной плюрилингвальной/плюрикультурной компетенции, чье развитие продиктовано политикой многоязычия Совета Европы.

Переходя к лингвистической компетенции, скажем, что в рамках данного исследования, исходя из традиции, сложившейся в отечественной методике преподавания иностранных языков, мы будем рассматривать лингвистическую и языковую компетенции как синонимичные понятия.

Если А.Л. Бердичевский называет лингвистическую компетенцию предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции [Бердичевский, 1989], то О.И. Жданько характеризует лингвистическую компетенцию как цель и средство формирования коммуникативной компетенции, отдавая ей первенство в иерархии компонентов последней [Жданько, 2011:81]. Как отмечает Г.А. Краснощекова, в процессе преподавания иностранного языка уделяется «недостаточно времени формированию лингвистической компетенции, которая является фундаментом для овладения иноязычной профессионально - ориентированной коммуникацией» [Краснощекова, 2010:27]. Соответственно, лингвистическая или языковая компетенция выступает в качестве базового структурного элемента коммуникативной компетенции, без которой формирование последней невозможно.

Лексическую компетенцию, которая является одним из объектов нашего интереса, мы находим внутри лингвистической компетенции (которую, как мы уже выяснили ранее, в отечественной традиции называют языковой). Несмотря на то, что некоторые авторы не выделяют лексическую компетенцию и не дают ей какого-либо определения, стоит сказать, что в CEFR понятие «лексическая компетенция» хотя довольно лапидарно, но все же закреплено в европейском терминологическом поле, где под ней подразумевается «знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи» [Общеввропейские компетенции...2005:45]. Несмотря на емкую формулировку, данное определение носит довольно общий характер, и не отражает всей полноты содержания и неотъемлемых компонентов, присущих лексической компетенции.

Возвращаясь к связи между коммуникативной и лексической компетенциями, нужно сказать, что значительное количество исследователей, занимающихся изучением лексической компетенции (К.В. Александров, А.Е. Сиземина, О.В. Турова, P. Vogaards, J.H. Hulstijn) считают, что именно лексическая компетенция является своеобразной доминантой при обучении иностранному языку, так как способствует становлению коммуникативной компетенции.

В сборнике под названием «Second language vocabulary acquisition» («Овладение лексикой иностранного языка») лексической компетенции отводят центральное место в структуре коммуникативной компетенции [Coady, Huckin 1997]. Эту же мысль можно найти и у Е.В. Ятаевой, которая пишет, что об уровне сформированности коммуникативной компетенции можно судить на основании владения обучающимися иноязычной лексикой, так как именно сформированность лексической компетенции является краеугольным камнем иноязычного общения [Ятаева, 2007:152-153]. Как справедливо замечает О.В. Турова: «процесс формирования иноязычной лексической компетенции предполагает взаимосвязанное и взаимозависимое единство иноязычной речи и накопления лексического запаса, поскольку лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции» [Турова, 2015:105]. А.А. Фетисова также предлагает рассматривать их в качестве динамического единства, объясняя это тем, что формирование лексической компетенции студентов реализуется в процессе коммуникативной деятельности, а коммуникативная компетенция совершенствуется за счет развития лексической компетенции, что демонстрирует их со-зависимость [Фетисова, 2011].

Можно обратиться и к обратной ситуации – лексическим ошибкам. Это прослеживается в новейших исследованиях в данной области. Обратимся к работе А.А. Коренева и Н.В. Семиной, которая посвящена методике анализа

и классификации ошибок в педагогической речи российских учителей английского языка. На основании полученных эмпирических данных, учеными была предложена классификация, разделяющая ошибки в речи учителей на две группы: ошибки, относящиеся к сфере общего владения английским языком (грамматические и лексические), и ошибки в контексте преподавания (стилистические, коммуникативные, неоправданное использование русского языка, ошибки в инструкциях и т.п.). Статистические данные исследования продемонстрировали, что лидирующие места в речи учителей со значительным перевесом занимают лексические и грамматические ошибки [Коренев, Семина 2018].

Свободное владение лексикой отчасти характеризует профессионализм преподавателя, так как «ошибки в произношении, лексике и грамматике не только зачастую затрудняют понимание и приводят к сбоям в общении, но и снижают авторитет учителя и уровень доверия к процессу обучения в целом» [Махмурян, 2009:190]. Иными словами, адекватное знание и употребление лексических единиц в определенном контексте, с учетом коммуникативной задачи и ситуации, наряду с объемом словарного запаса относится к сфере лексической компетенции, и в то же время является своеобразным индикатором, так как позволяет определить уровень владения языком говорящего и составить его речевой портрет.

Результаты приведенного исследования и мысль о том, что «успешная профессиональная деятельность учителя иностранного языка предполагает владение довольно обширным объемом лексического материала и свободного оперирования им в процессе педагогической деятельности» [Карташева, Андреев, 2015:55] подтверждает тезис о том, что при языковой подготовке будущих преподавателей английского языка должно уделяться больше внимания развитию лексической компетенции. Тем более, учитывая, что в некоторых исследованиях было установлено, что обучающиеся называют овладение лексической компетенцией одним из главных препятствий в процессе изучения иностранного языка [Folse, 2006],

что подтверждает необходимость более пристального внимания к процессу ее формирования.

При этом, само понятие лексической компетенции можно назвать относительно молодым. Первые упоминания о ней можно найти в хрестоматийной работе М. Кэнэл и М. Суэйн, посвященной коммуникативной компетенции [Canale, Swain, 1980]. Ввиду того, что в то время концепция коммуникативной компетенции начала приобретать доминирующую позицию в языковом образовании, данный факт критически сказался на несистематическом изучении феномена лексической компетенции.

Тем не менее, авторство данного термина принадлежит Д. Ричардзу, благодаря которому данное понятие вошло в употребление в начале 80-годов. Он рассматривал лексическую компетенцию в виде некоторой совокупности лексических знаний о слове [Richards, 1976]. Работа Д. Ричардза послужила своеобразным стимулом, который инициировал интерес других учёных данной проблеме. Благодаря этому, И. Нейшн выступил последователем идей Д. Ричардза, и выделил на основании его воззрений три главных составляющих лексической компетенции: 1) знание формы слова; 2) знание значения слова; 3) знание об употреблении слова.

Кроме того, он добавил к этим пунктам список других необходимых знаний о слове, куда вошли графическая и акустическая формы слова, его грамматические функции, синтаксическое поведение, возможные коллокации, ассоциативные сети и частота/ситуации употребления данного слова [Nation, 1990].

В отечественной методике относительно лексической компетенции большая доля исследований приходится на научную школу А.Н. Шамова. Он рассматривает лексическую компетенцию как «способность человека определять значение слова в контексте, осознавать структуру значения слова, сравнивать объем его значений в двух языках, выделять специфически национальное в семантике слова на основе лексических знаний, навыков и

умений» [Шамов, 2005:247]. Рассматривая лексическую компетенцию как сложное многоуровневое образование, учёный выделяет внутри ее структуры не только лексические знания, умения и навыки, но и способности, а также личностные качества обучающихся [Шамов, 2006:64].

Данное определение было расширено и дополнено его учениками. Так, А.Е. Сиземина подчеркивает, что помимо знаний, навыков и умений важно включить в данное определение языковой, речевой опыт и личные качества студентов [Сиземина, 2009]. К.В. Александров совмещает данные определения, а также делает акцент на других важных чертах - «...основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [Александров, 2009: 59].

Несомненно, приведенные определения являются глубокими и обстоятельными, в них заявлены такие важные аспекты, как опыт и личные качества. Тем не менее, на наш взгляд, их недостатком является приоритет, отданный именно «языковой» составляющей компетенции. Кроме того, если сравнивать их с дефинициями зарубежных авторов, заметно, что в отечественных работах едва ли затрагивается вопрос непосредственного употребления лексических единиц, который, по нашему мнению, является краеугольным. Таким образом, данные определения вряд ли помогут нам в решении основных задач исследования.

Удачным, на наш взгляд, представляется определение Г.Р. Чайниковой в силу того, что в нем подчеркивается контекст профессиональной коммуникации, что так ценно для нашего исследования. Она определяет иноязычную лексическую компетенцию как «основанную на лексических знаниях и речевых лексических навыках, а также личном языковом и речевом опыте способность к восприятию, усвоению и употреблению лексикона, выраженного понятийно-категориальным аппаратом определенной

предметной области, в ситуациях профессионально-ориентированного общения» [Чайникова, 2013:117].

И все же наиболее оптимальным для нашего исследования мы будем считать определение лексической компетенции, данное А.А. Фетисовой, которая говорит о ней, затрагивая нашу непосредственную целевую аудиторию - «...способность и готовность учителя иностранного языка на основе совокупности приобретенных лексических знаний, навыков и умений, языкового и речевого опыта осуществлять корректное межличностное и межкультурное иноязычное общение в профессиональной деятельности в соответствии с языковыми, стилистическими и социокультурными нормами языка» [Фетисова, 2011:11].

1.3.3 Научные модели лексической компетенции

На сегодняшний день можно констатировать, что до сих пор в рядах зарубежных ученых отсутствует единое, общепризнанное мнение касательно не только дефиниции, но и содержания лексической компетенции, в частности, вопроса параметров, которые ее определяют. Одна из возможных причин отсутствия единодушия по данному вопросу может заключаться в широком спектре методик: используются разные способы измерения различных аспектов лексических знаний. Так, например, П. Меара признает, что существуют определённые трудности в полноценном определении лексической компетенции, в том плане, что должна существовать подробная семантическая модель и полная спецификация синтаксического и ассоциативного поведения всех слов в лексиконе говорящего, что сложно реализуемо [Meara, 1996a:14].

В настоящий момент можно констатировать следующие представления о лексической компетенции в западной традиции: к первой группе, относятся исследователи, которые отдельно не выделяют данную компетенцию и не дают ей соответствующего определения (Carter, 1987; Marconi, 1997, Mohideen, 2012; Din, 2018). Д. Маркони видит лексическую компетенцию

даже не как часть лингвистической компетенции, он рассматривает ее как часть семантической компетенции, относительно знаний и способностей, которые лежат в основе понимания говорящим языка [Marconi, 1997:77]. Г. Веласко также рассматривает лексическую компетенцию как часть коммуникативной компетенции, и определяет ее как способность использовать слова подходящим и эффективным образом в коммуникации [Velasko, 2007]. Х. Моидин тоже рассматривает лексическую компетенцию как часть коммуникативной компетенции, которая отвечает за знание лексических единиц их значения, а также способности их использовать соответствующим образом [Mohideen, 2012:79]. Как видно, главным для данных ученых является вопрос не только наличия самих лексических знаний, но и их надлежащего использования в речи.

Среди ученых, признающих лексическую компетенцию, тоже существует некоторое разделение. Так, некоторые исследователи [Meara,1996; Henriksen, 1999; Qian & Schedl, 2004; Webb, 2005], рассматривающую лексические знания в совокупности, предлагают модель лексической компетенции, которая носит название *global traits model* или *модель глобальных черт*. В то время как приверженцы второго подхода [Richards,1976; Gass, Selinker, 2001], предлагают модель под названием *single/separate traits model* или *модель отдельных черт*, которая разделяет лексические знания на отдельные компоненты.

В отличие от второго подхода, где акцент приходится на индивидуальные свойства слова, более практичным и разумным, на наш взгляд, является подход, предлагаемой первой группой ученых, которые выступают за исследование общего состояния всего лексикона учащихся. Такая модель (*global traits model*) подразумевает оценивание «общей картины», а не отдельных аспектов лексических знаний в отношении слов. Соответственно, на этом основании разные ученые и выделяют разное количество измерений (*dimensions*) лексической компетенции.

Представители первого подхода представляют несколько первостепенных, критически важных, по их мнению, измерений лексической компетенции, которые отображают основные характеристики словарного запаса как некоего целого, не зависящего от характеристик отдельных слов. Число предлагаемых измерений варьируется, но большинство моделей непременно включают в себя два основных измерения в качестве первостепенных составляющих лексической компетенции: “breadth” and “depth” of vocabulary knowledge (которые также иногда называют “quantity” и “quality”) - иначе говоря, размер словарного запаса (количество лексических единиц, которые знает человек) и его глубина (качество их употребления). Подробный диахронический анализ зарубежных научных моделей лексической компетенции представлен в приложении №1.

Для того, чтобы проанализировать динамику развития научных взглядов относительно зарубежных моделей лексической компетенции и измерений, ее составляющих, представим рассмотренные нами модели в виде следующей хронологической таблицы:

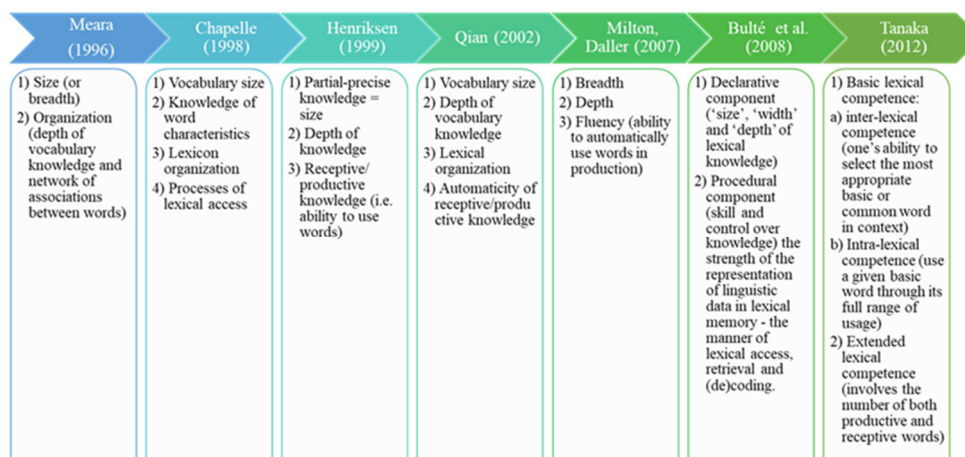


Рис 4. Зарубежные модели лексической компетенции в хронологическом порядке

Подводя промежуточные итоги, можно проследить, что во всех зарубежных моделях лексической компетенции, представленных в анализе, всегда учитывались два аспекта: размер словаря и глубина лексических

знаний. Действительно, размер словарного запаса присутствует во всех моделях, однако, лишь на основе словарного запаса невозможно адекватно измерить уровень лексической компетенции обучающихся. Соответственно, глубина лексических знаний, которая также присутствует в той или иной степени во всех моделях, является необходимым элементом измерения данной компетенции. Учитывая это, помимо синтагматических и парадигматических связей, к измерению глубины лексических знаний можно также отнести и аналитические связи, которые характеризуют стороны значения слова. Кроме того, можно заметить, что в некоторых моделях внимание уделяется когнитивным процессам, связанным с получением доступа к лексическим знаниям, хранящимся в памяти, что нельзя отрицать, но чрезвычайно трудно подвергнуть измерению и оценке.

Таким образом, самые первые модели лексической компетенции появились в середине 90-х годов в Европе и активно развивались в течение последующих двух декад зарубежными учеными. Кроме того, примечательно, но вопрос, касающийся именно моделей лексической компетенции, не нашел достаточно широкого освещения в отечественных научных работах, поэтому нам приходится ориентироваться преимущественно на западные модели.

Резюмируя, можно говорить о том, что, если двухмерные модели нашли хоть небольшое, но подтверждение, они явно недостаточны для всестороннего анализа лексической компетенции, а четырехмерные модели носят исключительно гипотетический характер. Как мы выяснили, наиболее близкой к реальности и доступной для измерения и оценивания, является трехмерная модель лексической компетенции Б. Хенриксен, которая включает в себя размер словарного запаса, его глубину и словоупотребление. Именно она и принимается в качестве основополагающей, так как, во-первых, она прошла эмпирическую проверку разных авторов, а во-вторых, созвучна идеям, отображенным в общеевропейских документах, регулирующих сферу языкового образования: CEFR от 2001 года и его

расширенной версии, выпущенной в 2018 году [Council of Europe, 2001, 2018].

1.4 Профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: определение, структура, этапы формирования

Рассмотрев различные отечественные и зарубежные взгляды относительно сущности лексической компетенции и ее моделей, мы можем непосредственно перейти к вопросу сущности профессионально-ориентированной лексической компетенции (далее - ПОЛК), но перед этим стоит сказать пару слов непосредственно о профессиональной компетенции будущего учителя/преподавателя иностранного языка.

Что касается учителей и преподавателей иностранного языка, то для них профессиональная компетенция в самом общем смысле – это «способность эффективно осуществлять свою преподавательскую (обучающую) деятельность» [Гальскова, 2003:117]. К. Э. Безукладников описывает ее как: «...личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [Безукладников, 2009]. Резюмируя, можно сказать, что профессиональная компетенция приобретает в процессе обучения и обеспечивает успешность профессиональной деятельности.

Учитывая запрос современного общества и популярность английского языка, именно студенты лингводидактических специальностей в дальнейшем будут обучать специалистов из других сфер общению на иностранном языке. Что касается обучения английскому языку самих будущих языковых педагогов, то одной из первостепенных задач является формирование у студентов лингводидактических специальностей профессионально - коммуникативной компетенции. Здесь стоит отметить, что вслед за А.А. Корневым мы рассматриваем профессионально-коммуникативную компетенцию как «часть коммуникативной компетенции, совокупность

знаний, навыков и умений, позволяющая осуществлять общение на определенном языке или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающую решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач» [Корнев, 2017:88]. Данная компетенция отвечает потребности использовать язык, исходя из практических и коммуникативных задач профессиональной деятельности, принимая во внимание специфику условий протекания коммуникации в профессиональной среде, что чрезвычайно актуально для процесса подготовки специалистов в сфере языкового образования.

Более того, отметим, что В.В. Сафонова, говоря о профессионально-ориентированном обучении в языковом вузе предлагает ориентироваться на модель «билингвальной/трилингвальной профессионально-профильной коммуникативной компетенции» в рамках межкультурной подготовки обучающихся, где особое внимание уделяется взаимосвязи и взаимообусловленности со-изучения языков и культур [Сафонова, 2017].

Вернемся к вопросу определения термина «профессионально-ориентированная лексическая компетенция». Можно констатировать, что данный термин появился не так давно и пока является довольно малоизученным. Обратимся к тем дефинициям, которые нам удалось обнаружить.

Первые упоминания о профессиональной лексической компетенции можно отнести к концу двухтысячных, где Е.В. Александрова подразумевает под ней знание профессионально-ориентированных лексических единиц и способность использовать их в различных ситуациях профессионального общения [Александрова, 2009]. Примерно в это же время, Г.Н. Стародубцева, говоря о профессионально-лексической компетенции, рассматривает ее как «...способность применять соответствующую лексику, сформированные на ее основе навыки и умения, когнитивно-речевой опыт в различных ситуациях, связанных с будущей профессиональной

деятельностью студентов» [Стародубцева, 2013:127-128], что кажется нам вполне правомерным.

С.А. Безбородова основывает свое определение, руководствуясь определением А.Н. Шамова, где под лексической компетенцией профессионально-направленного обучения иностранному языку она понимает «комплекс лексических навыков, умений и способностей человека владеть лексическими единицами сферы профессиональной деятельности, определять их контекстуальное значение в иноязычном тексте по специальности и применять в профессиональном общении для выражения коммуникативных намерений в иностранном языке» [Безбородова, 2016:9]. Однако, как нам кажется, сужение профиля данной компетенции исключительно до определения контекста лексики в текстах по специальности и выражения коммуникативных намерений не совсем рационально и несколько однобоко.

Ключевым для нас является определение, данное Т.Н. Андреевко, так как она рассматривает профессиональную лексическую компетенцию учителя иностранного языка. Под ней она понимает следующее: «...профессионально значимое интегративное качество языковой личности, составная часть профессиональной компетентности, лингвистическая основа иноязычной коммуникативной компетенции, образованная на основе теоретических знаний, практических умений и навыков, сформированной способности и готовности использовать словарный состав изучаемого иностранного языка в процессе выполнения педагогической деятельности» [Андреевко, 2014:8].

Мы согласны с данным автором в том, что лексическая компетенция представляет собой один из компонентов профессиональной компетентности языкового педагога, что она является основой иноязычной коммуникативной компетенции, а также, что она состоит из теоретических знаний, практических умений и навыков, однако, мы полагаем, что способность и готовность использовать словарный состав изучаемого иностранного языка

скорее относится к сфере лексической компетенции, иными словами, владению общеупотребительной лексикой. Кроме того, на наш взгляд, само название компетенции кажется не совсем удачным. Следуя данной логике, можно говорить о «профессиональной грамматической компетенции» или «профессиональной фонетической компетенции», что едва ли будет корректно.

Мы считаем, что именно в данном определении, важно отметить контекст протекания коммуникации, многоаспектный характер учебно-педагогической деятельности, который включает в себя множество подзадач (не только сугубо коммуникативных, но и экстралингвистических); также необходимо подчеркнуть факт использования профессионально-ориентированной лексики и нахождение внутри особого дискурса, который регулируется своими правилами и нормами. Кроме того, было бы ошибочным пренебрежение социокультурным компонентом применительно к профессиональной деятельности языковых педагогов, о чем предостерегают в своих работах В.В. Сафонова, Н.В. Барышников и др. Представляется, что без него вряд ли возможно полноценное межкультурное профессиональное общение и взаимодействие с зарубежным научным сообществом для решения профессиональных проблем и вызовов.

Кроме того, нашей целевой аудиторией являются студенты лингводидактических направлений подготовки, поэтому для нас принципиально подчеркнуть, что они находятся в двойственной позиции: с одной стороны, они являются обучающимися, а с другой стороны, что особенно ярко проявляется во время прохождения ими педагогической практики, они фактически являются преподавателями, поэтому для формирования у них профессионально-ориентированной лексической компетенции (помимо иных профессиональных компетенций) имеет значение любой опыт, который они приобретают.

Наконец, также хотелось бы заострить внимание на том, что данную компетенцию не следует заключать в рамки исключительно тех штатных

задач, которые педагогу приходится решать внутри класса на ежедневной основе - привлечение внимания, объяснение учебного материала, формулирование инструкций и т.п., ведь педагогам приходится заниматься и другими задачами, но во вне класса, например, разрабатывать собственные курсы, учебные материалы и тесты, повышать квалификацию и т.д. Наконец, чтобы стать высококвалифицированным специалистом, нужно постоянно принимать участие в конференциях, изучать передовую зарубежную научно-методическую литературу, обмениваться опытом с зарубежными коллегами и т.д. Все перечисленное предполагает не только знание, но владение и свободное употребление профессионально-ориентированной лексики.

С учетом всех проанализированных нами определений и незатронутых в них ранее критически значимых аспектов, мы предлагаем свою дефиницию и видение данного феномена. **«Профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка – 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 и/или межкультурном взаимодействии для решения коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами»** [Гущина, 2020:194-195].

На основании всех упомянутых определений отечественных ученых можно прийти к выводу о том, что если личностные качества студентов являются изначально индивидуально заданным параметром, то помимо формирования лексических знаний, речевых навыков и умений, в наш круг задач входит также и создание определенных условий, причем максимально приближенных к тем ситуациям, с которыми студентам придется

столкнуться в реальной трудовой деятельности для того, чтобы они смогли приобрести необходимый опыт для успешного функционирования в профессии. Это приводит нас к выводу о том, что использование ситуаций, имитирующих будущую профессиональную деятельность обучающихся, должно быть неременным условием при создании модели формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции.

Что касается этапов формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции, можно отметить следующее. А.Н. Шапов предлагает выделять четыре уровня формирования лексической компетенции (что, по нашему мнению, также будет справедливо и применимо и по отношению к профессионально-ориентированной лексической компетенции) [Шапов, 2007]:

1. на первом уровне происходит наблюдение за функционированием лексических единиц в различных устных и письменных контекстах. Осуществляется ознакомление с новой лексикой и ее семантизация, т.е. происходит соотношение графического и звукового образа слова, устанавливаются связи между словом и его значением. На этом этапе обучающиеся приобретают навыки распознавания лексических единиц в заданных коммуникативных ситуациях, знакомятся с типичным речевым поведением носителей языка с учетом предлагаемой ситуации общения;

2. на втором уровне происходит формирование навыков употребления лексических единиц, устанавливаются прочные связи между словами и их семантикой. При тренировке использования изучаемых лексических единиц происходит формирование первичных навыков употребления слов в предъявляемом коммуникативном контексте;

3. на данном этапе осуществляется приобретение знаний о лексической системе языка. Организуется работа по установлению обучающимися формой, структурой и значением слова, иначе говоря, происходит овладение формальной стороной изучаемого языка;

4. этот уровень связан с применением лексических единиц для решения различных коммуникативных задач, на основе приобретенных языковых знаний, речевых навыков и умений.

Продолжая тему, в своем диссертационном исследовании, О.И. Жданько в рамках формирования иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции в техническом вузе, выделяет следующие ключевые этапы: введение нового лексического материала; закрепление и автоматизация лексических навыков и умений; применение лексики в реальной коммуникации. Что касается алгоритма формирования иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции, она выделяет следующие шаги: 1) объяснение лексического материала для его самостоятельного усвоения 2) языковая тренировка 3) предкоммуникативная тренировка 4) коммуникативная практика во всех четырех видах деятельности [Жданько, 2016:17-18].

В.Н. Карташева, Т.Н. Андреевко в своей монографии перечисляют следующие этапы формирования профессиональной лексической компетенции: 1) этап восприятия (отбор и группировка ЛЕ); 2) этап семантизации; 3) этап автоматизации; 4) творческий этап [Карташева, Андреевко, 2016:42].

Мы вполне соглашаемся со всеми перечисленными выше авторами. Кроме того, тщательно изучив и проанализировав ранее все стадии процесса формирования лексических навыков и умений, мы предлагаем следующие этапы формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки.

Предварительный этап напрямую зависит от преподавателя иностранного языка, перед которым стоит задача отбора профессионально-ориентированного лексического материала, подлежащего усвоению. На первом этапе (введение лексики) происходит презентация или ознакомление с лексическими единицами, функционирующими внутри профессионального контекста. На втором этапе осуществляется семантизация профессионально-

релевантных лексических единиц. На третьем этапе происходит первичное закрепление или тренировка (процесс автоматизации лексических навыков). Затем осуществляется вторичное закрепление, на котором происходит плавная трансформация лексических навыков в умения. Наконец, последний этап, характеризуется свободным употреблением профессионально-ориентированных лексических единиц в устной и письменной речи в зависимости от стоящей коммуникативной задачи. Данные этапы лежат в основе процесса развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя английского языка.

Итак, мы рассмотрели понятие лексической компетенции, и выяснили, что она является одним из ключевых компонентов в составе коммуникативной компетенции, так как формирование лексической компетенции у обучающихся происходит непосредственно в процессе коммуникации, а коммуникативная компетенция закономерно совершенствуется за счет развития лексической компетенции, что свидетельствует об их тесной взаимосвязи.

В свою очередь, выделяемую в ее рамках профессионально-ориентированную лексическую компетенцию, можно рассматривать в качестве ключевого компонента языковой подготовки будущих преподавателей иностранного языка, который способствует закономерному совершенствованию у них профессионально-коммуникативной компетенции.

Подводя итоги, нужно сказать, что главным для нас является признание и выделение не только лексической компетенции, но и профессионально-ориентированной лексической компетенции (будущего или действующего) преподавателя иностранного языка и переосмысление содержания их языковой подготовки. Проанализировав все достоинства и недостатки существующих немногочисленных дефиниций, мы уточнили содержание и предложили свое определение данного термина с учетом всех деталей, которые ранее оставались незатронутыми: выделение особого лексического пласта и конкретных действий, совершаемых с ним, добавление

практического (педагогического) опыта, уточнение формы взаимодействия, двойственность позиции будущих педагогов, вариативность профессионально-педагогических задач, а также расширение характера деятельности. Кроме того, на основании проанализированного массива научной литературы, мы выделили основные структурные элементы и этапы формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка.

Принимая все перечисленное во внимание, можно говорить о том, что профессионально-ориентированная лексическая компетенция выступает в качестве своеобразного лингвистического «фундамента» для формирования профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей и учителей иностранного языка.

1.4.1 Модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка

После тщательного изучения и всестороннего анализа моделей лексической компетенции, закономерным шагом нашего исследования стало проектирование модели профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих преподавателей английского языка.

Метод моделирования широко применяется во многих науках, учитывая, что он может выступать как в качестве метода представления и изучения объекта, явления или процесса, так и метода верификации [Комарова 2012:312]. В данной работе, используя термин «модель» мы подразумеваем: «опытный образец или информационно-знаковый аналог того или иного изучаемого объекта, выступающего в качестве оригинала» [Лебедев 2008:445].

Существуют различные классификации моделей, однако наиболее традиционно разделение на материальные и идеальные модели. Первый тип основывается на материальной аналогии объекта и его модели, в то время как второй строится на проводимой мыслимой аналогии [Комарова 2012:315]. Модель, представленная в данной работе, соответствует второму типу - наше

видение процесса развития профессионально-ориентированной лексической компетенции студентов лингводидактических направлений подготовки как некоего идеального конструкта, оформленного графически (структура модели и ее компонентов представлена в виде схемы).

Перед непосредственной разработкой модели развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя английского языка мы провели анализ процесса моделирования, определили основные этапы и их содержание. На предварительном этапе мы определили цели и задачи процесса моделирования; изучили сущностные характеристики и содержание лексической и профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка, проанализировали существующие модели лексической компетенции и единичные модели профессионально-ориентированной лексической компетенции. Пришли к умозаключению о целесообразности создания модели профессионально-ориентированной лексической компетенции, исходя из современных требований, закрепленных в отечественных государственных стандартах и профиограмме преподавателя иностранного языка, а также зарубежных документах, регулирующих сферу профессионального языкового образования (подробнее об этом будет сказано во второй главе). Помимо этого, мы подвергли тщательному изучению программы учебных дисциплин и курсов, предлагаемых как русскими, так и зарубежными методистами. Это позволило определить номенклатуру знаний, навыков и умений, подлежащих развитию и оценке. Кроме того, мы произвели процедуру отбора профессионально-ориентированной лексики, которая легла в основу двухчастного лексического минимума профессионального общения. Это, в свою очередь, позволило решить проблему содержания обучения и построения тематических разделов курса. Созданная нами модель изображена на **рис.5**. На заключительном этапе разработанная нами модель прошла экспериментальную проверку, что позволило сделать выводы о ее

жизнеспособности и эффективности применения на практике, а также внести необходимые коррективы.

В качестве ориентира мы выбрали модель Т.Н. Андреевко, посвященную профессиональной лексической компетенции учителя иностранного языка, однако мы подвергли ее переосмыслению, модернизации, уточнению и расширению сферы применения. Так, разработанная ею модель используется исключительно в курсе по домашнему чтению, но, как нам кажется, реализация данной модели будет наиболее оптимальна и эффективна в рамках курса профессиональной коммуникации/английского языка для специальных целей. Кроме того, выбор литературных произведений, которые послужили источниками лексических единиц, подлежащих усвоению, основывается преимущественно на произведениях литературы 19-20 вв., где некоторые лексические единицы относятся к архаизмам и не отражают современные реалии (например, педагогическую коммуникацию в онлайн-пространстве), а также не отражают обновленный понятийно-терминологический аппарат методики обучения иностранным языкам, и иным явлениям, лежащим в основе профессионально-коммуникативной подготовки будущих преподавателей. Наконец, Т.Н. Андреевко не раскрыла и не обосновала принципы и сам процесс отбора профессионально-ориентированной лексики.

Помимо этого, мы изучили и проанализировали модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции, разработанные А.А. Драгуновой и А.С. Сивцевой, модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой в профессионально-ориентированном контексте Н.Н. Сергеевой и М.В. Ермолаевой, модель формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе О.С. Жданько, модель формирования языковой компетенции студентов З.П. Пенской и др. Мы учли все достоинства и недостатки данных моделей, что позволило нам создать свою собственную.

Таким образом, модель формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка реализуется в процессе обучения студентов бакалавриата в рамках отдельного курса и включает в себя следующие блоки: **целевой, методологический, содержательный, критериально-диагностический, процессуальный и оценочно-результативный.**

Отправным блоком нашей модели является **целевой**, в котором цель поставлена как прогнозируемый, идеальный образ результата использования модели. В нашем случае, главной целью является развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки.

Методологический блок базируется на применении совокупности подходов и принципов. Под подходом мы понимаем «определяющую стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [Азимов, Щукин, 2012:200]. Мы конструировали нашу модель сквозь призму компетентностного, профессионально-ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативного, интегративно-рефлексивного и социокультурного подходов.

Компетентностный подход делает процесс обучения иностранным языкам практико-ориентированным и способствует развитию у студентов профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять эффективное иноязычное межличностное и межкультурное общение, в нашем случае, в рамках профессиональной коммуникации.

Профессионально-ориентированный подход обеспечивает максимальную представленность профессиональной сферы в обучении иностранному языку, погружения обучающихся в иноязычный профессиональный контекст как на уровне содержания (иноязычный учебный материал профессиональной направленности), так и на уровне деятельности (осуществление и имитация ситуаций профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку).

Личностно-деятельностный подход учитывает развитие личности обучающихся и разнообразных способов осуществления деятельности по овладению иностранным языком и его применению в профессионально-ориентированной сфере.

Коммуникативный подход предполагает овладение иностранным языком как средством общения или коммуникации с опорой на реальные жизненные ситуации, с которыми студентам предстоит сталкиваться на ежедневной основе во время осуществления профессионально-педагогической деятельности;

Интегративно-рефлексивный подход подразумевает, что содержание языковой подготовки будущих преподавателей иностранного языка будет выстроено на основе междисциплинарной интеграции изучаемых и ранее изученных учебных дисциплин (методики обучения иностранному языку, практикуму по профессиональной коммуникации и др.) и использования рефлексии и самоанализа как средства оптимизации процесса непрерывного профессионального развития и усиления степени автономии обучающихся (учет предыдущего учебного, лингвистического, методического, педагогического опыта, анализ своих достижений и т.п.).

Социокультурный подход находит выражение в использовании потенциала иностранного языка как инструмента для осуществления диалога культур (с зарубежным профессиональным сообществом), при обучении иностранному языку как средству межкультурного общения, а также сравнения и сопоставления отечественной и зарубежной терминосистем.

Разрабатывая нашу модель, мы также руководствовались определенными принципами, а именно: *коммуникативности, профессиональной компетентности преподавателя, профессиональной направленности обучения, межпредметной интеграции, минимизации, взаимодействия основных видов речевой деятельности, модульной структуры построения учебного курса.*

Реализация *принципа коммуникативности* обеспечивает практическую направленность обучения и ориентирует на овладение речевой деятельностью в естественных для педагогического общения ситуациях или максимально к ним приближенных.

Принцип профессиональной компетентности преподавателя направлен на осознание важности непрерывного профессионального развития и мотивации к совершенствованию в качестве преподавателя иностранного языка, стремлению к развитию профессионально-педагогических умений.

Принцип профессиональной направленности обучения предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов обучающихся на занятиях по иностранному языку и реализуется при отборе учебного материала: тем и ситуаций общения, текстов, заданий, ориентированных на профессиональную деятельность.

Принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности отвечает за организацию учебного процесса, которая обеспечивает взаимосвязанное развитие языковых и речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности.

Принцип межпредметной интеграции заключается в координации и применении полученных знаний из различных дисциплин с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Принцип минимизации предполагает отбор лексического минимума профессионального общения, надлежащего освоению, который при своем минимальном наполнении, обеспечит максимально эффективный процесс осуществления профессиональной коммуникации.

Принцип модульного построения учебного курса использовался для выстраивания наиболее оптимальной траектории обучения студентов, исходя из их исходного уровня подготовки, профессиональных потребностей и интересов.

Говоря о *критериально-диагностическом блоке*, обратимся к существующему опыту. За первооснову мы берем структуру методической

компетенции учителя ИЯ, выдвигаемую Н.В. Языковой, подкреплённую многочисленными результатами исследований профессионально-методической деятельности учителя ИЯ, куда входят мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты [Языкова, 2012].

Аналогичным образом, З.П. Пенская, выделяет три ключевых компонента модели лексической компетенции, а именно: мотивационный, когнитивный, операционный. Мотивационный компонент, как следует из названия, являет собой совокупность потребностей, мотивов и целей деятельности. Он предполагает осознание студентами значимости изучения иностранного языка в рамках профессиональной подготовки, а также его применения в будущей профессиональной деятельности. Когнитивный компонент отвечает за систему знаний и опыт познавательной деятельности в области иностранного языка, необходимых для осуществления коммуникации с носителями языка и получения информации из иноязычных источников. Операционный компонент заключается в способности адекватно осуществлять коммуникацию на уровне рецепции и продукции [Пенская, 2010].

В.В. Семина [Семина, 2013] также предлагает три компонента-критерия: мотивационный, лингводеятельностный и рефлексивно-оценочный. Мотивационный критерий отвечает за ценностное отношение к деятельности на иностранном языке; потребность в формировании лексической компетенции и осуществление самоконтроля, готовность к самосовершенствованию. Лингводеятельностный критерий базируется на умениях, связанных с управлением собственной иноязычной деятельностью; самостоятельным поиском и устранением затруднений, а также знаниях стилистической и культурной окраски иноязычной лексики. Наконец, рефлексивно-оценочный критерий опирается на чувство удовлетворенности от развития лексической компетенции; рефлексию и самооценку своей коммуникативной деятельности на иностранном языке.

А. Н. Шамов выделяет не три, а четыре неотъемлемых компонента модели лексической компетенции: мотивационный, познавательный (или когнитивный), практический и поведенческий.

Мотивационный компонент, в его понимании, отвечает за идентификацию целей и мотивации изучения лексики. Познавательный (или когнитивный) компонент, предполагает наличие и активное применение лексических знаний. Практический компонент заключается в умении использовать лексические единицы в процессе коммуникации, их распознавании в речи, самостоятельном построении собственных высказываний. Поведенческий компонент предполагает формирование навыков и умений самостоятельной работы обучающихся с лексическим материалом.

Интересным для нас представляется концепция, выдвигаемая Е.В. Ятаевой, которая, в свою очередь, выделяет три компонента учебной иноязычно-лексической компетенции преподавателя-лингвиста, что совпадает по многим параметрам с нашей целевой аудиторией [Ятаева, 2007]: 1) когнитивный; 2) операционно-деятельностный; 3) ценностно-смысловой. По ее мнению, когнитивный компонент представлен предметными лексическими знаниями. В структуру данных знаний входят знания формы лексических единиц, их структуры, значения, контекстов употребления, сочетаемости с другими лексическими единицами, условий их употребления в зависимости от ситуации общения и др. Иначе говоря, он совпадает с содержанием аналогичных компонентов, выделяемых предыдущими авторами. Операционно-деятельностный компонент, по ее мнению, включает в себя предметные лексические умения и аутометодические умения (умения самостоятельного овладения иноязычными лексическими единицами), что также перекликается с некоторыми идеями из концепции А.Н. Шамова. Наконец, ценностно-мотивационный компонент, позволяет осознанно и грамотно применять полученные знания и умения самостоятельного овладения иноязычной

лексикой, переносить полученные навыки и опыт в новые для обучающегося ситуации, оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности. Как мы видим, данный компонент также соотносится с ранее выдвинутыми компонентами моделей лексической компетенции. Тем не менее, оценивание результатов собственной деятельности мы скорее отнесем к рефлексии.

И все же наибольший интерес для нас представляют компоненты профессиональной лексической компетенции, предложенные Т.Н. Андреенко, которая выделяет: когнитивно-деятельностный, аналитико-дидактический и мотивационно-аксиологический. Когнитивно-деятельностный компонент отвечает за теоретические знания и практические умения реализации лексикона в профессиональной педагогической деятельности, а также сформированность терминологического аппарата. Аналитико-дидактический компонент характеризуется готовностью к реализации профессионального лексикона в педагогической деятельности, овладению учебными стратегиями и аналитико-оценочными умениями, эффективному педагогическому взаимодействию с обучающимися. Наконец, мотивационно-аксиологический компонент представляет приобретаемую профессию как первостепенную ценность, отвечает за наличие мотивации, наличие профессиональных качеств, интеллектуальное развитие, потребность в саморазвитии [Андреенко, 2016:50].

Рассмотренные нами элементы позволили сделать определенные умозаключения относительно компонентного состава профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка, который составляет ее инвариантное ядро и подлежит измерению и оценке. Так, мы выделяем когнитивный, операционный и ценностно-мотивационный компоненты. **Когнитивный компонент** отвечает за наличие прочной системы лексических знаний в профессиональной сфере и их активное применение. **Операционный компонент** заключается в эффективном применении лексических навыков и умений или свободном оперировании (продуктивно и/или рецептивно) профессионально-

ориентированной лексикой. Наконец, **ценностно-мотивационный компонент** раскрывается в осознании значимости профессии и изучения профессионально-ориентированной лексики в процессе профессиональной подготовки и рефлексии. Остановимся на данных компонентах подробнее.

Когнитивный компонент: предполагает наличие и активное применение лексических знаний в процессе осуществления профессиональной педагогической деятельности (знание формы профессионально-ориентированных лексических единиц, их значения, контекста употребления, сочетаемости с другими лексическими единицами, условий их употребления, исходя из коммуникативной задачи и ситуации общения и др.), а также сформированность понятийно-терминологического аппарата будущего преподавателя иностранного языка.

Показатели: объем (размер словарного запаса в профессионально-педагогической сфере), глубина (знание парадигматических и синтагматических отношений между словами и т.д.).

Операционно-деятельностный компонент: находит отражение в свободном владении и оперировании профессионально-ориентированной лексикой как на уровне продукции, так и на уровне рецепции, а также при осуществлении медиации и интеракции в рамках учебно-педагогической деятельности. Иными словами, данный компонент реализуется в умении адекватно и эффективно использовать профессионально-ориентированные лексические единицы при устно-речевом/письменном межличностном и/или межкультурном взаимодействии для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности.

Показатели: ширина лексических знаний (степень владения профессионально-ориентированной лексикой на уровне рецепции и продукции), автоматизм, прочность лексических навыков и умений, точность и адекватность выбора лексических единиц, (в т.ч. предоставление четких и безошибочных инструкций обучающимся), лексическая креативность,

лексическая гибкость при решении типичных и экстраординарных коммуникативных педагогических задач, способность осуществлять лексическую самокоррекцию.

Ценностно-мотивационный компонент: фокусируется на осознанном и грамотном применении и переносе полученных знаний, навыков, умений и опыта сквозь призму собственных ценностных установок как в штатных, так и новых ситуациях, в готовности к рефлексии относительно результатов учебно-познавательной деятельности. Он также раскрывается в понимании значимости своей профессии и закономерной потребности в постоянном саморазвитии и совершенствовании. Кроме того, он охватывает самостоятельное овладение обучающимися профессионально-ориентированными иноязычными лексическими единицами и работу с ними, исходя из личных нужд, интересов и потребностей.

Показатели: накопление и реализация языкового, речевого и педагогического опыта, способность и готовность к рефлексии.

Таким образом, можно говорить о том, что данные компоненты являются ядерными по отношению к профессионально-ориентированной лексической компетенции.

Содержательный блок был сформирован в результате отбора профессионально-ориентированных лексических единиц, и включает в себя ключевые темы, обеспечивающие процесс развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя английского языка, на основании проведенного анализа содержания учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания.

В процессуальный блок входит комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции, а также ряд педагогических условий (перечень требований, удовлетворение которых приведет к достижению обозначенной цели). К основным

педагогическим условиям мы отнесем: ознакомление с типичными ситуациями профессионального общения, благодаря которым обучающиеся смогут усвоить форму и значение профессионально-ориентированных лексических единиц в контексте; выполнение практических заданий, имитирующих типичные ситуации профессионально-педагогического общения; учёт специфики овладения профессионально-ориентированной лексикой; анализ ключевых этапов при подготовке и проведении занятий по иностранному языку; обсуждение основных лексических трудностей, которые могут возникнуть в процессе осуществления профессиональной деятельности; тематический принцип организации лексического минимума; использование веб-программы с интерактивными упражнениями и заданиями как средства динамической поддержки курса.

Форма работы: индивидуальная; парная; групповая; коллективная.

Оценочно-результативный блок предполагает наличие уровневой градации профессионально-ориентированной лексической компетенции будущего преподавателя иностранного языка. Выделенные нами компоненты в критериально-диагностическом блоке стали отправным моментом для определения иерархии уровней данной компетенции. Мы выделяем *низкий, средний и продвинутый уровни ПОЛК*. Подробная таблица представлена в приложении №2. Таким образом, наша модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции отображена в следующей схеме:

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

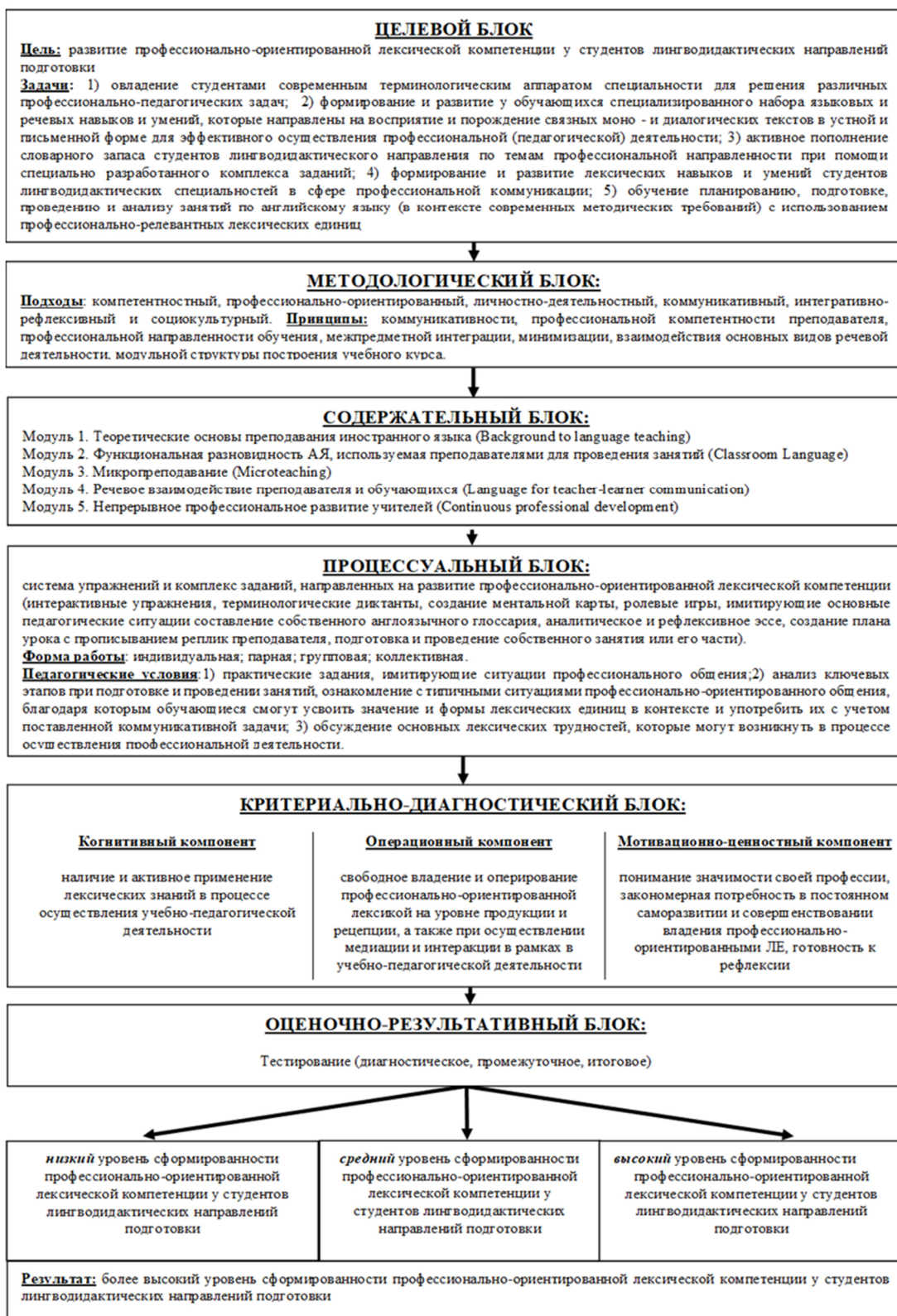


Рис.5. Модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки

1.5 Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены ключевые понятия, которые составляют основу исследования (*профессионально-ориентированная лексика, лексическая компетенция, профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка*).

1. Было проанализировано, уточнено и сформулировано понятие профессионально-ориентированной лексики применительно к учебно-педагогическому контексту. 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 академическая лексика содержит лексику, характерную для научной области; сама профессиональная лексика подразделяется на собственно профессиональную лексику, которая включает в себя специфические термины специальности (методики обучения иностранным языкам), профессионализмы, профессиональные жаргоны и т.п., и квазипрофессиональную лексику – лексику, которая знакома и используется не только специалистами, но и обычными людьми, к примеру - названия предметов классного обихода и др. Соответственно, классификация профессионально-ориентированной лексики дает основу для отбора языковой части содержания обучения.

2. Были проанализированы сущность, структура и этапы формирования лексических навыков и умений. Мы выяснили, что среди ученых наиболее популярна точка зрения, согласно которой лексические навыки в зависимости от вида речевой деятельности разделяются на продуктивные и рецептивные. Соответственно, главными отличительными чертами лексического навыка в рецептивных видах речевой деятельности будет автоматизированное восприятие лексической единицы (графический/фонетический образ) и ее ассоциирование с соответствующим

значением (сличение с эталоном, хранящимся в памяти). Для продуктивных видов речевой деятельности ключевым моментом является автоматизированная операция по выбору нужной лексической единицы (адекватно контексту и замыслу) в зависимости от коммуникативной ситуации и задачи, а также сочетание данной лексической единицы с другими лексическими единицами в соответствии с принятыми нормами для непосредственного употребления в речи. Если на уровне лексического навыка происходит оперирование словами, то на уровне лексического умения происходит оперирование целыми группами слов, фразами и высказываниями. Помимо этого, на последней стадии, лексические навыки плавно переходят в лексические умения, где проявляется некая доля креативности, которая заключается в умелом и осознанном использовании парадигматических и синтагматических связей, умении заполнять лексические пробелы, выражении одной и той же мысли при помощи разнообразных лексических средств и т.п.

3. Было изучено понятие лексической компетенции и ее положение в составе коммуникативной компетенции. Проведя диахронический анализ менявшихся научных представлений о моделях лексической компетенции, мы обнаружили отсутствие общепризнанного мнения касательно содержания лексической компетенции, или другими словами, вопроса определения измерений, составляющих ее структуру. Это можно связать с тем, что предлагаются разные способы измерения различных аспектов лексических знаний, при этом некоторые из них (как, например, процесс доступа к ментальному лексикону и способы его организации) представляются весьма затруднительными для отслеживания и оценки. Ввиду этого некоторые ученые даже подчеркивают теоретический характер не столько измерений, но сколько и самой лексической компетенции, которую они видят, как гипотетическое пространство, не поддающееся измерению априори. Однако наиболее достоверной и примиряющей можно считать точку зрения, отраженную в CEFR [Council of Europe, 2001, 2018], которая прослеживается

в различных вариациях в работах зарубежных ученых, и которой мы руководствовались. Она представляет собой трехмерную модель лексической компетенции, в которой основополагающими измерениями являются размер словарного запаса, его ширина и глубина, а также словоупотребление. Проанализированная динамика научных взглядов относительно контроля сформированности лексической компетенции, позволяет говорить о том, что и западные, и отечественные параметры оценивания развивались практически одновременно, совпадают друг с другом по многим аспектам, и на их основании можно управлять обучением лексике и при необходимости перестраивать этот процесс.

4. Было изучено содержание понятия профессионально-ориентированной лексической компетенции, определено ее место в составе профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка, рассмотрены существующие подходы к определению ее структуры и компонентов. Благодаря переосмыслению, уточнению и расширению определения «профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка», была предложена ее авторская дефиниция. *Профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка* – 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 и/или межкультурном взаимодействии для решения коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами.

5. Была спроектирована и разработана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного

языка. Нам удалось подробно описать и раскрыть ее компонентный состав. По нашему мнению, модель профессионально-ориентированной лексической компетенция преподавателя иностранного языка включает 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 и их активное применение. 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.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КУРСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

2.1 Анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в отечественных и зарубежных документах

Для того, чтобы обосновать актуальность и необходимость развития у будущих преподавателей иностранных языков профессионально-ориентированной лексической компетенции, нами был проанализирован ряд отечественных и зарубежных документов, затрагивающих сферу подготовки будущих преподавателей иностранных языков, а именно:

- федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, направление «Лингвистика» и «Педагогическое образование», уровень бакалавриата и магистратуры;
- образовательные стандарты, самостоятельно устанавливаемые московским и санкт-петербургским университетами (ОС МГУ, ОС СПбГУ);
- «профессиограмма современного учителя иностранного языка»;
- «европейский языковой портфель для филологов, преподавателей языка, письменных и устных переводчиков»;
- кембриджские компетенции преподавателя иностранного языка (Cambridge English Teaching Framework);
- стандарты программы подготовки преподавателей иностранного языка, подготовленные американским советом по преподаванию иностранных языков (American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL));
- «развитие ключевых компетенций в рамках подготовки преподавателей иностранных языков», разработанные Европейской ассоциацией по

контролю качества лингвистического образования (Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development);

- профессиональные компетенции для преподавателей английского языка, принятые в Израиле («Professional Framework for English Teachers 2020»);
- специализированный экзамен для учителей английского языка в Гонконге (Language Proficiency Assessment for Teachers (LPAT)).

В качестве основополагающего принципа анализа данных документов выступило прямое или косвенное наличие в них профессионально-ориентированного лексического компонента.

Первым объектом нашего анализа выступили компетенции, формируемые в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами ВО 3++ от 2020 г. в процессе освоения ООП у студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» и «Педагогическое образование» на уровне бакалавриата и магистратуры. Здесь отметим, что в данных стандартах используются общие формулировки, в отличие от стандартов предыдущего поколения, где присутствовали более детальные требования к профессиональным компетенциям выпускников. Например, во ФГОС направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) от 2014 г. можно найти 27 профессиональных компетенций, согласно которым выпускники должны были обладать: *«способностью использовать понятийный аппарат ...теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ПК-23)»; «способностью использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера (ПК-4)»* [ФГОС, 2014: 5-6].

Это может быть связано с тем, что в современных федеральных государственных образовательных стандартах профессиональные

компетенции устанавливаются в соответствии с профессиональными стандартами, соответствующими профессиональной деятельности выпускников, на основании которых отбираются обобщённые трудовые функции. При этом, как отмечается, «...при отсутствии профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, профессиональные компетенции определяются Организацией на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта...» [ФГОС 45.03.02, 2020:6]. Мы выделили в них те компетенции, которые так или иначе затрагивают использование профессионально-ориентированной лексики. Полученные результаты мы оформили их в виде таблицы (курсив наш. – Ю.А.), см. приложение №3, табл.1.

Как видно из приведенной таблицы, осуществление межкультурного и межъязыкового взаимодействия на иностранном языке в профессиональной сфере проходит красной нитью в данных документах. Кроме того, выпускник должен быть осведомлен и уметь работать с разными функциональными разновидностями изучаемого иностранного языка, куда можно отнести и английский язык для специальных целей его преподавания. Для того, чтобы выстраивать свою деятельность на основании актуальных разработок и исследований в педагогической сфере, а также чтобы использовать современные методы и технологии обучения, необходимо владеть понятийным аппаратом специальности на иностранном языке, чтобы перенимать лучшие зарубежные практики.

Сходные требования представляется возможным обнаружить и при анализе самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов в ведущих вузах России. Так, в образовательном стандарте МГУ имени М.В. Ломоносова отмечается, что выпускник должен владеть *«иностранном языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; а также терминологией специальности на иностранном языке»*

[ОС МГУ, 2011:8]. В образовательном стандарте СПбГУ в перечень универсальных компетенций выпускника включена «*способность осуществлять и организовывать деловую профессионально-ориентированную коммуникацию в устной и письменной формах, применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия иностранном(-ых) языке(-ах)*» [ОС СПбГУ, 2018:13⁴]. Перечисленные требования предполагают специфическую лингвистическую подготовку выпускника, специализирующегося в области преподавания иностранных языков в высшей школе.

Проанализировав компетенции, которые должны быть сформированы в соответствии с образовательными стандартами МГУ имени М.В. Ломоносова и СПбГУ, в процессе освоения ООП у студентов на уровне бакалавриата и магистратуры, мы выделили аналогичным образом те компетенции, которые, на наш взгляд, так или иначе связаны с оперированием профессионально-ориентированной лексикой. Мы оформили результаты в виде таблицы, см. приложение №3, табл.2 (курсив наш. – Ю.А.). Так, в образовательном стандарте МГУ имени М.В. Ломоносова содержится прямое указание на то, что выпускники обязаны владеть иностранным языком на уровне, который позволяет эффективно осуществлять профессиональную деятельность в сфере преподавания, а также владеть терминологией своей специальности на иностранном языке. Помимо этого, выпускник должен ориентироваться в современных научных исследованиях по своей тематике, переводить тексты профессионального характера, разрабатывать учебные материалы на иностранном языке. В свою очередь, согласно образовательному стандарту СПбГУ, будущие преподаватели должны уметь осуществлять и организовывать профессионально-ориентированную коммуникацию, рассказывать о своей профессиональной деятельности на иностранном языке.

Из этого можно сделать вывод о том, что прямое или опосредованное владение профессионально-ориентированной лексической компетенцией

⁴ URL: https://spbu.ru/sites/default/files/20180809_7828_1.pdf

можно отнести к целому ряду компетенций (*ИК-2, ПК-5, ПК-6, ПК-9, ПК-10, ПК-13, УКМ-4, УКМ-5, УКБ-5*) формирование которых подразумевает не только знание, но и умелое оперирование специфической лексикой.

Таким образом, резюмируя требования к подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка, отраженные в отечественных нормативных документах, можно заметить, что в перечне профессиональных компетенций присутствуют и те, которые напрямую связаны с применением обучающимися профессионально-ориентированной лексики и систематизацией их терминологического аппарата для осуществления межкультурного профессионального общения. Как следует из приведенных компетенций, готовность языкового педагога к использованию иностранного языка в рамках межкультурного профессионального диалога входит в список необходимых составляющих его профессиональной подготовки.

Как мы отметили ранее, федеральные государственные образовательные стандарты не совсем детально описывают профессиональные компетенции выпускников и предлагают компенсировать это за счет профессиональных стандартов. Принимая во внимание данную особенность, далее мы обратились к профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 2013 г., однако нам не удалось найти какие-либо конкретные требования к владению учителями иностранного языка профессионально-ориентированной лексикой.

Мы также посчитали целесообразным изучить профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования⁵». Согласно некоторым из перечисленных в нем трудовых функций, педагог в целом должен быть в курсе современного состояния профессиональной деятельности и должен перенимать и использовать не только передовой

⁵ URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/401bbde2fe2d741ca5e80561f69a2e8e7b7d344/

отечественный, но и зарубежный опыт, разработки и исследования, знать современные подходы к оцениванию результатов профессионального обучения, разрабатывать научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, а также организовывать и проводить конференции, конкурсы профессионального мастерства, готовить к участию в них обучающихся [Профессиональный стандарт..., 2015:9,11,19,21,25,30, 43-44, 48, 56]. Представляется, что все перечисленные трудовые действия невозможно выполнить без знания определённого пласта профессионально-ориентированной лексики.

В дополнение к перечисленным стандартам нам было крайне важно изучить и еще один основополагающий документ – профессиограмму специалиста в области обучения иностранным языкам, написанную коллективом ученых из МГПУ. По словам авторов, «Профессиограмма учителя общеобразовательной школы – документ, устанавливающий основные функции его педагогической деятельности в конкретной предметной области, а также требования к знаниям, навыкам, умениям и личностным качествам учителя, необходимым для осуществления этих функций с учетом специфики учебного предмета. ... Профессиограмма учителя иностранного языка представляет собой идеальную модель личности и деятельности такого специалиста, она содержит характеристику основных функций учителя иностранного языка, его личностных качеств, профессионально-методических умений, которые обеспечивают реализацию заданных функций» [Профессиограмма современного учителя иностранного языка...:6-7].

Соответственно, данная профессиограмма призвана уточнить и детализировать требования к знаниям, навыкам, умениям и личностным качествам учителя, необходимым для осуществления им профессиональных функций, обусловленных спецификой иностранного языка как учебного предмета. В ней приведена квалификационная характеристика современного учителя иностранного языка, сквозь призму коммуникативной и

методической деятельности педагога. В тексте подробно прописаны требования к коммуникативной компетенции учителя иностранного языка с учетом сфер его профессиональной деятельности или, иными словами, специфические профессионально-коммуникативные и профессионально-методические умения, а также определённые методические функции.

Тщательно изучив данный документ, нам также удалось обнаружить требования, подтверждающие актуальность нашего исследования. Так, авторы выделяют четыре ключевые сферы профессионально-коммуникативной деятельности языкового педагога: профессионально-трудовую, социокультурную, межкультурную, а также сферу профессионально-коммуникативного самосовершенствования. Что касается социокультурной и межкультурной сфер, они достаточно традиционны, и фокусируются на осуществлении делового и межкультурного профессионального общения с представителями иных культур, что уже нашло отражение в стандартах, о которых шла речь выше. Требования, оставшихся двух сфер напрямую соотносятся с использованием профессионально-ориентированных лексических единиц. Мы выделили наиболее важные, по нашему мнению, требования и оформили их в следующую таблицу, см. приложение №3, табл.3 (курсив наш. – Ю.А.). Как можно заключить из таблицы, знание и активное употребление профессионально-ориентированных лексических единиц, например, школьно-обиходной лексики и профессионально-методического лексикона в частности (в т.ч. профессиональной терминологии, профессионального жаргона, профессиональных фразеологизмов), и различных способов выражения методических концептов на иностранном языке в целом; изучение научно-методической литературы на иностранном языке, установление и поддержание контактов с зарубежными коллегами в профессиональном сообществе, а также повышение собственной квалификации является неременным условием профессиональной

пригодности и неотъемлемой частью квалификации современного учителя иностранного языка.

Мы также решили обратиться к зарубежному опыту в сфере подготовки педагогических кадров и проанализировали документы, регулирующие сферу языкового образования в других странах (см. приложение № 4, табл.1-4).

Подводя итоги, на основании всех проанализированных нами документов, которые носят, как нормативный, так и рекомендательный характер, можно сделать вывод о том, что знание, владение и умение употреблять профессионально-ориентированные лексические единицы, исходя из конкретных задач, продиктованных профессией, является неотъемлемой частью подготовки и квалификации учителей и преподавателей иностранного языка.

Таким образом, анализ ФГОС ВО 3++ (направление «Лингвистика», «Педагогическое образование» уровни бакалавриата и магистратуры), ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»), ОС СПбГУ (бакалавриат, специалитет, магистратура), и профиограммы современного учителя иностранного языка явно продемонстрировал, что в настоящий момент выдвигается ряд четких требований к владению выпускниками лингводидактических направлений подготовки профессионально-ориентированными лексическими навыками и умениями (например, эффективно осуществлять профессиональную деятельность в сфере преподавания, знать, владеть и свободно использовать терминологический аппарат своей специальности, а также иной профессионально-методический лексикон на иностранном языке. Помимо этого, выпускник должен изучать научно-методическую литературу на иностранном языке, чтобы ориентироваться в современных научных исследованиях по своей тематике, разрабатывать учебные материалы на иностранном языке, устанавливать и поддерживать контакты с зарубежными коллегами в профессиональном сообществе, а также повышать собственную квалификацию. А это, в свою

очередь документально подтверждает актуальность нашего исследования и доказывает необходимость формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих языковых педагогов.

2.2 Анализ отечественных рабочих программ учебных дисциплин и зарубежных курсов, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка

Прежде чем приступать к проектированию и разработке собственного профессионально-ориентированного курса, нам кажется оправданным проанализировать существующие актуальные рабочие программы (учебных) дисциплин (сокращенно - РПД), предлагаемые ведущими российскими вузами. Соответственно, для поиска и анализа мы будем обращаться к учебным планам российских вузов, в частности, к тем РПД, которые находятся в открытом доступе, относятся к сфере языка для специальных целей (английский), а также непосредственно связаны с профессиональными аспектами языковой и речевой деятельности в сфере преподавания английского языка. Кроме того, нас особенно интересует присутствие и раскрытие лексического аспекта в предлагаемых дисциплинах. Исходя из этого, мы будем руководствоваться следующими критериями:

1. Мы не затрагиваем курсы, посвященные методике преподавания, даже, если они читаются на английском языке, мы ищем полноценный курс английского языка для специальных целей (ESP), в частности, для специальных целей его преподавания;
2. Рабочий язык курса – английский, уровень владения по шкале CEFR – B2 и выше;
3. Курс носит не теоретический, а практический характер (иными словами, он не лекционный, а имеет формат практических занятий/практикума/тренинга и т.д.)
4. Целевая аудитория – будущие учителя и преподаватели английского языка;

5. В рамках курса изучается профессионально-ориентированная лексика.

За основу мы взяли направление под названием «Лингвистика», уровни бакалавриата (45.03.02) и магистратуры (45.04.02) с очной формой обучения, то есть именно те программы, которые предназначены для подготовки специалистов по преподаванию иностранных языков и культур, в частности, будущих учителей и преподавателей английского языка. В итоге, мы проанализировали учебные планы следующих вузов:

1. Московский государственный лингвистический университет.
2. Московский государственный педагогический университет.
3. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
4. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
5. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова.
6. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.
7. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина.
8. Армавирский государственный педагогический университет.
9. Российский университет дружбы народов.
10. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.
11. Томский государственный педагогический университет.
12. Омский государственный педагогический университет.
13. Новосибирский государственный педагогический университет.

Полный анализ представлен в приложении № 5.

Если резюмировать, то из всех проанализированных нами вузов, только в двух (Нижегородский университет им. Н.А. Добролюбова, уровень бакалавриата, направление «Педагогическое образование», дисциплина «Лексика педагогического общения»; Ярославский государственный педагогический университета им. К. Д. Ушинского, уровень магистратуры, «Педагогическое образование», дисциплина «Язык профессионального дискурса») мы нашли курсы, которые более или менее соответствуют нашим критериям, судя по той информации, которая представлена в аннотациях данных дисциплин. Однако и данные единичные представители не соответствуют нашим критериям полностью. На основании чего можно сделать вывод о том, что создание курса для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся является насущной необходимостью.

Мы решили не ограничиваться исключительно российскими вузами, и посмотреть на мировую практику – в частности, на наличие такого курса на международном уровне, т.е. основные курсы, посвященные английскому для специальных целей его преподавания, предлагаемые за рубежом (см. приложение № 5).

Резюмируя, можно отметить, что все четыре проанализированных зарубежных курса, посвященные английскому языку для специальных целей его преподавания предусматривают онлайн-формат проведения (два из них проводятся исключительно онлайн, не предусматривая очных занятий); преимущественно они ориентированы на преподавателей без опыта или с минимальным педагогическим опытом; что касается уровня владения английским языком, два курса доступны для преподавателей с низким и средним уровнем владения – A2/B1/B2, а два оставшихся с высоким – B2/C1/C2. Тематическое содержание проанализированных курсов послужило тематическим ориентиром при разработке собственного курса для будущих языковых педагогов, а рассмотренный опыт реализации обучения в онлайн-

пространстве упрочил нас в идее необходимости создания веб-программы в качестве динамической поддержки курса.

2.3 Анализ учебников и учебных пособий, посвященных английскому языку для специальных целей его преподавания (ELTP)

В данном параграфе мы произведем обзор учебников и учебных пособий связанных с функциональной разновидностью английского языка, для специальных целей его преподавания; проанализируем их основные разделы, а также рассмотрим предлагаемые их авторами упражнения и задания для обучения студентов устной и письменной коммуникации в учебно-педагогической сфере.

Что же касается отбора учебной литературы, мы согласны с мыслью о том, что «...учебный материал должен быть профессионально релевантным с учетом предварительных знаний обучаемого по языку и специальности, цели и вида коммуникации, а также ступени обучения» [Богданчик 2011:23]. Аутентичность учебных материалов также является важным фактором в процессе изучения иностранного языка. Соответственно, тексты учебников должны представлять продуманный и систематизированный материал, который будет в полной мере отражать реалии, с которыми будущим преподавателям придётся столкнуться на практике. Как справедливо отмечает Е.И. Пассов, «чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был по-настоящему успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения» [Пассов 1985:88]. Следовательно, языковой материал, предлагаемый в учебнике, играет значительную роль. Ведь именно он освещает условия реальной коммуникации, дает возможность студентам развивать речевые навыки и умения и выбирать языковые средства исходя из конкретных обстоятельств, знакомит их со стандартами речевого поведения, которые приняты в стране, язык которой изучается.

Выбирая учебник по иностранному языку, преподаватели обычно руководствуются определёнными критериями. С учетом того, что наше

исследование сосредоточено на профессионально-ориентированном обучении, при отборе критериев оценивания учебников и учебных пособий, мы опирались на те работы, которые уже отчасти затрагивали данный вопрос. Так, например, Т.М. Панова в своем диссертационном исследовании предлагает следующий набор критериев при отборе учебников [Панова, 2007:97]:

- 1) «соответствие целям обучения и требованиям современной методики обучения иностранным языкам;
- 2) интегративность в обучении профессионально-ориентированной лексике, предусматривающая практику во всех видах речевой деятельности;
- 3) соблюдение логичности и последовательности в построении курса: организация материала, обеспечивающая его преемственность; многократная повторяемость для лучшего усвоения профессионально ориентированной лексики и знаний по темам;
- 4) полнота содержания материала по изучаемой теме;
- 5) аутентичность учебных материалов, разнообразие жанров учебных текстов;
- 6) эффективность и разнообразие упражнений, правильное соотношение языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений;
- 7) наличие словаря с транскрипцией, включающего всю профессионально ориентированную лексику, подлежащую усвоению и, следовательно, являющегося словарем-минимумом по изучаемой теме;
- 8) наличие определений из монолингвистических словарей к основным лексическим единицам по изучаемой теме;
- 9) возможность использования пособия для самообразования (наличие четкой структуры пособия, наличие ключей к упражнениям)».

Данный набор довольно стандартен, однако в нем отсутствуют некоторые важные критерии, которые присутствуют у Т. Вепревой [Вепрева,

2012:55], которая, тем не менее, предлагает в числе критериев профессионально-ориентированного учебника/учебного пособия следующие: обратная связь в форме самооценивания и взаимного оценивания и рефлексии; присутствие заданий на развитие умений самостоятельной учебной деятельности обучаемых в рамках изучения иностранного языка; привлечение средств мультимедиа и использование средств наглядности.

Другие ученые выделяют следующие критерии выбора УМК для обучения иностранному языку, которые повторяют некоторые из приведенных выше критериев (мы не включали повторы), но содержат и ранее не отмеченные критерии: «полнота и достаточность содержания УМК ;обеспечение возможности формирования и развития компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; возможность использования учебного пособия вне аудитории, для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере; обеспечение интеграции знаний из различных профессиональных учебных дисциплин, одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных информационных, академических и социальных умений» [Менгардт, Надеждина, 2018:1086].

Наконец, Е.С. Потрикеева, предлагает перечень критериев, из которых новыми являются мотивирующие возможности, предъявление и сопровождение страноведческой информации, современный дизайн и использование средств оформления учебника [Потрикеева, 2018:34].

Забегая вперед, скажем, что ни один из проанализированных нами далее материалов не соответствует условиям, выдвинутым профессором В.В. Сафоновой, которая разработала рекомендации для критериального анализа и проведения экспертизы качества учебной литературы для высшей школы сквозь призму культуроведчески-ориентированной методики обучения иностранному языку. По ее мнению, в число методологических принципов проектирования качественных учебных пособий по обучению межкультурному общению на иностранном языке следует включить: 1)

обеспечение взаимосвязи глобального и национального; 2) приоритет межкультурной доминанты; 3) создание проблемно-ориентированной методической среды; 4) ориентированность на профессионально-значимый билингвизм; 5) многоуровневость [Сафонова, 2018:65]. Перечисленные принципы практически полностью проигнорированы во всех проанализированных нами материалах. Кроме того, не берутся в расчет и претерпевшие изменения профессиональные роли современных учителей и преподавателей иностранного языка, такие как: «культурный медиатор, культуровед-исследователь, фасилитатор, коммуникативный тренер, режиссер и сценарист педагогического действия, партнер по словесному творчеству, консультант по МКК» [там же:70].

Критически рассмотрев предлагаемые разными авторами критерии отбора и анализа учебников, учебных пособий или УМК, мы совместили их, дополнили, и выработали свой перечень ключевых критериев, который представлен в виде сравнительной таблицы (см. приложение № 6).

Соответственно, для нашего анализа мы выбрали следующие отечественные и зарубежные учебники и пособия, посвященные непосредственно функциональной разновидности английского языка, используемой его преподавателями в классе:

1. «*Teaching English through English*» (J. Willis), 1981 г.
2. «*Classroom English*»*⁶ (R.G. Tkachenko, B.I. Rogovskaya, M.C. Carlile), 1993 г.
3. «*English for the Teacher: A Language Development Course*» (Mary Spratt), 1994 г.
4. «*Classroom English*»* (B. Gardner, F. Gardner), 2000 г.
5. «*Practical Classroom English*» (G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen), 2007 г.

⁶ Пособия, отмеченные астериском, были условно включены в наш список ввиду того, что они носят справочный характер и не содержат каких-либо упражнений или заданий.

б. *«Professional Communication: ELT: Практикум профессионального общения» (Н.В. Языкова, В.А. Гончарова, О.О. Корзун и др.), 2020 г.*

Проанализируем все учебники и учебные пособия в хронологическом порядке (см. приложение №7).

Итак, на основании проведенного анализа, можно сделать определённые выводы. Во-первых, доля учебников и учебных материалов, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания довольно мала, по сравнению с аналогичными материалами, но для других специальных целей. Превалирующее число проанализированных нами учебников, выстроены по модульной структуре, которая позволяет выбирать и корректировать траекторию изучения материала в произвольном порядке, исходя из целей и задач его аудитории. Заметим, что при всех очевидных преимуществах такой концепции, такой подход лишает постепенного, глубокого и многоступенчатого погружения в материал, а также рециркуляции изученной лексики, и, скорее, подходит практикующим преподавателям с опытом, а не студентам. Лишь в двух из пяти анализируемых учебников и пособий присутствует глоссарий, содержащий профессионально-ориентированные лексические единицы. Только один учебник направлен на интегрированное развитие всех четырёх видов коммуникативной деятельности, в то время как в некоторых из проанализированных материалов задания на развитие навыков и умений аудирования и письменной речи в профессиональной сфере отсутствуют вообще. Визуальная составляющая практически во всех объектах анализа не задействована. Точно также не используются видеоматериалы и обучающие возможности Интернет-среды. Трудности могут возникнуть при самостоятельной работе, так как не все учебники и пособия содержат ключи для самопроверки. Наконец, весьма затруднительно отслеживать прогресс, ввиду отсутствия контрольно-измерительных материалов – тестов и т.п., не говоря уже о дополнительных материалах – рабочих тетрадях, лексических практикумах и т.п. 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.

Проведённый анализ приводит нас к выводу о том, что для полноценного развития и последующего совершенствования профессионально-коммуникативной и, как следствие, профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих языковых педагогов, существует насущная необходимость в проектировании и создании качественных, многоуровневых учебников, учебных пособий и материалов для данной целевой группы.

2.4 Язык для специальных целей как элемент содержания профессионально-коммуникативной подготовки

2.4.1 Язык для специальных целей (LSP - Language for specific purposes)

Вопрос преподавания иностранного языка для специальных целей во всей его многоаспектности занимает важное место как в западной, так и в отечественной методике преподавания иностранных языков. В научных работах можно встретить различные термины, как например, «*язык профессиональной коммуникации*» (Е. И. Голованова и др.), «*подъязык*» (Н. Д. Андреев, М. Я. Цвиллинг, А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева), которые используются в качестве синонимов наряду с таким понятием, как «*язык для специальных целей*» или *Language for specific purposes /LSP*, (В. М. Лейчик, Л. Дрозд, Б. Спиллнер, Л. Хоффманн, Х. Сейгер). Причем, в отечественной научной традиции нередко можно встретить русифицированную версию последнего понятия - акроним ЯСЦ (язык для специальных целей). Более того, была предпринята попытка введения унифицированного термина «специолект» для обозначения LSP, но она не оказалась успешной [Васильева 1988: 55]. Тем не менее, английская аббревиатура LSP получила широкое распространение, закрепились среди наших специалистов и активно ими употребляется.

Такая терминологическая «полифония», может быть объяснена следующими факторами: во-первых, авторы, употребляющие разные термины, зачастую дают схожие определения для описываемых ими явлений. Во-вторых, специалисты исследуют разные аспекты одного и того же феномена (к примеру, профессиональный жаргон). В-третьих, существование неунифицированного терминологического поля в контексте направления Language for Specific Purposes (LSP) или языка для специальных целей (ЯСЦ), которое одновременно находится в поле зрения лингвистики, лингводидактики, функциональной стилистики, терминоведения и др. Данное направление предоставляет интерес для исследования не только для вышеназванных дисциплин, но и для многих других, чем и объясняется такое большое количество семантических синонимов. Постараемся проанализировать данные конкурирующие понятия, и выяснить, какое из них наиболее применимо к нашему исследованию.

Изначально, в качестве термина, описывающего язык, который обслуживает профессиональную коммуникацию и отличается от общеупотребительного, использовался термин «подъязык». В употребление его ввел Н. Д. Андреев, который говоря о подъязыке, понимал под ним «набор языковых элементов и их отношений в текстах с ограниченной тематикой» [Андреев, 1967:127]. По мнению О.В. Фельде, «профессиональный (или специальный) подъязык – один из множества вариантов реализации общенародного языка, особая функционально-семиотическая подсистема, которая используется для профессионального общения, накопления, передачи и интерпретации специальных знаний, а также для оценки реалий профессиональной сферы» [Фельде, 2015:179]. Действительно, прежде чем термин LSP завоевал популярность в отечественных научных трудах, он рассматривался как вариант термина «подъязык», что можно было проследить в работах, где использовались такие понятия как *подъязык науки и техники* или *язык науки и техники, профессиональный язык, специальный язык*. [Гаврилова 2009:15]. Однако, как

справедливо замечает О.А. Зяблова, они были абстрактными и неопределенными, по сравнению с понятием «язык для специальных целей», и поэтому были терминологически несовершенны [Зяблова 2004:21].

Что же касается LSP – языка для специальных целей, то самое общее определение можно найти у А.И. Комаровой, которая считает, что «язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность «языка в целом», которая используется при общении на ту или иную специальную тему» [Комарова, 1996:5]. И.А. Забросаева и М.Э. Конурбаев, подчеркивают, что понятие LSP «...близко к понятию подъязык, появившемуся в отечественной лингвистике в 60-е годы XX века для обозначения совокупности языковых (преимущественно лексических) средств, используемых в текстах одной тематики» [Забросаева, Конурбаев, 2014]. В.П. Коровушкин, в свою очередь, дает следующее определение, рассматривая его как: «форму национального языка, представляющую собой совокупность <...> специфических лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий» [Коровушкин, 2005:12]. Кроме того, по мнению А.В. Раздueva, язык для специальных целей «представляет собой высокоспециализированный динамически функционирующий *лексический пласт* (курсив наш. – Ю.А), моделирование которого позволяет упорядочить информационно-коммуникативные отношения, имеющие место в специализированной предметной области, а также построить модель когнитивных структур, реализуемых в данных областях» [Раздುವев, 2013:50]. «С развитием науки и техники появляются и развиваются языки для специальных целей как слой лексической системы языка», - пишет Н.В. Гаврилова [Гаврилова, там же, 14-15]. В приведенных цитатах ясно прослеживается акцент, сделанный именно на лексических средствах, которые и представляют интерес для нашего исследования. Вместе с тем,

хотелось бы подчеркнуть, что язык для специальных целей не замыкается на специальной лексике, но также характеризуется особенностями в плане стилистических, дискурсивных элементов и др. Однако наиболее ярко эти особенности раскрываются на лексическом уровне.

Объединяющее понятия определение, можно найти у Т.Н. Хомутовой, где LSP рассматривается как «функциональная разновидность языка, целью которой является обеспечить адекватное и эффективное общение (коммуникацию) специалистов в данной предметной области», при этом данная разновидность состоит из трех измерений: подъязыка (предметная область), функционального стиля (сфера деятельности) и ситуации общения (участники коммуникации — специалисты в данной предметной области)» [Хомутова 2008:98]. Как можно сделать вывод из приведенного определения LSP, данная функциональная разновидность языка тесно связана с подъязыком и направлена на осуществление коммуникации между специалистами в рамках их профессиональной сферы.

Более того, как показывает анализ литературы, несмотря на предпринятые попытки разграничить рассматриваемые термины «язык для специальных целей» (ЯСЦ/LSP), «специальный язык» и «профессиональный подъязык», специалисты отмечают, что они все чаще начинают употребляться как синонимы, что позволяет говорить, что в общих чертах они эквиваленты друг другу [Андреев 1965:23; Герд 2007; Фельде, 2015:179; Никитина 2011; Забросаева, Конурбаев, 2014:26–87; Раздубев, 2011:74]. Одно остается неизменным – неважно, говорим мы об LSP или профессиональном подъязыке, они вместе с языком для повседневного общения остаются подсистемами одного и того же естественного языка.

При таком подходе, мы можем рассматривать понятие «языка для специальных целей»/«LSP» как тождественное понятию «подъязык», так как во главе любого LSP, ровно как и подъязыка, всегда находится специальная лексика. Учитывая тот факт, что настоящее исследование посвящено вопросу обучения профессионально-ориентированным лексическим единицам

именно в методическом, а не лингвистическом аспекте, то применительно к данной работе, мы будем рассматривать понятия «язык для специальных целей» и «профессиональный подъязык» как синонимичные.

2.4.2 Английский язык для специальных целей

(ESP - English for Specific Purposes)

Во второй половине двадцатого века изучение LSP дало виток новым исследованиям, в центре внимания которых оказался английский язык. Использование английского языка на международных конференциях и симпозиумах, для получения образования за рубежом или в профессиональной сфере для обмена опытом – совокупность данных факторов поставила вопрос разработки профессионально-ориентированного подхода к его изучению, который получил особое название English for Specific Purposes (ESP) или «английский язык для специальных целей». Здесь хотелось бы сразу сделать небольшое пояснение относительно слова «specific» в названии самой аббревиатуры ESP. К. Гейтхаус [Gatehouse, 2001] обращается к названию данного феномена в своей статье «Ключевые вопросы разработки учебных программ английского языка для специальных целей (ESP)», где она обсуждает значение слова «специальный» и поясняет, что оно относится к специфике цели или задачи данной области обучения.

На сегодняшний день ESP является одной из ключевых сфер в преподавании английского языка как иностранного (English as a Foreign Language - EFL). Хотя исследования, посвященные изучению и преподаванию ESP зародились еще в 1960-х годах в Великобритании, они до сих пор не теряют своей актуальности. Данное научное направление появилось в конце 1960-х годов при смене парадигмы в сторону личностно-ориентированного обучения и сразу вызвало небывалый ажиотаж среди лингвистов и преподавателей иностранных языков, так как отвечало требованиям, выдвигаемым обществом на тот момент. Тем не менее, несмотря на кажущуюся изученность вопроса появления, развития,

классификации и ключевых характеристик ESP, исследователи продолжают рассматривать и интерпретировать ESP, исходя из различных точек зрения, затрагивая его аспекты с учетом развития технологий и трендов в сфере языкового образования. Так, например, в 1997 г., на знаковой конференции в Японии под названием «The Japan Conference on ESP», ученые разделились на два лагеря. По словам Л. Энтони, одни придерживались мнения, что преподавание ESP можно рассматривать как преподавание английского языка для любой цели, которая может быть конкретизирована, тогда как «другие, однако, были более точны, описывая ESP как преподавание английского языка, используемого в научных исследованиях или же как преподавание английского языка в профессиональных или рабочих целях» [Anthony, 1997:9-10].

Авторитет в области языковой педагогики, С. Торнбери, описывает феномен ESP следующим образом: курс английского языка для специальных целей (ESP) отличается от курса английского языка для общих целей (EGP – English for general Purposes) тем, что содержание и цели такого курса определяются конкретными потребностями определенной группы людей, изучающих английский [Thornberry, 2017]. Обычно эти цели выясняются при помощи предварительного анализа этих потребностей. По его словам, именно растущее количество курсов ESP в 70-х, способствовало развитию коммуникативного подхода, так как ученым, преподавателям и разработчикам курсов стало очевидно, что именно коммуникативные потребности, а не абстрактные лингвистические изыскания, должны служить главными ориентирами при проектировании курсов по языку. Кроме того, он подчеркивает, что содержание курса ESP больше чем просто специальная лексика, разбитая по темам, с привлечением грамматики. Такой курс также включает в себя развитие определенных навыков и умений (или ключевых компетенций), таких как, чтение и написание разных типов текстов, связанных с данной предметной областью, а также фокусировкой внимания

на том, как эти тексты используются целевым дискурсивным сообществом [там же, Thornberry, 2017].

Т. Хатчинсон и А. Уотерс, в своей книге «English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach», ставшей впоследствии хрестоматийной, отвечая на вопрос, что же представляет собой ESP, подчеркивают, что ESP – это не продукт или методология, ESP – это подход к изучению и преподаванию иностранного языка, который основывается на потребностях обучающегося, в котором все решения по поводу содержания обучения и методов работы основываются на причинах, из-за которых учат язык [Hutchinson, Waters, 1987:19]. Данное определение можно считать самым общим.

П. Робинсон в своем определении ESP рассматривает его как целенаправленный подход, а также делает акцент на первостепенной роли анализа потребностей обучающихся. Ее определение основывается на двух определяющих критериях и основополагающих характеристиках ESP. Что касается ключевых критериев, то, во-первых, курсы ESP, по ее мнению, ориентированы на достижение определённой цели, а, во-вторых, они строятся на основе анализа потребностей обучающихся. Что же касается основных характеристик курса ESP, то он рассчитан на ограниченный период времени, за который должны быть достигнуты определенные результаты, а также нацелен на взрослых, находящихся в однородной среде обучения в академической или рабочей среде [Robinson, 1991].

Т. Дадли-Эванс и М. Сент-Джон [Dudley-Evans, St. John, 1998:4-5] представляют постоянные и переменные характеристики ESP. Так, к **постоянным характеристикам**, они относят следующее:

1. ESP нацелен на удовлетворение конкретных, специальных потребностей обучающихся;
2. ESP должен использовать приемы и технологии обучения, исходя из будущей профессиональной области, в которой язык будет применяться;

3. ESP фокусируется на языковых навыках и умениях, дискурсе и жанрам, соответствующих обозначенной предметной области.

По их мнению, что касается **переменных характеристик**, то:

1. Курс ESP может быть разработан для конкретных предметных дисциплин или профессий.

2. ESP может использовать в конкретных учебных ситуациях специальную методику обучения, отличную от методики обучения английскому языку для общих целей - "General English".

3. ESP скорее всего, будет рассчитан на взрослых обучающихся - либо студентов, получающих высшее образование, либо для работающих специалистов, однако возможна разработка курса и для старшей школы.

4. ESP обычно предназначен для студентов со средним или продвинутым уровнем владения английским языком.

5. Большинство курсов ESP предполагают наличие у обучаемых базовых знаний, но такой курс может подойти и людям, которые только приступили к изучению языка.

Как можно заметить, анализ потребностей является краеугольным камнем ESP и способствует созданию концентрированного языкового курса с четко очерченными коммуникативными задачами. В рассмотренном определении также постулируется, что ESP предназначен для удовлетворения конкретных потребностей обучающихся. Таким образом, становится понятно, что ESP - термин, который относится к обучению иностранному языку тех студентов, которые изучают язык с конкретной целью, обычно связанной с работой или учебой в высшей школе; он базируется на обучении эффективному общению в рамках задач, предписанными академическими или профессиональными ситуациями, продиктованными потребностями обучающихся.

2.4.3 Английский язык для специальных целей (ESP): классификация

В упомянутом труде Т. Хатчинсона и А. Уотерса» [Hutchinson, Waters, 1987:6] была предложена схема, графически представленная в виде «древа»,

олицетворявшего преподавание английского языка, где были подробно обозначены разновидности английского языка для специальных целей (ESP).

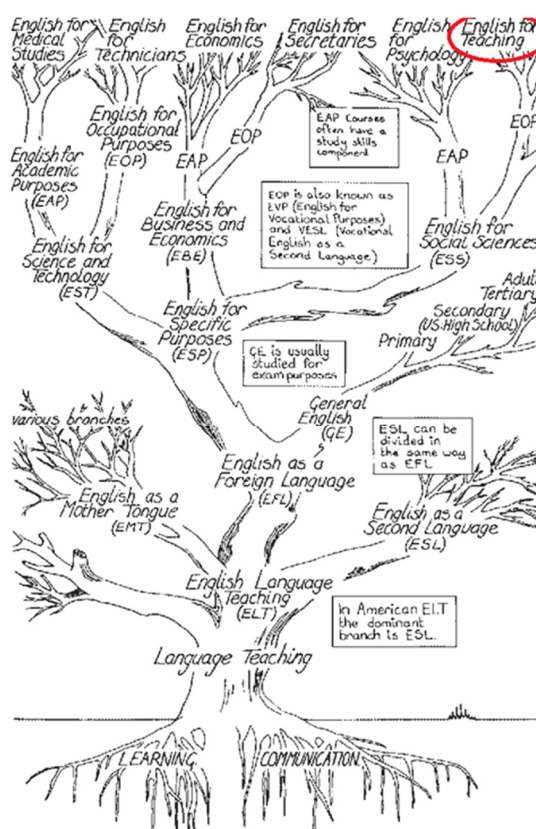


Рис.6. Дерево ELT (Т. Хатчинсон, А. Уотерс, 1987:17)

У подножия «дерева», в качестве его «корней» выступают коммуникация и изучение языка, которые постепенно перерастают в преподавание английского языка или ELT ("English Language Teaching"), от которого далее расходятся три ветви: EMT ("English as a Mother Tongue" – «английский язык как родной»), EFL ("English as a Foreign Language» «английский язык как иностранный») и ESL ("English as a Second Language" – «английский язык как второй иностранный»). Затем, от EFL отходят две узловые ветви: ESP («английский язык для специальных целей») и General English (английский язык для общих целей). Соответственно, главными ветвями, исходящими от ESP, являются три направления: EST ("English for Science and Technology" - «английский для науки и техники»), EBE ("English for Business and Economics"- «английский для бизнеса и экономики») и ESS ("English for Social Sciences" - «английский для общественных наук»). При этом каждая из данных трех ветвей, в свою очередь, делится на два ведущих

направления: EAP ("English for Academic Purposes" - «английский для академических целей») и EOP ("English for Occupational Purposes" - «профессиональный английский» или «английский для профессиональной деятельности»). Рассмотрим их подробнее.

Согласно Г. Уидоусону, различие между ESP и EGP заключается в том, как мы определяем и реализуем учебные цели. Если преподаватель ESP в основном вовлечен в «учебный процесс, который наделяет учеников «узкоспециальными» компетенциями, чтобы те могли справляться с определенными задачами, то преподаватель EGP, напротив, выстраивает учебный процесс так, чтобы вооружить обучающихся «универсальными, общими компетенциями», которые помогут им справиться с неопределенными событиями в будущем [Widdowson 1983:163]. Иными словами, занятия по ESP отличаются от занятий по EGP тем, что первые направлены на профессиональные или академические запросы и ситуации, где можно применить эти знания.

Теперь вернемся к двум узловым направлениям. ESP традиционно был разделен на две основные ветви - английский для академических целей (EAP) и английский для профессиональных целей (EOP). Эти два основных вида ESP, разделены в зависимости от того, зачем обучающемуся требуется английский язык – для учебы (EAP) или для работы (EOP).

EAP направлен на обучение студентов, при котором английский язык будет выступать средством обучения. То есть, основными умениями, которыми должны овладеть обучающиеся непосредственно связаны с академическим контекстом: работа на семинаре, учебная дискуссия, представление своего доклада на конференции, конспектирование лекций, написание статей, отчетов, докладов и т. д.

Что касается **EOP**, данное направление в ESP связано конкретно с обучением английскому языку для профессиональных целей. Его главная задача заключается в осуществлении языковой подготовки, которая будет служить средством для выполнения трудовых функций, профессиональных

задач и обязанностей. Именно данное направление и представляет для нас интерес.

П. Робинсон предлагает свою классификацию ESP, в которой акцент делается конкретно на опыт обучающихся. По ее версии, ESP делится на две основные области EOP и EAP, в зависимости от времени изучения:

1). Английский для академических целей (EAP) для обучения определенной дисциплине (до обучения, в процессе обучения и после обучения) или в качестве школьного предмета (самостоятельного или интегрированного).

2). Английский для профессиональных целей (EOP). Интересующая нас область EOP делится на три направления: *pre-experience* (до опыта работы), *simultaneous/in service* (одновременно с работой / без отрыва от производства) и *post-experience* (апостериорно).

Приведенная классификация важна хотя бы потому, что помогает регулировать степень специфичности курса. Так, например, курс ESP до получения непосредственного опыта работы, когда студенты еще не имеют необходимых знаний о ее содержании, будет существенно отличаться от курса, который идет параллельно с рабочим процессом или дополняет и расширяет дисциплины, предлагаемые в учебном заведении, так как предоставит возможности для конкретной (профессиональной) деятельности.

Несмотря на вариативность классификаций и различные трактовки определения ESP, можно заметить, что высшие учебные заведения предлагают большое количество курсов английского языка, которые профессионально-ориентированы. Однако курсы, посвященные английскому языку для специальных целей его преподавания как элемента профессионально-коммуникативной подготовке будущих преподавателей пока остаются без должного внимания.

2.4.4 Английский язык для специальных целей его преподавания (ELTP-English For Language Teaching Purposes) как разновидность ESP

Одной из сопутствующих целей нашего исследования является вопрос выделения и изучения особой функциональной разновидности ESP (English for Specific Purposes) - функциональной разновидности английского языка, используемой преподавателем для взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса в классе, на занятиях по иностранному языку. В данном параграфе мы произведем ретроспективный обзор и анализ существующих единичных англоязычных определений данного феномена, уточним его название и содержание, а также предпримем попытку введения адекватного русскоязычного термина-эквивалента в отечественное терминологическое поле.

Если в книжных магазинах можно найти большое количество учебников, посвященных ESP - например, серии с названиями «английский для юристов/архитекторов/дизайнеров» и т.п., однако практически отсутствует, а если и представлен, то, как правило, единичными экземплярами, сегмент функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания. Отчасти проблема заключается в том, что на текущий момент сама сфера функционирования английского языка для специальных целей его преподавания недостаточно изучена и проанализирована, и, как следствие, не регламентирована. Подчеркнём, что «в настоящее время не существует эмпирически обоснованной модели использования преподавателями иностранного языка для специальных целей преподавания иностранного языка...» [Корнев, 2016:25], что позволяет сделать вывод о том, что до сих пор отсутствует подробная номенклатура типичных коммуникативных задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков для эффективного выполнения профессиональной деятельности, а также описание специфических требований, предъявляемых к ним по отношению к использованию английского языка для профессионально-педагогических целей.

Более того, отметим, что в отечественном терминологическом поле образовалась и до сих пор существовала лакуна по отношению к термину, который бы описывал и раскрывал содержание понятия «английский язык для специальных целей его преподавания» (при наличии терминов «английский язык делового общения» и др.), не говоря уже о его инвариантных и вариативных характеристиках. Некоторые отечественные ученые (Е.Г. Тарева и ее научная школа) в своих работах опираются на термин «педагогический дискурс», что находится в прямом соприкосновении с данным понятием, однако оставляет за рамками теорию языка для специальных целей, на которую мы ориентируемся в данной работе.

Возвращаясь к ранее затронутой нами древовидной схеме Т. Хатчинсона и А. Уотерса, остановимся на его верхушке, которая показывает те уровни, на которых функционируют отдельные курсы, выделяемые на основе специализации обучающегося. Нас интересует именно третья ветвь ESP, в ее подразделении EOP, куда авторы поместили **"English for Teaching"** (отмечен на **рис. 6** красным) или, если перевести дословно - **«Английский язык для преподавания»**. Примечательно, что кроме упоминания на рисунке Т. Хатчинсон и А. Уотерс в своей книге никак не объясняют данное понятие. К тому же, остаётся не совсем ясным, подразумевают ли авторы исключительно преподавание языка, разновидность языка для специальных целей или иные направления педагогического общения.

Таким образом, на сегодняшний момент в отечественной научной сфере еще нет общепринятого русскоязычного перевода или полноценного термина-аналога данной разновидности ESP. Мы заостряем на этом особое внимание, в связи с тем, что дословный перевод понятия «English For Teaching» может вызвать неправильные представления, так как может произвольно вызывать ассоциации с понятием «EMI» (English as a Medium of Instruction – «английский язык как средство обучения»), что ошибочно. Во избежание терминологических расхождений, сразу же проведем демаркационную линию между этими двумя понятиями. Мы полностью

солидарны с Е.Н. Солововой, которая, сравнивая понятия ЕМІ и ESP, отмечает по отношению к ЕМІ, что «английский язык не является целью обучения, а просто выступает рабочим языком», в то время, как в рамках ESP, хотя обучение происходит на английском языке, все же во главе изучения остается сам язык или «...изучение языковой специфики в узконаправленной области, как правило, связанной с профессиональной деятельностью студента (настоящей или будущей)» [Соловова, Козлова 2017:145].

Дж. Ричардз, еще в конце девяностых, рассуждая о потенциальном создании специализированного языкового курса для преподавателей английского языка, отмечает, что в данном случае, идет речь о частном случае LSP, который, по его мнению, не был обстоятельно освещен в научно-методической литературе на тот момент [Richards, 1998:18], что, по нашему мнению, справедливо и сейчас. Идентичного мнения придерживается и У. Сешек, которая в своей статье использовала понятие «Teacher English» («учительский английский»), который она аналогичным образом причисляет к сфере английского языка для специальных целей. Что касается самого термина «Teacher English», то он не снискал большой популярности в научных кругах.

Так, концепция «английского языка для целей преподавания» оставалась в тени до настоящего времени, пока коллектив американских ученых не ввел специальный термин в виде аббревиатуры **EFT (English-For-Teaching)** или дословно «**Английский язык для преподавания**», который является одним из подвидов ESP и рассматривает английский как практический инструмент для выполнения определенных функций в рамках профессионального/рабочего контекста; сам EFT, по их мнению, является двухмерным конструктором (и знаниевым, и языковым): он строится на том, что учителя знают о преподавании («knowledge-for-teaching»), а также на владении «разновидностью языка, используемого для проведения занятий» («classroom language») [Freeman, 2015]. Помимо этого, авторы выделяют и

ограничивают EFT тремя функциональными сферами: управление аудиторией (*managing the classroom*); понимание и объяснение учебного материала (*understanding and communicating lesson content*); оценивание студентов и предоставление им обратной связи (*assessing students and giving them feedback*) [Freeman, там же, 2015:34].

Если содержание теоретического (или знаниевого) компонента данного конструкта более или менее очевидно, за счет того, что оно опирается на знания из сферы методики обучения иностранному языку, то по поводу содержания второго компонента (практического) требуется четкое разъяснение. Как видно из приведённой цитаты, западные методисты используют термин «*classroom language*». Опять же, по нашему мнению, здесь следует быть аккуратными, так как под этим термином может подразумеваться не только речь преподавателя на занятии по иностранному языку, но и непосредственно речь самих студентов. Во избежание потенциальных недоразумений, нам представляется более удачной опора на однозначный термин «*teacher talk*» («речь учителя»). Сразу оговоримся, что термин «*teacher talk*» зафиксирован в специальном словаре, посвященном понятиям из сферы методики обучения иностранным языкам и прикладной лингвистики (*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*). Согласно словарной статье, под ним понимается «вид языка, используемый учителями в процессе обучения» [Longman Dictionary..., 2010:588].

В течение последних тридцати лет термин «*teacher talk*» заинтересовал многих ученых, например, S. Thornbury (1996), R. Cullen (1998), R. Routman (2002), S. Walsh (2002), P. Seedhouse (2004), J. Moser, J. Harris, J. Carle (2012), D. Vedder-Weiss (2020) и многих других, но в их исследованиях основной акцент делается на особенностях речевого взаимодействия в классе, коммуникативных ходах между преподавателями и обучающимися, а также тому, каким образом преподаватели могут использовать данную функциональную разновидность языка для выстраивания наиболее

эффективного учебного процесса, например, выступая в качестве ролевых моделей в плане использования иностранного языка.

Британский лингвист, профессор Р. Эллис считает, что «teacher talk» – это разновидность специального языка, который используют учителя/преподаватели в классе во время обращения к обучающимся, которые учат данный иностранный язык. Причем, он подчеркивает, что он обладает собственными специфическими формальными чертами и лингвистическими особенностями [Ellis, 1985:14]. Дж. Синклер и Д. Брэзил считают, что он занимает основную долю времени всего занятия и дефинируют «teacher talk» как язык, используемый в классе с целью указать обучающимся очередной шаг, объяснить порядок выполнения того или иного задания, и проверить, насколько обучающиеся поняли, что им нужно делать [Sinclair, Brazil, 1982]. С. Крашен понимает под термином «teacher talk» «язык, который используется в классе, сопровождает упражнения и задания, объясняет процедуру их выполнения и используется для управления классом» [Krashen, 1981]. При этом, как пишет Д. Ньюнан, качество языка, используемого преподавателями, определяет успех учебного процесса и обладает ключевой важностью не только для его организации, но и для процесса овладения иностранным языком в целом» [Nunan 1993:189].

Во избежание терминологических расхождений и для чёткого обозначения понятийно-терминологического аппарата применительно к данному исследованию, мы будем придерживаться терминологии научной школы филологического факультета московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в сфере английского языка для специальных целей, которая была использована в фундаментальных работах таких авторов, как О.С. Ахманова, Р.Ф. Идзелис, Н. Б. Гвишиани, А. И. Комарова, Т. Б. Назарова и др.

Так, А. И. Комарова, защитившая докторскую диссертацию, посвященную теории и практике изучения языка для специальных целей, в своих работах использует формулировку «функциональная разновидность

английского языка», которая трактуется как «особая разновидность языка, обладающая выраженными категориальными (понятийными и языковыми) свойствами» [Комарова,1996:12]. В то же время, словосочетание «функциональная разновидность» отсылает нас к понятию «функциональный стиль», под которым понимается «исторически сложившаяся, осознанная обществом подсистема внутри системы общенародного языка, закрепленная за теми или иными типичными ситуациями общения и характеризующаяся набором средств выражения и скрытым за ними принципом отбора этих средств из общенародного языка» [Степанов 1965:218]. И. Р. Гальперин описывает функциональный стиль как систему взаимосвязанных языковых средств, служащих определённой цели в человеческом общении [Гальперин, 2011]. Мы опираемся на данные понятия, так как мы соприкасаемся с системой языковых средств, принадлежащей к оформившейся сфере деятельности (обучение иностранному языку), которая ограничена типичными ситуациями общения (управление классом, предоставление корректирующей устной обратной связи, формулирование инструкций и т.п.) и соответствующей предметной областью (преподавание английского языка для специальных целей).

На основании анализа изученных нами зарубежных дефиниций и сложившейся отечественной научной традиции в сфере английского языка для специальных целей, мы предлагаем свою дефиницию данного термина. ***«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» [Гущина, Корнев, 2022:62].

Мы сознательно добавили к англоязычной версии термина слово «purposes» («цели»), чтобы сделать упор на принадлежность к сфере языка для специальных целей, а также не допустить ненужных ассоциаций с понятием «EMI». Наконец, одним из преимуществ данного определения является учет внеаудиторного контекста (неохваченного в изученных работах по теме), так как педагогическая деятельность также включает в себя работу вне класса (предоставление письменной корректирующей обратной связи, составлении инструкций к заданиям и упражнениям, разработку тестов и т. п.). Являясь разновидностью ESP, в рамках которого английский служит практическим инструментом для выполнения определенных функций в рамках профессиональной и/или рабочей среды, ELTP ставит во главу угла специфические языковые и речевые навыки и умения необходимые учителям и преподавателям английского для успешного выполнения их профессиональных обязанностей.

Несмотря на отсутствие большого количества материалов, посвященных ELTP, многочисленные исследования в сфере ESP, помогут в создании и разработке курса для будущих языковых педагогов. Одной из особенностей обучения ESP является то, что для каждого конкретного случая или профессиональной области можно создать курс, предназначенный исключительно для специалистов данной сферы. Соответственно, должна учитываться специфика профессии, характер общения и типичные коммуникативные задачи, для того чтобы создать специфическое лексическое наполнение и особый формат заданий, приемов и технологий обучения, которые бы тренировали характерные для этой предметной области навыки и умения. Таким образом, еще одной задачей нашего исследования становится создание специального языкового курса в рамках подхода ESP, точнее говоря, его разновидности – ELTP.

Итак, рассмотрев различные точки зрения относительно языков для специальных целей, можно подытожить, что ESP представляет собой профессионально-ориентированный подход к обучению английскому языку,

чаще всего рассчитанный на взрослую аудиторию, чьи потребности относятся к профессиональной и/или академической сфере. Само название свидетельствует о том, что во главе обучения стоит специальная цель, ради которой и происходит изучение английского языка применительно к конкретной области деятельности. Данная цель определяется при помощи предварительного анализа потребностей обучающихся; в соответствии с этой целью выстраивается образовательная траектория. Кроме того, несмотря на очевидный упор на лексические средства, не стоит сводить курс ESP исключительно к овладению специальной, профессионально-ориентированной лексикой с периодическим привлечением грамматики, так как в процессе обучения будет также происходить развитие ключевых навыков и умений, необходимых специалисту для успешного функционирования в иноязычном дискурсивном профессиональном сообществе. Иными словами, в центре внимания остается обучение эффективному общению (профессионально-коммуникативным умениям) для решения задач, продиктованными конкретными академическими или профессиональными ситуациями.

2.4.5 Классификация ELTP (английского языка для специальных целей его преподавания)

О.А. Ксензенко подчеркивает, что «важным является также использование в рамках курсов по ЯСЦ результатов исследований в различных сферах коммуникативных исследований. Так, например, существенную роль в плане развития коммуникативной компетенции играет информация о взаимосвязи сферы использования языка и типов высказываний...» [Ксензенко, 2022:50]. Соответственно, для оптимального построения нашего курса в данном параграфе мы обратимся к классификации второго, языкового (или практического) компонента конструкта ELTP – «Teacher Talk». Так, еще в 70-х годах, Н. Фландерс разработал систему анализа речевого взаимодействия преподавателей и студентов *Flanders Interaction Analysis Categories (FIAC)* «Категории анализа

взаимодействия Н. Фландерса» и выделил типы «Teacher Talk», которые имеют место в классе, и разделил их на семь категорий и две подкатегории, где каждая категория несет разные функции и оказывает различное влияние на студентов [Flanders, 1970:5]. Речь преподавателя делится в соответствии с двумя главными категориями: прямое и не прямое воздействие. К первой категории относятся такие функции как: воздействие на чувства; хвала или поощрение; использование ответов студентов (их уточнение или расширение); вопросы. Ко второй категории относятся чтение лекций, предоставление информации по поводу выполнения заданий или процедуры их выполнения, выражение собственного мнения или идей, риторические вопросы; указание дальнейших шагов и действий; критика неправильного поведения студентов, установление авторитета и т.д.

Для описания взаимодействия между преподавателями и студентами на основе категорий, почерпнутых из работы Н. Фландерса, которые он немного изменил, в 2000 г. Х. Браун, представил свою модель, под названием FLINT - *Foreign Language Interaction Analysis (Анализ речевого взаимодействия на иностранном языке между преподавателем и обучающимся)*, преимуществом которой является то, что она учитывает и делит на категории не только функциональную разновидность языка, используемую преподавателями, но также принимает во внимание реакции студентов. Кроме того, к первой категории он добавил использование юмора (шуток) и эхо-повтор или дословное повторение ответа студента. Во вторую категорию было добавлено исправление ошибок студентов без выражения эмоций неприятия/отторжения [Brown, 2000:168].

Помимо этого, ученые Дж.Синклер и Д. Брэзил, предложили свою версию основных категорий: взаимодействие; инициация (проверка исполнения и отсутствие ответа/(не)правильный ответ); информирование; подсказка; приободрение; критика; игнорирование; подтверждение; комментарий [Sinclair, Brazil, 1982]. При этом, по их мнению, главными типами функциональной разновидности языка, используемого учителями при

взаимодействии в классе, является категория *initiation* (инициативные действия преподавателя - вопросы, приглашение к участию в беседе и т.п., чтобы побудить студентов отвечать) и *follow-up* (последующие высказывания, произнесенные преподавателем после ответов студентов или как реакция на их ответы). Данная категория делится еще на две подкатегории: «реакция на неправильный ответ/его отсутствие» и «реакция на правильный ответ».

Нам также удалось найти еще одну, довольно подробную категоризацию. Ее автором, выступил А. Дофф, который предлагает делить речь преподавателя (*teacher talk*) на два типа, а именно: обучающую (*instructional talk*) и управленческую (*management talk*); что касается первого типа, то, по его словам, он используется для представления языкового или теоретического материала, в то время, как второй тип, используется для управления учебной деятельностью в классе; соответственно, оба типа располагают своими функциями [Doff, 1993] (см. приложение № 8, табл.1).

Кроме того, в своем диссертационном исследовании, К. Нэги, на основании дискурсивного анализа транскриптов уроков по английскому языку, предложила следующий перечень кодов, соответствующих функциям и коммуникативным (под)задачам, который используется преподавателями английского языка (см. приложение №8, табл.2), (перевод наш. – Ю.А.) [Nagy 2009: 113-114].

Также стоит отметить вклад профессора, доктора наук в области прикладной лингвистики, С. Уолша, который впервые разработал схему самоанализа - *Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT)*, чтобы преподаватели английского языка могли эффективнее выстраивать процесс взаимодействия со своими студентами. Главная цель SETT заключается в распознавании качества этого взаимодействия в рамках класса. Помимо этого, SETT позволяет преподавателям английского точно определить, какой тип устного взаимодействия в классе они используют, и в каком количестве. Структура SETT включает четыре внутриклассовых микроконтекста (называемые С.

Уолшем режимами) - управленческий режим, режим работы в контексте аудитории, режим работы над навыками и умениями, определенными аспектами языка, режим использования учебных материалов, а также четырнадцать интерактивных функций (см. приложение №8, табл.3) [Walsh, 2011:214].

Соответственно, результат такого самоанализа при использовании SETT может быть полезным для преподавателя, поскольку он/она сможет повысить эффективность применения функциональной разновидности английского языка, для специальных целей его преподавания.

Таким образом, мы рассмотрели различные виды коммуникативного взаимодействия, а также типичные функции, которые присущи специфической разновидности английского языка, используемой преподавателями в классе. Это поможет нам при отборе и анализе лексического репертуара (например, классификации коммуникативных задач и подзадач) в рамках курса для будущих преподавателей английского языка.

2.5 Методика отбора профессионально-ориентированной лексики

2.5.1 Принципы отбора профессионально-ориентированной лексики для создания лексического минимума профессионального общения для студентов лингводидактических направлений подготовки

Очевидно, что без владения профессионально-ориентированной лексикой не представляется возможным эффективное решение типичных коммуникативных задач в ситуациях профессионального общения. Н.В. Барышников подчеркивает, что языковой компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков остро нуждается в обновлении его содержания, требуется обновление лексического минимума для студентов факультетов иностранных языков [Барышников, 2020:20]. Для обучения профессионально-ориентированной лексике и создания соответствующего курса в русле ESP, необходимо найти ответы на определенные вопросы: каким должен быть лексический минимум, который должен быть усвоен обучающимися? Что может послужить источником для

материалов? Каковы критерии отбора данной лексики? При обсуждении проблемы отбора языкового материала для профессионально-направленного курса по иностранному языку необходимо найти ответы на поставленные вопросы. Для начала рассмотрим проблему создания лексического минимума по специальности в целом, и отбор лексики для его наполнения, в частности.

Что касается термина «лексический минимум», то в современной лингводидактике он может трактоваться как в узком, так и в широком смысле. По словам Е. И. Маркиной, в последнем случае, под лексическим минимумом будет пониматься «...любой список слов, отобранных для определенных целей и расположенных в определенном порядке (чаще всего по алфавиту)»; также она подчеркивает вариативность использования данного термина, которым раньше могли называть: 1) списки слов (без толкования и каких-либо помет), обязательные для усвоения на определенном этапе обучения; 2) учебные одноязычные и двуязычные словари, предназначенные для лиц, изучающих иностранный язык; 3) словари к хрестоматиям или к отдельным частям учебника [Маркина, 2011:248].

В «Словаре методических терминов...» лексический минимум представляет собой «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав лексического минимума зависит от целей обучения, от этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка» [Словарь методических терминов, 2009:133]. Если взять «Словарь понятий и терминов тестологии», там мы найдем следующее определение лексического минимума: «совокупность слов, количество которых является максимальным с точки зрения возможностей учащихся и минимальным с точки зрения системы языка и позволяет пользоваться языком как средством общения» [Словарь понятий..., 2006:159]. Из данных определений можно вывести определённые характеристики лексического минимума:

1. он зависит от цели и конкретного этапа обучения, содержит те лексические единицы, которые подлежат усвоению за регламентированный промежуток времени, отведенный на изучение языка;

2. количество лексических единиц зависит от возможностей обучающихся усвоить за отведенное учебное время определенное количество единиц. При этом ожидается оптимальный учет количественных и качественных характеристик (например, употребительность, распространённость слова, его формальные, функциональные семантические особенности и др.);

3. знаний, навыков и умений по восприятию и употреблению лексических единиц, входящих в данный минимум, должно быть достаточно для осуществления общения на этом языке.

Помимо этого, В.В. Морковкин считает, что отбор лексического минимума включает в себя две основные операции: определение с помощью лексико-синтаксических данных некоторого списка наиболее употребительных слов (объективный критерий) и коррекцию (изменение и расширение) полученного списка с позиций учебно-методической целесообразности, тематической и ситуативной ценности и других соображений, объединяемых общим понятием «здравый смысл» [Морковкин, 1976:59].

В современной методике обучения иностранным языкам обычно идет речь о лексических минимумах для общения на бытовые темы, в то время как объектом нашего интереса выступает профессионально-педагогическая коммуникация. Следовательно, нам нужно выбрать между двумя понятиями: «лексический минимум профессионального общения» и «терминологический минимум». Как нетрудно заметить, оба лексических минимума напрямую связаны со специальностью, но в данной ситуации мы солидарны с О.А. Ильиной, которая считает, главной целью терминологического минимума является описание понятийно-терминологического аппарата конкретной

науки, в то время как лексический минимум профессионального общения включает в себя перечень профессионально-релевантных лексических единиц; при этом он не ограничивается исключительно терминологическим полем языка специальности, но включает в себя и наиболее востребованную для данной специальности лексику [Ильина, 2013:3].

Несмотря на то, что первая часть нашего минимума представлена преимущественно терминами, мы не можем игнорировать содержание его второй части и поэтому будем рассматривать его как «лексический минимум профессионального общения» ввиду того, что он включает в себя не только термины, но и наиболее профессионально-значимые лексические единицы, необходимые для успешного функционирования в профессии.

Таким образом, если проводить параллели с лексическими минимумами для повседневного общения, наш лексический минимум профессионального общения при минимальном количестве профессионально-значимых лексических единиц направлен на максимальное обеспечение эффективной профессиональной коммуникации (в т.ч. межкультурной) на иностранном языке в повседневных для преподавателя ситуациях. Соответственно, отбор содержания лексического минимума профессиональной направленности должен осуществляться на основе требований, продиктованных этапом и целями обучения иностранному языку, а также спецификой подготовки будущих языковых педагогов.

Обыкновенно количество лексических единиц, которым должны овладеть обучающиеся, зафиксировано в лексических минимумах и программах по иностранным языкам. Однако, если лексический минимум для студентов неязыковых специальностей включает около трех тысяч единиц, то минимум для представителей языковых специальностей насчитывает около семи тысяч лексических единиц [Фалькович, 1972:7]. При этом можно констатировать, что если существует примерная программа по иностранным языкам для неязыковых вузов, то, к сожалению, все еще не существует аналогичной программы, предусмотренной для языковых вузов и

лингвистических/филологических факультетов [Соловова, 2013]. Таким образом, вопрос разработки лексического минимума по специальности для будущих преподавателей английского языка становится одной из задач нашего исследования.

Содержание обучения лексике в языковом вузе/факультете ставит определенные задачи при подготовке будущих специалистов. Сквозь призму лексического аспекта в качестве первостепенной цели постулируется овладение студентами лексикой на уровне практически соответствующему носителю языка. Исходя из этого, А.Н. Щукин [Щукин, 2014:71-72] перечисляет задачи для их достижения, среди которых некоторые напрямую соотносятся с профессионально-ориентированной лексикой и будущей профессионально-педагогической деятельностью адресатов нашего минимума: овладение новой терминологией в зависимости от коммуникативных интересов студентов; развитие умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью (анализ лексического материала, нахождение, коррекция и объяснение ошибок).

Здесь подчеркнем, что под *лексической единицей отбора* вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым мы понимаем «устойчивый и воспроизводимый элемент любого уровня языка, подлежащий инвентаризации в учебных целях» и содержащий: однозначные слова; лексико-семантические варианты; сочетания двух и более слов; словосочетания-наименования объектов, организаций; реалии; аббревиатуры; предложения [Миньяр-Белоручев, 1990:106].

Соответственно, исходя из предложенной нами ранее классификации профессионально-ориентированной лексики, наш лексический минимум будет состоять из двух частей: первая часть будет содержать собственно профессиональную и элементы квазипрофессиональной лексики (аббревиатуры, реалии, названия канцелярских предметов, объектов в классе, наименования профессиональных организаций и ассоциаций и т.д.), относящиеся к методике обучения английскому языку, вторая часть будет

посвящена типичным фразам классного обихода или функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания.

Говоря об отборе лексических единиц, которые станут языковой «канвой» нашего будущего курса, нам необходимо определиться с тремя ключевыми вопросами, а именно: с принципами отбора профессионально-ориентированных лексических единиц, их валидными источниками, а также непосредственно процедурой отбора данных лексических единиц.

Начнем с первого пункта - принципов отбора лексики. Под ними мы будем понимать «...измерительные признаки и показатели, на основе которых производится оценка лексики» [Гальскова, Гез, 2015:318]. Классически в методике обучения иностранным языкам выделяют три главные группы принципов отбора лексики, а именно: статистические, методические и лингвистические.

Первая группа - *статистические принципы* - как очевидно из названия, опираются на статистические признаки и показатели. К ним относятся принципы *частотности* (суммарное количество употреблений того или иного слова в отдельном источнике или в совокупности источников) и *распространенности* (показатель количества источников, в которых данное слово встречалось хотя бы один раз), которые из-за некоторых недостатков иногда предлагают заменять комплексным показателем – *употребительностью* (свойство слова встречаться в каком-то количестве источников с определенной частотой) [Щукин, там же:73]. Тем не менее, мы считаем, что применение принципа употребительности довольно сильно ограничило бы наши возможности при составлении минимума, базирующегося на профессионально-ориентированной лексике из-за особенностей последней.

В рамках статистических принципов, одним из инструментов для решения проблемы отбора лексики является корпусно-ориентированный подход, при котором применяются достижения корпусной лингвистики. Обычно за основу берется предметный корпус, на основании которого

выделяются ключевые слова, создаются списки слов с данными словами и производятся другие необходимые действия. Соответственно для того, чтобы вычленил определенные лексические единицы, необходимо иметь корпус по предметной области, и здесь мы сталкиваемся с определенными сложностями.

Во-первых, как мы уже отмечали ранее, мы имеем дело со специфическим пластом лексики, который до конца не описан и у которого нет четких границ. Во-вторых, для того, чтобы применять такие параметры как, например, «частота употребления», мы не можем использовать общенациональные корпуса на этапе отбора лексики, так как из-за специфики профессионально-ориентированной лексики нам нужно опираться на специальный корпус или, иначе говоря, референтный корпус, который будет взят за эталон. Такой референтный корпус должен выступать источником обширного специфического языкового материала, причем такого материала, который будет иметь одновременно отношение к сфере обучения иностранным языкам в широком смысле, и охватывать педагогический дискурс, в частности. На текущий момент, мы можем констатировать, что такого корпуса просто не существует.

Единственные малые корпуса, посвященные языку общения в классе, которые нам удалось найти, к сожалению, не удовлетворяют критериям нашего исследования:

- 1) SCoSE - Saarbrücken Corpus of Spoken English где одной из частей является «Kassel Classroom Discourse»⁷ или кассельский корпус, педагогического дискурса. Он представляет собой лишь записи нескольких уроков по английскому языку в г. Кассель, Германия (6-ой и 10-класс) с транскриптами. Не подходит нашему исследованию из-за своего размера.

⁷ URL: <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/gergel/scose/part5.html>

- 2) MIKASE⁸ - Michigan Corpus of Academic Spoken English, который представляет собой корпус английского языка для академических целей. Не подходит нам в силу того, что представлен в виде единичных разрозненных лекций/семинаров по разным академическим дисциплинам.
- 3) SCoRE: Singapore Corpus of Research in Education ⁹. Центр педагогических исследований национального института образования Сингапура, создал собственный корпус функциональной разновидности английского языка, используемого в классе. Материалом послужили записи уроков по разным предметам (в том числе, английский) в начальной и средней школе. На данный момент, по неизвестным нам причинам проект был закрыт, все материалы недоступны.

Предвосхищая потенциальные возражения о том, что возможно создание собственного корпуса, скажем, что в этом случае языковой материал должен быть отобран на основании обширного массива разнообразных текстов педагогической направленности и содержать значительное количество актуальных и востребованных профессионально-ориентированных лексических единиц. Формирование такого корпуса исключительно при помощи множества разнообразных статей по методике обучения иностранным языкам и/или лингводидактике, не будет исчерпывающим и безукоризненным в плане как содержания, так и выражения, так как нас интересуют не только термины, но и, например, фразы и речевые клише, присущие классному обиходу и необходимые для проведения занятий. Более того, в данном случае выбор тех или иных статей для наполнения корпуса, изначально можно рассматривать как сугубо субъективный процесс, что отрицательным образом может сказаться на

⁸ URL: <https://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=simple>

⁹ URL: <https://corpus.nie.edu.sg/score/outline7.htm>

степени аутентичности, значимости и достоверности результатов, а также обоснованности выбора материала для обучения.

В конечном итоге, В.Г. Костомаров, анализируя критерии отбора лексики, а именно, говоря о принципе частотности, подчеркивает, что последний «... не может быть использован в качестве единого критерия отбора лексики, подлежащей освоению в первую очередь именно потому, что он часто вступает в противоречие с другими важными принципами, прежде всего, с принципом тематической важности, семантической ценности каждого данного слова в зависимости от конкретных условий и целей обучения» [Костомаров, Ладыгина 1961: 95]. Кроме того, как показывают результаты корпусно-ориентированных исследований последних десятилетий, рекомендуемая длина лексических минимумов сильно отличается, а перечень лексических единиц, отобранных по принципу частотности употребления, зачастую недостаточно полно отражает предметную область изучения [Власова, Карпова 2019].

Тем не менее, несмотря на обозначенные трудности, мы не можем полностью игнорировать или исключить статистические принципы из нашего исследования. Несмотря на то, что у нас нет возможности прибегнуть к готовому корпусу по специальности, мы можем предложить альтернативный вариант, который будет рассмотрен далее, в параграфе, посвященному непосредственно процедуре отбора профессионально-ориентированной лексики.

Данная проблема известна достаточно давно, поэтому иногда при составлении минимумов их составители опираются не только на статистические принципы, столько на собственные суждения об употребительности того или иного слова. Такой принцип называется принципом симптоматической статистики, и был использован при составлении системы лексических минимумов современного русского языка, ввиду «отсутствия всеобъемлющего статистического обследования современной лексики» [Богачева, 2003:6].

Нам также представляется интересным принцип наличности или необходимости, предложенный М. Уэстом [West, 1953] при составлении лексических минимумов, чья суть заключается в отборе лексических единиц, знание которых полезно для практического применения. Так как мы ведем речь о той лексике, которую преподаватели не просто должны знать, но и уметь свободно ей оперировать, мы охотно будем руководствоваться данным принципом.

Итак, несмотря на обозначенные проблемы и отсутствие корпуса-эталона для языковых педагогов, мы не станем полностью отказываться от статистических принципов, и прибегнем к альтернативному способу, который мы рассмотрим более подробно в рамках описания процедуры отбора лексики.

Однако вернемся к другим принципам. Вторая группа - *лингвистические принципы* - были сформулированы И.В. Рахмановым [Рахманов, 1967], среди которых он выделяет:

1. принцип сочетаемости;
2. стилистической неограниченности (предпочтение словам, не из узкой сферы употребления, а используемых в разных стилях речи);
3. семантической ценности (единицы, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в сферах общения, представляют наибольший интерес для обучающихся);
4. словообразовательной ценности;
5. многозначности слова;
6. строевой способности (слова, обладающие ведущей ролью для смыслового восприятия построения высказываний);
7. частотности (позднее был отнесен к статистическим принципам).

Здесь еще раз обратим внимание на то, что перечисленные принципы ориентированы преимущественно на создание лексических минимумов для общения на бытовые темы, в то время как нашей целью является создание лексического минимума для профессионального общения. К сожалению,

большая часть лингвистических принципов будет вступать в явное противоречие с другими принципами. К примеру, ввиду того, что значительная доля нашего минимума приходится на термины, это автоматически делает невозможным использование принципов многозначности слова и стилистической неограниченности (под которым подразумевается отбор слов, не связанных с узкой сферой употребления, а в нашем случае, эта сфера как раз такой и является). Мы также не будем руководствоваться принципом словообразовательной ценности, который перекликается с принципом прозрачных словообразовательных моделей, предлагаемым некоторыми методистами [Аствацатрян, 1972], согласно которому нет необходимости включать в минимум словообразовательные модели, доступные самостоятельному пониманию. Представляется, что студенты языкового профиля способны оценить способность слова образовывать производные единицы, учитывая их профподготовку. Наконец, мы также поступимся принципом сочетаемости слов, исходя из особенностей нашего минимума.

Несмотря на это, мы не станем полностью отказываться от лингвистических принципов. Мы вполне допускаем применение принципа семантической ценности, но с небольшой оговоркой. В нашем случае, он может быть реализован с позиции отбора наиболее ценных лексических единиц, в том числе, с функциональной точки зрения, а также он может быть применен с позиции профессиональной направленности, релевантности и актуальности лексического материала.

В заключение, обратимся к третьей группе – *методические принципы* – которые незаменимы для отбора лексики, исходя из целей, этапа обучения, сферы деятельности и темы общения. Говоря о последнем пункте, к нему обычно относят два критерия: а) соответствие лексической единицы теме общения; б) включение в тематический список той лексики, которая отражает наиболее значимые понятия в рамках изучаемой темы с учетом продуктивного или рецептивного характера. А.Н. Щукин замечает, что

первостепенными критериями отбора лексических единиц на данном этапе являются коммуникативная ценность слова и его распространенность [Щукин, там же].

Несмотря на указанные ограничения, мы предприняли попытку оптимально совместить и применить совокупность принципов из всех трех групп при составлении собственного минимума.

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

Статистические	Лингвистические	Методические (общеметодические 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>

2.5.2 Процедура отбора профессионально-ориентированной лексики для лексического минимума профессионального общения студентов лингводидактических направлений подготовки

Что касается источников для первой части нашего минимума, который сосредоточен преимущественно на терминах методики обучения иностранным языкам, ими послужили наиболее авторитетные глоссарии, в частности:

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков под авторством И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной.

2. TKT Glossary (Cambridge University Press) – глоссарий для подготовки к международному экзамену TKT (Teaching Knowledge Test), который проверяет знание методики обучения английскому языку у его преподавателей.

3. Глоссарий из учебника “The CELTA Course” для преподавателей английского языка, проходящих курс CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), разработанный кембриджским университетом. Успешное

прохождение данного курса, подтверждает высокую квалификацию преподавателя английского языка.

4. Teaching Knowledge Database – глоссарий по методике обучения английскому языку, разработанный Британским Советом (British Council). В нем содержится подробное описание лингводидактических терминов.

5. NILE ELT Glossary – глоссарий института языкового образования г. Норвич, (Norwich Institute for Language Education), состоящий из ключевых терминов по методике обучения английскому языку.

6. Глоссарий, созданный С. Свифт, которая занимается подготовкой преподавателей английского языка к международному экзамену DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages). Сдача данного экзамена подтверждает высочайшую квалификацию преподавателя не только в сфере методики обучения английскому языку, но и организации учебного процесса.

Данные глоссарии содержат термины, методики обучения английскому языку, т.е. независимо от их наполнения, можно отобрать те «ядерные» элементы, которые будут присутствовать во всех глоссариях.

Мы приняли решение не создавать список ключевых слов при помощи частотной выборки, чтобы не допустить недостоверности результатов за счет попадания в первые строчки списка служебных слов, артиклей и т.п. Кроме того, некоторые ученые отмечают, что при таком подходе перечень перегружается общеупотребительными словами и не отражает узкоспециальной терминологии [Власова, 2019]. С целью предотвращения искажения результатов, мы решили проверять наличие терминов во всех отобранных нами глоссариях вручную.

Для успешного осуществления данной процедуры необходимо было предварительно выбрать один из глоссариев в качестве референтного или эталона. В конечном счете, наш выбор пал на «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков». Данный выбор показался нам оптимальным в силу нескольких

веских причин. Во-первых, данный справочник разрабатывался специалистами российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена в рамках их совместного проекта с Британским Советом, в тесном содружестве с представителями издательства кембриджского университета, при содействии британского филолога, профессора Д. Кристалла, сотрудников института прикладной лингвистики при университете города Эдинбурга, а также ученых из центра английского языка и научно-исследовательского центра по разработке словарей при университете Эксетера. Во-вторых, сами авторы, И.Л. Колесникова и О.А. Долгина отмечают, что проведенный ими отбор терминов был произведен на основании принципов частотности, актуальности и практической релевантности. Это позволяет сделать вывод о том, что при составлении данного глоссария, его авторы применили ряд методических, а также основополагающий статистический принцип, что по большому счету, позволяет нам не выполнять эту сложнейшую, кропотливую работу дважды. В-третьих, при отборе терминов для данного справочника его авторы проанализировали существующие подходы к отбору содержания обучения и выделили в качестве основного функционально-содержательный подход, который подразумевает выявление разделов методики преподавания иностранных языков, необходимых самому широкому кругу специалистов (что обеспечивается за счет учета распространенности разделов в курсах методики обучения иностранным языкам в России и в зарубежной методике, а также их сопоставлению) [Колесникова, Долгина, там же:14-15].

Тем не менее, для реализации принципа частотности мы создали сводную таблицу, где каждой колонке соответствовал свой глоссарий. При этом первая колонка, колонка принадлежала терминам, взятым из терминологического справочника под редакцией И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной и служила эталоном для сличения терминов, терминологических словосочетаний и аббревиатур, фигурирующих в отобранных нами источниках. Далее мы вручную проверяли наличие

терминов/терминологических словосочетаний и аббревиатур из данного терминологического справочника в остальных пяти источниках, указанных ранее. Если термин, терминологическое сочетание или аббревиатура присутствовали, мы отмечали их наличие знаком «плюс», а отсутствие знаком «минус». Если лексическая единица присутствовала в трех и более источников, она включалась в список.

Что касается визуального представления данных, то при создании нашего лексического минимума, помимо алфавитного отображения полученных данных, для простоты восприятия, более удобной ориентации и навигации, а также в качестве способа отображения системности отобранных нами профессионально-ориентированных лексических единиц, мы решили прибегнуть к принципу терминологических гнезд. Под «терминологическим гнездом» мы подразумеваем «сложное структурное образование, совокупность словообразовательных цепочек терминов, каждый последующий из которых мотивирован предыдущим и связан с предыдущим понятийными отношениями», где ядром каждого терминологического гнезда служит термин, принадлежащий к конкретной предметной области, который является объединяющим понятием по отношению к другим составляющим терминологического гнезда, а также выступает в качестве термина-спецификатора [Половец 2014:57].

Так, например, родоначальником одного из самых крупных терминологических гнезд стал термин “activity” и его производные (*find-someone-who activity; fluency activity; gap-fill activity* и т.п.), которые были сгруппированы вместе. Аналогично, термины «*open pair*», «*closed pair*» были объединены вместе под гнездообразующим термином-спецификатором «*pair*», и т.п.

На следующем этапе, для систематизации полученных терминов и реализации принципа методической целесообразности, нам показалось логичной группировка терминов, исходя из их принадлежности к той или иной теме. Иначе говоря, мы решили использовать метод когнитивного

картирования (моделирования) профессиональной терминосистемы. Данный метод опирается на деление полученного кластера терминов по темам, где основополагающее понятие объединяет вокруг себя все элементы тематической группы в одну категорию [Тихонова, 2010]. Так, к примеру, термины «scanning» и «skimming» мы отправляли в соответствующий им тематический блок – «reading». Таким образом, мы отказались от традиционного формального алфавитного представления данных, которое, едва ли будет способствовать пониманию и усвоению основных терминов методики обучения иностранным языкам, о чем предупреждают Т.Б. Назарова и И.А. Кузнецова [Назарова, Кузнецова, 2012:231]. Тем не менее, внутри самого тематического блока мы упорядочивали все компоненты по алфавиту для обеспечения удобства навигации. В конечном итоге, это позволило нам систематизировать полученные лексические единицы и организовать их оптимальным для восприятия образом.

Резюмируя итоги первоначального этапа отбора для первой части нашего минимума, из 740 обработанных лексических единиц, мы получили около 80 терминов-спецификаторов, встречающихся в половине и более глоссариев. В итоге, на долю только «ядерных терминов» или терминов-спецификаторов пришлось около десяти процентов от изначального массива. Мы добавили в терминологические гнезда производные термины, что позволило нам увеличить наш список до 250 терминов. Такие цифры не удовлетворили нас ввиду того, что из-за некоторых ограничений реализуемого нами принципа частотности за скобками могли остаться другие значимые термины. Так как мы сравнивали наличие терминов с глоссарием-эталоном, который был выпущен в 2008 г., неохваченными могли остаться те термины, которые в него не вошли, но фигурировали в других источниках, появившихся позднее. Таким образом, процедура отбора была продолжена.

Мы решили дополнить наш список источников учебником «*The TKT course. Modules 1,2 and 3*» (M. Spratt, A. Pulverness et al) и книгой «*Learning Teaching*» (J. Scrivener). Первый учебник призван помочь преподавателям

английского языка в их подготовке к сдаче экзамена ТКТ – Teachers Knowledge Test, который отчасти проверяет знание терминов методики обучения английскому языку. Из него мы взяли список терминов, обязательных для освоения. Что касается второго источника, Д. Скривенер является одним из экспертов в сфере профессионально-ориентированных экзаменов для преподавателей английского языка, в частности, ТКТ и DELTA. Мы использовали составленный им список ключевых терминов, которые, на его взгляд, необходимо знать каждому преподавателю английского языка, что напрямую перекликается с принципом необходимости М. Уэста.

При работе с лексическими единицами из данных источников, термины, которые нам уже встречались хотя бы два раза, а с учетом их наличия в двух дополнительно взятых материалах, три-четыре раза и более, включались в наш минимум. Таким образом, на те термины, которые отсутствовали, по тем или иным причинам, в «Англо-русском терминологическом справочнике ...», но которые присутствовали и даже повторялись в данных пособиях, мы обратили особое внимание.

Из учебного пособия по подготовке к экзамену ТКТ, мы отобрали те термины, которые соответствуют основным педагогическим действиям и функциям, которые преподаватели осуществляют ежедневно в рамках образовательного процесса («*acknowledge*», «*anticipate*», «*elicit*», «*grade*», «*prompt*» и многие другие). Наряду с этим, мы посчитали оправданным включение в наш список названий предметов и технических средств, которые окружают преподавателей и обучающихся в классе, и которыми они активно пользуются во время обучения (*interactive whiteboard, flashcards, overhead projector, USB-drive, stationery*). Отметим, что термины «*teaching aids*», «*teaching materials*» «*visuals*» и «*realia*» и другие, были добавлены в наш минимум еще на раннем этапе.

Из книги Дж. Скривенера мы добавили названия международных экзаменов и ассоциаций для учителей и преподавателей английского языка

(*TKT, CELTA, DELTA, IATEFL, SIG*), ключевые аббревиатуры в области преподавания иностранного языка (*CEFR, CALL, CLL, ESP, EGP, EAP, EIL, ELF, TEFL* и др.).

Тем не менее, в единичных случаях, нам пришлось самостоятельно добавлять термины, как, например, в случае с термином «exercise». Учитывая, что изначально в перечне присутствовали родственные ему термины «task» и «activity», нам показалось логичным включить и его. Та же ситуация произошла с термином «slip», который мы решили добавить с учетом того, что близкие ему «mistake» и «error» были включены ранее. Или, говоря о терминах, имеющих отношение к тестированию, если изначально в списке присутствовал термин «validity» («валидность»), то отсутствовал отображающий еще одну ключевую характеристику тестов - «reliability» («надежность»). Наконец, несмотря на тот факт, что термин «post method era» нигде не фигурировал, но в условиях динамично развивающейся предметной области - методики обучения английскому языку, мы также посчитали рациональным его включение.

Наконец, на завершающем этапе, мы решили изучить уважаемые научные журналы с высоким импакт-фактором, которые посвящены избранной нами профессиональной области («*ELT Journal*», «*TESOL quarterly*», «*Applied Linguistics*», «*Language Learning*», «*Language Testing*», «*Language Teaching Research*»), в частности, рассмотреть те ключевые термины методики обучения английскому языку, которые активно использовались в статьях данных журналов с 2017 по 2021 год. Отбор проводился по ключевым словам, точнее по количеству появлений того или иного термина за последние пять лет, что позволило задействовать принцип актуальности. Исключение составил журнал «*ELT Journal*», в котором отсутствовали ключевые слова, но присутствовал список ключевых терминов, составленный на основе самых цитируемых статей из данного журнала. Таким образом, если термин встречался от трех и более раз в статьях и не был включён ранее, мы его добавляли. В конечном счете, это

привнесло в наш минимум более ста современных, профессионально-релевантных лексических единиц.

Так, к примеру, были включены разнообразные термины, связанные с корректирующей обратной связью и ее типами (*IRF, feedback cycle, direct/indirect corrective feedback, peer feedback*), современные термины из сферы ИКТ (*augmented reality, eye-tracking, chatbot, learning management system*), а также некоторые социально-детерминированные понятия (*Adult migrant language education, native speakerism, World Englishes* и другие). Во многих статьях также присутствовали названия международных экзаменов по английскому языку, что привело к созданию отдельной категории. Мы также включили некоторые термины, которые имеют непосредственное отношение к сфере компьютерных технологий (*ICT, web-quest, blended learning, flipped classroom* и т.д.). Наконец, нам встретились различные названия групп обучающихся – *K-12, K-20, false beginners, (very) young learners, visual learners* и т.п. Таким образом, с привлечением данного материала была решена проблема актуальности терминов.

Кроме того, с учетом модернизации основополагающих документов в сфере преподавания английского языка (в частности, *CEFR companion volume 2018, 2020*) и обновления некоторых методических понятий, мы также добавили ключевые термины, связанные с видами речевой деятельности (*modes of communication*) – *production, reception, interaction, mediation*, а также такие понятия как *translanguaging, multilingualism, plurilingualism* и т.п. Помимо этого, по частотности в наш список попало понятие *threshold*, поэтому мы решили включить также названия уровней владения языком.

Что касается отображения выбранных профессионально-ориентированных лексических единиц, мы группировали их по темам, внутри которых они были расположены по алфавиту для простоты поиска и удобства ориентирования. Так, на основании полученных терминов, нам удалось разбить 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).

Так, в нашем лексическом минимуме для будущих преподавателей по английскому языку оказалось 425 терминов.

Однако мы не остановились на этом, и с целью разделения отобранной лексики на активную и пассивную, мы решили прибегнуть к онлайн-инструменту «Sketch Engine». Стоит отметить, что к услугам данного сервиса прибегают такие издательства, как Cambridge University Press, Macmillan, Oxford University Press и др.¹⁰ Данный сервис использует достижения корпусной лингвистики, в частности, он позволяет создавать новые корпуса и подкорпуса по теме исследования, анализировать уже существующие, а также выполнять иные действия. Нас заинтересовала функция, которая строится на пользовательском корпусе, из которого можно автоматически извлекать термины или ключевые слова. Для этой задачи его содержимое сравнивается с другим корпусом, и, собственно, частота появления данного термина и является критерием для его отбора. Таким образом, данный метод извлечения терминов построен на статистических методах обработки данных. Кроме того, его эффективность может быть повышена, если опираться на данные терминологических словарей, что и было нами сделано.

Для создания частотного списка слов, можно выбрать из двух параметров: *word* (слово) или *lemma* (лемма), т.е. основная форма слова, а также учитывается его парадигма - иными словами, если мы поставим в фильтре параметр «word» для слова «go», он будет искать исключительно его, в то время как, если мы выбираем параметр «lemma», то он будет

¹⁰ The Sketch Engine: Ten Years On / A. Kilgarriff, V. Baisa, J. Bušta, M. Jakubíček, V. Kovář, J. Michelfeit, P. Rychlý, V. Suchomel // Lexicography ASIALEX. 2014. V. 1. P. 7–36. [Эл. ресурс] - URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s40607-014-0009-9>.

ориентироваться и на другие формы данного слова, например, «went» и «gone». Получается, что при таком подходе, в поиске участвуют и представлены и другие формы, что повышает репрезентативность и позволяет делать более глубокие выводы об употребляемости слова.

Мы решили обратиться к данному корпусному менеджеру для того, чтобы на основании созданного нами подкорпуса, посвященному терминам методики обучения английскому языку, он составил для нас список наиболее частотных терминов в сравнении с одним из самых обширных корпусов английского языка «English Web 2015», содержащий около 16 миллионов слов. Данные позволили нам уточнить, какие лексические единицы можно отнести к категории активной лексики. Так, термины, фигурирующие в границах первой сотни слов, были условно отнесены нами к активной лексике.

Таким образом, мы получили первую часть нашего лексического минимума, содержащую термины, терминологические словосочетания и аббревиатуры, посвященные методике обучения английскому языку.

Говоря о второй части нашего минимума, еще одной задачей нашей работы стала процедура отбора типичных фраз и выражений, используемых преподавателями во время проведения занятий по иностранному языку, или практического конструкта функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания, описанной нами ранее. Как мы выяснили ранее в первой главе, профессионально-ориентированная лексическая компетенция является субкомпонентом профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. Соответственно, на предварительном этапе отбора нужно определить основные коммуникативные потребности обучающихся в рамках их специальности. Вместе с этим насущной необходимостью стало выделение типичных коммуникативных ситуаций профессионально-педагогического общения и соответствующих им коммуникативных задач. Принимая этот факт во внимание, мы выстраивали вторую часть нашего минимума,

руководствуясь оптимальным перечнем коммуникативных задач и вытекающих из них микрозадач, обусловленных профессией обучающихся.

Отметим, что подобный опыт уже был успешно реализован на практике польскими учеными-лингвистами, которые создали лексический минимум, исходя из ключевых коммуникативных задач. По их мнению, коммуникативная задача обусловлена контекстом и ситуацией, и реализуется в языковом действии, для осуществления эффективной коммуникации в различных сферах жизни. Они также подчеркивают, что языковое действие (создание высказываний в устной и письменной форме) тесно связано с попыткой решить какую-либо задачу [Вальжак, Друзиловска, 2019]. Мы вполне согласны с данной позицией, учитывая, что каждая реплика преподавателя служит для выполнения определенной коммуникативной задачи в рамках предложенной ситуации.

Первостепенной задачей при составлении лексического минимума стала его практическая направленность и ориентация на реальные профессиональные потребности обучающихся в контексте будущей трудовой деятельности. Однако основным камнем преткновения является то, что до текущего момента остается не до конца исследованным вопрос определения характерных коммуникативных задач, стоящих перед языковыми педагогами, выполнение и решение которых необходимо для успешного функционирования в профессии.

В рамках научной школы МГУ им. М.В. Ломоносова, было проведено исследование, материалом которого выступили видеозаписи занятий по английскому языку. На основании проведенного анализа, авторам удалось выделить список наиболее частотных коммуникативных задач (организация учебного процесса в классе; оценка знаний, навыков и умений обучающихся; изложение материала урока; использование ИКТ на уроке; работа с обучающимися в индивидуальном режиме, предоставление обратной связи и др.), а также, в некоторых случаях и микрозадач, выполняемых преподавателями английского языка, причем не только внутри,

но и вне класса [Коренев, Михайлова, 2019]. Данная классификация перекликается с рассмотренными нами ранее, однако в качестве новых элементов, появляется использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроке и работа с обучающимися в индивидуальном режиме.

Помимо этого, коллектив данных ученых провел еще одно исследование, направленное на уточнение коммуникативных задач преподавателей английского языка при помощи анализа 20 британских и американских объявлений, содержащих информацию о должностных инструкциях для преподавателей английского языка как иностранного. При анализе объявлений авторы выделили восемь внутриклассных и десять внеучебных коммуникативных задач, что также немаловажно [Коренев, Михайлова, 2014].

Мы приняли во внимание и учли все представленные функции английского языка для специальных целей его преподавания, однако нам так и не удалось найти исследования, в которых присутствовали бы фразы, соответствующие типичным коммуникативным задачам, необходимые для второй части нашего лексического минимума. Для идентификации, анализа, сравнения и уточнения данных фраз, мы обратились к существующим учебникам, учебным пособиям и материалам, посвященным непосредственно функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания с примерами, а именно:

1. *«Practical Classroom English» (G. Hughes J. Moate, T. Raatikainen);*
2. *«Teaching English through English» (J. Willis);*
3. *«English for the teacher» (M. Spratt);*
4. *«Classroom English» (B. Gardner, F. Gardner).*
5. *«Classroom English» (R.G. Tkachenko, B.I. Rogovskaya, M.C. Carlile)*

На основании анализа их содержания, нам удалось создать следующую сравнительную таблицу, где символ в виде зеленой галочки означает наличие

темы в данном учебнике или пособии, а символ в виде красного крестика – его отсутствие (результаты см. в приложении № 9, табл.1.)

Аналогичным образом, нам нужно было выбрать источник-эталон, с которым бы мы проводили сличение данных. За основу нами был выбран учебник “Practical Classroom English”, в связи с тем, что источником для фраз, представленных в данном издании, стал 30-летний опыт в сфере подготовки будущих преподавателей английского языка, в частности, материалы, полученные на основе отчетов по 1500 занятий по английскому языку, проведенными студентами-практикантами, а также данные, полученные на основе транскриптов 30 часов записанных занятий по английскому языку, проведенные профессионалами из 8 разных стран.

Благодаря проведенному нами сопоставительному анализу содержания данных материалов, мы смогли составить номенклатуру из двадцати пяти «ядерных», так или иначе присутствующих во всех учебниках и учебных пособиях коммуникативных задач и около сотни соответствующих им микрозадач. Для простоты навигации мы оформили их в виде трехчастной таблицы, где первая колонка содержит коммуникативную задачу, стоящую перед преподавателем английского языка, вторая колонка подразделяется на список из микрозадач, характерных для конкретной ситуации, а третья колонка содержит примеры фраз, которые преподаватели могут использовать для выполнения данных задач и соответствующих им микрозадач. Невзирая на концепцию минимального наполнения, с целью обеспечения разнообразия лексических средств для выражения своих мыслей, и недопущения шаблонности, в третью колонку мы добавляли по три фразы (отметим, что в наших источниках число предлагаемых фраз варьировалось от пяти и более). Так, например, коммуникативной задаче «Организация учебного процесса в классе (середина занятия)» / *Running the lesson*» соответствовали семь типичных микрозадач: переход к другой деятельности (*starting something new*); объяснение задач урока (*defining lesson aims*); прояснение затруднительных моментов (*making things clear*); упорядочивание действий

(*sequencing activities*); предоставление примеров (*giving examples*); проверка хода выполнения (*checking progress*); окончание выполнения (*stopping*).

Мы также решили не останавливаться на достигнутом и создали дополнение, только на этот раз для осуществления коммуникативных задач в онлайн-пространстве. Для этого мы консультировались с пособием «Technology Enhanced Language Learning» (A.Walker, G. White).

Таким образом, мы создали вторую часть нашего лексического минимума. Итого, в наш лексический минимум профессионального общения вошло около 700 профессионально-ориентированных и значимых лексических единиц.

Таблица 2 – Категории второй части лексического минимума

<i>Classroom language</i>	<i>Online classroom language</i>
1. <i>Beginning the lesson</i>	1. <i>Settings</i>
2. <i>Running the lesson</i>	2. <i>Sound/voice</i>
3. <i>Ending the lesson</i>	3. <i>Screen and camera</i>
4. <i>Getting students to join in</i>	4. <i>Mouse and keyboard actions</i>
5. <i>Classroom etiquette</i>	5. <i>Files</i>
6. <i>Providing oral feedback, giving encouragement, confirmation and praise</i>	6. <i>Video and audio</i>
7. <i>Giving difficult messages and criticizing</i>	7. <i>Browser actions/ the Internet</i>
8. <i>Providing written corrective feedback</i>	8. <i>Programs and apps (Wordwall, Quizlet, Learning Apps etc.)</i>
9. <i>Error correction</i>	9. <i>Wording via Zoom/Skype</i>
10. <i>Explaining the content of the lesson</i>	10. <i>Technical problems</i>
11. <i>Managing the physical environment</i>	
12. <i>Managing the learning environment</i>	
13. <i>Questions/interrogation</i>	
14. <i>Control and discipline</i>	
15. <i>Using the classroom creatively</i>	
16. <i>Displaying information</i>	
17. <i>Using a computer</i>	
18. <i>Working in the language lab</i>	
19. <i>Using the textbook</i>	
20. <i>Using the basic text</i>	
21. <i>Managing exercises</i>	
22. <i>Working with the spoken language: listen in hand reading</i>	
23. <i>Working with the written language: speaking and writing</i>	
24. <i>Working with the aspects of the language</i>	
25. <i>Miscellaneous</i>	

Отдельно укажем некоторые ограничения нашего исследования. Так как мы изначально ориентировались на методические термины, термины, относящиеся к лингвистике, остались вне нашего внимания. Во избежание перенасыщения и ненужной загруженности нашего лексического минимума, в ситуациях, когда слово имело непосредственное отношение к общей сфере

использования английского языка (General English), например, «motivation», мы его не добавляли. В тех случаях, когда нам встречались синонимичные термины (*inductive learning - guided discovery; mixed level - linguistically diverse students* и др.), мы их объединяли. Также мы не стали предпринимать попытку разграничения полученного лексического материала в соответствии с уровнями, прописанными в CEFR, так как это не было реализовано ни в одном из используемых нами материалов-источников. Кроме того, для этого потребовалась бы выработка определенной лингвистической методологии.

Подводя итоги, благодаря предварительному анализу и выработке системы принципов отбора профессионально-ориентированной лексики и обоснованию выбора ее источников, нам удалось провести многоступенчатую процедуру отбора специфического лексического материала. В результате проведенной работы нами был создан лексический минимум профессионального общения для будущих преподавателей английского языка, состоящий из двух частей. Первая часть лексического минимума 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. Вторая часть данного минимума содержит номенклатуру важнейших коммуникативных задач и соответствующих им микрозадач, с которыми языковые педагоги встречаются на регулярной основе, а также фразы, которые выступают в качестве практического инструмента для их решения. Созданный нами лексический минимум может помочь при отборе содержания обучения студентов лингводидактических направлений подготовки. Отдельно отметим, что до текущего момента лексического минимума такого рода для данной целевой аудитории не существовало.

Таким образом, нам удалось внести практический вклад в теорию английского языка для специальных целей, точнее, в его разновидность – английский язык для специальных целей его преподавания.

2.6 Выводы по второй главе

1. Анализ ФГОС ВО 3++ (направление «Лингвистика», «Педагогическое образование» уровни бакалавриата и магистратуры), ОС МГУ (направление интегрированной подготовки «Лингвистика»), ОС СПбГУ (бакалавриат, специалитет, магистратура), и профиограммы 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 т.ч. языковой) подготовки педагогических кадров. Данные выводы подтверждают актуальность нашего исследования. Благодаря результатам проведенного анализа была выявлена и доказана целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков. Проведенный анализ также позволил сформулировать номенклатуру знаний, навыков и умений, составляющих ядро профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка.

2. Мы рассмотрели понятие «языка для специальных целей» как элемента содержания профессионально-коммуникативной подготовки будущих языковых педагогов. Изучение и анализ термина «язык для специальных целей» и его классификаций позволили нам поднять вопрос выделения и дефинирования особого подвида ESP - функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания или ELTP (English for Language Teaching). Мы провели ретроспективный обзор и анализ существующих единичных англоязычных определений данного феномена, уточнили его название и содержание, а также предприняли попытку 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. Являясь разновидностью ESP, в рамках которого английский служит практическим инструментом для выполнения определенных функций в рамках профессиональной и/или рабочей среды, ELTP ставит во главу угла специфические языковые и речевые навыки и умения, необходимые учителям и преподавателям английского для успешного выполнения их профессиональных обязанностей.

3. Анализ рабочих программ российских учебных дисциплин в тринадцати ведущих педагогических вузах России позволил выяснить, что доля дисциплин, относящихся к сфере английского языка для специальных целей его преподавания (т.е. непосредственно связанных с профессиональными аспектами языковой и речевой деятельности в сфере преподавания английского языка), а также присутствие и раскрытие профессионально-ориентированного лексического аспекта в предлагаемых дисциплинах, практически равна нулю. Лишь в двух вузах нам удалось найти программы дисциплин, более или менее ориентированных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих языковых педагогов. Таким образом, мы убедились в целесообразности разработки курса, включающего в себя комплекс заданий, имитирующих ситуации профессионального общения, направленного на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции и

совершенствование знаний по специальности у будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

4. Рассмотрев основные курсы, посвященные английскому языку для специальных целей его преподавания, предлагаемые за рубежом, можно констатировать, что все из них предусматривают онлайн-формат проведения (два из них проводятся исключительно онлайн, не предусматривая очных занятий априори) и преимущественно ориентированы на преподавателей без опыта. Их тематическое содержание послужило ориентиром при разработке нашего собственного профессионально-ориентированного курса для будущих языковых педагогов, а также сподвигло на создание веб-программы для динамической поддержки курса.

5. 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 провести их критический анализ на предмет требований, предъявляемых к профессионально-ориентированной учебной литературе. Данный анализ позволил установить, 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 для данной целевой группы. Тем не менее, полученные данные помогли нам при разработке собственного комплекса заданий для будущих языковых педагогов.

6. Были научно обоснованы и выработаны принципы отбора профессионально-ориентированной лексики, проведена процедура отбора профессионально-ориентированной лексики в сфере учебно-педагогического дискурса с ее последующим делением на тематические группы. Параллельно

была обоснована концепция разработки лексического минимума для будущих преподавателей английского языка. Данный процесс завершился созданием лексического минимума для студентов лингводидактических направлений подготовки, состоящего из двух частей. Первая часть лексического минимума 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. Вторая часть данного минимума содержит номенклатуру важнейших коммуникативных задач и соответствующих им микрозадач, с которыми языковые педагоги встречаются на регулярной основе, а также фразы, которые выступают в качестве практического инструмента для их решения. В результате, разработанный лексический минимум позволил решить вопрос, связанный с определением содержания обучения будущих преподавателей английского языка.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В настоящей главе будут описаны подготовка, проведение и результаты экспериментальной работы, в ходе которой проверялась эффективность разработанного нами курса, включающего в себя комплекс заданий, направленный на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей английского языка. В данной работе использовались такие методы исследования, как экспериментальное обучение в рамках методического эксперимента, анкетный опрос и тестирование.

Что касается методического эксперимента, методология его проведения была выстроена на основании процедуры, описанной в учебниках под авторством В.А. Сластенина («Педагогика»), А.С. Сиденко («Педагогический эксперимент: от идеи до разработки»), Новиков Д.А. («Статистические методы в педагогических исследованиях»). Так, мы проектировали этапность нашего эксперимента, ориентируясь на логику экспериментального цикла, описанного в данных научных работах. Кроме того, мы изучили ряд экспериментов, проведенных и подробно описанных в диссертационных исследованиях, близких к нашей тематике (И.А.Басовой, Т.А.Ершовой, И.Н.Дмитрусенко, О.И. Жданько, Я.Д. Игны, Т.Н.Андреевко, Т.А.Черняковой, Л.А. Коляды и др.).

Общая продолжительность экспериментального исследования составила четыре года (с октября 2019 г. по июнь 2022 г.) и состояла из трех основных этапов:

- 1. Организационный** (предэкспериментальный) этап, в ходе которого мы провели обзор научно-методической литературы, который позволил сформулировать основные противоречия, произвести постановку проблемы и обоснование объекта и предмета исследования. Благодаря

этому была выдвинута гипотеза экспериментального исследования, далее был произведен методический и методологический отбор и систематизация профессионально-релевантных лексических единиц, которые нашли отражение в лексическом минимуме профессионального общения для будущих преподавателей английского языка. На основании содержания данного минимума был разработан комплекс заданий, выступивших в качестве средства развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки. В то же время, была создана рабочая программа курса «Лексические особенности профессиональной коммуникации: педагогический дискурс (английский язык)».

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 экспериментальной группе. Помимо этого, был произведен анализ нормативных документов, который позволил доказать, что цель нашего экспериментального обучения им полностью соответствует.

2. Этап реализации (собственно экспериментальное обучение), заключался в апробации разработанной программы, в частности, комплекса заданий в естественных условиях (в рамках реального учебного процесса). После изучения половины модулей, был использован промежуточный тест для констатации текущего уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции. По завершении экспериментального обучения, было проведено итоговое тестирование.

3. Постэкспериментальный этап заключался в констатации, анализе и интерпретации результатов при помощи методов статистического анализа.

Рассмотрим этапы педагогического эксперимента более подробно.

3.1 Организационный этап экспериментального обучения

На данном этапе велась работа по созданию программы, направленной на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка, а также комплекса коммуникативных заданий как средства развития данной компетенции. На данном этапе также была разработана гипотеза экспериментального исследования, которая проверялась на последующих его этапах. Общее количество участников экспериментального обучения составило 118 человек, среди которых были студенты III курса (18 чел.) бакалавриата факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, направление подготовки «Лингвистика» (г. Москва), 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).

3.1.1 Разработка рабочей программы для студентов лингводидактических направлений подготовки

Перед экспериментальным обучением в рамках педагогического эксперимента нами была разработана рабочая программа курса под названием *«Лексические особенности профессиональной коммуникации: педагогический дискурс (английский язык)»*. Основной **целью** курса является развитие необходимого уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции как субкомпонента профессионально-коммуникативной компетенции; овладение студентами функциональной разновидностью английского языка, используемой преподавателем для взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса на занятиях, современным терминологическим аппаратом специальности для решения различных профессионально-педагогических задач, а также совершенствование знаний по специальности.

Для наиболее эффективного достижения указанной цели, мы выделили перечень конкретных задач, которые должны быть достигнуты в ходе обучения:

1. формирование и развитие у обучающихся специализированного набора языковых и речевых навыков и умений, которые направлены на восприятие и порождение связных моно - и диалогических текстов в устной и письменной форме для эффективного осуществления профессиональной (педагогической) деятельности;

2. активное пополнение словарного запаса студентов лингводидактического направления по темам профессиональной направленности при помощи разработанного комплекса заданий;

3. обучение планированию, осуществлению подготовки, проведения и анализа занятий по английскому языку в контексте современных методических требований, с использованием профессионально-релевантных лексических единиц;

4. ознакомление с типичными ситуациями профессионально-ориентированного общения, благодаря которым обучающиеся смогут усвоить значение и формы лексических единиц в контексте и употребить их с учетом поставленной коммуникативной задачи.

Одним из преимуществ данного курса является его *интегрированный* характер, т.е. он не просто является курсом ESP, но также содержит элементы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Как пишет П.В. Сысоев, «...без владения профессионально-ориентированным предметным содержанием интегрированное обучение невозможно. Преподаватель ИЯ будет компетентен обучить лишь профессиональной лексике, но не профильной специальности» [Сысоев, 2021:23]. Мы же хотим предоставить максимально эффективную подготовку будущих языковых педагогов – не только языковую, но и профессиональную.

П.В. Сысоев также отмечает, что воплощение такого курса в жизнь возможно начиная с уровня В2 и выше, со второго курса профильного вуза/факультета. Это становится возможным благодаря тому, что студенты развивают различные важные умения профессионального иноязычного общения, как, например, способность и готовность коммуницировать в профессионально-ориентированных ситуациях, выражать своё отношение к обсуждаемой профессиональной проблеме (письмо), производить запрос и обмен информацией (диалогическая речь), аргументировать свою точку зрения, высказывать отношение к обсуждаемому профессиональному вопросу, готовить текст выступления на профессиональную тему и публично его осуществлять (монологическая речь), уметь работать с разными типами научных статей и других текстов профессиональной тематики (чтение), понимать основное содержание текстов профессиональной тематики на слух (аудирование) и др. [Сысоев, там же, 2021:24]. Все перечисленное и многое другое нашло отражение в нашем курсе.

Соответственно, наш курс одновременно является попыткой реализации профессионально-ориентированного (ESP) и предметно-языкового интегрированного обучения в рамках подготовки педагогических кадров. Курс предполагает, что обучающиеся не только овладевают профессионально-ориентированной лексикой, но и используют иностранный язык как средство овладения профильной специальностью. Одним из явных преимуществ такого курса является его двойная направленность: с одной стороны, студенты развивают коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенцию (и ее субкомпонент - профессионально-лексическую компетенцию), а с другой – используют английский язык как средство овладения профессией. Таким образом, данная дисциплина направлена не только на обучение профессионально-ориентированной лексике, но и на совершенствование знаний по специальности у будущих учителей и преподавателей английского языка. Особое место занимают практические задания, имитирующие ситуации профессионального общения,

анализ ключевых этапов при подготовке планов уроков, проведение собственных отрывков занятий, их анализ, а также обсуждение основных трудностей, которые могут возникнуть в процессе осуществления профессиональной деятельности. Студенты также учатся предоставлять обратную связь (устную и письменную), разрабатывать собственные учебные материалы и задания.

Дисциплина ориентирована на студентов 3-4 курса уровня бакалавриата, обучающихся по направлению «Лингвистика», либо «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Что касается входных требований, минимальным уровнем владения английским языком по шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR)» является уровень B2.

Говоря о тематическом наполнении дисциплины, стоит сделать небольшой комментарий. Представленные темы были выбраны нами не случайно. Предварительно мы провели процедуру отбора профессионально-ориентированных лексических единиц, а затем сгруппировали их по категориям и темам. В результате данного отбора нам удалось создать двухчастный лексический минимум профессионального общения для представителей лингводидактических специальностей. Также нами был проанализирован ряд учебников и пособий (см. II главу). Благодаря этому мы получили основу тематического содержания данной дисциплины. В приложении №10, табл.1,2 отражено содержание дисциплины по разделам и темам, а также общая трудоёмкость дисциплины.

Нам также показалось целесообразным создать онлайн-поддержку курса, на случай вынужденного перехода в дистанционный режим обучения, а также для усиления автономности обучающихся и предоставления им дополнительных возможностей самостоятельной работы с учебным материалом. Для этого нами была создана динамическая или веб-программа,

под названием «*English for Language Teaching Purposes*»¹¹, которая была представлена на платформе Google Sites.

По словам С.В. Титовой, веб-программа является мультимедийным обучающим ресурсом, который позволяет организовывать самостоятельную работу обучающихся, вводить интерактивные форматы заданий, осуществлять проектную деятельность с использованием ИКТ-технологий, развивать все виды компетенций обучающихся, и, наконец, вводить новые формы контроля и оценивания. Помимо этого, использование веб-программ позволяет постоянно обновлять и добавлять свежую, в т.ч. аутентичную информацию, обеспечивать мгновенную обратную связь между участниками образовательного процесса [Титова, 2017:102-103], что является несомненным преимуществом. Что касается «наполнения» веб-программы, представленной на сайте, мы также опирались на структурные элементы, предложенные С.В. Титовой [там же, 2017:105]. Так, наша веб-программа представлена следующими элементами:

- содержательный модуль (включает описание курса, его цели и задачи, учебный план с перечнем всех тем, основные требования, описание заданий и работ, процедура оценивания, где приведены примеры тестов, указано минимальное количество баллов, которое нужно набрать, «вес» каждого задания, а также схема перевода набранных баллов в итоговую оценку по курсу);
- метаинформационный модуль (веблиография по теме курса, справочные материалы и документы, лексический минимум);
- коммуникационный модуль (для осуществления быстрой обратной связи и рефлексии);
- демонстрационный модуль (содержит групповые проекты студентов, примеры лучших студенческих работ);

¹¹ Сайт доступен по ссылке - URL: <https://sites.google.com/view/english-for-teaching/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0>

- оценочный модуль (интерактивные задания предусматривают самостоятельное выполнение тестов и заданий по пройденному материалу с возможностью самопроверки; критерии оценки выполняемых заданий);
- модуль с личной информацией об авторе.

Таким образом, созданная нами динамическая поддержка курса соответствует всем предъявляемым требованиям к инструментам такого рода. Кроме того, применение ИКТ-технологий позволяет создавать персонализированный профессионально-ориентированный контур (или пространство) для обучающегося [Титова, Авраменко 2014:38], что так важно для нашего исследования.

Что касается *частных* целей обучения, служащих для достижения главной цели курса, мы представили их в виде номенклатуры результатов обучения:

Таблица 3 - Номенклатура результатов обучения

<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 (B1);
- (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 (B2);
- 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.) (B3).

В качестве средства развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка в данном курсе используется комплекс заданий, описание которых приведено в следующем параграфе.

3.1.2 Комплекс заданий, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки

Обучение любому виду речевой деятельности, тем более, аспектам языкам представляет определённый цикл. Соответственно, для наиболее эффективного освоения профессионально-ориентированной лексики должен быть предложен комплекс заданий. В данном параграфе мы опишем разработанный комплекс заданий, который направлен на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка (в соответствии с программой нашего курса).

Для начала отметим, что термины «упражнение» и «задание» относятся к базисным категориям в методике обучения иностранным языкам. Однако в отечественных и зарубежных работах можно найти различные подходы к трактовке данных терминов. В традиционном понимании, упражнение рассматривается как «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [Щукин, Азимов, 2009:322]. И. Л. Бим считает, что упражнение представляет собой форму

взаимодействия учителя и обучающихся на уроке, которая задаётся конкретным учебным материалом и имеет определенную структуру [Бим, 1985]. На наш взгляд, данные определения несколько пунктирны и требуют уточнений. Наиболее удачное определение, на наш взгляд, можно найти у С.Ф. Шатилова, который под упражнением понимает «специально организованное в учебных заведениях одно- или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций, либо действий речевого (или языкового) характера» [Шатилов, 1986:55]. Тем более, что выполнение определенных операций лежит во главе навыков и умений, на которых мы подробно останавливались в первой главе.

Большинство отечественных методистов сходятся в разделении упражнений на два типа (И.В. Рахманов, А.А. Миролубов, Н.И. Гез, Б.А. Лapidус, И. Л. Скалкин): **языковые** (подготовительные или тренировочные) и **речевые** (коммуникативные). А.Н. Щукин, описывая классификацию лексических упражнений, говорит о том, что *подготовительные или тренировочные* упражнения используются для формирования лексических навыков, а *условно-речевые* и *речевые* упражнения используются для совершенствования лексического навыка и включения его в речевую деятельность. В первом случае, для выполнения предлагаются учебные ситуации в то время, как во втором случае – реальные ситуации [Щукин методика обучения:81-82]. Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, говоря об обучении лексическому аспекту, выделяется две подсистемы: с помощью подготовительных упражнений усваивается форма и значение лексических единиц. Что касается речевых упражнений, о они должны обладать большим потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач [Гальскова, Гез, 2008].

С.Ф. Шатилов сводит упражнения к следующим трем типам: 1) подлинно-коммуникативные или естественно-коммуникативные; 2) условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные); 3) некоммуникативные (подготовительные, предречевые).

Здесь отметим, что в зарубежных работах первый и второй типы не разграничиваются, и типология упражнений включает в себя только две категории: подготовительные (practice activities) и коммуникативные упражнения (communicative activities).

В то же время, И. Л. Колесникова и О. А. Долгина подчеркивают, что в отечественной методике термин «задание» до сих пор не имеет четкого определения и нередко употребляется в том же видовом значении, что и «упражнение». Данные авторы считают, что задание обозначает часть учебного процесса, т.е. является единицей обучения и включает в себя систему упражнений тренировочного и творческого характера, при этом, главными чертами любого задания остаются соотнесенность с условиями реальной коммуникации и направленность на достижение определённого результата, где в качестве результата подразумевается решение проблемной (коммуникативной) задачи, достижения согласия, осуществление проекта, создание продукта в виде письменного произведения или устного высказывания и т.д. Также авторы подчеркивают, что по своей сути, под заданием понимается непосредственно коммуникативное (или речевое) упражнение [Колесникова, Долгина, 2008, 222-225].

По словам А.Н. Щукина, получила распространение идея о том, задание (или блок заданий) можно рассматривать в качестве основной структурной единицы урока, при выполнении которого обучающиеся достигают определённого уровня владения языком на конкретном лексико-грамматическом материале. При этом задание принято считать равноценной и равнозначной единицей наряду с упражнением [Щукин, 2004:267].

Аналогичную позицию можно найти и у Е.Н. Солововой, которая использует два термина равнозначно. Она говорит как об учебном задании/упражнении, в ходе выполнения которого формируются, закрепляются или контролируются языковые навыки, так и о коммуникативном упражнении/задании, в ходе выполнения которого происходит обмен информацией между собеседниками. Также она выделяет

моно- и полифункциональные, а также моно- и многоуровневые задания. Монофункциональное упражнение/задание направлено на формирование конкретного языкового навыка или речевого умения, а полифункциональное упражнение/задание направлено на одновременное формирование, повторение или контроль нескольких смежных языковых и речевых навыков. Моноуровневое задание характеризуется тем, что его нельзя сделать более или менее трудным, в то время как в многоуровневом задании можно изменить степень сложности в зависимости от полноты его выполнения или характера предлагаемых к нему опор [Соловова, 2004:50].

Что касается зарубежных исследователей, можно выделить вариацию коммуникативного подхода под названием «Task-based learning/teaching», которые можно перевести как «обучение и преподавание, основанное на коммуникативных заданиях», чья идея заключается в том, чтобы поместить обучающегося в конкретную ситуацию и попросить его выполнить конкретную коммуникативную задачу в рамках заданной ситуации. Так, Дж. Ли подразумевает под понятием «task» задание или упражнение, обычно выполняемое в классе и имеющее (а) цель, достижимую только при взаимодействии между участниками, (б) четкий механизм структурирования и установления последовательности действий и (в) акцент на содержании, а не на форме [Lee, 2000:32]. Для Д. Уиллис любое задание также характеризуется тем, что изучаемый иностранный язык используется обучающимся для решения конкретной коммуникативной задачи и достижения определенного результата [Willis, 1996].

Р. Эллис, сравнивая между собой задание и упражнение, приводит следующие характеристики [Ellis, 2003]. Что касается **задания (task)**:

1) основной акцент делается на общение; 2) существует какая-то коммуникативная задача, которую необходимо выполнить; 3) обучающиеся выбирают языковые и неязыковые средства необходимые для выполнения задания; 4) успешное выполнение задания = цель задания (коммуникативная задача) достигнута. Что касается **упражнения (exercise)**: 1) основное

внимание уделяется правильному употреблению языка (лексических единиц/грамматических форм и т.п.); 2) нет какой-либо коммуникативной задачи, которую необходимо выполнить; 3) обучающиеся опираются на текст; 4) успешное выполнение упражнения = точное и безошибочное употребление языка (лексических единиц/грамматических форм и т.п.).

Все приведенные выше определения позволяют выделить основные признаки заданий: передача смысла стоит на первом месте (т.е. акцент приходится на сообщение, а не на его форму); нужно решить конкретную коммуникативную задачу; данная задача имеет связь или отношение к реальной жизненной ситуации; выполнение задания реализуется в полученном результате.

Н. Прэбу, который является родоначальником описанного выше подхода «*task-based teaching/learning*» изначально выделяет три основных типа заданий [Prabhu, 1987]:

1) задания на информационное равновесие (примером такого типа задания является работа в паре, где каждый участник пары обладает только частью информации и должен передать ее в устной форме другому, чтобы получить «полную картину»);

2) задания на устранение пробелов в рассуждениях (студенты получают от преподавателя информацию, и, далее, выстраивая цепочку логических рассуждений используют её для выполнения задания);

3) задания на обмен мнениями используются для того, чтобы выразить свои личные предпочтения, чувства или идеи по поводу конкретной ситуации или вопроса.

Дж. Виллис также разработала свою таксономию заданий, куда она относит семь типов заданий [Willis, 1996]: задания на перечисление; задания на упорядочивание и категоризацию; задания на нахождение схожих и отличительных черт; проблемные задания; проекты и креативные задания; задания на обмен личным опытом; задания на соотнесение.

В своем пособии «How to teach vocabulary», С. Торнбери [Thornbury 2007: 93-105] выделяет следующие типы лексических заданий: 1) задания, ориентированные на принятие решений; нахождение конкретных лексических единиц; выбор нужных лексических единиц; соотнесение лексических единиц; сортировку лексических единиц по категориям; на ранжирование и упорядочивание лексических единиц; 2) задания, направленные на дополнение предложений/текстов - заполнение пропусков в тексте открытого и закрытого типов, куда входит задание на множественный выбор; задания, направленные на создание предложений/текстов; 3) лексические игры.

Исходя из принципов, перечисленных нами в первой главе, при проектировании, разработке и апробации заданий, мы также принимаем и опираемся на принципы: профессиональной направленности лексического материала; посильности; опоры на междисциплинарные связи с методикой обучения иностранным языкам и другие профессионально-релевантные дисциплины; нарастания трудности; интерактивности некоторых заданий.

Н.В. Языкова, говорит о том, что «...процесс овладения методическим мастерством в стенах ВУЗа должен строиться как процесс решения постоянно усложняющихся методических задач» [Языкова, 2023:53]. Соответственно, решение целого ряда проблемных методических задач нашло отражение и в разработанном нами комплексе заданий.

Разрабатывая наши задания, мы также опирались на этапы, предложенные П.В. Сыроевым в рамках обучения иностранному языку для профессионального общения и с учетом их профильной специальности. Так, он предлагает шесть этапов составления учебных материалов предметно-тематических модулей курса [Сыроев, 2020:170-176].

- 1) определение содержания предметно-тематических модулей курса;
- 2) определение подтем каждого модуля;
- 3) отбор текстов профессиональной направленности для обучения;

4) выделение активной лексики в отобранных текстах профессиональной направленности;

5) разработка заданий на развитие видов речевой деятельности;

6) разработка заданий профессиональной направленности.

Таким образом, основные профессионально-ориентированные коммуникативные задания, которые были разработаны нами включают в себя:

- решение учебно-педагогических кейсов (проблемных ситуаций) или методических задач;
- создание собственного онлайн глоссария методических терминов;
- создание ментальной карты для категоризации терминологически-понятийного аппарата специальности;
- тренировку спонтанных вербальных реакций на различные типовые ситуации в классе (подготовленные и неподготовленные монологи, диалоги и полилоги);
- проведение ролевых игр, отображающих наиболее распространённые педагогические ситуации;
- написание плана урока с отдельным прописыванием всех реплик преподавателя;
- проведение отрывков собственных уроков с их последующим разбором и анализом.

Комплекс заданий состоит из нескольких блоков, выделенных в соответствии с тематическим делением содержания обучения. В таблице, вынесенной в приложение приведено краткое описание каждого из заданий с указанием его целей, а также его соотнесение с планируемыми результатами обучения по модулю. Мы не включали туда задания, которые мы брали из проанализированных нами ранее учебников и учебных пособий, а также задания до, во время и после работы с профессионально-ориентированными

текстами (с блоками заданий, разбитым по модулям можно ознакомиться в приложении №11).

Приведем некоторые примеры. Что касается первого модуля, он затрагивал основные понятия методики преподавания АЯ, был направлен на изучение, сравнение и использование терминологии, описывающей процесс овладения английским как вторым языком (например, термины, используемые для объяснения аспектов языка и т.п.), особенности процесса изучения английского языка и характеристики обучающихся, а также обучение четырем видам речевой деятельности. Соответственно, одно из заданий представляло собой групповой проект в формате онлайн-гlossария под названием «Ключевые термины методики обучения английскому языку».¹² Задание было долгосрочным, выполнялось поэтапно, в течении нескольких недель. Преподаватель предлагал основные темы, термины и понятия, которые должны быть описаны в glossарии. Студентам давался шаблон, которому они должны были следовать, описывая лексические единицы, затем они организовывали самостоятельную работу по наполнению glossария в соответствии с шаблоном, при необходимости исправляли и редактировали материал друг друга. В конце обучающиеся отчитывались о выполненной (индивидуальной и коллективной) работе и представляли итоговый вариант glossария.

Одним из наиболее эффективных, по мнению студентов, также стало решение кейсов на педагогическую проблематику. По словам П.В. Сысоева, преимущество кейс-метода состоит в том, являясь одним из методов проблемного обучения, он заключается в анализе ситуации межкультурного взаимодействия с целью определения причины конфликта и разработки авторского разрешения данной проблемной ситуации. Кейс-метод обладает

¹² С примером выполненного студентами проекта можно ознакомиться по следующей ссылке - URL: <https://drive.google.com/file/d/1abcfjTXIy75JD5T9GDMI8RLtPlkgidFQ/view?usp=sharing>

большим потенциалом для развития аналитических умений, критического и профессионального мышления, практических, коммуникативных, социальных и рефлексивных, а, главное, межкультурных умений студентов. [Сысоев, Данилин, 2022:294].

Для наиболее эффективного усвоения лексических единиц на этапе ознакомления и семантизации, а также для обеспечения наглядности в рамках реализации подхода «перевернутый класс» (flipped classroom), нами был выбран онлайн-инструмент Quizlet. Каждый раздел лексического минимума сопровождался набором карточек на определённую тему, на которых были представлены термины, их дефиниции и примеры употребления, что обеспечивало знакомство с лексической единицей в контексте. Благодаря возможностям сервиса, данный онлайн инструмент отчасти позволяет обучающимся самим осуществлять тренировку лексических единиц в рамках заданий, которые автоматически генерируются платформой. Кроме того, мы активно использовали платформы «Wordwall» и «Learning apps» которые предлагают большой выбор разнообразных типов лексических упражнений и заданий.

Таким образом, на организационном этапе экспериментального исследования была разработана программа курса, направленного на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих учителей и преподавателей английского языка, а также комплекс заданий как средства развития данной компетенции. Была также выдвинута гипотеза экспериментального исследования, которую мы сформулировали следующим образом: разработанная рабочая программа курса вместе с комплексом заданий позволяет достичь развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка в рамках высшего профессионального образования на уровне бакалавриата.

3.2 Этап реализации экспериментального обучения

Общее количество участников экспериментального обучения в рамках экспериментальной группы составило 88 человек, среди которых были студенты (18 чел.) факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва), а также студенты (70 чел.) института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). Для наиболее достоверного применения выбранных нами статистических критериев мы решили использовать результаты только тех студентов, которые участвовали как в диагностическом и промежуточном, тестировании, так и в итоговом. В конечном итоге, это позволило нам не только соблюсти правила применения определенных статистических критериев, но и отследить индивидуальный прогресс каждого обучающегося.

К неварьируемым условиям нашего эксперимента относятся:

- ✓ сходные по направлению подготовки и году обучения участники эксперимента - будущие преподаватели английского языка, студенты 3 курса;
- ✓ количество времени на обучение (1 семестр);
- ✓ учебная программа, а также комплекс заданий, диагностический, промежуточный и итоговый тесты, представленные на специально созданной платформе, размещенной в сети Интернет.

К варьируемым условиям нашего эксперимента можно отнести формат обучения – очный формат обучения был реализован на базе МГУ имени М.В. Ломоносова, а в РГПУ имени А.И. Герцена – с применением дистанционных технологий.

С учетом того, что целевой группой нашего исследования являются будущие преподаватели английского языка, перед началом экспериментального обучения мы решили провести анкетный опрос, чтобы выяснить, насколько часто студенты используют непосредственно английский язык для решения типичных коммуникативных задач при осуществлении педагогического процесса. Для этого, мы попросили их проанализировать проводимые ими занятия, и выбрать, что на занятиях они

используют чаще: английский язык, русский язык или оба языка (при необходимости). Вопросы и варианты ответов были сформулированы на английском языке¹³. Так как некоторые студенты не имели педагогического опыта, мы предусмотрительно оставили возможность выбрать вариант ответа «нет педагогического опыта» и завершить прохождение опроса.

Всего в анкетном опросе приняло участие 52 человека. Из них 16 человек (30.9%) отметили, что пока не имеют опыта преподавания, и, соответственно, на этом их участие в опросе подошло к концу. Результаты оставшихся 36 респондентов (69.2%) с наличием педагогического опыта выглядят следующим образом:

Таблица 4 - Результаты предварительного анкетирования

	<i>English</i>	<i>L1</i>	<i>Both</i>
<i>Introducing the lesson / lesson aims etc.</i>	47.2%	41.7%	11.1%
<i>Checking attendance</i>	53.1%	25%	21.9%
<i>Organizing seating arrangement</i>	43.8%	31.3%	25%
<i>Organizing pair work, groupwork and solo work</i>	57%	11.4%	31.4%
<i>Explaining grammar rules</i>	19.4%	30.6%	50%
<i>Presenting new language (vocabulary)</i>	5.9%	29.4%	54.7%
<i>Giving instructions</i>	31.4%	17.1%	51.4%
<i>Introducing a text/video/new activity</i>	58.3%	11.1%	30.6%
<i>Asking questions (checking understanding etc.)</i>	62%	9.4%	28.6%
<i>Giving oral feedback – an evaluation of student work</i>	55.6%	13.9%	27%
<i>Giving written feedback – an evaluation of student work</i>	38.2%	23.5%	38.2%
<i>Dealing with bad behavior / maintaining discipline</i>	26.5%	38.2%	32.4%
<i>Dealing with technology/equipment (computer/apps etc.)</i>	28.5%	25.7%	45.7%
<i>Making announcements</i>	26.5%	26.5%	47.1%
<i>Setting homework</i>	41.7%	11.1%	44.4%
<i>Designing your own materials - formulating task rubrics (tests/web quests/projects etc.)</i>	68.8%	2.9%	25.7%

¹³ С анкетным опросом можно ознакомиться по ссылке: URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScW7Pg-c61acUxiK_LRDo8zJCuq0vEnXXd5SgPKPXY7Cb4c1g/viewform

Таким образом, на основании полученных данных мы сделали определенные выводы. Более половины респондентов решают коммуникативные задачи в классе исключительно на английском языке при проверке посещаемости (53.1%), организации совместной работы обучающихся (57%), постановке вопросов (62%), переходе к следующему заданию (58.3%), предоставлению устной обратной связи (55.6%), а также при создании своих собственных учебных материалов (68.8%). Что касается родного языка обучающихся, значительная доля респондентов использует его при объявлении целей занятия (41.7%) и когда необходимо решить вопросы, связанные с дисциплиной (38.2%). Говоря о чередовании английского и русского, студенты наиболее часто прибегают к данной стратегии при предоставлении инструкций в общем (51.4%), в случае объяснения грамматических (50%) правил и презентации лексического материала (54.7%), а также при использовании компьютерных технологий (45.7%) и при донесении каких-либо важных объявлений (47.1%).

Перед началом экспериментального обучения было проведено диагностическое тестирование, с целью выяснить фактический уровень сформированности профессиональной-лексической компетенции у студентов. Сам тест содержал пять заданий, выполнив, которые можно было получить 100 баллов. За первую часть (задания №1-4), можно получить 50 баллов (максимум), за последнее, пятое задание можно получить 50 баллов (максимум). Первая часть диагностического теста (задания №1-4) проверяла уровень сформированности профессионально-ориентированных лексических навыков, а последняя часть теста (задание №5) уровень сформированности профессионально-ориентированных лексических умений.

В задании №1 обучающимся нужно было соотнести термины с их дефинициями. В задании № 2 нужно было прочитать микротекст и выбрать правильный ответ из четырёх предложенных вариантов. В задании №3 нужно было вписать наиболее подходящее слово по смыслу и контексту. В задании

№ 4 предлагалось расшифровать аббревиатуры из сферы преподавания английского языка, чтобы получились полноценные методические термины. Наконец, в задании № 5 было необходимо предоставить письменный ответ на вопрос, по возможности, максимально используя профессионально-ориентированные лексические единицы. Таким образом, результаты выполненного теста позволили судить о степени сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся.

После изучения трех модулей (т.е. более половины курса) мы провели промежуточное тестирование. С тестом можно ознакомиться, перейдя по данной ссылке:¹⁴ Результаты и описание самого теста будут представлены в параграфе 3.3.3.

По завершении экспериментального 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 ключевые 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.

3.3 Этапы констатации и интерпретации полученных результатов

С целью определения степени эффективности разработанных заданий в рамках созданной программы, мы провели анализ результатов тестирования до прохождения студентами экспериментального обучения, во время обучения и после прохождения студентами экспериментального обучения.

Промежуточное тестирование доступно по ссылке - URL:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfN8gzmVJYPdjPgbc95Yvk0j7udqWpt3BnaXNyxT0tOOOp2gUA/view_form¹⁴

3.3.1 Анализ результатов тестирования студентов до и после прохождения экспериментального обучения

Для того, чтобы проверить ключевую гипотезу исследования об эффективности разработанного комплекса заданий, нам нужно было выбрать такой статистический критерий, который бы позволил получить наиболее точные и объективные результаты. В нашем случае, сравнивая экспериментальные группы, мы имеем дело с зависимой, однородной выборкой, абсолютно одинаковой по объему, соответственно, мы можем остановиться на критерии T – Вилкоксона, т.к. он используется для оценки различий эмпирических данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке; в нашем случае, к разным условиям можно отнести реализованный формат обучения: очный и при помощи дистанционных технологий.

Критерий T - Вилкоксона основан на ранжировании абсолютных величин разности между двумя рядами выборочных значений при первом и втором измерении (в нашем случае, «до» и «после» экспериментального обучения). Данный критерий может применяться на выборках, которые содержат не более 50 человек, так как на большую величину не рассчитана таблица достоверности. В нашем случае, мы имеем две экспериментальные группы (далее - ЭГ1 и ЭГ2), численностью в 17 (ЭГ1) и 40 (ЭГ2) человек соответственно, что позволяет нам применить данный критерий.

Исходя из целей эксперимента, нам нужно было ответить на вопрос: можно ли утверждать, что в целом в группах зафиксирован достоверный рост уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции?

Для применения критерия T-Вилкоксона, мы произвели перевод первичных баллов в пятибалльную шкалу, а также соотнесли их с уровнем сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции в одной из трех категорий: «низкий» (н), «средний» (с), «высокий» (в). Посредством указанной процедуры были произведены

измерения до и после воздействия в двух экспериментальных группах обучающихся.

Для применения данного статистического критерия нам нужно было выдвинуть две гипотезы (нулевую и альтернативную):

H₀: *достоверное изменение уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции отсутствует или, иными словами, обучение не оказало статистически значимого влияния на студентов;*

H₁: *рост уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции достоверен или, другими словами, обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.*

Полученные расчеты и результаты, ЭГ1 и ЭГ2 были оформлены и занесены в таблицу (см. приложение №12).

Таким образом, гипотеза H_0 не принимается. Показатели испытуемых после проведения экспериментального обучения превышают значения показателей до него. На основании полученных данных построим столбчатую диаграмму, отражающую результаты формирующего эксперимента:

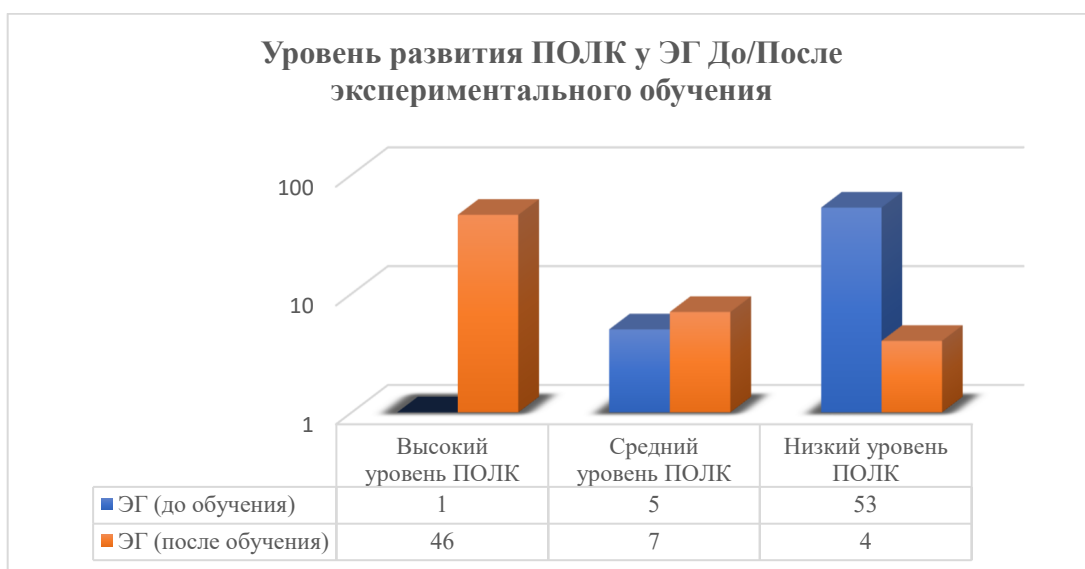


Рис.7. Результаты формирующего эксперимента

Итак, на основании произведенных вычислений, мы можем сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась, рост уровня

профессионально-ориентированной лексической компетенции произошел фактически, а, следовательно, экспериментальное обучение оказалось эффективным.

Помимо этого, мы посчитали, что для исследования будет полезным сравнение результатов диагностического и итогового тестов экспериментальных групп между собой, с учетом того, что варьируемой переменной выступил формат обучения – в МГУ имени М.В. Ломоносова он был очным, в РГПУ имени А.И. Герцена процесс обучения осуществлялся при помощи дистанционных технологий.

Для наибольшей наглядности мы обработали полученные результаты в программе Microsoft Excel, получили следующие данные и сделали их основе следующие выводы:

1. Абсолютно все студенты ЭГ 1 (МГУ имени М.В. Ломоносова) (100%) повысили свой уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции, при этом, минимальный общий балл на диагностическом тесте составил 12, максимальный общий балл на диагностическом тесте - составил 83, в то время как, минимальный общий балл на итоговом тесте составил 83, а максимальный общий балл на итоговом тесте – 100.

98% студентов ЭГ2 (РГПУ имени А.И. Герцена) повысили свой уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции. Лишь 1 студент существенно не изменил результаты. Минимальный общий балл на диагностическом тесте составил 4, максимальный общий балл на диагностическом тесте – 71, в то же время, минимальный общий балл на итоговом тесте составил 44, а максимальный общий балл на итоговом тесте – 99.

В целом, после прохождения курса средний балл *всех* студентов возрос почти в 3 раза. В процентном соотношении группа студентов РГПУ имени А.И. Герцена показала больший рост в связи с тем, что студенты МГУ имени М.В. Ломоносова изначально имели более высокие баллы.

2. Как мы отметили ранее, для удобства интерпретации первичных баллов, мы перевели их в пятибалльную шкалу оценивания. Абсолютно все студенты МГУ имени М.В. Ломоносова достигли рейтинга или оценки "4" ("хорошо") или "5" ("отлично"). При этом, большая часть студентов по результатам итогового тестирования получила высший рейтинг или, другими словами, оценку "5" ("отлично"). При этом больше трети студентов МГУ имени М.В. Ломоносова получили наивысший рейтинг в итоговом тесте, изначально имея неудовлетворительную оценку в диагностическом тесте.

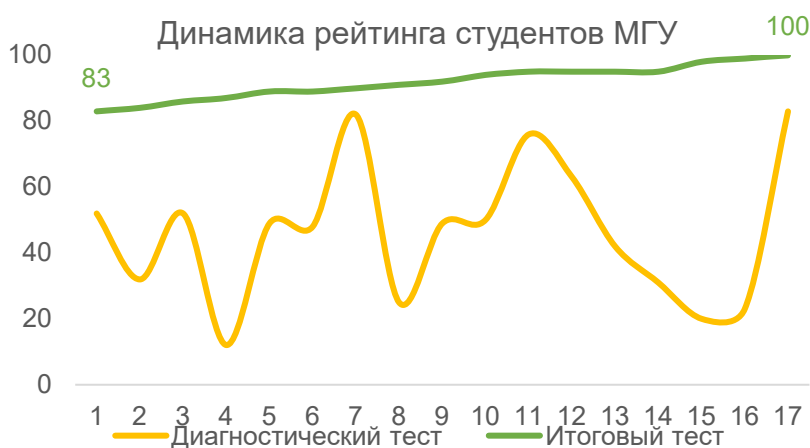


Рис. 8. Динамика изменения оценок, полученных за диагностический и итоговый тесты у студентов МГУ имени М.В. Ломоносова (ЭГ1)

Почти треть студентов РГПУ имени А.И. Герцена также достигли высоких результатов - оценки "4" или "5". Все «хорошисты» и «троечники» в диагностическом тесте имели неудовлетворительную оценку. Из них лишь 10% остались с удовлетворительной оценкой по сравнению с 90% неудовлетворительной оценкой в диагностическом тесте.



Рис. 9. Динамика изменения оценок, полученных за диагностический и итоговый тесты у студентов РГПУ имени А.И. Герцена (ЭГ2)

В любом случае, студенты данных учебных заведений продемонстрировали достоверный рост уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что рост уровня профессионально-ориентированной компетенции произошёл по всем блокам заданий. Студенты продемонстрировали высокий уровень владения лексическим материалом после прохождения курса. Общий процент выполнения заданий выше у студентов МГУ имени М.В. Ломоносова, однако он может быть объяснён изначально более высоким уровнем подготовки, а также реализованным очным форматом обучения.

3.3.2 Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп

Полученные данные экспериментальных групп свидетельствуют об эффективности обучения в целом и разработанной нами программы в частности. Однако для того, чтобы быть получены наиболее достоверные результаты нам было необходимо провести идентичное тестирование в контрольной группе, не проходившей экспериментальное обучение, и сравнить результаты с данными экспериментальных групп. В нашем случае, это должны были быть студенты, будущие преподаватели английского языка,

которые ранее не проходили подобный курс, посвященный профессиональной коммуникации.

Общее количество участников контрольной группы (КГ) составило 30 человек, среди которых были студенты (30 чел.) департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва), КГ1 (13 чел.) и КГ2 (17 чел.). Таким образом, мы имеем дело с независимой однородной выборкой, соответственно, наиболее оптимальным для нас является применение критерия Манна-Уитни для оценивания различий эмпирических данных, полученных в двух разных условиях на разных выборках по уровню количественно измеренного признака. При этом, исходя из требований критерия, первым рядом (результаты экспериментальных групп) мы называем тот ряд, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а вторым рядом (результаты контрольных групп) - тот, где они предположительно ниже.

Данный критерий может применяться на выборках, которые содержат не более 60 человек, так как на большую величину не рассчитана таблица достоверности. В нашем случае, мы располагаем контрольной численностью в 30 человек соответственно, что вполне позволяет нам воспользоваться данным критерием.

Для начала сравним результаты, в экспериментальной и в контрольной группах. Соответственно, проверяемая нами гипотеза принимает следующий вид:

H0: *уровень признака (уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции) в группе 2 (КГ) не ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ).*

H1: *уровень признака (уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции) в группе 2 (КГ) ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ).*

Расчеты представлены в приложении №13.

Данные ЭГ (ЭГ1+ ЭГ2) после прохождения обучения значимо выше по сравнению с результатом КГ (КГ1 + КГ2), что говорит о положительном

влиянии обучения на повышение уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции. При этом, результаты обеих экспериментальных групп на диагностическом тестировании в среднем показали уровень выполнения менее половины. Тем не менее, после прохождения обучения процент выполнения заданий у обеих ЭГ повысился в несколько раз, а уровень развития профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся вырос кратно по сравнению с уровнем КГ. Одной из причин более высокого уровня КГ по сравнению с диагностическим тестом ЭГ может заключаться в том факте, что студенты 3 курса, годом ранее изучали методику преподавания иностранного языка с теоретическими элементами на английском языке.



Рис.10. Средний процент выполнения диагностического и итогового тестов ЭГ1, ЭГ2 и КГ

3.3.3 Анализ результатов посредством диагностического, промежуточного и итогового тестирования

Помимо традиционного сравнения результатов диагностического и итогового тестирования, нам показалось целесообразным рассмотреть динамику прогресса обучающихся после изучения половины учебных модулей курса, при помощи проведения тестирования, которое параллельно выступило в качестве инструмента промежуточной аттестации.

С этой целью мы создали тест, который состоял из нескольких разделов. Всего в тестировании приняли участие 70 человек (МГУ имени М.В. Ломоносова и РГПУ А.И. Герцена). Так как тест был создан на платформе Google Forms, во избежание потенциального списывания и получения достоверных результатов, в него был автоматически встроен инструмент с таймером под названием Quiligo, благодаря которому осуществлялся прокторинг во время прохождения обучающимися тестирования (велась запись экранов, приложение сигнализировало о том, если были предприняты попытки открыть другие вкладки в браузере, кроме вкладки с тестом). Попутно отметим, что перед прохождением тестирования все обучающиеся дали свое согласие на автоматический прокторинг во время теста.

В первом задании нужно было выбрать один *неправильный* вариант из четырех предложенных. Так, предложенный синонимический ряд в разы повысил сложность задания. Во втором задании было необходимо заполнить пропуски в предложениях соответствующими предлогами. Сложность состояла в том, что в некоторых предложениях фигурировали фразовые глаголы, состоящих из трех частей (например, *stand in for*). В третьем задании обучающимся было необходимо вписать название типичных предметов классного обихода. В четвертом задании нужно было правильно выстроить правильный пошаговый порядок в инструкции, предоставляемой преподавателем. В пятом задании давалась микроконтекстная ситуация с тремя вариантами ответов, где нужно было выбрать наиболее оптимальный. При этом, особый акцент делался на инструкции, подходящие к данным действиям. В шестом задании нужно было заполнить пропуски подходящими по смыслу терминами из сферы методики обучения английскому языку. Седьмое задание было направлено на соотнесение конкретной реплики преподавателя с ее функцией. Наконец, в восьмом, письменном задании, обучающимся нужно было решить проблемную задачу. Давалось подробное описание ситуации, где обучающимся нужно было не только

идентифицировать основные проблемы и их потенциальные источники, но и предложить методически оправданные решения. Безусловно, при предоставлении собственных стратегий по решению данных проблем им было необходимо не только обосновать свое решение, подкрепив его теоретическими знаниями, но и показать практическое владение профессионально-ориентированной лексикой, т.е. оперировать терминами, давать примеры инструкций и т.п.

Мы располагали зависимой выборкой, в которой было выполнено три одинаковых замера в разные отрезки времени, которые соотносились с началом, серединой и окончанием экспериментального обучения. Для того, чтобы углубить наше исследование и проверить динамику результатов всех трех тестов одновременно, нам нужно было выбрать подходящий статический критерий.

Для этой цели мы решили воспользоваться критерием Фридмана, который является своеобразным распространением критерия Т-Вилкоксона, но на большее количество измерений, чем два (в нашем случае, три теста или три замера). Он представляет собой критерий, используемый для анализа повторных измерений и сопоставления показателей на одной и той же выборке. Каждый испытуемый подвергается экспериментальному воздействию (в нашем случае – экспериментальному обучению), затем его/ее результаты фиксируются в определенные моменты времени, и, далее, результаты каждого участника упорядочиваются. При этом, мы отдельно упорядочиваем значения у каждого испытуемого независимо от всех остальных.

Проверка происходит по результатам трех тестов, проведенных в разные промежутки времени (в начале курса, в его середине и в конце). Следовательно, нам нужно ответить на вопрос: являются ли результаты тестирования случайными или экспериментальное обучение оказало статически значимое воздействие на испытуемых?

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы:

H0 = между полученными результатами существуют лишь случайные различия.

H1 = между полученными результатами имеются существенные неслучайные различия.

Для этого произведем необходимые расчеты (см. приложение №14).

Вывод: нулевая гипотеза отвергается, т.е. результаты теста можно считать неслучайными (различия существенны). Принимается альтернативная гипотеза. Полученные данные статистически значимы и достоверны, а сдвиги дают право утверждать, что экспериментальное обучение было эффективным.

Построим в программе Excel столбчатую диаграмму, которая будет отражать как общую картину, так и индивидуальный прогресс каждого обучающегося:

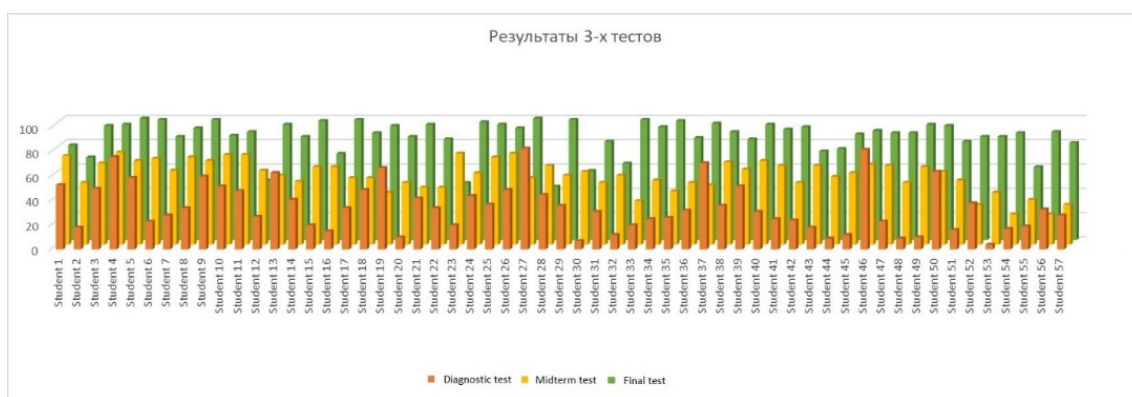


Рис.11. Результаты трех тестов (диагностического, промежуточного и итогового)

Как можно судить по данным графикам, повышение уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции шло плавно и равномерно, без резких скачков, что также свидетельствует о естественном ходе освоения материала.

Таким образом, на основании анализа результатов серии тестов среди студентов экспериментальной и контрольной групп мы можем статистически подтвердить гипотезу об эффективности реализованного экспериментального обучения с целью развития у студентов профессионально-ориентированной лексической компетенции.

3.3.4 Анализ обратной связи и рефлексии от студентов после прохождения ими экспериментального обучения

После завершения экспериментального обучения, мы попросили студентов, которые принимали в нем непосредственное участие, предоставить нам обратную связь, чтобы мы могли узнать об общем сформировавшемся впечатлении о курсе, а также выявить наиболее эффективные упражнения и задания, по мнению самих испытуемых. Для этого мы предложили их заполнить небольшую анкету, которая содержала шесть вопросов, которые будут приведены ниже. Всего в анкетном опросе принял участие 31 человек, прошедший экспериментальное обучение от начала и до конца¹⁵:

Вопрос №1. Как Вы оцениваете свой уровень усердия при работе по данному курсу? 87.1% (n=31) прилагали значительные усилия при прохождении экспериментального обучения, в то время как лишь 12.9% (n=31) отрицательно охарактеризовали уровень своей прилежности.

Вопрос № 2. Оцените эффективность курса в целом для себя? Обучающимся было предложено оценить эффективность всего курса в целом по четырехбалльной шкале, где оценка «4» – соответствовала высокой эффективности курса, «3» – средней, «2» – низкой, «1» – соответствовала утверждению, что курс был бесполезен.

Исходя из полученных данных, 26 человек или 83.9% (n=31) отметили высокий уровень эффективности курса, и только 5 человек или 16.1% (n=31) – средний. Отметим, что отрицательных отзывов получено не было.

Вопрос № 3. Как Вы оцениваете свой уровень лексических знаний, навыков и умений в сфере английского языка для специальных целей его преподавания ДО и ПОСЛЕ изучения курса? Далее мы попросили обучающихся оценить свой уровень лексических знаний, умений и навыков до и после прохождения курса, где можно было выбрать один из четырех вариантов ответа: *недостаточно для*

¹⁵ Анкет.опрос доступен по ссылке - URL:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeR5_0qV2UvZdP2m0w83nwVHAut8zOM84hsqZT7Zv1GU0_uMQ/viewform

работы учителем/ скорее достаточно для работы учителем/ скорее недостаточно для работы учителем/ недостаточно для работы учителем.

Что касается момента «до» прохождения курса, то 83.9% (n=31) респондентов отметили недостаточный уровень владения лексическими знаниями, навыками и умениями для осуществления профессиональной деятельности, при этом только 12.9% (n=31) посчитали, что скорее обладают всеми необходимыми знаниями, навыками и умениями, и лишь 3.2% (n=31) выразили мнение, что обладают всеми необходимыми знаниями, навыками и умениями. Что до состояния «после» прохождения курса, то 93% (n=31) посчитали, что обладают достаточным уровнем для будущей профессиональной деятельности, и только 6.5% (n=31) выразили свою неуверенность по данному поводу.



Рис.12. Ответы на вторую часть 3-го вопроса анкеты

Вопрос № 4. Цели курса были ясны и понятны. Курс был хорошо тематически спланирован и организован. Говоря о четвертом вопросе, учитывая, что описание курса, тематический план, а также большинство упражнений и заданий были расположены на отдельном сайте, мы попросили обучающихся выразить свое мнение об утверждениях, касающихся содержания, целей и задач курса. Все цели и задачи обучения были ясны и понятны обучающимся, отрицательных ответов на данный вопрос получено не было.

В отношении тематической организации курса, 96.8% (n=31) респондентов выразили свое согласие с утверждением, о том, что курс было

хорошо спланирован, и лишь 3.2.% (n=31) не согласились с этим утверждением.

Вопрос № 5. Оцените ПОЛЕЗНОСТЬ заданий курса для Вашего профессионального развития. Затрагивая вопрос № 5, нам было чрезвычайно важно ознакомиться с мнением самих обучающихся о полезности предложенных нами упражнений и различных типов заданий. Это позволило нам получить своеобразный рейтинг, основанный на предпочтениях самих студентов, который выглядит следующим образом:

Таблица 5 - Рейтинг заданий, по мнению самих обучающихся

<i>Тип упражнений/заданий</i> <i>Степень полезности с т.з. обучаемых</i>	<i>Очень и/или достаточно полезно</i>	<i>Совсем и/или недостаточно полезно</i>
<i>Рефлексивное эссе</i>	83.8%	16.2.%
<i>Ментальная карта «ELT methods and approaches»</i>	93%	7%
<i>Составление собственного онлайн-гlossария «ELT terms»</i>	90.3%	9.7%
<i>Решение кейсов (педагогических задач на англ. языке)</i>	100%	-
<i>Создание планов уроков на АЯ с прописыванием собственных реплик</i>	96.7%	3.3%
<i>Выполнение интерактивных упражнений и заданий на различных онлайн-платформах</i>	93.5%	6.6%

Как можно заключить из таблицы, безусловным фаворитом стало решение педагогических задач или кейсов на английском языке. Также подавляющее большинство нашло для себя крайне полезным выполнение интерактивных упражнений и заданий, создание собственного онлайн-гlossария, ментальной карты и написание плана урока с подробным прописыванием своих реплик как преподавателя, с последующим проведением части данного урока. Беспольных упражнений и заданий, по мнению самих обучающихся, выявлено не было.

Вопрос № 6. Был ли полезен сайт курса (English for Language Teaching Purposes)? Заключительный вопрос нашей анкеты был связан с технической стороной обучения. Нам также было интересно узнать, насколько удачна была сама идея размещения большинства наших упражнений и заданий на специально

созданной для курса платформе, поэтому мы задали вопрос о том, был ли полезен сайт, которым пользовались обучающиеся. Резюмируя, можно сказать, что *абсолютно все* студенты отметили его полезность. Отрицательных ответов получено не было, что свидетельствует об исключительно позитивном опыте использования данной технологии.

Как отмечается в проведенных ранее исследованиях, изучающих отношение студентов-лингвистов к взаимооценке и получению обратной связи от преподавателя и сверстников, было «...выявлено, что студенты предпочитают получать обратную связь в онлайн-среде, при этом осознавая ее ограничения» [Боголепова, 2023:125], что также было нами использовано. После завершения изучения модулей, мы попросили наших обучающихся самостоятельно проанализировать и отрефлексировать, чему они научились, а также отразить свои выводы в формате видео. Одним из преимуществ данного задания стало не только побуждение к рефлексии, но также дополнительный стимул к использованию профессионально-ориентированной лексики при записи своего ответа¹⁶. Помимо этого, обучающиеся делились впечатлениями о том, что, по их мнению, могло бы улучшить их собственный прогресс в обучении.

Таким образом, полученная обратная связь от самих участников эксперимента оказалась целиком и полностью положительной.

¹⁶ С примером выполненной работы по окончании первого модуля можно ознакомиться по данной ссылке-URL: <https://drive.google.com/file/d/17DCNhbWoXBSJvQftW30J0wINY3VzS21E/view?usp=sharing>

Выводы по третьей главе

1. Экспериментальная работа по проверке эффективности разработанных заданий в рамках курса, направленного на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических специальностей, осуществлялась в три этапа: *организационный* (в ходе которого была разработана рабочая программа курса, а также комплекс заданий, которые были апробированы на этапе реализации экспериментального обучения; *этап реализации экспериментального обучения*, в котором в качестве экспериментальной группы приняли участие 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 бакалавриата III курса (30 человек), программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» департамента иностранных языков НИУ ВШЭ (г. Москва); *этап констатации*, который заключался в обработке результатов экспериментального обучения и их *интерпретации*.

2. Анализ результатов студентов бакалавриата, принявших участие в экспериментальном обучении, позволил сформулировать вывод об эффективности разработанного комплекса заданий в рамках рабочей программы курса, направленной на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка, 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.

3. Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий диагностического, промежуточного и итогового тестирования показал, что студенты в целом значительно повысили свой уровень владения профессионально-ориентированной лексической компетенцией. 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 или учебных пособий/материалов.
4. Абсолютно все студенты, прошедшие экспериментальное обучение отметили полезность созданного нами сайта, содержащего программу курса, интерактивные упражнения и задания, а также дополнительные материалы. Среди наиболее эффективных заданий студенты выделили решение кейсов (проблемных педагогических ситуаций), создание собственного онлайн-гlossария, ментальной карты и написание плана урока с подробным прописыванием своих реплик (как преподавателя), с последующим проведением части данного урока.
5. Результаты экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что разработанная рабочая программа курса вместе с комплексом заданий позволяет достичь развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка в рамках высшего профессионального образования на уровне бакалавриата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного диссертационного исследования являлось теоретическое обоснование, практическая разработка и апробация модели развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки.

Результаты проведенного исследования заключаются в следующем:

1. *проанализировано и уточнено* понятие профессионально-ориентированной лексики применительно к учебно-педагогическому контексту;
2. *проанализирована* сущность, структура и этапы формирования лексических навыков и умений;
3. *предложена* авторская дефиниция термина «профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка»;
4. *расширены* научные представления о содержании профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка: *определено* ее место в составе профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка, *подробно описана* ее структура и компонентный состав;
5. *выявлена и доказана* целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков;
6. *выявлена и описана* номенклатура знаний, навыков и умений, составляющих ядро профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка;
7. *установлены* валидные источники отбора профессионально-ориентированной лексики;

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

9. *уточнена* номенклатура типичных коммуникативных задач, стоящих перед языковыми педагогами;

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

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

12. *разработана модель* развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков и *экспериментально доказана* ее эффективность;

13. *создана рабочая программа дисциплины*, а также *разработан и апробирован* комплекс заданий для обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических направлений подготовки;

14. *экспериментально апробирована и доказана* эффективность обучения профессионально-ориентированной лексике в рамках предложенной модели обучения.

По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что вопрос описания, 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*; *профессиональная* лексика подразделяется на *собственно профессиональную* лексику, которая включает в себя специфические термины специальности (методики обучения иностранным языкам), профессионализмы, профессиональные жаргоны и т.п., и *квазипрофессиональную* лексику – лексику, которая знакома и используется не только специалистами, но и обычными людьми, к примеру - названия предметов классного обихода и др.

2. Были тщательно изучены составляющие лексической компетенции, а именно, лексические навыки и умения, их характеристики. Мы выяснили, что среди ученых наиболее популярна точка зрения, согласно которой лексические навыки в зависимости от вида речевой деятельности разделяются на продуктивные и рецептивные. Соответственно, главными отличительными чертами лексического навыка в рецептивных видах речевой деятельности будет автоматизированное восприятие лексической единицы (графический/фонетический образ) и ее ассоциирование с соответствующим значением (сличение с эталоном, хранящимся в памяти). Для продуктивных видов речевой деятельности ключевым моментом является автоматизированная операция по выбору нужной лексической единицы (адекватно контексту и замыслу) в зависимости от коммуникативной ситуации и задачи, а также сочетание данной лексической единицы с другими лексическими единицами в соответствии с принятыми нормами для непосредственного употребления в речи. Мы также установили, что если на уровне лексического навыка происходит оперирование словами, то на уровне лексического умения происходит оперирование целыми группами слов, фразами и высказываниями. Помимо этого, на последней стадии,

лексические навыки плавно переходят в лексические умения, где проявляется некая доля креативности, которая заключается в умелом и осознанном использовании парадигматических и синтагматических связей, умении заполнять лексические пробелы, выражении одной и той же мысли при помощи разнообразных лексических средств и т.п.

3. Проводя диахронический анализ менявшихся научных представлений о моделях лексической компетенции, мы обнаружили отсутствие общепризнанного мнения касательно содержания лексической компетенции, или другими словами, вопроса определения измерений, составляющих ее структуру. Это можно связать с тем, что предлагаются разные способы измерения различных аспектов лексических знаний, при этом некоторые из них (как, например, процесс доступа к ментальному лексикону и способы его организации) представляются весьма затруднительными для отслеживания и оценки. Ввиду этого некоторые ученые даже подчеркивают теоретический характер не столько измерений, но сколько и самой лексической компетенции, которую они видят, как гипотетическое пространство, не поддающееся измерению априори. Однако наиболее достоверной и примиряющей можно считать точку зрения, отраженную в CEFR [Council of Europe, 2001, 2018], которая прослеживается в различных вариациях в работах зарубежных ученых, и которой мы руководствовались. Она представляет собой трехмерную модель лексической компетенции, в которой основополагающими измерениями являются размер словарного запаса, его ширина и глубина, а также словоупотребление.

4. Было изучено содержание понятия профессионально-ориентированной лексической компетенции, 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.

Профессионально-ориентированная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка – 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 и/или межкультурном взаимодействии для решения коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами. (Соответствует положению №1, выносимому на защиту).

5. Была спроектирована и разработана модель развития профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка. Нам удалось подробно описать и раскрыть ее компонентный состав. По нашему мнению, модель профессионально-ориентированной лексической компетенция преподавателя иностранного языка включает 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 лексических знаний в профессиональной сфере и их активное применение. 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.

6. Анализ ФГОС ВО 3++ (направление «Лингвистика», «Педагогическое образование» уровни 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 т.ч. языковой) подготовки педагогических кадров. Данные выводы подтверждают актуальность нашего исследования. Благодаря результатам проведенного анализа была выявлена и доказана целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков. Проведенный анализ также позволил сформулировать номенклатуру знаний, навыков и умений, составляющих ядро профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка. (Соответствует положению №3, выносимому на защиту).

7. Мы рассмотрели понятие «языка для специальных целей» как элемента содержания профессионально-коммуникативной подготовки будущих языковых педагогов. Изучение и анализ термина «английский язык для специальных целей» и его классификаций позволили нам поднять вопрос выделения и дефинирования особого подвида ESP - функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания или ELTP (English for Language Teaching). Мы провели ретроспективный обзор и анализ существующих единичных англоязычных определений данного феномена, уточнили его название и содержание, а также предприняли попытку 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. Являясь разновидностью ESP, в рамках которого английский служит практическим инструментом для выполнения определенных функций в рамках профессиональной и/или рабочей среды, ELTP ставит на первое место специфические языковые и речевые навыки и умения, необходимые учителям и преподавателям английского для успешного выполнения их профессиональных обязанностей. (Соответствует положению №2, выносимому на защиту).

8. Анализ рабочих программ в более десяти ведущих педагогических вузах России позволил выяснить, что доля дисциплин, относящихся к сфере английского языка для специальных целей его преподавания (т.е. непосредственно связанных с профессиональными аспектами языковой и речевой деятельности в сфере преподавания английского языка), а также присутствие и раскрытие профессионально-ориентированного лексического аспекта в предлагаемых дисциплинах, практически равна нулю. Лишь в двух вузах нам удалось найти программы дисциплин, более или менее ориентированных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих языковых педагогов. Таким образом, мы убедились в целесообразности разработки интегрированного курса, включающего в себя комплекс заданий, имитирующих ситуации профессионального общения, направленного на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции и одновременное совершенствование знаний по специальности у будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

9. Рассмотрев основные курсы, посвященные английскому для специальных целей его преподавания предлагаемые за рубежом, можно

констатировать, что абсолютно все из них предусматривают онлайн-формат проведения (некоторые из них не предусматривают очных занятий априори). В большинстве своем, их целевой аудиторией являются учителя английского языка без опыта или с минимальным педагогическим опытом, что соотносится с нашей целевой аудиторией. Тематическое содержание данных курсов послужило ориентиром при дальнейшей разработке нашего собственного профессионально-ориентированного курса для будущих языковых педагогов, а также сподвигло на создание веб-программы для динамической поддержки курса.

10. 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 провести их критический анализ на предмет требований, предъявляемых к профессионально-ориентированной учебной литературе. Данный анализ позволил установить, 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 для данной целевой группы. Проведенный анализ помог нам при разработке собственного комплекса заданий для будущих языковых педагогов.

11. Были научно обоснованы и выработаны принципы отбора профессионально-ориентированной лексики, установлены валидные источники ее отбора, проведена процедура отбора профессионально-ориентированной лексики в сфере учебно-педагогического дискурса с ее последующим делением на тематические группы. Параллельно была обоснована концепция разработки лексического минимума для будущих

преподавателей английского языка. Данный процесс завершился созданием лексического минимума для студентов лингводидактических направлений подготовки, состоящего из двух частей. Первая часть лексического минимума 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. Вторая часть данного минимума содержит номенклатуру важнейших коммуникативных задач и соответствующих им микрозадач, с которыми языковые педагоги встречаются на регулярной основе, а также фразы, которые выступают в качестве практического инструмента для их решения. В результате, разработанный лексический минимум позволил решить вопрос, связанный с определением содержания обучения будущих преподавателей английского языка. (Соответствует положению №4, выносимому на защиту).

12. Для подтверждения гипотезы исследования было проведено экспериментальное обучение. Достоверно установлено, что представленный в настоящем диссертационном исследовании комплекс заданий в рамках интегрированного курса позволяет достичь развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей английского языка. В результате экспериментальной работы было зафиксировано, что финальные показатели студентов экспериментальной группы выше по сравнению, во-первых, с показателями контрольной группы, во-вторых, с вводными показателями самой экспериментальной группы. На основании сделанных выводов мы можем заключить, что процесс развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки является эффективным (соответствует положению №5, выносимому на защиту). Таким образом, все положения, выносимые на защиту, были доказаны.

Ограничением нашего исследования выступило то, что мы изначально ориентировались на термины, принадлежащие сфере методики обучения иностранному языку, в связи с чем, лингвистические термины, остались вне нашего внимания. Возможным направлением для дальнейших исследований является дифференциация полученных лексических единиц в соответствии с уровнем образования (бакалавриат или магистратура), этапом обучения и количеством учебных часов. Кроме того, мы ориентировались на студентов лингводидактических направлений подготовки на уровне бакалавриата, поэтому перспективным предоставляется пилотирование разработанного курса на студентах лингводидактических направлений подготовки на уровне магистратуры.

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, а также создания специализированных учебников и учебных пособий или в качестве базы для создания профессионально-ориентированных тестов и иных контрольно-измерительных материалов для данной целевой аудитории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем.яз.) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дисс. ...канд. пед. наук / Александров Константин Вячеславович. – Нижний Новгород, 2009. – 227 с.
3. Александрова Е.В. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей (на материале английского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Александрова Евгения Владимировна. – Москва, 2009. – 21 с.
4. Андреев Н.Д. Подъязыки как область взаимодействия социального и системного в семантических структурах // Семиотические проблемы языка науки, терминологии и информатики. М.: Изд-во Московского университета, 1971. – 36 с.
5. Андреев Т.Н. Формирование профессиональной лексической компетенции у будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2014. – 24 с.
6. Андреев Т.Н. Использование профессионально ориентированных текстов в подготовке будущего учителя английского языка / Т. Н. Андреев // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – № 4. – С. 68-73.
7. Артёмов В.А. Курс лекций по психологии: к изучению дисциплины / В.А. Артёмов. - 2-е изд., перераб. и доп., 1958. – 421 с.

8. Аствацатрян М.Г. Методика изучения понимания глагольных префиксальных дериватов немецкого языка при чтении текстов (на первом курсе языкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 28 с.
9. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская Энциклопедия, 1966. – 571 с.
10. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Баграмова Нина Витальевна. – СПб., 1993. – 40 с.
11. Базина М.П. Специфика условно – речевых упражнений для формирования рецептивных лексических навыков в аудировании // ИЯВШ, 1987. Вып. 20. С. 108-115.
12. Барышников Н. В. Профессионализм учителя иностранных языков новой формации: размышления с реалистических позиций / Н. В. Барышников // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 года / Под общей редакцией В.Б. Царьковой, А.А. Люлюшина. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 17-30.
13. Барышников Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1-1. – С. 55-65.
14. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»: автореф. дис. ...док. пед. наук / Безукладников Константин Эдуардович. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с.

15. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
16. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
17. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989.
18. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // ИЯШ. – 1985. – № 5. – С. 30–37.
19. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
20. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – М: Просвещение, 1988. – 255 с.
21. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
22. Богачева Г.Ф. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных рус. слов / Авт.: Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин, З.П. Попова; под ред. В.В. Морковкина. М., 2003. – 768 с.
23. Богданчик Л.В. Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Совр. тенденции в обуч. иностр. яз. и межкульт. коммуникации: Мат. Межд. заоч. научно-практ. конф. Электросталь. 2011. – С. 22-24.
24. Боголепова С. В. Как аукнется, так и откликнется? Отношение студентов-лингвистов к взаимооцениванию и обратной связи / С. В. Боголепова, М. А. Кирсанова, А. А. Пивоварова // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 487. – С. 118-128.
25. Боголепова С. В. Компетенции лучших преподавателей: сравнительный анализ мнений студентов классического и исследовательского университетов

- / С. В. Боголепова, Е. В. Шадрова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 73-94.
26. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
27. Бронская В. С. Теоретические основы формирования лексической компетенции у школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. ВГ Белинского. – 2012. – №. 28.
28. Бухбиндер В.А. Вопросы обучения лексике // Иностранные языки в школе. – 1972. – №. 6. – С. 39-47.
29. Бухбиндер В.А. Обучение лексике // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / В.А. Бухбиндер, С.В. Калинина / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. - М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
30. Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе / В.А. Бухбиндер. АДД. М., 1972. – 556 с.
31. Бухбиндер В.А. Развитие лексических навыков устной речи / В.А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках – Киев, 1980. – С. 14 – 31.
32. Вальжак Ж., Друзиловска Д. К вопросу о функциональной организации лексического минимума на основе метода коммуникативных задач // Studia Rossica Posnaniensia. – 2019. – Т. 44. – №. 2. – С. 371-378.
33. Васильева Н.В. Языки для специальных целей и норма // Естественный язык, искусственные языки и информационные процессы в современном обществе. М., Наука, 1988. С.55-69.
34. Васильева Н.В. Языки для специальных целей и норма // Естественный язык, искусственные языки и информационные процессы в современном обществе. М., Наука, 1988. С.55-69.
35. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе

интегрированного курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вепрева Татьяна Борисовна. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

36. Власова Е. А., Карпова Е. Л., Ольшевская М. Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – Т. 17. – №. 4.

37. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств / И.Р. Гальперин / Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 383 с.

38. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд. исп. и доп. М.: Академия, 2015. – 368 с.

39. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.

40. Герд А. С. Введение в изучение языков для специальных целей: учеб. пособие / А. С. Герд. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 58 с.

41. Голованова Е.И. Лингвистическая интерпретация термина: когнитивно-коммуникативный подход // Известия Уральского государственного университета. - 2004. - №33. – С. 18-25.

42. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения терминов //Вестник МГУ. – 1972. – Т. 5. – С. 52-54.

43. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. - Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.

44. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – Москва: Академия, 2008. – 302 с.

45. Гурвич П.Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б. Гурвич,

- Ю.А. Кудряшов // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. С. 327 – 343.
46. 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.
47. Дмитрусенко И.Н. Обучение иноязычной рецептивной лексике студентов психологических факультетов в процессе самостоятельного чтения: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00. 02. Челябинск. Южно-Уральский гос. ун-т //Челябинск. – 2017. – 229 с.
48. Ершова Т. А., Корнев А. А. Использование интегрированных заданий на чтение и письменную речь для развития профессионально-коммуникативных и когнитивных умений студентов педагогических специальностей //Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №. 1. – С. 159-168.
49. Жданько О.И. Методика формирования профессионально - ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: дис. – Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. НА Добролюбова, 2016. – 181 с.
50. Жданько О.И. Формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза //Дискуссия. – 2011. – №. 8. – С. 82-85.
51. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология исследований в лингвистике: Учебное пособие УРФУ, 2012. – 818 с.
52. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
53. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
54. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
–42 с.

55. Зяблова О. А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики): дисс. ... докт. филол. наук. Москва, 2005. – 316 с.

56. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.

57. Ильина О. А. Лексический минимум по языку специальности "Робототехника" как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов //Гуманитарный вестник. – 2013. – №. 2 (4).

58. Кадыров Ф. Ф. Термины языка для специальных целей: мотивационно-номинативный аспект (на материале русского и английского языков) : дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 2013. – 212 с.

59. Калинин А.В. Лексика русского языка / А.В. Калинин. – М.: Издательство МГУ, 1978. – 232 с.

60. Карташова В. Н., Андреев Т. Н. Методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка //Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №. 2-3 (62).

61. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. –176 с.

62. Колесников А. К. Профессиональная компетенция и компетентность / А. К. Колесников, А. И. Санникова, К. Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 57-61.

63. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л.

- Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», «Cambridge University Press», 2001. – 224с.
64. Ксензенко О. А. Психолингвистические проблемы профессиональной коммуникации / О. А. Ксензенко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2014. – № 4. – С. 298-305.
65. Ксензенко О. А. Принцип интегративности в обучении языку для специальных целей / О. А. Ксензенко // Учитель. Ученик. Учебник: Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 ноября 2021 года. – Москва: КДУ, Университетская книга, 2022. – С. 48-51.
66. Комарова А. И. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод / А. И. Комарова. - М.: МАЛП, 1996. – 192 с.
67. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: антология (учебное пособие). – Екатеринбург: Изд-во Ур-ФУ, 2012. – 817 с.
68. Конурбаев М. Э., Забросаева И.А. От LSP до специализированного дискурса: исторический срез // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М., 2014. № 49. – С.26-87.
69. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка //Иностранные языки в школе. – 2016. – №. 1. – С. 56-60.
70. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования //Научный журнал" Современные лингвистические и методико-дидактические исследования". – 2017. – №. 3. – С. 88-97.
71. Корнев А.А., Михайлова А. М. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие //Иностранные языки в школе. – 2019. – №. 3. – С. 16-28.
72. Корнев А.А., Семина Н.В. Методика классификации ошибок в педагогической речи российских учителей английского языка (на материале

видеозаписей уроков) //Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сборник научных трудов. – 2018. – №. 2. С.166-172.

73. Коренев А.А., Макарычева М.Д. Формулирование заданий как профессионально-коммуникативное умение будущих преподавателей //Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – №. 4. – С. 138-146.

74. Коровушкин В.П. Контрастивная социодialeктология как автономная лингвистическая дисциплина / В.П. Коровушкин // Язык в современных общественных структурах (социальные варианты языка - IV): материалы междунар. науч. конф., 21-22 апреля 2005 г., Н.Новгород – Н.Новгород, 2005. – С.7-13.

75. Коростелев В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике. – Воронеж: ВГУ, 1990. – 157с.

76. Костомаров В.Г. Принципы отбора лексического минимума // Материалы четвертого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964. С. 81-94.

77. Краснощёкова Г. А. Грамматический экспликатор как средство формирования иноязычной лингвистической компетенции студентов-нелингвистов //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №. 5. – С. 157-160.

78. Кручинина Г.А. Модель обучения лексической стороне речи на основе знаково-символических средств в начальной школе // Дискуссия. 2014. №8 (49). – С. 141-144.

79. Кузнецов И.Н. Диссертационные работы: Методика подготовки и оформления: учебно- методическое пособие. – М.: Дашков и К, 2006. – 452 с.

80. Курникова Н. С. Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка средствами проектной методики // ИТС. 2007. №3-4. – С. 76-80.

81. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Учеб.пособие / Б.А. Лapidус. – М.: Высш. шк., 1986. – 145 с.
82. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд-е 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 256 с.
83. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2 изд-е., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.
84. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды [Текст] /А.А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
85. Малкова И.Ю. Актуальные вопросы обучения профессионально-ориентированной лексике в аспекте РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №6-2. – С. 108-111.
86. Маркина Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №129. – С. 247–250.
87. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учеб. для филол. спец. вузов. –2-изд., перераб. идоп. –М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.
88. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ.пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько С.И. Петрова. – 6-е изд., стереотип. - Мн.: Выш. шк., 2000. – С. 94.
89. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: авто-реф. дисс....докт. пед. наук.-М., 2009.
90. Менгардт Е.Р. Надеждина Е. Ю. Сравнительный анализ учебно-методических комплексов для обучения английскому языку в профессиональной сфере: технические специальности // Концепт. 2018. №12. – С.1084-1091.

91. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
92. Митрофанова К.А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Митрофанова Ксения Александровна. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.
93. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М., 1985. – 128 с.
94. Михайлова А. М., Коренев А. А. Профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка (по результатам анализа должностных инструкций) //Moscow University Young Researchers Journal Languages, Cultures And Area Studies. – 2014. – №. 3. С. 10-16.
95. Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М., Попова З. П. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В. В. Морковкина. М.: АСТ: Астрель, 2003.
96. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
97. Назарова Т.Б., Кузнецова И. А. Когнитивное картирование и систематизация терминов методики преподавания английского языка как иностранного //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №. 5.
98. Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 385 с.
99. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав //Молодой ученый. – 2016. – №. 28. – С. 933-935.
100. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.

101. Панова Т.М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - СПб., 2007. – 23 с.
102. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению: учебное пособие / Е. И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
103. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
104. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи / Е. И. Пассов. – Воронеж: ВГПИ, 1974, –164 с.
105. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: «Русский язык», 1977. – 216 с.
106. Пассов Е. И. Формирование лексических навыков: учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.
107. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Наука, 1985. – 223 с.
108. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
109. Пенская З. П. Формирование языковой компетентности студентов технического колледжа средствами мультимедиа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2010. – 23 с.
110. Перфилова Г.В. Компетентностный подход и его реализация в современном образовательном контексте // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых ВУЗах: проблемы и перспективы. Вест. МГЛУ. М.: Рема, 2008. С. 18-29.
111. Половец М. В. Терминологические гнезда как способ отражения системности терминологии (на примере англоязычных терминов

- компьютерной лингводидактики) //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2014. – №. 170. С. 18–25.
112. Потрикеева Е.С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2, № 1. С. 31–36.
113. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)) [утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями от 25 декабря 2014 г. и от 16 августа 2016 г.]. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 01.04.2020).
114. Пурм Р., Елинек С., Веселый Й. Дидактика русского языка, выбранные главы. М.: Гаудеамус, 2003. –182 с.
115. Раздужев А. В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Р. Алексей Валерьевич. – Пятигорск, 2013. – 241 с.
116. Рахман С.Е. Система работы по формированию лексических навыков чтения: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ 13.00.02.-Липецк, 1984. –17 с.
117. Рахманов И. В. Предисловие к словарю наиболее употребительных слов немецкого языка. – 1967.
118. Реформатский А.А. Введение в языкознание /А. А. Реформатский. – М.: Просвещение, 1967. – 344 с.
119. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз,1988. – 704 с.
120. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1(25). – С. 123-141.

121. Сафонова В.В. Коммуникативное образование средствами соизучаемых языков в современной высшей школе: концептуальные основы, проблемы и перспективы развития //Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. – 2016. – С. 18-30.
122. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
123. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
124. Сафонова В.В. Основополагающие принципы моделирования учебной литературы по теории и методике обучения межкультурному общению в высшей школе // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С.65-76.
125. Семина В. В. Методика формирования лексической язык: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Семина Вера Викторовна. 2013. –12-13 с.
126. Серова Т. С., Чайникова Г. Р. Система упражнений для развития лексической компетенции // Педагогическое образование в России. 2013. №6. С.91-97.
127. Сиземина А.Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: Автореф. дис. ... к.пед.наук: 13.00.02 /Сиземина Александра Евгеньевна; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова –Н.Новгород, 2009. – 22 с.
128. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков //Вестник МГИМО Университета. – 2013. – №. 6 (33). С. 67-71.
129. Соловова Е.Н., Боголепова С. В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 4. – С. 75-85.

130. Соловова Е. Н., Козлова З. А. Глобальный феномен "ЕМИ"-английский язык как средство обучения //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – №. 4. – С. 144-149.
131. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...док. пед. наук / Соловова Елена Николаевна. – Москва, 2004. – 48 с.
132. Стародубцева О. Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза //Бюллетень сибирской медицины. – 2013. – Т. 12. – №. 3.
133. Степанов Ю.С. Французская стилистика. М.:Высшая школа., 1965. – 355 с.
134. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. - М., 2003. – 248 с.
135. Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования // Язык и культура. 2016. №1 (33). С. 214-227.
136. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31.
137. Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О. Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Язык и культура. 2022. № 58. С. 292-309.
138. Тарева Е.Г., Викулова Л.Г. Культура речи учителя иностранного языка как основа педагогического мастерства: аналитический обзор материалов II Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи

учителя» (Москва, 27-29 марта 2020 г.) // Иностранные языки в школе. 2020. № 8. С. 65-69.

139. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – М.: Высшее образование сегодня, 2004, № 3. – С. 24-27.

140. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 83-87.

141. Терских Н.В. О специфике основных разрядов профессиональной лексики (на примере английской терминологии) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – №. 4 (12). – С. 131-136.

142. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Икар, 2014. – 224 с.

143. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. – М.: "Эдитус", 2017. – 248 с.

144. Тихонова И.Б. Когнитивное моделирование профессиональной терминосистемы (на материале английской терминологии нефтепереработки). Автореф. дисс. ... канд. филол. н. Уфа, 2010. – 22 с.

145. Турова О. В. Иноязычная лексическая компетенция как компонент подготовки будущих специалистов неязыкового вуза // Идеи. Поиски. Решения: материалы VII Междунар. науч. практ. конф. - Мн.: БГУ, 2015. С.131-139.

146. Фалькович М.М. Лексический минимум по английскому языку для языковых вузов. –3-е изд //М.: Высшая школа. – 1972.

147. Фельде О.В. Профессиональные подязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (157). – С. 178-184.

148. Фетисова А.А. Методика управления фактором произвольности в процессе развития иноязычной лексической компетенции студентов (I курс, языковой педагогический вуз): дис. – М.: дис. ... канд. пед. наук, 2010.

149. Фетисова А.А. Структура иноязычной лексической компетенции студентов, будущих учителей иностранного языка //Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2011. – №. 5. – С. 225-234.
150. Фомина Т.Д. Учебный словарь-минимум-один из способов интенсификации процесса обучения иностранному языку //Российский внешнеэкономический вестник. – 2010. – №. 4.
151. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. С. 96-106.
152. Храброва В. Е. Словосочетание как проблема обучения английской письменной речи //Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 1. – №. 4.
153. Хуторской А.В. Ключевые компетентности: технология конструирования //Народное образование. – 2003. -№ 5. – С. 98-99.
154. Цветкова Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы (На материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цветкова Любовь Анатольевна. – Москва, 2002. – 23 с.
155. Цетлин В.С. Знания, умения и навык в иностранном языке / В.С. Цетлин. – Иностранные языки в высшей школе. – М., 1961. – Выпуск 5. – С. 6.
156. Чайникова Г. Р. Внутренний тезаурус-лексикон как компонент лексической компетенции будущего специалиста в области информационных технологий // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – №. 7. – С. 49.

157. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. №4. С. 19-25.
158. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: Монография / А.Н. Шамов. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277 с.
159. Шамов А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностр. яз. в шк. 2009. № 4. С. 2 – 8.
160. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. Н. Шамов. – Н. Новгород, 2005. – 537 с.
161. Шамов, А. Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной иноязычной речи: моногр./ А. Н. Шамов. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. – 239 с.
162. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения –основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шамов //Иностранные языки в школе. –2007. –№ 4. –С. 19-25.
163. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – М., 1985. – 268 с.
164. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке // Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе: Сборник научных трудов. 1972. С. 1-11.
165. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие / С.Ф. Шатилов. – Москва: Просвещение, 1986. – 223 с.
166. Шелов С. Д., Лейчик В. М. О классификации профессиональной лексики //Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. – 2012. – Т. 71. – №. 2. – С. 3-16.

167. Шелов С.Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы //Вопросы языкознания. – 1984. – N 5. – С. 76 – 87.
168. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студ. яз. вузов. - М.: Икар, 2014. – 452 с.
169. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков //М.: Академия. – 2015.
170. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам, Теория и практика. – М: Изд.ВК, 2012 – 336 с.
171. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преп. и студ. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007.
172. Языкова Н. В., Гончарова В. А., Корзун О. О. [и др.]. Практикум профессионального общения. Отв. ред.: Н.В. Языкова, С.Н. Макеева. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – 163 с.
173. Языкова Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2-9.
174. Языкова, Н. В. Методическая подготовка учителя иностранного языка: прошлое, настоящее, будущее: Избранные статьи к юбилею доктора педагогических наук, профессора Натальи Витальевны Языковой / Н. В. Языкова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2023. – 246 с.
175. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования: автореферат диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук / Е. В. Ятаева; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 26 с.
176. Brown C., Payne M. E. Five essential steps of processes in vocabulary learning //TESOL Convention, Baltimore, Md. – 1994. – P. 490-514.

177. Bulté B. et al. Investigating lexical proficiency development over time—the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels //Journal of French Language Studies. – 2008. – T. 18. – №. 3. – P. 277-298.
178. Caro K., Mendinueta N. R. Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review //Journal of Language Teaching and Research. – 2017. – T. 8. – №. 2. – P. 205-213.
179. Carter R. Is there a core vocabulary? Some implications for language teaching //Applied linguistics. – 1987. – T. 8. – №. 2. – P. 178-193.
180. Chapelle C. A. JL Construct definition and validity inquiry in SLA research //Interfaces between second language acquisition and language testing research. – 1998. – P. 32-70.
181. Coady J., Huckin T. Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. – Cambridge University Press, 1997. – 299 p.
182. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. – Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2017.
183. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2001.
184. Crossley S. A. et al. What is lexical proficiency? Some answers from computational models of speech data //TESOL Quarterly. – 2011. – T. 45. – №. 1. – P. 182-193.
185. Daller H., Milton J., Treffers-Daller J. Editors' introduction: Conventions, terminology and an overview of the book //Modelling and assessing vocabulary knowledge. – 2007. – P. 1-32.
186. Din M., Ghani M. Developing Lexical Competence Through Literature: A Study of Intermediate Students of Pakistan //International Journal of English Linguistics. – 2018. – T. 8. – №. 4. – P. 164-173.

187. Doff. A. Teach English: A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 144 p.
188. Dudley-Evans T., Maggie Jo St John. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
189. Ellis R. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2015. – 376 p.
190. Ellis, R. Task based language learning and teaching. New York: Oxford University Press. 2003. – 387 p.
191. Folse K. Applying L2 lexical research findings in ESL teaching //Tesol Quarterly. – 2011. – T. 45. – №. 2. – P. 362-369.
192. Freeman D, Katz A, Le Dreaan L, Burns A, and King S. ELTeach: Global Implementation Report. Boston, MA: National Geographic Learning, 2016. P. 7–30.
193. Freeman D. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom // ELT journal.2015. Vol. 69. № 2. P. 129-139.
194. Freeman D. et al. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom //ELT journal. – 2015. – T. 69. – №. 2. – P. 129-139.
195. Gardner B., F. Gardner. Classroom English. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 40 p.
196. Gass S., Selinker L. Second language acquisition: An introductory course. Mahwah, NJ: L. – 2001. – 583 p.
197. Henriksen B. Three dimensions of vocabulary development //Studies in second language acquisition. – 1999. – T. 21. – №. 2. – P. 303-317.
198. Hilton H. The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency //Language Learning Journal. – 2008. – T. 36. – №. 2. – P. 153-166.
199. Hudson C. L., Eigsti I. M. The Lexical Competence Hypothesis: A cognitive account of the relationship between vernacularization and grammatical expansion in creolization //Journal of pidgin and creole languages. – 2003. – T. 18. – №. 1. – P. 1-79.

200. Hughes, G. Practical classroom English / G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen. – Oxford: Oxford University press, 2008. – 182 p.
201. Hunt, A, Beglar, D. Current research and practice in teaching vocabulary // Methodology in Language and Teaching: An Anthology of Current Practice. – New York: CUP, 2002. – P. 258 – 266.
202. Hutchinson, T. English for Specific Purposes. – Cambridge: CUP, 1991. – 183 p.
203. Johns, A. M. English for specific purposes (ESP): Tailoring courses to students' needs – and to the outside world. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.). New York: Heinle. 2001. P. 43-54.
204. Jordan, Jordan, R. R. English for academic purposes: A guide and resource book for teachers, New York, Cambridge University Press.1997. – 404 p.
205. Kalay D. Foreign language learners' evaluation of lexical competence and performance //Journal of Education and Practice. – 2017. – T. 8. – P. 78-88.
206. Kennedy, C. & Bolitho, R. (1984). English for specific purposes. London: Macmillan. 1984. – 149 p.
207. Krashen S. Second language acquisition //Second Language Learning. – 1981. – T. 3. – №. 7. – P. 19-39.
208. Lewis M. et al. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. – Hove: Language Teaching Publications, 1997. – T. 3. – №. 1. – P. 223-232.
209. Marconi D. Lexical Competence (Language, Speech, and Communication). – MIT Press, 1997. McDonough, J. 1984. ESP in perspective. London: Collins. – 214 p.
210. Meara P. The dimensions of lexical competence //Performance and competence in second language acquisition. – 1996. – T. 35. – P. 33-55.
211. Mohideen, H. (2012). Demonstrating Lexical Competence in Language Use. British Journal of Humanities and Social Sciences, 6(2). – P.79-85.

212. Nation, P. *Learning Vocabulary in Another Language*. – Cambridge: CUP, 2001. – 477 p.
213. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. *Lexical phrases and language teaching*. – Oxford University Press, 1992. – 218 p.
214. Nunan, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. – 211 p.
215. Nunan, D. *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. – 222 p.
216. Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy* / N. S. Prabhu. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 156 p.
217. Qian D. D., Schedl M. Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance // *Language Testing*. – 2004. – T. 21. – №. 1. – P. 28-52.
218. Qian, D. Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 56, 2002. – 513-536 p.
219. Richards J. C. *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 228 p.
220. Richards J. C. The role of vocabulary teaching // *TESOL quarterly*. – 1976. – P. 77-89.
221. Richards, J. C. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* / J. C. Richards, R. Schmidt. – 3-rd edition. – Pearson Education Limited, 2002. – 606 p.
222. Richards, J., & Rodgers, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. – 270 p.
223. Robinson, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International. 1991. – 146 p.
224. Scrivener, J. *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers* / J. Scrivener. – 2-nd edition. – Macmillan books for teachers, 2005. – 431 p.

225. Seedhouse P. The International Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. New Jersey: Blackwell Publishing, 2004. – 280 p.
226. Segalowitz N. Automaticity and attentional skill in fluent performance // Perspectives on fluency. – 2000. – P. 200-219.
227. Sesek U. "Teacher English": Teacher's Target Language Use as Cornerstone of Successful Language Teaching // ELOPE: English language overseas perspectives and enquiries 2005 Vol 2 № 1-2. – P. 223-230.
228. Sinclair J. M., Brazil D. Teacher talk. Oxford: Oxford University Press, 1982. – 174 p.
229. Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based learning. Applied Linguistics, 17. – P.38-62.
230. Smoak, R. What is English for specific purposes? English Teaching Forum Online, 41(2), 2013. – P. 22-27.
231. Spratt M. English for the teacher: A language development course. – Cambridge University Press, 1994. – 172 p.
232. Spratt M., Pulverness A. The TKT Course. 2nd ed. Cambridge, 2011. – 86 p.
233. Tanaka S. New directions in L2 lexical development // Vocabulary Learning and Instruction. – 2012. – T. 1. – №. 1. – P. 1-9.
234. Teaching Knowledge test. Glossary. – Cambridge: Cambridge English Language Assessment, 2015. – 57 p.
235. Teaching Knowledge test. Handbook for teachers. Modules 1, 2 and 3. – Cambridge: Cambridge English Language Assessment, 2017. – 146 p.
236. Thornbury S. How to teach vocabulary. – Pearson Education India, 2006. – 185 p.
237. Van den Branden, K. Task based language education. From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. – 284 p.
238. Vermeer A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input // Applied psycholinguistics. – 2001. – T. 22. – №. 2. – P. 217-234.

239. Walsh S. Classroom discourse and teacher development. – Edinburgh University Press, 2013. –161 p.
240. West M. A. General Service List of English Words1953 //West A General Service List of English Words. – 1953. – 588 p.
241. Wilkins D. A. Linguistics in language teaching. – London: Edward Arnold, 1972. – 243 p.
242. Willis J. Teaching English through English. – Harlow: Longman, 1981. – 192 p.
243. Willis, D., & Willis, J. Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University Press. 2007. – 296 p.
244. Young J. W. et al. A design framework for the ELTeach program assessments //ETS Research Report Series. – 2014. – Т. 2014. – №. 2. – P. 1-29.
245. Yuksel İ. The Key to Second Language Writing Performance: The Relationship Between Lexical Competence and Writing //Sino-US English Teaching. – 2015. – Т. 12. – №. 8. – P. 539-555.
246. Yuksel, I. & Durmusoglu Kose, G., (2013). 'ELT Majors' Cross-Sectional Evaluation of Academic Lexical Competence and Performance'. Journal of Language Teaching and Research, 4 (2). – P. 244 - 252.
247. Zareva A., Schwanenflugel P., Nikolova Y. Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity //Studies in Second Language Acquisition. – 2005. – Т. 27. – №. 4. – P. 567-595.
248. Образовательный стандарт МГУ им. М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика». Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавриат», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистратура»: Утвержден приказом по МГУ от 22 июля 2011 года №729. [Электронный ресурс] URL: http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 05.09.2020).

249. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — бакалавриат по направлению 45.03.02 Лингвистика / Проекты ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Bak3++/450302_V_3plus_12092019.pdf (дата обращения:05.09.2020).
250. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) — магистратура по направлению 45.04.02 Лингвистика / Проекты ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры // [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/450402_M_3plus_12092019.pdf (дата обращения:05.09.2020).
251. Cambridge English Teaching Framework 2014. [Электронный ресурс] URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167095-cambridge-english-teaching-framework.pdf> (дата обращения:25.01.2022).
252. ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. [Электронный ресурс] URL: https://www.actfl.org/uploads/files/general/Documents/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf (дата обращения:25.01.2022).
253. State of Israel, Ministry of Education (2019). Professional Framework for English Teachers 2022. Pedagogical Secretariat, Ministry of Education. [Электронный ресурс] URL: https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/framework2020.pdf (дата обращения:25.01.2022).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диахронический анализ моделей лексической компетенции

Проводя диахронический анализ, можно сказать, что одна из первых моделей лексической компетенции появляется в середине 90-х годов в Европе. Так, один из сторонников модели глобальных черт, П. Меара [Meara, 1996б], полагает, что для описания лексической компетенции достаточно всего лишь двух измерений – объема словарного запаса (иначе говоря, количество лексических единиц, которые человек знает) и его организации (глубина словарного запаса и сеть ассоциаций между словами).

Б. Хенриксен [Henriksen, 1999] в ответ на идеи, высказанные П. Меарой, соглашается с его моделью и называет ее вполне приемлемой, однако она расширяет ее, и представляет эту модель не двух, а трехмерной, где в качестве ключевых измерений предлагает следующее:

а) объем лексических знаний или размер словарного запаса (vocabulary breadth), что полностью совпадает с первым измерением П. Меары;

б) глубина лексических знаний (vocabulary depth) – знание парадигматических и синтагматических отношений между словами, их референтное значение;

в) степень владения, словом, от уровня рецепции до уровня продукции, словоупотребление (receptive-productive knowledge). По ее мнению, трехмерная модель дает более конкретное определение данного понятия, что позволяет в дальнейшем описать развитие лексической компетенции внутри трех этих измерений-континуумов.

Трехмерная модель лексической компетенции, выдвинутая Б. Хенриксен подтвердила свою жизнеспособность на практике. Так, в 2005 году, коллектив зарубежных авторов [Zareva, Schwanenflugel, Nikolova, 2005] провел исследование на основании выдвинутой трехмерной модели для изучения корреляции лексической компетенции с уровнем владения языком, а также выделил *микроуровень* и *макроуровень* лексической компетенции.

Под микроуровнем лексической компетенции они понимают знание различных аспектов отдельных слов, связанных с их уровнями (фонетическим, орфографическим, фонологическим, морфологическим, синтаксическим или семантическим). Под макроуровнем лексической компетенции они понимают уровень, который описывает общее состояние лексикона человека в пределах трех предлагаемых измерений: количества лексических единиц, которые знает человек и качества их употребления, метакогнитивных знаний, которые соответствуют ширине и глубине лексических знаний, а также способности людей контролировать и оценивать, как много микроуровневых характеристик слов они знают, утверждая, что знают слово. На основании полученных данных, им удалось опытным путем проверить данную трехмерную модель, чтобы определить, будут ли предложенные три измерения полностью отражать общий уровень лексических знаний участников эксперимента, и какое из предложенных измерений наиболее полно раскрывает лексическую компетенцию. Лексическая компетенция участников эксперимента измерялась при помощи комбинации оценок размера их словарного запаса, ассоциативных связей и продуктивного словаря. Конечные результаты продемонстрировали, что такие параметры, как ширина и глубина лексических знаний больше зависят от общего уровня владения языком, в то время как метакогнитивные знания не зависят от уровня владения языком, а скорее служат мостиком-соединением между микро- и макроуровнем лексической компетенции. Примечательно, что, если двухмерные модели нашли хоть небольшое, но подтверждение, трех- или четырехмерные модели доныне носили исключительно гипотетический характер. Таким образом, данный эксперимент подтвердил состоятельность трехмерной модели Б. Хенриксен.

Испытание данной модели было продолжено и нашло отражение и в новейших работах. Так, через десять лет после первого эксперимента, в 2015 году, на основании все той же трехмерной модели, предложенной Б. Хенриксен, И. Юксель было проведено еще одно исследование, которое на

этот раз оценивало соотношение лексической компетенции и умений письменной академической речи у студентов университета. Причем, в самом начале все измерения из данной модели – размер словарного запаса, его глубина и продуктивный словарь, были изучены вместе для того, чтобы получить общее представление об уровне лексической компетенции участников. По результатам исследования, автор пришла к выводу, что лексическую компетенцию можно оценивать на основании предложенных трех измерений-континуумов, однако подчеркивается, что нельзя ограничиваться сугубо одним измерением, так как это может вызвать ошибочные представления ввиду того, что один из аспектов лексической компетенции может быть развит больше другого. Статистические результаты наглядно показали, что трехмерная модель может эффективно описывать общий уровень лексических знаний обучающихся. Кроме того, лексическая компетенция в своей совокупности связана с умениями письменной речи, и поэтому может предсказывать общий уровень умений обучающихся в данной сфере. При этом, наилучшими предикторами предполагаемых письменных умений, показали себя такие измерения лексической компетенции, как размер и глубина словарного запаса. Таким образом, турецкий автор рассматривает понятие лексической компетенции, как некоего обобщающего понятия, в которое входят все три измерения, предложенные в самом начале Б. Хенриксен. [Yüksel, 2015:540].

Тем не менее, трехмерная модель Б. Хенриксен с течением времени подвергалась пересмотру. Так, были предложены и другие версии. Дж. Милтон и Х. Даллер в 2007 году [Daller, Milton, 2007] предложили рассматривать лексическую компетенцию как гипотетическое лексическое пространство, состоящее из трех измерений: ширины и глубины лексических знаний, однако, в качестве третьего измерения они предлагают такой параметр как «*fluency*» или беглость (способность автоматически использовать слова в продуктивных видах речевой деятельности). Однако у нас закономерно возникает вопрос о рецептивных видах речевой

деятельности (например, восприятию лексических единиц), который нельзя игнорировать.

Коллектив датских авторов [Bulté и др., 2008] наоборот сужает количество ее компонентов. Говоря о лексической компетенции, они представляют ее как двухмерную модель теоретического уровня, состоящую из декларативного и процедурного компонентов.

Декларативный компонент включает в себя такие понятия как размер словарного запаса, ширина и глубина лексических знаний. При этом, ширина отвечает за отношения с другими лексическими единицами, а глубина – за отношения между различными формами и компонентами значения данного слова.

Процедурный компонент относится скорее к навыку, и подразумевает, насколько успешно обучающиеся могут получать доступ, извлекать и кодировать/декодировать нужную лексическую информацию в режиме реального времени. Несмотря на это, датские ученые уходят от привычного понимания лексической компетенции, говоря о том, что она представляет собой сугубо теоретическое образование, трудное для прямого наблюдения и измерения, и вместо этого предлагают проводить оценку субкомпонентов лексической компетенции через понятие *lexical proficiency* (уровень владения лексикой), которую предлагается оценивать при помощи следующих параметров: *lexical diversity* – разнообразия используемых лексических средств, *lexical density* или лексической насыщенности (процентного содержания знаменательных слов в речи), и, наконец, *lexical sophistication* или сложности используемых лексических единиц (подразумевается доля низкочастотных слов).

К. Чэпел [Chappelle, 1998], практически параллельно с работами П. Меары и Б. Хенриксен, выдвигает свою модель лексической компетенции. Однако в отличие от данных ученых, она обращает внимание на когнитивную составляющую лексической компетенции, на основании чего предлагает четырехмерную модель лексической компетенции:

- 1) размер словарного запаса;
- 2) знание характеристик слова (знание формы слова);
- 3) организация ментального лексикона (то, каким образом слова хранятся в памяти);
- 4) процессы обращения к лексическим знаниям (то, каким образом пользователь языка получает доступ к ментальному лексикону).

Идею четырёхмерной модели можно было бы назвать оптимальной, однако, если первые два измерения представляются возможными для оценки, то исследование двух других измерений представляется весьма затруднительным.

Тем не менее, исследователи из университета Рочестера также связывают лексическую компетенцию с когнитивными процессами, и считают, что лексическая компетенция находит свое отражение во времени и усилиях, потраченных на доступ к лексическим знаниям – *lexical access* – (как на уровне леммы, так и на уровне лексем), а также в размере словаря говорящего. По их мнению, пользователи языка с большим словарным запасом скорее будут связывать понятие с соответствующим словом, а это приводит к общему снижению ресурсных затрат, выделенных на время и поиск нужной лексической единицы. Более того, ими высказывается мысль о том, что на состояние лексической компетенции может влиять множество факторов, но самым главным из них будет время, затраченное на говорение на иностранном языке. Они поясняют это так: повторение (или речевая практика) приводит к большей автоматизации процессов. Иными словами, чем больше говорящий использует язык, тем большей автоматизации достигает процесс доступа к лексическим знаниям, а это, в свою очередь, ведет к развитию лексической компетенции [Hudson, Eigsti, 2003:13].

Тесную связь между лексической компетенцией и уровнем владения лексикой (*lexical proficiency*) находят и другие исследователи. Так, коллектив американских авторов, также называет последнее понятие когнитивным конструктом и раскрывает его содержание в трех, уже известных нам,

измерениях: ширине и глубине лексических знаний, а также в доступе к ключевым лексическим единицам (как быстро слова вызываются из памяти) [Crossley, Salsbury, 2010:182].

Наконец, практически одновременно с другими работами, выдвигается еще одна модель лексической компетенции (четырёхмерная), предложенная китайскими исследователями, которая состоит из размера словарного запаса, глубины лексических знаний, организации лексики и автоматизма процессов, связанных с рецепцией-продукцией лексических единиц [Qian, 2000]. Как видно, данная модель содержательно наиболее близка и практически повторяет модель Б. Хенриксен, но она также вобрала в себя одно из измерений из модели К. Шэпэл.

Из наиболее современных научных взглядов, можно выделить особое видение лексической компетенции японскими учеными. Они представляют лексическую компетенцию двухмерной. Как пишут сами авторы [Tanaka, 2012], лексическая компетенция представляет собой совокупность интерлексической компетенции – *interlexical competence* (т.е. способность выбирать между схожими по значению словами) и интралексической компетенции – *intralexical competence* (способность «полностью» использовать данное слово, т.е. во всех контекстах). Чтобы объяснить это разделение, приводится следующий пример с глаголами «put» и «set». Интралексическая компетенция позволяет ученику осуществлять выбор между этим глаголами, т.е. дифференцировать их. Интерлексическая компетенция, в свою очередь, дает возможность использовать глагол «put» в самых разных контекстах его употребления – «put some eye drops in one's eyes», «put a ladder against the wall» и т.д.

Кроме того, они предлагают провести дополнительное разделение лексической компетенции на *базовую и расширенную (basic lexical competence & extended lexical competence)*. Базовая лексическая компетенция относится к способности выбрать наиболее подходящее главное или общее слово в контексте (сфера интерлексической компетенции) и использовать

данное слово во всем многообразии возможностей его употребления (сфера интралексической компетенции). Другими словами, базовая лексическая компетенция соотносится с общей лексикой, необходимой для того, чтобы люди могли эффективно общаться на изучаемом языке в типичных ситуациях. Таким образом, базовая лексическая компетенция должна служить основой для лексической компетенции в целом. Общее определение, приведенное выше относится непосредственно к базовой лексической компетенции.

После того, как базовая лексическая компетенция будет сформирована, обучающийся должен развивать расширенную лексическую компетенцию для удовлетворения своих интересов и потребностей (как личных, так и профессиональных). В расширенной лексической компетенции должен наблюдаться естественный переко́с в сторону интересов и задач обучающегося, т.е., иными словами, это тематически-ориентированная лексическая компетенция. Исходя из этого, ученый придерживается мнения, что расширенная лексическая компетенция будет различаться в зависимости от хобби и профессии человека [Tanaka, там же, 2012:2]. Описание расширенной лексической компетенции, в особенности, фокусировка на личных и профессиональных задачах и интересах, позволяет сказать, что в некотором роде, ее можно рассматривать как вариацию профессионально-ориентированной лексической компетенции.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Уровневая иерархия профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка

Таблица 1

Дескрипторы уровней сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка

Уровень сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции	Описание
Высокий	<p>1. <u>Когнитивный компонент</u> отвечает за:</p> <ul style="list-style-type: none">– наличие прочных и глубоких знаний профессионально-ориентированной лексики (знание формы профессионально-ориентированных лексических единиц, их значения, контекста употребления, сочетаемости с другими лексическими единицами, условий их употребления в зависимости от ситуации общения и др.), сформированности понятийно-терминологического аппарата специальности;– обладание обширной системой знаний о функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания для анализа, наблюдения и самонаблюдения. <p>2. <u>Операционно-деятельностный компонент</u> подразумевает, что обучающиеся должны:</p> <ul style="list-style-type: none">– свободно владеть и оперировать профессионально-ориентированной лексикой, уметь адекватно и эффективно использовать профессионально-ориентированные лексические единицы как на уровне продукции, так и на уровне рецепции, а также при осуществлении медиации и интеракции при устно-речевом/письменном межличностном и/или межкультурном взаимодействии для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности;– осуществлять лексическую самокоррекцию без посторонней помощи;– уметь проявлять лексическую гибкость и креативность при решении типичных и экстраординарных коммуникативных педагогических задач;– уметь предоставлять ясные и четкие инструкции, отслеживать понимание учебного материала обучающимися, и при необходимости 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. <p>3. <u>Ценностно-мотивационный компонент</u> предполагает</p> <ul style="list-style-type: none">– обладание устойчивой мотивацией и проявление интереса к профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, потребность в непрерывном саморазвитии и совершенствовании;– способность осуществлять адекватную самооценку уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции без посторонней помощи;– готовность к рефлексии и саморефлексии относительно результатов учебно-познавательной деятельности, адекватное отношение к конструктивной критике;– наличие умений критически выбирать оптимальный вариант из имеющихся (программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки).– наличие умений строить и поддерживать профессиональный диалог с иностранными коллегами для самообразования и иных целей.

Средний	<p>1. <u>Когнитивный компонент</u> отвечает за</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие удовлетворительных знаний профессионально-ориентированной лексики; при этом, обучающиеся располагают не до конца сформированным понятийно-терминологическим аппаратом специальности; – обладание достаточными знаниями о функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания для анализа, наблюдения и самонаблюдения. <p>2. <u>Операционно-деятельностный компонент:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – обучающиеся владеют профессионально-ориентированной лексикой могут ей оперировать, но иногда с некоторыми затруднениями и/или небольшими неточностями; не всегда могут адекватно и эффективно использовать профессионально-ориентированные лексические единицы как на уровне продукции, так и на уровне рецепции, а также при осуществлении медиации и интеракции при устно-речевом/письменном межличностном и/или межкультурном взаимодействии для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности; – способны осуществлять лексическую самокоррекцию с помощью преподавателя; – не всегда могут проявлять лексическую гибкость и креативность при решении типичных и экстраординарных коммуникативных педагогических задач; – предоставляют инструкции обучающимся, но с некоторыми недостатками (слишком длинные, недоступные для понимания и т.д.) не всегда могут отследить 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. <p>3. <u>Ценностно-мотивационный компонент:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – проявление неустойчивого интереса к профессиональной деятельности, неполное осознание потребности в непрерывном саморазвитии и совершенствовании; – способность частично осуществлять самооценку уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции (с необходимостью привлечения преподавателя); – частичная готовность к рефлексии и саморефлексии относительно результатов учебно-познавательной деятельности, болезненное отношение к конструктивной критике; – обучающиеся не всегда могут критически осмыслить и выбрать из имеющихся возможностей той программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, которая им необходима; – проявление фрагментарного интереса установлению и поддержанию профессионального диалога с иностранными коллегами для самообразования и иных целей.
Низкий	<p>1. <u>Когнитивный компонент</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие фрагментарных, разрозненных знаний профессионально-ориентированной лексики, обучающиеся располагают несформированным понятийно-терминологическим аппаратом специальности; – обладание удовлетворительными знаниями о функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания недостаточными для анализа, наблюдения и самонаблюдения; понятийно-терминологический аппарат специальности не сформирован. <p>2. <u>Операционно-деятельностный компонент:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – обучающиеся не владеют профессионально-ориентированной лексикой и не могут ей оперировать или используют с большими затруднениями и ошибками, не могут адекватно и эффективно использовать профессионально-ориентированные лексические единицы как на уровне продукции, так и на уровне рецепции, а также при осуществлении медиации и интеракции при устно-речевом/письменном межличностном и/или межкультурном взаимодействии для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности; – не способны осуществлять лексическую самокоррекцию, либо

	<p>способны, но слабо, и исключительно при помощи преподавателя;</p> <ul style="list-style-type: none"> – не могут проявлять лексическую гибкость и креативность при решении типичных и экстраординарных коммуникативных педагогических задач; – испытывают серьезные затруднения при предоставлении инструкций обучающимся, допускают грубые ошибки, не могут отследить 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. <p>3. <u>Ценностно-мотивационный компонент:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие интереса к профессиональной деятельности и потребности в непрерывном саморазвитии и совершенствовании; – отсутствие способности к самооценке уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции; – отсутствие готовности к рефлексии и саморефлексии относительно результатов учебно-познавательной деятельности, неадекватное отношение к конструктивной критике; – отсутствие желания устранять пробелы в собственной подготовке при помощи курсов повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки.
--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в отечественных документах

Таблица 1

Сравнительный анализ компетенций ФГОС 2020 г.

Бакалавриат «Лингвистика» 45.03.02 2020 год	Магистратура «Лингвистика» 45.04.02 2020 год	Бакалавриат «Пед. образование» 44.03.01 2020 год	Магистратура «Пед. образование» 44.04.01 2020 год
<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-1). <i>Способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях;</i> (ОПК-3). <i>Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения;</i> (ОПК-4). <i>Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.</i></p>	<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-3). <i>Способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса;</i> (ОПК-4). <i>Способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения;</i> (ОПК-5). <i>Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме.</i></p>	<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-5). <i>Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.</i></p>	<p><u>Универсальные компетенции:</u> (УК-4). <i>Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.</i></p> <p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-8). <i>Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.</i></p>

Сравнительный анализ компетенций ОС МГУ и СПбГУ

Бакалавриат «Лингвистика» 45.03.02 2020 год	Магистратура «Лингвистика» 45.04.02 2020 год	Бакалавриат «Пед. образование» 44.03.01 2020 год	Магистратура «Пед. образование» 44.04.01 2020 год
<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-1). <i>Способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях;</i> (ОПК-3). <i>Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения;</i> (ОПК-4). <i>Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.</i></p>	<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-3). <i>Способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса;</i> (ОПК-4). <i>Способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения;</i> (ОПК-5). <i>Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме.</i></p>	<p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-5). <i>Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.</i></p>	<p><u>Универсальные компетенции:</u> (УК-4). <i>Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.</i></p> <p><u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-8). <i>Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.</i></p>

**Требования к владению профессионально-ориентированной лексикой в
профессиограмме специалиста в области обучения иностранным языкам**

Профессионально-трудовая сфера:	Сфера профессионально-коммуникативного самосовершенствования:
<ul style="list-style-type: none"> – повышенный уровень владения иностранным языком с учетом его (языка) специализации в конкретной области. – ведение коммуникации в ходе организации внеклассной работы по иностранному языку; – <i>владение словарем школьно-обиходной лексики, с тем чтобы отдавать учащимся рекомендации, поощрять их или делать им замечания;</i> – разработка элективных курсов...; – учитель <i>должен уметь критически оценить высказывания учащихся с точки зрения содержания, произношения и правильности лексико-грамматического оформления и оперативно отреагировать на них в плане коррекции и вербальной оценки.</i> То же самое относится и к письменным работам учащихся. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>способность работать с научно-методической литературой на иностранном языке;</i> – регулярное знакомство с актуальной информацией о жизни страны/стран изучаемого языка через ... участие в <i>профессиональной блогосфере, профессиональных чатах и социальных сетях;</i> – <i>готовность к обсуждению на иностранном языке (на конференциях, в интернет-общении) профессионально-методических проблем с целью поиска совместного их решения, обогащения опыта, осознания специфики подходов к обучению иностранным языкам в России и за рубежом;</i> – <i>владение (продуктивно и/или рецептивно) лингводидактическим тезаурусом и способами выражения методических концептов средствами иностранного языка;</i> – <i>владение профессионально-методическим лексиконом, в том числе профессиональной терминологией, профессиональным жаргоном, профессиональными фразеологизмами и пр.;</i> – готовность выбора среди имеющихся возможностей той программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, которая отвечает индивидуальным потребностям учителя иностранного языка, <i>восполняет пробелы и дефициты в области его коммуникативной подготовки к преподаванию языка</i> на различных уровнях общеобразовательной системы; – готовность <i>постоянного поиска профессиональных коммуникативных контактов</i> с иностранными коллегами <i>с целью построения профессионального диалога.</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анализ требований к владению профессионально-ориентированной лексической компетенцией в зарубежных документах

Мы также решили обратиться к зарубежному опыту в сфере подготовки педагогических кадров и проанализировали документ под названием «Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей языка, письменных и устных переводчиков». В частности, мы рассмотрели предъявляемые в нем требования к профессионально-коммуникативным умениям специалистов в сфере обучения иностранному языку, соотнесенные с уровнями владения данным иностранным языком. Аналогичным образом, мы выделили перечень наиболее значимых навыков и умений в четырех видах речевой деятельности и оформили их в таблицу:

Таблица 1

Требования к профессионально-коммуникативным умениям языковых педагогов на основании документа «Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей языка, письменных и устных переводчиков»

	Говорение	Письменная речь	Аудирование	Чтение
Уровень B2	<u>Диалогическая речь:</u> участвовать в дискуссиях по знакомым профессиональным проблемам; <u>оценить ответы учащихся</u> и высказать своё мнение по поводу их достижений;	кратко в письменной форме <u>изложить содержание статьи по лингвистической или педагогической проблематике;</u> <u>обобщить информацию по профессиональным вопросам</u> из разных источников.	понимать лекции, семинары и сообщения, относящиеся к его профессиональной области... вычленять из речи специфическую информацию, относящуюся к его профессиональной деятельности.	понимать содержание публикаций по широкому кругу профессиональных тем;
Уровень C1	<u>Диалогическая речь</u> принимать участие в длительном разговоре или дискуссии по филологической тематике; <u>Монологическая речь</u> <u>определить источник ошибки и объяснить её сущность;</u> читать лекции и делать доклады на изучаемом языке.	-	<u>полностью понимать лекции, обсуждения и дискуссии на профессиональные темы;</u>	-
Уровень C2	<u>Монологическая речь</u> приводить <u>развернутые, теоретически обоснованные пояснения;</u>	<u>написать научную статью, доклад или эссе по проблемам лингвистики, педагогики или методики;</u> <u>писать лекции по проблемам лингвистики, педагогики или методики;</u> <u>писать рецензии на проведенные учащимися исследования.</u>	-	

На основании данной таблицы можно сделать определённые умозаключения. Участие в дискуссиях на профессиональную тематику, предоставление обратной связи обучающимся (к примеру, индикация их ошибок и рекомендации по их исправлению, предоставление рецензий на проведенные ими исследования), написание статей и эссе, чтение лекций и докладов на иностранном языке на педагогические темы, посещение семинаров, понимание и вычленение специфической информации, относящейся к профессии преподавателя, означает необходимость владения профессионально-ориентированными лексическими единицами как на уровне рецепции, так и на уровне продукции.

Следующим мы изучили документ под названием «Cambridge English Teaching Framework»¹⁷, который представляет собой шкалу профессиональных компетенций, которая используется преподавателями английского языка для самооценки и планирования траектории собственного развития. Данный документ не является регулирующим для какой-либо страны и условно был отнесен нами к нормативным, с учетом того, что на его основе выстроены профессионально-ориентированные экзамены для преподавателей английского языка под эгидой одного из подразделений кембриджского университета (разработчики данного подразделения принимали активное участие в разработке «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» или (CEFR)). Он проходил апробацию среди преподавателей в разных звеньях образовательных учреждений: в начальных и средних школах, частных языковых курсах и высших учебных заведениях.¹⁸ Кроме того, в плане содержания, он является сопоставимым с проанализированными нами ранее отечественными документами. Соответственно, преподаватели английского языка (потенциальные или действующие) могут использовать данную матрицу компетенций как инструмент самооценки, чтобы определить, на каком этапе своей карьеры

¹⁷ URL: <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

¹⁸ URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167095-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

они находятся и проанализировать те знания, навыки и умения, которыми они уже обладают или хотели бы развить.

Структура документа описывает четыре уровня развития преподавателя (базовый, развивающийся, профессиональный и экспертный) по пяти категориям:

- *Learning and the Learner* (Образовательный процесс и обучающиеся)
- *Teaching, Learning and Assessment* (Преподавание, процесс изучения языка и оценивание)
- *Language Ability* (Языковые способности)
- *Language Knowledge and Awareness* (Знания и осведомленность о языке)
- *Professional Development and Values* (Профессиональное развитие и ценности).

Каждая категория описывает ключевые компетенции для эффективного преподавания на каждом этапе развития учителя. Пять указанных категорий, в свою очередь, делятся на ряд компонентов, чтобы учителя могли определить свои конкретные потребности и точки роста. В некоторых из категорий можно обнаружить интересующие нас аспекты: *Assessing language learning* (Оценивание процесса овладения языком), *Classroom language* (Функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания) и *Professional development* (Профессиональное развитие) которым соответствуют профессиональные лингвистические знания и умения учителя/преподавателя английского языка. Авторы причисляют к данным категориям несколько компонентов, из которых наиболее интересными для нас являются непосредственно те, которые можно отнести к сфере профессионально-ориентированной лексической компетенции, а именно: владение профессиональной терминологией и выражениями классного обихода, а также общение с коллегами в профессиональном контексте. Мы выделили и оформили в таблицу подходящие для нашего исследования ключевые компетенции (перевод наш. – Ю.А.) [Cambridge English Teaching Framework 2014:7-8]:

**Ключевые компетенции с т.з. профессионально-ориентированной лексики
согласно «Cambridge English Teaching Framework»**

<i>Assessing language learning (Оценивание процесса овладения языком)</i>	<i>Language Ability (Classroom language)</i>	<i>Communicating with other professionals</i>
- знание терминологии («множественный выбор», «тестовое влияние» и др.)	- владение способностью бегло и точно использовать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language) (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, беседа с обучающимися об их прогрессе, и т. д.), и умение эффективно использовать иностранный язык для различных событий и ситуаций на занятии. • умение реагировать на высказывания обучающихся в классе (независимо, если это вопросы обучающихся или исправление их ошибок) как в запланированных ситуациях, так и спонтанно.	- умение взаимодействовать на английском языке с коллегами и другими преподавателями в различных контекстах (например, в учительской, на пед. совете, при планировании уроков с коллегами-преподавателями, на мастер-классах, семинарах, конференциях и т. д.) - умение эффективно использовать английский язык давая советы и внося предложения другим учителям, при знакомстве с новыми учителями и рассказе о себе, при постановке заданий, при оценивании и/или рефлексии после проведения своих уроков, а также при участии в очных и / или онлайн-дискуссиях.

Вновь можно отметить, что в данном документе содержатся четкие требования к знанию терминологии специальности на иностранном языке, умению общаться на профессиональные темы с коллегами, владению особой функциональной разновидностью английского языка для целей его преподавания.

По тем же причинам, мы изучили стандарты американского совета по преподаванию иностранных языков (American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)) в отношении программ подготовки преподавателей иностранного языка. Говоря о структуре, документ содержит шесть ключевых стандартов (*Standard 1: Language proficiency: Interpersonal, Interpretive, and Presentational (Владение иностранным языком: межличностный, обучающий и презентационный аспекты)*). *Standard 2: Cultures, Linguistics, Literatures, and Concepts from Other Disciplines (Аспекты культуры, лингвистики, литературы и концепты из других дисциплин)*.

Standard 3: Language Acquisition Theories and Knowledge of Students and Their Needs (Теории овладения иностранным языком и знания об обучающихся и их потребностях). Standard 4: Integration of Standards in Planning, Classroom Practice, and Use of Instructional Resources (Интеграция стандартов при планировании, работе классе и использовании учебных ресурсов). Standard 5: Assessment of Languages and Cultures – Impact on Student Learning (Оценивание языков и культур – влияние на учебную деятельность обучающихся). Standard 6: Professional Development, Advocacy, and Ethics (Профессиональное развитие, защита интересов и этика)).

Дескрипторы выстроены на основании трех оценочных шкал: целевое, приемлемое и неприемлемое владение компетенциями.

Несмотря на то, что прямого указания на требования к владению профессионально-ориентированной лексикой, к сожалению, нам так и не удалось найти, некоторые из требований, подразумевают опосредованное использование специфического лексического материала. Так, согласно требованиям данного документа, преподаватели должны уметь использовать специализированную лексику, например, во время презентации учебного материала. Также, ключевым компонентом подготовки является спонтанное взаимодействие со студентами на изучаемом языке, при этом, подчеркивается, что преподаватели должны уметь адаптировать свои инструкции исходя из языкового уровня обучающихся. Наконец, преподаватели должны разрабатывать план своего профессионального роста и развития, и принимать активное участие в жизни профессиональных образовательных сообществ [ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers, 2013:7,16,17, 31].

Мы также посчитали важным изучить материалы, носящие рекомендательный характер и подготовленные европейской ассоциацией по контролю качества языкового образования - Eaquals (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services) под названием «The Eaquals

Framework for Language Teacher Training & Development» - «Развитие ключевых компетенций в рамках подготовки учителей иностранных языков». Как и другие, ранее проанализированные нами тексты, данный документ содержит ключевые компетенции, которыми, по мнению авторов, преподавателям иностранных языков необходимо обладать. Он представляет собой сборник дескрипторов, оформленных в виде таблиц, и описывает три последовательные фазы профессионального развития преподавателя. Документ в равной степени актуален как для начинающих, так и для опытных учителей; для академических руководителей, а также для тех, кто планирует и разрабатывает программы подготовки учителей. Что касается целей данного документа, то он может служить инструментом для (само)оценки компетенций, помочь определить потребности в обучении и планировании профессионального развития для практикующих преподавателей иностранных языков, служить инструментом для разработки, оценки и аккредитации курсов повышения квалификации для преподавателей иностранного языка. Говоря о трехуровневой шкале дескрипторов, они выглядят следующим образом [The Equals Framework, ...2011:4-5]: *уровень 1* описывает начало преподавательской карьеры до того, как будет получен опыт в широком диапазоне образовательных контекстов и проведенных курсов, когда собственный «репертуар» профессиональных компетенций педагога еще не сформирован в полной мере; *уровень 2* – это «промежуточный» уровень, на котором учителя накапливают опыт и постепенно обретают большую самостоятельность и компетентность; *уровень 3*, как правило, ассоциируется с высококвалифицированными учителями с большим опытом и твердой приверженностью профессии, а также с высоким уровнем компетентности.

Дескрипторы охватывают пять основных областей: 1. *Planning teaching and learning (Планирование процесса преподавания и обучения)*. 2. *Teaching and supporting learning (Обучение и поддержка во время учебного процесса)*. 3. *Assessment of learning (Оценка результатов обучения)*. 4. *Language,*

communication and culture (Язык, коммуникация и культура). 5. The teacher as professional (Преподаватель как профессионал).

Выбрав интересующие нас компоненты компетенций, мы оформили их в виде таблицы (курсив наш. - Ю.А.) [The Framework..., 2013:7, 14, 16, 21,29, 30]:

Таблица 3

Компоненты компетенций с т.з. профессионально-ориентированной лексики на основе «The Equals Framework for Language Teacher Training & Development»

Язык, коммуникация и культура (Language, Communication and Culture)	Оценка результатов обучения (Assessment of Learning)	Планирование преподавания и обучения (Planning Teaching and Learning)	Учитель как профессионал (The Teacher as Professional)
<p>- знать разные сферы использования языка и регистры, а также языки для специальных целей.</p>	<p>- <i>применять критерии CEFR для описания и оценивания уровня иностранным владения языком;</i> -знать принципы и приемы разработок материалов и тестов для различных образовательных контекстов.</p>	<p>- знать понятия и <i>метаязык*</i>, необходимый для простых объяснений и ответов на языковые вопросы (*под метаязыком понимается понятийно-терминологический, используемый для обсуждения различных областей теории и методики обучения АЯ (грамматика, фонология, методы обучения или тестирования));</p> <p>- <i>использовать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language) и адаптировать его в соответствии с уровнем обучающихся;</i></p> <p>- применять знания <i>функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language)</i> для анализа, наблюдения и самонаблюдения;</p> <p>- <i>знать понятия и терминологию, относящиеся к объяснению материала</i> и ответам на вопросы обучающихся, касательно использования, изучаемого ими языка (для всех уровней);</p> <p>- <i>написание четких инструкций</i> для выполнения заданий для других коллег;</p> <p>- <i>давать четкие, соответствующие инструкции для разных упражнений и заданий</i>, в том числе для эффективной смены деятельности, взаимодействия или формата работы;</p> <p>- <i>давать обратную связь</i>, которая является полезной, поощряет, помогает обучающимся, выявляет их прогресс в обучении и дает дальнейшую практическую поддержку.</p>	<p>- принимать активное участие в планировании, презентации и оценивании внешних мероприятий по повышению квалификации;</p> <p>- заниматься саморазвитием под наблюдением экспертов</p>

Исходя из данных представленной таблицы мы снова сталкиваемся с требованиями к владению функциональной разновидностью английского

языка для специальных целей его преподавания, знанию метаязыка специальности в целом, и умениям разбираться в методических понятиях и терминологии в частности; преподаватели должны уметь давать четкие инструкции на преподаваемом языке, предоставлять обратную связь обучающимся, повышать свой профессионализм и т.п. Все перечисленное повторяет ранее высказанный нами тезис о необходимости развития профессионально-ориентированной лексической компетенции будущих преподавателей иностранных языков.

Для полноты анализа нам также показалось ценным изучить требования, предъявляемые к профессиональному уровню владения английским языком для преподавателей в тех странах, где он не является государственным. Мы изучили инициированный и созданный при поддержке министерства образования Израиля проект, представляющий собой матрицу профессиональных компетенций для преподавателей английского языка – «*Professional Framework for English Teachers 2020*». Примечательно, что в первооснову данного проекта легли некоторые из уже проанализированных нами документов (The Cambridge English Teaching Framework (Cambridge, 2014), The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development (European Commission, 2013)).

Данный документ адресован широкому кругу лиц: преподавателям, в качестве основы для самооценивания и рефлексии; тем, кто планирует и разрабатывает программы курсов для студентов - будущих языковых педагогов в университете или частных организациях; создает курсы повышения квалификации для преподавателей и т.д. В самом документе постулируется, что он устанавливает терминосистему языка специальности и таким образом упрощает взаимодействие среди профессионалов в данной области [Professional Framework for English Teachers 2020:6, 9]. Между тем, в нем отражены интересы как действующих, так и потенциальных преподавателей английского языка, директоров школ, а также специалистов в области законодательства в системе языкового образования в Израиле. Он

состоит из семи категорий, которые делятся на субкатегории и иллюстрируют ключевые аспекты обучения английскому языку: (1) *teachers' language and disciplinary knowledge* (уровень владения языком преподавателем и его знания в дисциплинарной области); (2) *learning theories and the language learner* (теории обучения и обучающийся иностранному языку); (3) *language teaching pedagogy* (методика обучения иностранному языку); (4) *assessment* (оценивание); (5) *the language learning context* (контекст изучения иностранного языка); (6) *global competences* (глобальные компетенции); (7) *professionalism* (профессионализм).

Для оценивания используются три уровня развития компетенций: *начинающий* (преподаватель в самом начале карьеры), *опытный* (преподаватель, получивший некоторый опыт и продолжает приобретать уверенность и самостоятельность) и *эксперт* (преподаватель, который обладает богатым опытом, компетентен, служит ролевой моделью и наставником для других преподавателей) [там же, 2020:35,41-43,48:2020]:

Компетенции согласно документу «Professional Framework for English Teachers 2020»

Уровень владения иностранным языком преподавателем и знания в дисциплинарной области (Teachers' language and disciplinary knowledge)	Демонстрирует знание и точное использование терминов для описания языка и широкого круга вопросов, связанных с употреблением языковых средств (в планах уроков и при проведении самих занятий).
(Методика обучения иностранному языку (Language teaching pedagogy)	Дает ясные и четкие инструкции, отслеживает понимание учебного материала обучающимися, и где необходимо переформулирует 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.
Оценивание (Assessment)	Обладает глубокими знаниями всех ключевых принципов и методических концептов, терминов, связанных с процедурой оценивания знаний обучающихся (валидность, надежность, и др.), применяет теоретические знания для разработки собственных инструментов оценивания. Систематически и постоянно анализирует ошибки и прогресс обучающихся, предоставляет своевременную, конструктивную, эффективную обратную связь, а также инструменты и стратегии для обучающихся для улучшения их результатов.
Профессионализм (Professionalism)	Участствует в различных исследованиях на педагогическую тематику. Постоянно находит области для профессионального развития и совершенствования, пользуется всеми доступными способами повышения квалификации при помощи современных ресурсов; инициирует, планирует и возглавляет различные мероприятия по повышению квалификации (участие в профессиональных сообществах, днях самоподготовки, конференциях на профессиональную тематику и т.д.)

Как можно судить по данной таблице, знание методических терминов, умение давать четкие и ясные инструкции, при необходимости, адаптируя их под языковой уровень обучающихся, предоставление обратной связи со стратегиями для улучшения результатов, а также непосредственное участие в проведении педагогических исследований наряду с постоянным повышением своей квалификации при помощи профессионального сообщества, свидетельствует в пользу явного присутствия профессионально-ориентированного лексического компонента в рамках подготовки израильских специалистов по обучению английскому языку.

Наконец, для многостороннего анализа зарубежного опыта требований к преподавателям, для которых английский язык не является родным, мы

обратились к опыту Гонконга, где для его потенциальных преподавателей был разработан специальный экзамен - *The Language Proficiency Assessment for Teachers (LPAT)*. Несмотря на то, что данный параграф преимущественно посвящен анализу документов, для расширения кругозора нашего исследования, мы решили включить данный экзамен, так как его конструкт создан в соответствии с требованиями регулирующих органов Гонконга в сфере языкового образования.

Учителя начальной и средней школы, планирующие преподавать английский язык, должны сдать данный экзамен, чтобы подтвердить свою квалификацию и получить право осуществлять профессиональную деятельность. Так, экзамен LPAT проводится один раз год совместно с управлением Гонконга по экзаменам и оцениванию (Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEA)) и министерством образования (The Education Bureau (EDB) правительства Гонконга.¹⁹

Что касается структуры экзамена, он состоит из пяти разделов:

1. reading (чтение);
2. writing (письменная речь);
3. listening (аудирование);
4. speaking (говорение);
5. classroom language assessment (оценивание функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания).

Оценивание кандидатов состоит из проверки устных (2) и письменных (3) разделов экзамена. Кандидаты, достигшие третьего уровня или выше (из пяти возможных) по всем разделам экзамена, считаются отвечающими требованиям к владению языком для преподавания соответствующего предмета в школах.

¹⁹ URL: <https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/language-proficiency-requirement/lpat.html>

Первые четыре раздела довольно стандартны и соответствуют четырём видам речевой деятельности. Что касается раздела «Чтение», он содержит три текста, оценка понимания которых обеспечивается за счет 40-50 вопросов разных типов (множественный выбор, заполнение пропусков и т.п.). Сами тексты носят профессионально-ориентированный характер и представляют те типы текстов, с которыми преподаватели английского часто сталкиваются по роду своей деятельности.

Раздел «Письменная речь» состоит из двух частей. В первой части кандидатам нужно написать текст описательного/нарративного или иного характера (около 400 слов) на тему, знакомую преподавателям. Вторая часть включает в себя нахождение ошибок во фрагментах сочинений условных студентов и предоставление письменных комментариев-объяснений, относительно найденных ошибок или проблемных областей. В руководстве по подготовке к экзамену, указано, что преподаватели должны знать и владеть базовой терминологией, чтобы грамотно обосновывать свои комментарии-рекомендации по исправлению ошибок [Language Proficiency Assessment for Teachers (English Language) Handbook, 2010:32].

Раздел «Аудирование» состоит из трех или четырех частей. Каждая часть сопровождается вопросами различного типа (выбрать верно или неверно утверждение, заполнить пропуски и т.п.). Запись проигрывается только один раз. Тексты для аудирования носят профессионально-ориентированный характер и связаны с темами, знакомыми преподавателям английского языка.

Раздел «Говорение» состоит из двух частей. Первая часть содержит два задания, вторая часть – только одно. В первом задании первой части нужно выразительно прочитать отрывок текста. Во втором задании первой части на основании текста-стимула нужно выразить собственное мнение с опорой на свой опыт. Во второй части экзамена кандидаты выступают в группах из трех-четырех человек и обсуждают тему, связанную с обучением иностранному языку.

Особый интерес вызывает пятый раздел, который непосредственно оценивает функциональную разновидность английского языка, используемую его преподавателями для проведения занятий. Данная часть экзамена представляет собой практическое проведение занятия и его оценивание сторонним наблюдателем. Минимальное время наблюдения урока составляет 20 минут. Особый акцент сделан на том, что оцениванию подлежат не педагогические способности кандидата, а именно функциональная разновидность языка, используемая для специальных целей его преподавания. Кандидатам выставляются баллы (максимум, который можно набрать - пять баллов) по следующим четырем аспектам:

- ✓ грамматическая и лексическая точность, а также диапазон используемых языковых средств;
- ✓ произношение, ударение и интонация;
- ✓ функциональная разновидность английского языка, используемая в классе: взаимодействие с обучающимися;
- ✓ функциональная разновидность английского языка, используемая в классе: предоставление инструкций обучающимся.

Преимущество данного экзамена состоит в том, экзаменационные материалы профессионально-ориентированы; оцениванию подлежат не только знания, навыки и умения кандидатов сквозь призму традиционных видов речевой деятельности, но и особая функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания. Заметим, что использование данной разновидности было неоднократно отмечено среди требований, перечисленных в проанализированных нами ранее документах.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Анализ отечественных рабочих программ учебных дисциплин, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки

Первым объектом нашего анализа выступил «Московский государственный лингвистический университет». На уровне бакалавриата нам удалось обнаружить только одну программу с названием «Практикум по профессиональной педагогической коммуникации». Однако, изучив темы и разделы данного курса, мы выяснили, что он представляет собой классический курс, который ориентирован на приобретение обучающимися знаний в сфере методики обучения иностранному языку, а не на формирование умений в сфере иноязычного профессионального (педагогического) дискурса. Что касается уровня магистратуры, то единственной предлагаемой дисциплиной, который отвечает нашим требованиям, на первый взгляд, оказался курс с названием «Практикум по культуре профессиональной коммуникации», однако, изучив его аннотацию стало очевидно, что он посвящен преимущественно научному дискурсу и порождению текстов, связанных с ним (например, рефератов).

Далее мы анализировали программы дисциплин подготовки «Московского государственного педагогического университета». На уровне бакалавриата в учебном плане для будущих языковых педагогов нам удалось найти дисциплину с названием «Язык для специальных целей», однако интересующий нас сегмент был представлен только в одном из ее восьми разделов. Основной упор был опять же сделан на научный дискурс, где были представлены такие разделы как *LSP as a Communication system/ English for Science/Steps in Scientific Research and Structural Patterns/* и другие. Немного неожиданно среди них оказался раздел с названием «*English for Teaching*», общая трудоёмкость которого составляет 26 часов акад. часов. В качестве самостоятельной работы по данному разделу приведены следующие задания:

выполнение домашних заданий (упражнений по образцу), работа с электронным учебником, работа со словарями и справочниками. Единственным релевантным заданием нам показалась «подготовка глоссария по английскому языку для преподавателей», но каких-либо комментариев по выполнению данного задания или критериев оценивания готового продукта нам не удалось обнаружить. Кроме того, в качестве фонда оценочных средств для данного и всех остальных разделов предложены лекции/мини-лекции, доклады, письменный перевод текстов и их анализ; обсуждения, круглые столы, коллоквиумы и разбор кейсов. Примерные вопросы к зачету также сконцентрированы на научно-исследовательской деятельности. Таким образом, к сожалению, данная дисциплина также практически полностью посвящена обучению научно-исследовательской деятельности и ее терминологическому аппарату.

Тем не менее, среди образовательных программ за 2018 г. мы обнаружили две, которые показались нам актуальными, а именно: «Практикум по профессионально-ориентированному чтению» и «Практикум по профессионально-ориентированному письму». Главная цель данных курсов состоит в развитии профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Что касается планируемых результатов освоения данных дисциплин, и в том, и в другом курсе заявлено, что среди прочего, обучающиеся должны знать основные лексические единицы и термины, используемые в сфере профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка и эффективно их использовать. Так, например, одна из задач курса по профессионально-ориентированному чтению – уметь вести беседу по прочитанному тексту с использованием лексики, необходимой для осуществления профессиональной деятельности учителя. Каждый курс состоит всего из четырех разделов. И в том, и в другом курсе, первый раздел носит название «Формирование словарного запаса по методико-педагогической тематике», однако все остальные разделы посвящены формированию специальных умений скорее в академической, нежели

педагогической сфере. В курсе посвященному профессионально-ориентированному письму остальные три раздела посвящены структурному анализу текстового абзаца, текста, видам/типам письменных текстов и стратегиям их критического анализа. Их практически полностью повторяют оставшиеся три раздела курса, посвященному профессионально-ориентированному чтению – структурный анализ текстового абзаца, текста, виды чтения и стратегии критического анализа текста. За исключением первого раздела, можно констатировать, что оба курса скорее тяготеют к академическому письму и чтению. Кроме того, только один из данных практикумов направлен на развитие продуктивных навыков и умений.

В качестве самостоятельной работы для обучающихся в данных практикумах указаны следующие виды: работа со словарем и составление рабочего словаря, выполнение тренировочных упражнений, подбор примеров из текстов, составление тренировочных упражнений, наконец, перевод предложений и текстов с использованием изучаемой лексики. В качестве средств контроля успеваемости указаны устный фронтальный и индивидуальный опросы, а также письменный тест. Как и в предыдущем случае, вопрос того, каким образом происходит отбор, и работа с профессионально-ориентированными лексическими единицами при контактных часах раскрыт не до конца.

На уровне магистратуры, профиль «Коммуникативная лингвистика и лингводидактика» (английский язык и русский язык как иностранный) изначально подходящим показался курс под названием «Тренинг профессионального общения на иностранном языке». При ближайшем рассмотрении его разделов (стратегии диалогического общения, стратегии академической публичной речи, стратегии общения в группах и т.д.), можно сделать вывод о том, что он скорее направлен на формирование устно-речевых умений в сфере публичной академической речи в целом, но не концентрируется на специфических умениях, необходимых преподавателю, в частности, как, например, предоставление инструкций или обратной связи на

иностранном языке и т.п. Наиболее значимым для нас оказался один из разделов под названием «Стратегии педагогического общения», но и в нем формат заданий (подготовка к выступлению перед аудиторией с лекцией или научным докладом, подготовка к участию в круглом столе и др.) едва ли соответствует требованиям специализированного языкового курса, который мы ищем.

Далее мы обратились к учебному плану бакалавриата и магистратуры нижегородского университета им. Н.А. Добролюбова за 2019-2020 г. На уровне бакалавриата, (45.03.02 – Лингвистика), программа «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (английский язык) и магистратуры (45.04.02 – Лингвистика) профиль «Лингвистика и межкультурная коммуникация» курсов, соответствующих критериям нашего поиска, не оказалось. Тот же результат ждал нас при анализе учебного плана бакалавриата (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и магистратуры (профиль «Лингвистика») Армавирского государственного педагогического университета. В педагогическом университете им. К. Минина, нам не удалось найти курс, соответствующий нашим критериям ни на уровне бакалавриата, ни на уровне магистратуры. Поиск в учебном плане от 2016 г. «Российского университета дружбы народов», бакалавриате (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и магистратуре (профиль «Методика обучения языкам. Переводоведение. Синхронный перевод») также не принес результатов.

Следующим объектом нашего поиска стал национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». На уровне бакалавриата (профиль «Иностранные языки и межкультурная коммуникация») мы изучили программу под названием «Профессиональное общение учителя иностранного языка». Данная дисциплина предлагается в

качестве курса по выбору на четвертом курсе. Согласно аннотации курса²⁰, его главная цель заключается в совершенствовании знаний в области методики преподавания иностранных языков, а также изучении эффективных способов построения коммуникации как внутри, так и вне класса. Если посмотреть на планируемые результаты обучения, помимо исключительно методической составляющей (знать и оценивать традиционные и современные методы преподавания иностранных языков в российской и зарубежной методике, методы оценивания и исправления ошибок, уметь использовать различные способы организации деятельности в классе и т.п.), в курсе присутствует и языковая составляющая, которая скрывается за следующими задачами: владеть базовой терминологией на английском и русском языках, уметь давать обратную связь, инструкции в соответствии с уровнем группы. В качестве контроля предлагается тест, эссе, контактная и домашняя работа (к сожалению, в обоих случаях не указано, какого рода), а также экзамен, который представляет собой устный опрос. При всех достоинствах курса, все же можно отметить, что по своему содержанию он больше тяготеет к курсу по методике, а не языковому курсу. Кроме того, согласно информации, предоставленной на сайте, данный курс читается на русском языке и в дополнительной литературе по курсу представлены только материалы на русском языке, что не соответствует нашим критериям для курса ESP.

Так как полученные результаты нас не удовлетворили, в целях получения большего количества информации, нам показалось рациональным проанализировать курсы, предлагаемые для направления «Педагогическое образование» на уровнях бакалавриата (44.03.01) и магистратуры (44.04.01) с очной формой обучения, опять же, с упором на те программы подготовки, которые предназначены для подготовки специалистов по преподаванию иностранных языков. В результате, мы получили следующие данные: в МГЛУ – такого курса нет ни на уровне бакалавриата, ни на уровне

²⁰ URL: <https://www.hse.ru/edu/courses/292697536>

магистратуры. В МПГУ только на уровне магистратуры (Педагогическое образование 44.04.01, программа подготовки «Современные технологии преподавания английского языка (на английском языке) «Modern technologies in teaching English») в учебном плане есть курс, который заявлен как курс по языку для специальных целей, но фактически он представляет курс по методике преподавания, только читаемый на английском языке.

Мы вновь обратились к Нижегородскому университету им. Н.А. Добролюбова. Если ранее на направлении «Лингвистика», интересующих нас курсов найдено не было, совершенно иные результаты ждали нас при анализе уровней бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование». Так, на уровне бакалавриата (44.03.01 - Педагогическое образование), программе «Иностранный язык», мы нашли курс под названием под названием «Лексика педагогического общения», чья главная цель заключается в формировании профессионально-языковой личности преподавателя. Среди задач курса можно выделить наиболее значимые для нас - активное пополнение словарного запаса, необходимого для формирования профессионально-педагогических умений. В качестве основных тем перечислены: организационные моменты урока; вовлечение учащихся в учебную деятельность; обучение видам речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование; использование технических средств обучения; работа с учебником. К сожалению, полнотекстовые рабочие программы дисциплин, включая оценочные материалы для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, представлены в электронной системе, к которой имеют доступ только сотрудники и студенты НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, поэтому мы не можем произвести полный анализ и оценку курса. Тем не менее, судя по тому описанию, которое нам удалось получить, он соответствует большинству наших критериев, поэтому мы включаем его в наш список.

Кроме того, на этом же направлении (44.04.01 - Педагогическое образование), только уже на уровне магистратуры, профиль «Организация

иноязычного лингвистического образования», мы также обнаружили курс под названием «Язык образовательного дискурса (на английском языке)», чья цель заключается в активизации лексики образовательного дискурса и устранению типичных ошибок. В рамках тематического наполнения фигурируют такие темы, как: «*Образование и воспитание в современном мире. Проблемы средней школы. Проблемы высшего образования: Болонский процесс. Переход на двухуровневую систему образования*» и др. Как нам кажется, данные темы носят довольно общий характер и практически полностью игнорируют функциональную разновидность английского языка, используемый преподавателями в классе, иначе говоря, специфические профессионально-коммуникативные умения, поэтому можно сказать, что он соответствует нашим критериям лишь частично.

Мы также обратились к учебному плану Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, где на уровне магистратуры (направление 44.04.01 «Педагогическое образование»), профиль «Теория и методика преподавания иностранных культур (английский)» представлен курс под названием «Язык профессионального дискурса». В аннотации указано, что курс знакомит с терминологическим аппаратом для описания системы иностранного языка, основы теории овладения языком и теории преподавания языка, этапов планирования урока иностранного языка и использования ресурсов в преподавании иностранных языков, а также терминологический аппарат для описания хода урока, организации учебной деятельности и описания особенностей обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста. На первый взгляд, данный курс частично подходит нам, однако при ближайшем рассмотрении компетенций, которыми обучающиеся должны овладеть становится ясно, что курс совсем не ориентирован на развитие профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя, а в качестве целевой аудитории обучающихся обозначены дошкольники и младшие школьники.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, в Новосибирском государственном педагогическом университете, в Омском государственном педагогическом университете - на уровнях бакалавриата и магистратуры (направление «Лингвистика» и «Педагогическое образование») курса, отвечающего нашим требованиям, также не удалось обнаружить. В Томском государственном педагогическом вузе на направлении 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль: Иностраный (английский) язык) наше внимание привлек курс под названием «Основы профессионально-речевого общения на уроке английского языка». Однако из аннотации курса нельзя точно установить, на каком языке ведется данный курс, а краткое описание тем и разделов свидетельствует о его уклоне в педагогическую риторику и ораторское мастерство преподавателя.

Анализ зарубежных курсов, направленных на развитие профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих преподавателей английского языка

Кембриджский синдикат предлагает 120-часовой курс под названием «Language for Teaching»²¹ для учителей английского языка, с входным уровнем от A1 до B2 по общеевропейской шкале (и, соответственно, носит названия «Language for Teaching A2/B1/B2»). Существует две разновидности курса: первая - для учителей, которые работают в начальной школе, вторая - для учителей, которые работают средней и старшей школе. Что касается сроков и дедлайнов выполнения заданий, сам курс рассчитан примерно на 6-8 месяцев (120 часов), не предусматривает очных занятий, а полностью проводится дистанционно, на онлайн-платформе, т.е. изучается самостоятельно, в соответствии с индивидуальным темпом. Оценивание проводится при помощи онлайн-тестов. По окончании курса и при желании, учителя могут сдать соответствующий их предполагаемому уровню экзамен

²¹ URL:<https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/language-for-teaching/>

из представленной кембриджской линии. Говоря о тематическом наполнении, курс состоит из трех модулей:

1. *language for the classroom* (функциональная разновидность английского языка, используемая преподавателем в классе);
2. *language for teacher-learner communication* (английский язык для профессионально-педагогической коммуникации, протекающей в формате «учитель-обучающийся»);
3. *language for the professional development* (английский язык для профессионального развития).

Каждый модуль состоит из двух компонентов: ***General English (всего 100 часов)*** и ***English for the Teacher (всего 15 часов)***. Как видно, из 120 часов, отведенных на весь курс, непосредственно на долю языка для специальных целей его преподавания отводится только пятнадцать часов. Одним из недостатков является то, что данный курс недоступен для прохождения учителями-индивидуалами (то же самое касается демонстрационных материалов), он проводится только при корпоративном заказе от ста участников. Несмотря на недостаток информации на официальном сайте Кембриджа, нам удалось найти организацию в России, которая предоставляла набор слушателей на данный курс (на текущий момент набор закрыт). Благодаря информации, которая носит рекламный характер, мы смогли извлечь более подробно рассмотреть тематическое содержание курса. Согласно их аннотации²², курс также затрагивает и элементы английского языка делового общения. На наш взгляд, такое эклектичное сочетание может вызвать некоторый диссонанс.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что данный курс преимущественно направлен на повышение общего уровня владения английским, более того, в нем присутствует еще и компонент английского языка для делового общения. Специальный раздел *English for the Teacher*

²² URL: <https://queens-english.ru/sections/for-teachers/language-for-teachers/>

выступает в лишь качестве дополнения, поэтому мы не можем взять данный курс за образец.

Несмотря на это нам удалось обнаружить еще один курс, под названием «English-for-Teaching», курируемый организацией National Geographic Learning²³. Данный курс также рассчитан на шесть месяцев (у преподавателей есть шесть месяцев с момента их первоначальной регистрации для самостоятельного прохождения материалов курса до финального тестирования и получения итоговой оценки за весь курс). Сам курс включает примерно 50-60 часов работы,²⁴ представлен исключительно в онлайн-формате, изучается самостоятельно и не предусматривает очных занятий. Он также не содержит жестких входных требований и рассчитан на низкий и средний уровни - начиная с уровня A1, A2 и заканчивая уровнем B2. Согласно описанию, его главной целью является обучение учителей школ функциональной разновидности английского языка, используемой преподавателем в классе, и включает в себя работу над четырьмя видами речевой деятельности в данной сфере. Главные разделы курса отражены в трех блоках (рассчитанных на 45 уроков):

1. управление аудиторией;
2. подготовка и объяснение учебного материала;
3. предоставление студентам обратной связи.

По окончании курса, участникам предлагается оценивание в виде часового онлайн-теста, состоящего из 105 вопросов: 62 вопроса с множественным вариантом ответа (общая доля - 60%), а также 43 задания, где нужно было самим предоставить правильный ответ (общая доля - 40%), после чего, кандидат получает сертификат с указанием набранных баллов. Итоговая оценка на основе проделанной работы в ходе курса определяет, овладел ли тестируемый функциональной разновидностью английского языка, необходимой для подготовки и проведения занятий. Говоря о

²³ URL: <http://www.elteach.com/programs/english-for-teaching/>

²⁴ URL: http://www.elteach.com/ELTeach/media/Documents/ELTeach_GPR_9-20-13.pdf

структуре курса, авторы отмечают, что он состоит из шести разделов (managing the classroom A/ B; assessing student work; communicating lesson content; understanding lesson content; giving feedback.) [Freeman, Katz 2012]. После прохождения вводного, ознакомительного модуля, в котором представлены советы прохождению курса, преподаватели по порядку выполняют задания из соответствующих разделов. Работа над курсом заканчивается разделом "собрать все воедино", предоставляющим преподавателям возможность попрактиковаться с типами вопросов, подобными тем, с которыми они столкнутся на финальном тестировании. Также прилагается список, который содержит более двухсот слов и фраз, изучаемых в ходе курса.

Что касается типовой структуры каждого онлайн-урока, он состоит из пяти основных компонентов:

1. *Preview* или ознакомительные материалы, которые предлагают учителям краткое описание темы, которую им предстоит изучить, и возможность оценить свою уверенность в использовании функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания;
2. *Learning activities* или непосредственно те задания, которые знакомят с данной разновидностью для реагирования на разные ситуации в классе;
3. *Practice activities* или задания на отработку структур (например, задания на соотнесение картинок с нужными фразами);
4. *Speaking activities* или задания на отработку произношения (сначала учителя слушают фразу, затем записывают себя, а затем получают обратную связь от тьюторов курса о своем произношении);
5. *Reflect activities* или задания на рефлекссию, которые дают учителям возможность повторить те выражения, которые они практиковали и оценить свою уверенность в их использовании [там же, 2012:5-7].

В итоге, можно констатировать, что данный онлайн-курс рассчитан преимущественно на школьных учителей, владеющих английским языком на низком или среднем уровне.

Следующим объектом нашего анализа стал курс, посвященный подготовке к специальному экзамену для преподавателей английского языка – «ТКТ» (Teaching Knowledge Test²⁵), который проводится на базе кембриджского университета и проверяет их знание теории и методики обучения английскому языку. Экзамен предназначен не только для тех, кто только собирается стать преподавателем английского языка, но кто фактически им является и работает в каком-либо учебном учреждении (школе, университете, языковых курсах). Он состоит из трех основных модулей и двух специализированных.

Что касается основных модулей, ТКТ module 1 (Модуль 1) проверяет общие знания о системе английского языка, основы теории овладения английским языком и теории обучения английскому языку. Кандидат должен показать понимание терминологии, а также способность применить ее в предоставленной ситуации. ТКТ module 2 (Модуль 2) тестирует знания о планировании и организации занятий, а также знания об использовании дополнительных лингвистических и методических материалов, пособий и справочных ресурсов, которыми могут руководствоваться преподаватели. ТКТ module 3 (Модуль 3) направлен на проверку знаний об управлении учебным процессом и аудиторией, способах мотивации обучающихся, умениях адаптировать язык в соответствии с уровнем подготовки студентов.

Дополнительные модули затрагивают специализированные области преподавания иностранного языка. Так, ТКТ: CLIL (Content and Language Integrated Learning - предметно-языковое интегрированное обучение) проверяет знание основ междисциплинарного подхода к обучению и предназначен для учителей, которые преподают свои дисциплины на английском языке. ТКТ: YL (Young Learners – обучение дошкольников и

²⁵ URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>

младших школьников) – модуль для учителей, которые работают с детьми от 6 до 12 лет. Он проверяет знание концепций, связанных с обучением и развитием обучающихся данного возраста, систем планирования и критериев оценивания.

Согласно информации, представленной на сайте официально аккредитованного центра по приему кембриджских экзаменов²⁶, данный курс нацелен на подготовку преподавателей к трем базовым модулям, рассчитан на уровни B2, C1 и C2, составляет 32 акад. часа и проводится как очно, так и в формате онлайн. Основным учебным пособием является ранее упомянутый материал «*The TKT Course. Modules 1, 2 and 3*» (Cambridge University Press). При этом, программа курса полностью повторяет тематическое содержание данного пособия.

Наконец, еще одна программа, предлагаемая кембриджским синдикатом - Cambridge CELTA (Certificate in English Language Teaching to Speakers of Other Languages), которая ориентирована на начинающих преподавателей, вне зависимости от того, является для них английский язык родным или нет. Курс рассчитан на 120 контактных часов, входной уровень C1–C2. По его успешном окончании, преподаватели получают международный сертификат, подтверждающий право преподавать английский язык взрослому контингенту обучающихся. Курс можно пройти очно, за четыре недели в интенсивном режиме, либо за десять недель в обычном; кроме того, с недавних пор курс можно пройти онлайн. Цель курса состоит в том, чтобы начинающие преподаватели получили необходимые знания, ознакомились с принципами эффективного обучения взрослых английскому языку, и продемонстрировали свои способности применять полученные знания на практике. Согласно аннотации, «программа курса CELTA включает методические семинары, практику преподавания языка студентам под руководством тренеров, анализ и коллективное обсуждение

²⁶ URL: https://www.bkc.ru/pre_teachers/programs/prep_tkt/pre_teachers_tkt-3-modulya/

проведенных уроков, посещение уроков квалифицированных преподавателей, написание ряда письменных работ»²⁷.

Говоря о тематическом наполнении курса, его составляют пять основных модулей (1. learners and teachers and the teaching and learning context 2. language analysis and awareness 3. language skills.4 planning and resources for different teaching contexts. 5 developing teaching skills and professionalism.²⁸:

Что касается процедуры оценивания, она состоит из двух компонентов:

1. «Планирование занятий и их проведение». В рамках данного компонента, кандидаты должны пройти педагогическую практику (с оценкой) в размере шести часов, работая с группами взрослых обучающихся, причем эти группы, как минимум, должны представлять два разных уровня по шкале CEFR.

2. «Письменные задания, связанные непосредственно с потребностями обучающихся в тех группах, в которых ведется педагогическая практика». Этот компонент состоит из четырех письменных заданий (750 - 1000 слов). Первое задание ориентировано на потребности взрослых обучающихся и разные контексты обучения. Второе задание посвящено одному из аспектов языковой системы английского языка. Третье задание фокусируется на одном из аспектов четырех видов речевой деятельности. Четвертое задание требует рефлексии о проведенных занятиях и определения дальнейших действий.

Помимо этого, кандидаты обязаны вести портфолио с работами, выполненными за весь курс, включая все письменные задания и материалы, относящиеся к педагогической практике. Итоговая оценка выставляется по итогам работы на протяжении всего курса. Сертификат присуждается кандидатам, которые завершили курс, и чьи письменные и практические

²⁷ URL: https://www.bkc.ru/pre_teachers/programs/celta/

²⁸ URL: <https://www.cambridgeenglish.org.ru/images/21816-celta-syllbus.pdf>

задания набрали необходимое количество баллов и соответствуют критериям.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Критерии оценивания учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания

Таблица 8

Критериальный анализ учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания

<i>Критерии:</i>	<i>«Practical classroom English» (G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen)</i>	<i>«Teaching English through English» (J. Willis)</i>	<i>«English for the teacher» (M. Spratt)</i>	<i>Professional Communication : ELT (Н.В. Языкова, В.А. Гончарова и др.)</i>
1. "Представлено полностью" 2. "Не представлено" 3. "Представлено по большей степени" 4. "Представлено ограниченно" 5. " Невозможно оценить"				
1) Соответствие содержания учебника направлению подготовки и профессиональным потребностям обучающихся (обеспечение возможности формирования и развития профессиональных компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности);	<i>Представлено полностью</i>	<i>Представлено полностью</i>	<i>Представлено полностью</i>	<i>Представлено полностью</i>
2) Соответствие целям, условиям обучения и требованиям современной методики обучения иностранным языкам (развитие умений медиации, интеракции и др.)	<i>Скорее да, чем нет</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Скорее да, чем нет</i>
3) Наличие четких методических рекомендаций	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>
4) Наличие современного терминологического аппарата	<i>Скорее да</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Да</i>
5) Учет языкового уровня обучающихся	<i>Не представлено</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>
6) Комплексность в обучении профессионально-ориентированной лексике, предусматривающая осуществление тренировки и практики ее употребления	<i>Скорее да, чем нет</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>

<i>во всех видах речевой деятельности</i>				
7) Организация материала, обеспечивающая его преемственность	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Да</i>
8) Разнообразие представленной профессионально-ориентированной лексики: наличие как терминов, так и фраз, присущих классному обиходу.	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>
9) Наличие аутентичных материалов	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>
10) Эффективность и разнообразие упражнений, гармоничное соотношение языковых, условно-речевых и речевых упражнений, а также сбалансированность различных видов заданий	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Да</i>
11) Разнообразие жанров учебных текстов	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>
12) Наличие глоссария, содержащего всю профессионально ориентированную лексику, подлежащую усвоению	<i>Невозможно оценить</i>	<i>Да</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Да</i>
13) Обращение к личному опыту обучающихся	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>
14) Наличие заданий на развитие умений автономной учебной деятельности (обучение стратегиям)	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Скорее да</i>
15) Обратная связь в виде само- и взаимоконтроля и рефлексии	<i>Да</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Да</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>
16) Необходимость насыщения УМК дополнительными ресурсами	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>
17) Полезность и практическая применимость УМК для студента после окончания курса обучения (возможность использования учебного пособия вне аудитории, вне учебного процесса для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере)	<i>Да</i>	<i>Да</i>	<i>Скорее нет, чем да</i>	<i>Да</i>
18) Возможность интеграции с дисциплинами направления подготовки студента (обеспечение интеграции знаний из различных профессиональных учебных дисциплин, одновременное	<i>Да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Да</i>	<i>Да</i>

<i>развитие как профессионально-коммуникативных, так и информационных, академических и социальных умений)</i>				
19) <i>Возможность использования учебника/пособия и его дополнительных ресурсов для самостоятельной работы студента (наличие ключей к упражнениям, тестов для самопроверки и т.п.)</i>	<i>Да</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Не представлено</i>
20) <i>Современный дизайн, качество полиграфии, масштабное использование средств оформления и визуализации</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>
21) <i>Предъявление и сопровождение базовой социокультурной (например, страноведческой и т.п.) информации</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Да</i>
22) <i>Содержание в учебнике достаточного количества заданий проблемного, творческого характера, предполагающих работу с дополнительными источниками информации</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Скорее да</i>
23) <i>Мультимедийная и/или ИКТ-поддержка</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>
24) <i>Мотивирующие возможности, повышение престижа профессии</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Не представлено</i>	<i>Да</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Анализ учебников и учебных пособий, посвященных английскому языку для специальных целей его преподавания (ELTP)

Первым мы обратились к учебнику «*Teaching English through English*» (J. Willis), выпущенному в 1984 году издательством Longman. Он представляет собой практический курс как для действующих, так и для будущих преподавателей английского. При этом, как подчеркивает автор, он может быть использован как преподавателями, для которых английский язык не является родным, так и преподавателями, которые являются его носителями; данный учебник достаточно гибок и его материалы могут использоваться не по порядку, а опционально, исходя из конкретных задач. Так, можно использовать его в нескольких ипостасях: исключительно как языковой курс; как курс, сочетающий и язык, и методику; как справочный материал; для подготовки к последующим профессиональным экзаменам для преподавателей английского. Помимо этого, авторы указывают приблизительные временные рамки для данного курса: по их оценке, для того, чтоб изучить один урок из первой части потребуются от трех до шести часов, в то время как стандартный урок из второй части рассчитан на шесть-двенадцать часов, включая минимально отводимое время на ролевые игры и микропреподавание. Таким образом, прохождение курса, выстроенного на основе данного учебника, займет около 100-200 часов (если брать в расчет и языковой, и методический компоненты). Более того, возможно самостоятельное изучение предложенных материалов (внутри уроков предлагаются задания для самопроверки, ключи представлены в конце учебника) [Willis, 1984].

Структура учебника выглядит следующим образом. Он состоит из двадцати одного урока, а также сопровождается кассетами с аудиоматериалами. Содержание поделено на две части: «*The language of the classroom: personal, social and organizational uses*» и «*Teaching techniques and the language of instruction*» – первая часть фокусируется на функциональной

разновидности английского языка, используемой его преподавателями для личных, социальных и организационных целей в процессе проведения занятий, а вторая – на определённых приемах и техниках преподавания, а также непосредственно на инструкциях. Также приводится небольшой глоссарий с основными терминами, связанными со сферой преподавания английского языка. Кроме этого, в конце находятся четыре приложения:

- список языковых средств для первой части;
- базовый список типичных выражений, используемых студентами;
- транскрипты аудирования;
- ответы на задания.

Остановимся подробно на структуре и содержании урока. Каждый урок содержит пять-шесть блоков и выстроен по фиксированной схеме:

- a. предварительная дискуссия;
- b. пример протекания коммуникации по схеме «преподаватель-обучающийся», представленный в форме диалога, либо отрывок урока (в аудио-формате);
- c. фразы, присущие классному обиходу в форме подстановочных таблиц;
- d. использование данных фраз и практическая отработка набора определенных языковых и речевых навыков и умений в сфере преподавания английского языка. Также представлены аудиодорожки для некоторых из секций;
- e. ролевая игра или практические задания (микропреподавание), сопровождающиеся оценочными листами и заданиями на рефлекссию;
- f. рекомендации для дальнейшего чтения.

Первый или «вводный» урок, освещает вопросы «Что делать тем, кто до этого никогда не преподавал?», «Как побудить студентов использовать английский язык?» и т.п. Несмотря на довольно логичный, с методической точки зрения, план каждого урока, опять же, в первой части доля языковых упражнений (имитативных) весьма мала. Так, после дискуссии и работы с диалогами (которые имеют довольно малый объем) предлагается только одно

упражнение, а затем идет работа с подстановочными таблицами. Довольно монотонным является упражнение на дополнение диалогов, которое повторяется из урока в урок в первой части. Так, можно было бы поменять коммуникативные установки или задачи, изменить диалог в соответствии с уровнем потенциальных обучающихся, добавить собеседников, т.е. изменить какие-либо детали для обеспечения наибольшего разнообразия и вариативности лексического репертуара, а также развития креативного, критического и методического мышления. В то же время, в учебнике присутствуют задания на составление собственных диалогов, что определенно является плюсом. Между тем, диалоги (как в письменной, так и в устной форме) являются единственными текстами, которые присутствуют в данном учебнике. Как нам кажется, привлечение дополнительных тестовых материалов несколько разбавило бы концентрацию диалогов. Это позволило бы охватить не только фразы, но и термины методики обучения английскому языку, отчего данный учебник только выиграл бы. Включение заданий на самостоятельную/групповую работу обучающихся с текстовыми материалами также обогатило бы учебник. Большим преимуществом данного учебника также являются разнообразные коммуникативные задания, включающие ролевые игры и элементы микропреподавания. Еще одной сильной стороной является лексическое разнообразие языковых средств, предлагаемых в подстановочных таблицах.

К минусам можно отнести недостаток заданий для развития письменных умений, например, для ознакомления и тренировки различных жанров в данной сфере. Кроме того, ввиду того факта, что учебник был написан больше тридцати лет назад, но, к сожалению, так и не был переиздан, некоторые моменты однозначно нуждаются в пересмотре и модернизации. Явным слабым местом является то, что аудио-сопровождение учебника записано на кассеты, а не на современные носители типа CD-диска или в виде ссылки на аудиоматериалы на сайте издательства; устаревшие

носители делают доступ к аудиодорожкам весьма и весьма затруднительным, если не невозможным.

Учебник должен предоставлять опоры не только вербального, но и визуального, а также аудиовизуального характера, содержать цифровые материалы – помимо схем, таблиц, предпочтительно наличие иллюстраций, аудио- и видео материалов и т.д. В связи с этим, можно констатировать полное отсутствие заданий на развитие культуры восприятия аудиовизуальной информации. Добавление новых понятий, связанных с ИКТ-сферой, органично бы вошли в тематическую ткань содержания. К тому же, можно было бы включить некоторые справочные элементы или задействовать обучающие возможности Интернет-среды (например, добавить задания на самостоятельный поиск информации, используя ресурсы сети Интернет).

Несмотря, на присутствие фонетических заданий, развитию грамматического аспекта не нашло отражение в данном учебнике. Так, можно было бы включить грамматическую справку и соответствующие упражнения и задания для развития данного аспекта языка. Наконец, учебник построен на основе модели PPP (Presentation, Practice, Production – Презентация, Практика, Применение), который также мог бы быть разбавлен и другими моделями.

Таким образом, на наш взгляд, с методической точки зрения, данный учебник является довольно удачным, но необходимым условием эффективной работы с ним представляется его полное обновление и модернизация.

Следующим мы проанализировали учебник *English for the Teacher: A Language Development Course (Mary Spratt)*, увидевший свет в 1994 г., и ориентированный на преподавателей английского языка, которые владеют им на среднем уровне (Intermediate) и выше. По словам авторов, он позволяет учителям улучшить свои языковые и речевые навыки и умения, необходимые для различных педагогических и личных целей — использования

английского языка непосредственно в классе, установления профессиональных контактов, чтения профессиональной литературы и дискуссий с коллегами и обучающимися [Spratt, 1994:1]. Помимо практики четырёх видов речевой деятельности, он также предлагает педагогам отрефлексировать и прокомментировать учебную ценность того, что они делают на своих занятиях.

Говоря о структуре данного учебника, нужно отметить, что он состоит из пяти основных разделов, каждый из которых включает в себя три урока, составляя пятнадцать уроков в целом. Каждый раздел посвящен теме, так или иначе связанной со сферой преподавания. Первый раздел посвящен самым общим вопросам, в частности, коммуникации на иностранном языке, процессе изучения иностранного языка, а также некоторых моментах, связанным с самим преподавателем. Второй раздел предлагает обсудить учебники и учебные материалы, собственные занятия, а также межличностные отношения в процессе осуществления педагогической деятельности. Третий раздел сфокусирован на развитии преподавателя с профессиональной и личностной точки зрения, а также на развитии студентов. Четвертый раздел затрагивает моменты, связанные с личностью преподавателя английского языка, его/ее удовлетворением от педагогической деятельности, вопросам организации собственного времени и т.п. Наконец, заключительный, пятый раздел охватывает широкий круг проблем, связанных с разрешением конфликтных ситуаций в классе, вопросы гендерной повестки и свободного времени преподавателя. Все пятнадцать уроков строятся вокруг конкретной темы, при этом, они носят модульный характер, т.е. они абсолютно «автономны» и могут изучаться в любом порядке. Каждый их уроков строится по следующей схеме.

- *Starting activities (введение)* - призвано стимулировать обсуждение новой темы и как-то связать ее с личным опытом читателя.

- *Listening, reading, speaking, writing* (аудирование/чтение/говорение/письменная речь) - ориентировано на интегрированное развитие всех видов речевой деятельности.
- *Grammar* (грамматика).
- *Student language* (функциональная разновидность английского языка, используемая студентами на занятиях) - предлагает поразмыслить над собственным отношением к типичным ошибкам студентов, роли и ценности ошибок, а также вопросам, связанным с их исправлением.
- *Classroom language* (функциональная разновидность английского языка, используемая преподавателем в классе) - фокусируется на инструкциях, предоставляемых преподавателем во время учебного процесса.
- *Reflections* (выводы) – содержит лексику, связанную с преподаванием и вопросы для рефлексии.

Кажется несколько нелогичным, что профессионально-ориентированная лексика, связанная со сферой преподавания появляется лишь в секции «выводы» в самом конце каждого урока, в довольно малом количестве. Так, например, во втором, третьем, четвертом, пятом, седьмом, десятом одиннадцатом, двенадцатом и пятнадцатом уроке (т.е. более половины уроков) преподавателям предлагается самим поразмышлять и выписать, какие слова им кажутся наиболее полезными. Предоставление такого рода автономии обучающимся, которые фактически и являются языковыми педагогами, является довольно интересным решением, но, на наш взгляд, оно было бы более эффективным, если бы был дан минимальный список лексических единиц, которые нужно было бы дополнить самому или в рамках парной работы. Кроме того, в шестом, восьмом, девятом и пятнадцатом уроке – дана исключительно общая лексика (например, прилагательные, характеризующие людей и т.п.). Кроме того, в пособии отсутствует глоссарий или какой-либо список профессионально-ориентированных единиц, обязательных для освоения, что существенно

затрудняет процесс развития и совершенствования лексических навыков и умений в сфере преподавания, а также минимального контроля их сформированности применительно к данной сфере.

Одним из ключевых недостатков учебника является и то, что все упражнения, касающиеся предоставления преподавателем инструкций в классе, повторяются от урока к уроку лишь в формате «cloze test» - заполнения пропусков нужными предлогами, артиклями, указательными местоимениями и другими частями речи, причем в формате одного или нескольких коротких абзацев и никак более.

Кроме того, практически все фразы, задуманные как речевые опоры (например, предложенные в отдельных таблицах для выражения согласия/несогласия/выражения собственного мнения и др.) являются односложными и примерно соотносятся с языковым уровнем B1.

Грамматические структуры никак не вводятся и не отрабатываются должным образом; например, упражнения, на демонстрацию разницы между временами The Past Simple Tense и The Past Perfect Tense представлены в виде отрывков из грамматических правил, где нужно вставить подходящие по смыслу слова, что едва ли будет способствовать совершенствованию грамматических навыков и умений преподавателей. В четвертом уроке, к примеру, в блоке «Грамматика» нужно раскрыть скобки и выбрать верно или неверно утверждение, которое опять представляет собой грамматическое правило. Для преподавателей, которые, в силу своей профессии, прекрасно знакомы с данными правилами, такие упражнения едва ли будут полезны; кроме того, с первого по шестой урок фактически отсутствует вывод в речь любой из предложенных грамматических структур. Лишь в шестом уроке, где появляется другая грамматическая тема – придаточные предложения, помимо вставки и выбора нужного слова, наконец, предлагается написать несколько предложений о своей работе, используя данное грамматическое явление и затем обсудить написанное с коллегами. В одном из других разделов, посвященных грамматике несколько

нелогичными, представляются и предложенные упражнения, связанные с непрямыми командами, советами и т.п. Предлагается предоставить советы своим коллегам, что кажется разумным, но, все же, преподавателям чаще приходится давать команды и советы непосредственно обучающимся.

Довольно однообразными заданиями представлен блок для развития письменных умений. В большинстве случаев нужно написать личное письмо. Интересными видятся задания, где нужно написать рецензию на учебник или написать о своем уроке, который был проведен удачно, или же откликнуться на объявление о работе. Кроме того, в одном из уроков предлагается написать свою автобиографию, но, как нам кажется, здесь было бы уместнее описать свой профессиональный или педагогический путь с дальнейшими планами своего развития. Более того, несмотря на единичные задания с фрагментами студенческих работ для оценивания, по неизвестной причине отсутствуют задания на предоставление обратной связи на работы обучающихся в виде полноценного письменного комментария (не говоря уже об устной обратной связи). А ведь с данным жанром преподавателям приходится сталкиваться практически ежедневно.

Говоря о содержательной составляющей, можно отметить, что некоторые уроки можно было бы объединить в один, так как они совпадают тематически (а заодно и семантическими полями). Так, уроки 9, 12 и 15, по сути, ставят во главу угла личностное развитие преподавателей, но не профессиональное. К слову, самый последний урок никак не связан со сферой преподавания английского языка, а посвящен хобби и досугу преподавателей.

Несмотря на перечисленные недостатки, стоит отметить, что, из всех анализируемых нами учебников и пособий, только в данном была предпринята более или менее успешная попытка интегрированного развития всех видов речевой деятельности наряду с совершенствованием грамматического и лексического аспектов языка. В то же время, к сожалению, фонетический аспект в учебнике никак не представлен. Хотя, как

нам кажется, от наличия заданий, связанных с интонационным контуром высказывания, синтагмами и т.п. учебник только бы выиграл.

Кроме того, в отличие от некоторых других учебников, где тексты отсутствуют вообще, предложенные в данном учебнике тексты носят профессионально-ориентированный характер и так или иначе, затрагивают актуальные как для начинающих, так и для опытных преподавателей темы. Однако, с точки зрения социокультурной направленности материала, данный учебник явно проигрывает и уступает, ввиду устаревших материалов и навязывании негативных стереотипов. Так, в уроке, посвященном удовлетворению от педагогической деятельности дан текст, рассказывающий о двух молодых учительницах из России, которые балансируют на грани нищеты, сталкиваются с переполненными классами по сорок человек, отсутствием учебных материалов, и множеством других проблем, что создает отрицательное, если не удручающее впечатление о состоянии профессии и престижа преподавателя английского языка в нашей стране в целом, что вряд ли будет способствовать повышению мотивации и привлечению молодых кадров.

Таким образом, несмотря на грамотное построение учебника с точки зрения развития всех четырех видов речевой деятельности, а также некоторых аспектов языка (лексического и грамматического), данный учебник навязывает негативные стереотипы о профессии, «морально» устарел и нуждается в комплексном обновлении.

Следующим объектом для анализа условно выступило пособие, написанное в 2000 г. под названием «*Classroom English*» (B. Gardner, F.Gardner) от издательства Oxford University Press. Нужно сразу отметить его маленький объем - пособие содержит всего около сорока страниц. По словам авторов, оно направлено на преподавателей, которые работают с людьми, которые только начали учить английский язык или учат его не так давно, от одного до трех лет. Соответственно уровень предлагаемых фраз очень

простой, хотя авторы и подчеркивают, что при желании, преподаватели могут сами добавлять более сложные слова и конструкции [Gardner, 2000:1].

Само пособие состоит из двух частей: первая – теоретическая – предлагает для обсуждения основные вопросы, связанные с использованием инструкций и команд на английском языке, а вторая – практическая – предлагает непосредственно короткие фразы и простейшие команды на английском языке для управления ходом занятия - *Starting the lesson, Pronunciation and repetition, Activities in class, Working alone and together, Boardwork, Working with books, Cassette recorder and video, Games and songs, Checking understanding, Classroom control, Teacher comments, Ending the lesson* (начало занятия, произношение и отработка звуков, упражнения для выполнения в классе, индивидуальная и групповая работа, работа с доской, учебником, кассетами и видео, игры и песни, проверка понимания, дисциплина в классе, комментарии преподавателя, завершение занятия). Сами упражнения или какие-либо задания для отработки фраз-команд или рефлексии над теоретическим материалом отсутствуют. В итоге, по нашему мнению, данное пособие носит исключительно справочный характер и может подойти начинающим преподавателям, которые работают со студентами с невысоким уровнем языка.

Мы также решили условно включить в наш анализ справочное пособие под названием «Урок английского на английском» или «Classroom English» (Р.Г. Ткаченко, Б.И. Роговская, М.С. Carlile), написанное в 1993 г. международным коллективом ученых (помимо соавтора из Великобритании, русских авторов консультировал ряд британских преподавателей). Основным адресатом данной книги выступают учителя общеобразовательных и школ с углублённым изучением английского языка, гимназий, лицеев, студенты институтов и факультетов иностранных языков, а также слушатели курсов повышения квалификации. В целом, пособие состоит из перечня фраз и выражений классного обихода с параллельным переводом на русский язык. Некоторые разделы сопровождаются дополнительными материалами –

монологами-обращениями к классу учителя и литературными или страноведческими играми и викторинами. Данное пособие состоит из девятнадцати разделов:

1. *Typical errors in English Teachers' Speech* (типичные ошибки в речи учителей английского языка)
2. *The lesson begins* (начало урока)
3. *Going over homework* (проверка домашнего задания)
4. *Reading aloud* (чтение вслух)
5. *Silent reading* (чтения про себя)
6. *Oral work* (работа над устной речью)
7. *Vocabulary work* (работа с лексикой)
8. *Translation and grammar* (перевод и грамматика)
9. *Blackboard work* (работа на доске)
10. *Written work* (работа над письменной речью)
11. *Group work* (групповая работа)
12. *Role play* (ролевые игры)
13. *Talking about books and reading* (разговоры о книгах и чтении)
14. *Discussing a book* (обсуждение книг)
15. *Storytelling* (рассказывание историй)
16. *Working with pictures* (работа с картинками)
17. *Setting homework* (домашняя работа)
18. *Games* (игры)
19. *The lesson is over* (окончание урока)

Большую ценность, на наш взгляд, представляет вводный раздел, который описывает типичные лексические и грамматические ошибки, совершаемые учителями из-за языковой интерференции и других причин. Все ошибочные варианты, отклоняющиеся от речевой нормы сопровождаются краткими комментариями в виде сносок, а также вариантами корректной замены. Кроме того, помимо перечня фраз, для наглядности приведен пример расположения структурных элементов в письменной работе, шаблон

рассадки в классе, а также примеры карточек для ролевых игр. К сожалению, ввиду справочного характера пособия никаких упражнений или заданий на отработку данных фраз и выражений не предусмотрено.

Продолжим одним из наиболее современных и многосторонних в плане содержания пособия для преподавателей «*Practical Classroom English*» издательства Oxford University Press. Данное пособие представляет собой набор фраз, которые нужны преподавателям на занятиях по английскому языку. Кроме самих фраз также предусмотрены некоторые упражнения и задания для отработки и вывода данных фраз в речь. Целевой аудиторией данного пособия являются преподаватели английского языка, для которых последний не является родным, и которые работают с подростками и молодыми людьми в сфере среднего и высшего образования. Кроме того, отмечается, что пособие предназначено как для будущих преподавателей английского языка, так и для практикующих языковых педагогов. Помимо этого, может использоваться не только в качестве основного учебника во время прохождения соответствующего курса, но и для самостоятельного изучения [Hughes, Moate 2007]. Однако изначальный уровень владения английским языком, необходимый для работы с данным пособием нигде не отражен.

Учебник содержит шесть ключевых разделов: *Everyday classroom routines, Involving the learners, Managing the classroom, Working with the textbook, Using technology, Developing skills* (ежедневные ритуалы, включение обучающихся в учебную деятельность, управление классом, работа с учебником, использование технологий, развитие навыков и умений), причем порядок изучения разделов строго не определен, поэтому материал можно использовать в любом порядке, исходя из личных потребностей. Тем не менее, можно говорить, что у каждого из разделов есть своеобразная структура.

Так, первый раздел посвящен самым основным и частотным ситуациям в классе (приветствие, порядок выполнения упражнений и т.п.).

Второй раздел сконцентрирован на фразах, которые помогут увеличить степень участия и взаимодействия обучающихся на занятии по английскому. Третий раздел уделяет внимание учебной среде и атмосфере в классе с их вызовами и возможностями. В фокусе четвертого раздела находится непосредственно работа с учебником, например, работа с текстом или с языковыми упражнениями. Пятый раздел исследует фразы, связанные с использованием технологий и вспомогательных средств обучения. Наконец, заключительный шестой раздел строится вокруг продуктивных видов речевой деятельности, а также содержит значительную часть элементов, связанных с иной функциональной разновидностью английского языка - английским языком для академических целей.

Говоря о структуре данного учебника более детально, нужно отметить, что каждый из разделов поделен на три секции – А, В и С. Так называемая «вводная» страница каждого раздела содержит около восьмидесяти вопросов для размышления, затем следует рефлексивная часть, где преподавателям предстоит ответить на вопросы, касающиеся типичных ситуаций, точнее, знания того, что нужно сказать в той или иной ситуации в классе. После «вводной» страницы с вопросами для размышления, представлены пять или шесть типичных ситуаций в классе (итого – около девяноста ситуаций). Данные ситуации, в свою очередь, соотносятся с соответствующими фразами (всего около четырехсот), причем некоторые из них сопровождаются комментариями или примечаниями. К примеру, приводятся наиболее частотные ошибки, даются типичные ответы студентов, есть пометки, если фраза идиоматична, иногда даются методические указания и т.п. Тем не менее, фразы никак не поделены по уровню сложности или предполагаемого уровня владения языком. Каждый из шести разделов завершается секциями под названиями *Classroom Essentials* – «необходимые составляющие занятия» (в которой обсуждается исключительно предоставление *инструкций* и формулирование различных типов вопросов), *Exercises and activities* – «упражнения и задания» (с групповыми и

индивидуальными упражнениями и заданиями) и *Audio practice* – «аудирование» (с аудированием и трудными вопросами из области фонетики). Кроме того, одним из плюсов данного учебника является CD-диск с треками, а также ссылка на дополнительные упражнения и многоязычные списки ключевых слов, доступные на сайте издательства.

Тем не менее, при всех достоинствах учебника, относительно методической составляющей, невольно возникают некоторые вопросы. Лишь в самом конце каждого раздела можно найти упражнения и задания на отработку лексического материала. Так, например, в конце первого раздела предлагается только шесть заданий для формирования и закрепления лексических навыков и умений. При этом, предлагается самостоятельно посетить сайт издательства и найти сами упражнения и задания к первому разделу самостоятельно, что не совсем удобно. Тем не менее, если перейти по указанной ссылке (гиперссылки отсутствуют) и открыть упражнения, можно заметить следующее: первое упражнение не имеет никакого отношения к изученным фразам, здесь нужно заполнить пропуски в предложениях представленными лексическими единицами. Здесь оговоримся, что данные лексические единицы до этого ни разу не появлялись в разделе. Во втором упражнении нужно самостоятельно вставить предлоги. Третье упражнение направлено на развитие грамматических навыков (предварительно дана справка, далее нужно заменить части предложения предложенными фразовыми глаголами). Аналогичным образом выстроены упражнения для оставшихся пяти разделов, единственное, для последних двух разделов в рамках заключительных заданий предложены кроссворды. Еще одним недостатком, на наш взгляд, является наличие ключей сразу после упражнений, что исключает возможность предоставления данных упражнений в качестве контрольного домашнего задания. Теперь вернемся к заданиям в учебнике.

Во втором задании первого раздела предлагается прочитать четыре абзаца, описывающих типичные ситуации, возникающие на занятиях по

английскому языку, рядом с которыми стоят цифры, что подразумевает, что нужно предложить возможную фразу для каждой из них. Третье задание представляет собой ролевою игру, где предлагается превратить предыдущий текст в основу для данной ролевой игры, с изменением некоторых деталей. Четвёртое задание нацелено на соотнесение этапов урока с конкретными фразами. Пятое задание предлагает написание плана урока с его последующим проведением и записью на видео. Наконец, шестое задание представлено в форме настольной игры формата «Snakes and ladders», где каждый ход предполагает использование изученных фраз. Аналогичный вид имеет второй раздел, за исключением второго задания, где нужно перефразировать определенную лексическую структуру. Третий раздел имеет схожее строение, но новыми заданиями являются те, в которых нужно предоставить четкие инструкции, например, проложить словесный маршрут для посетителя учебного заведения как добраться до того или иного места, разыграть сценку, где один из участников в роли режиссера должен давать указания остальным участникам и т.п. Четвертый раздел уделяет особое внимание предлогам; интересным представляется задание, направленное на переформулирование «неправильного» ответа студента, содержащего грамматическую, либо лексическую ошибку. В пятом разделе появляются задания, в которых обучающиеся должны самостоятельно найти и использовать визуальные опоры (картинки, постеры, короткие видео, презентации и т.п.), а также возможности сети Интернет. Наконец, шестой раздел предлагает имитацию диктанта, задание с привлечением самостоятельно найденных аудиоматериалов, упражнение на правописание и пунктуацию, исправление ошибок, поддержание дискуссии и развитие умений критического мышления.

Подводя промежуточные итоги, несмотря на очевидные положительные моменты, на наш взгляд, сама концепция построения пособия как набора фраз, сопровождающихся несколькими упражнениями и заданиями в конце каждого раздела, не совсем удачна. Во-первых, бросается

в глаза малое количество, а местами полное отсутствие предварительных языковых упражнений, необходимых на начальном этапе для семантизации, тренировки и закрепления лексического материала. Затем, практически отсутствует блок с условно-речевыми упражнениями, вместо этого сразу предлагаются речевые упражнения. Кроме того, практически не использованы возможности для максимальной ротации и циклического повторения лексических единиц. В конечном итоге, отсутствуют какие-либо термины из сферы методики преподавания английского языка, что также является существенным недостатком. Помимо этого, в данном пособии отсутствуют тексты как таковые (не говоря уже об их различных жанрах), что также значительно затрудняет этап семантизации лексических единиц и лишает многих возможностей работы с текстами профессионально-педагогической направленности. Затрагивая дизайн и графическое оформление, можно отметить, что иллюстративный материал представлен единичными рисунками-кариатурами. Кроме того, не хватает заданий различных форматов для развития умений письменной речи. Как уже было отмечено выше, последний раздел, скорее концентрируется на той разновидности английского языка, которая требуется для академических целей. Наконец, практически никак не представлены способы контроля усвоения изученного материала.

Последним объектом нашего анализа выступил отечественный учебник-практикум профессионального общения «*Professional communication: ELT*», написанный в 2020 г. коллективом авторов из московского городского педагогического университета, который предназначен для студентов бакалавриата, направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». За основу авторами была взята концепция предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning (CLIL)). Что касается тематического содержания, оно конвенционально и отражает содержание современного учебника по методике обучения иностранным языкам.

Практикум состоит из четырех частей, восьми уроков-модулей, которые освещают проблемы методики обучения английскому языку на основе аутентичных научных статей, посвященных традиционным вопросам обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности, а также аспектам языка. Иными словами, каждый модуль включает тексты для чтения на основе научных статей, связанных с вопросами методики обучения иностранному языку. К каждому тексту-статье, даны упражнения для пошаговой работы во время претекстового, непосредственного текстового и послетекстового этапа. Каждый модуль завершается несколькими заданиями, ориентированными на групповое обсуждение концептуальных вопросов методики обучения иностранному языку.

В качестве основных целей постулируется:

- «овладение профессиональным тезаурусом, а также соотнесение его с родным языком обучающихся;
- совершенствование и развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере посредством чтения соответствующих аутентичных научных работ;
- расширение профессионального кругозора, выстраивание образовательных и профессиональных траекторий, развитие критического и творческого мышления, повышение личной мотивации» [Языкова, Гончарова 2020:5-6].

Помимо этого, в конце учебника приведен глоссарий методических терминов, в котором даны комментарии относительно различий терминов английского языка сквозь призму отечественной методической школы. Авторы предлагают обучающимся вести свой собственный словарь терминов, проводить параллели с аналогичными идеями в отечественной языковой педагогике. Потенциал личного словаря терминов, которые составляют сами обучающиеся представляется высоким. Так, в одном из заданий им предлагается выписать те термины, которые сами студенты находят важными для освоения. Помимо этого, предусмотрены упражнения,

которые должны способствовать активизации и использованию в речи данных лексических единиц.

Содержание учебника выглядит следующим образом.

Part 1. Introduction (Вводная часть).

Module 1. Language teaching terms as a key to successful professional communication (Модуль 1. Термины методики обучения иностранному языку как залог успешной профессиональной коммуникации).

Part 2. Building language skills in a foreign language classroom: challenges and techniques (Часть 2. Развитие языковых и речевых навыков и умений при обучении иностранному языку: проблемы и приемы работы).

Module 2. Teaching pronunciation (Модуль 2. Обучение произношению).

Module 3. Teaching grammar (Модуль 3. Обучение грамматике).

Module 4. Teaching vocabulary (Модуль 4. Обучение лексике).

Part 3. Teaching productive skills in a foreign language classroom: challenges and techniques. (Часть 3. Обучение продуктивным видам речевой деятельности: проблемы и приемы работы).

Module 5. Teaching speaking. (Модуль 5. Обучение говорению).

Module 6. Teaching writing. (Модуль 6. Обучение письменной речи).

Part 4. Teaching receptive skills in a foreign language classroom: challenges and techniques. (Часть 4. Обучение рецептивным видам речевой деятельности: проблемы и приемы работы).

Module 7. Teaching listening. (Модуль 7. Обучение аудированию).

Module 8. Teaching reading. (Модуль 8. Обучение чтению).

Каждый модуль-урок строится примерно по одному и тому же образцу (разберем на примере третьего модуля):

List of terms (Список терминов) – дано несколько десятков терминов, так или иначе связанных с темой модуля.

Grasping the terms (понимание терминов) – дается упражнение на соотнесение терминов с их дефинициями (на данном этапе в качестве опор предлагается задействовать фоновые знания и лингвистическую догадку

самих студентов). В последующем упражнении предлагается заполнить пропуски некоторыми из упомянутых выше терминов на основании предложенного контекста. Далее нужно прочитать отрывки из статей или учебников по методике обучения иностранным языкам, перевести термины, выделенные курсивом на русский, дать им соответствующие русскоязычные термины-эквиваленты, и озаглавить каждый отрывок. В четвертом упражнении нужно перевести предложения с английского на русский. В пятом упражнении нужно перевести предложения с русского на английский.

Pre-text activities (Дотекстовый этап). Затем следует текст, перед прочтением которого, в рамках дотекстового этапа, нужно ответить на некоторые вопросы, вводящие в предстоящую тему.

While reading (Текстовый этап). Задания текстового этапа заключаются в том, что студентам нужно дать русские термины-эквиваленты английским терминам, встречающимся в тексте, далее отметить верно или неверно утверждение (на основе прочитанного текста). Наконец, в качестве способа проверки понимания прочитанного предоставляется задание множественного выбора.

Post reading (Послетекстовый этап). В качестве работы на послетекстовом этапе, нужно еще раз прочитать статью и найти параграфы, описывающие то или иное явление. Затем предлагается прокомментировать несколько утверждений, и, наконец, попробовать доказать верность предоставленных высказываний.

Вторая часть урока содержит текст на аналогичную тему, а упражнения и задания полностью идентичны тем, что были использованы в первой части. В заключительном блоке урока под названием *Speaking professionally (Говоря профессионально)* предлагается три задания. В качестве первого нужно выступить с речью на тему обучения грамматике (дан примерный список вопросов, которые можно осветить). В качестве второго задания предлагается ролевая игра, где нужно выступить перед коллегами на тему трудностей обучения грамматике (иными словами,

сообщение на методическую тему с последующим обсуждением). Заключительное задание содержит три высказывания, на основании которых нужно устроить дебаты.

Таким образом, коммуникативные задания представлены преимущественно тремя форматами: ролевая игра, дебаты и выступления-презентации. Исходная установка для ролевых игр на протяжении всего учебника одна и та же – обучающимся нужно представить, что они на собрании школьных учителей иностранных языков, и им нужно рассказать про то или иное явление (на иностранном языке), и ответить на вопросы коллег. Представляется, что коммуникация на собраниях преподавателей в школе в подавляющем числе случаев проходит на родном языке. Соответственно, можно было бы предложить обучающимся представить, что они выступают на международной конференции или делятся опытом с зарубежными коллегами и т.п., что вполне соответствует реальной жизни и типичным коммуникативным задачам языкового педагога.

Уточнения требуют и задания, предлагающие провести дебаты. Несмотря на то, что данное задание предлагается несколько раз в первых четырёх модулях, лишь в пятом модуле даны методические рекомендации к подготовке и проведению дебатов.

Подводя итоги, можно констатировать, что данный практикум рассчитан на интегрированное развитие всех видов речевой деятельности в профессиональной сфере. Однако более явный акцент на задания, направленные на развитие навыков и умений аудирования и письменной речи существенно бы подчеркнул достоинства данного практикума.

К сожалению, отсутствует возможность самопроверки, так как ответы к упражнениям и заданиям не представлены, как и тесты с целью самостоятельного отслеживания прогресса обучения.

Затрагивая вопрос оформления, стоит сказать, что визуальные опоры присутствуют в виде таблиц, но какие-либо иллюстрации отсутствуют.

Представленные аутентичные тексты не обладают большим объемом (по 2-3 страницы) и не затрудняют восприятие и работу с информацией.

Отдельно хотелось бы подчеркнуть заслугу авторов, которая заключается в сопоставлении англоязычной и русскоязычной терминосистем методики обучения иностранным языкам с указанием культурной специфики. Среди терминов можно найти и современные понятия, связанные с экзаменами для преподавателей (*CELTA, DELTA* и др.). Можно заметить, что в учебнике также присутствуют и некоторые лингвистические термины (*interlanguage, cognates, discourse* и т.п.). Само количество терминов, подлежащих освоению, довольно обширно. Так, к примеру, во втором модуле представлено 33 термина. Таким образом, предполагается, что в конце изучения данного учебника, студенты будут знать основные термины и понятия из сферы методики обучения иностранным языкам, в их явной и неявной корреляции с соответствующими терминами на родном языке и уметь оперировать ими в профессиональном дискурсе.

Также, довольно эффективными нам кажутся задания, где предлагаются для анализа шкалы оценивания (и самооценивания) владения иностранным языком на основе общеевропейского документа, регулирующего сферу языкового образования – CEFR. Стоит также отметить большое количество переводных упражнений, что может быть истолковано желанием авторов повысить терминологическую культуру будущих преподавателей в плане соотношения англоязычных терминов и их русскоязычных эквивалентов.

В заключение, можно сказать, что идея, лежащая в основе данного практикума довольно интересна, и особого признания заслуживает сопоставление отечественной и зарубежной терминосистем.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Основные типы функциональной разновидности английского языка для его преподавателей

Таблица 1

Основные типы функциональной разновидности английского языка для его преподавателей по A.Doff (1993)

TEACHER TALK	
Instructional talk	Management talk
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction (Вступление) 2. Asking for information (Запрос информации) 3. Explanation (Объяснение) 4. Encouraging (Подбадривание) 5. Giving direction (Указание направления) 6. Correcting (Исправление ошибок) 7. Interrupting (Прерывание) 8. Introducing material (Введение в тему) 9. Giving examples (Предоставление примеров) 10. Attracting attention (Привлечение внимания) 11. Reminding (Напоминание) 12. Consolidating (Закрепление) 13. Drilling (Дриллинг/Механическая отработка) 14. Changing topic (Смена темы) 15. Reading students' writing (Чтение письменных работ обучающихся) 16. Asking to do something (Просьба сделать что-либо) 17. Interpreting (Объяснение смысла) 18. Acknowledging (Подтверждение) 19. Finding out about language (Выяснения имеющихся знаний о языке) 20. Repeating (Повтор) 21. Commenting (Комментирование) 22. Checking comprehension (Проверка понимания) 23. Giving suggestions (Выдвижение предложений) 24. Dictating (Диктовка) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Greeting (Приветствие) 2. Instruction (Преподавание) 3. Asking for information (Запрос информации) 4. Talk/chatting to students (Беседа со студентами) 5. Checking attendance (Проверка посещаемости) 6. Grouping/telling students where to sit (Рассадка) 7. Encouraging (Подбадривание) 8. Giving turn (Предоставление возможности высказаться) 9. Thanking (Благодарность) 10. Apologizing (Извинения) 11. Advising (Советы) 12. Acknowledging (Подтверждение) 13. Asking to do something (Просьба сделать что-либо) 14. Marker (Сигнал) 15. Ending lesson/topic (Завершение занятия/темы)

Основные функции разновидности английского языка, используемого преподавателями в классе по С. Nagy (2009)

<p>1. Translation (switching from the L2 to the L1 to make input comprehensible)</p> <p>a. translation of written L2 items into L1</p> <p>b. translation of spoken L2 items into L1</p>	<p>1. (Переход с иностранного языка на родной, чтобы избежать недопонимания)</p> <p>a. перевод написанных лексических единиц с иностранного язык на родной</p> <p>b. перевод произнесенных лексических единиц с иностранного язык на родной</p>
<p>2. Meta-linguistic use (switching from talking in L2 to talking about L2 in the L1)</p> <p>a. explaining L2 forms (grammar) or comparing it with the L1 forms</p> <p>b. explaining L2 pronunciation or comparing it with the L1 pronunciation</p> <p>c. explaining L2 spelling or comparing it with the L1 spelling</p>	<p>2. Металингвистическое применение языка (переключение с иностранного языка на родной язык, чтобы описать иностранный)</p> <p>a. объяснение или сравнение грамматических единиц изучаемого иностранного языка с родным</p> <p>b. объяснение или сравнение произношения в изучаемом иностранном языка с родным</p> <p>c. объяснение или сравнение правил правописания в изучаемом иностранном языка с родным</p>
<p>3. Question (expecting verbal [possibly non-verbal] response from the students)</p> <p>a. information question (the teacher does not know the answer)</p> <p>b. eliciting or display question (the teacher knows the answer)</p>	<p>3. Вопросы, с ожиданием как вербальных, так и (возможно) невербальных ответов студентов.</p> <p>a. Вопрос на запрос информации у студентов, преподаватель не знает ответ</p> <p>b. Вопрос на «выуживание» информации у студентов, преподаватель знает ответ</p>
<p>4. Instruction (expecting action from the students)</p> <p>a. the action follows right after the instruction b. the action is expected later on</p>	<p>4. Инструкции-команды, преподаватель ожидает совершения после них определенных действий со стороны студентов</p> <p>a. действия студентов должны последовать сразу же после инструкции, данной преподавателем</p> <p>b. действия студентов должны последовать позже</p>
<p>5. Information (expecting acknowledgement from the students)</p> <p>a. feedback (teacher initiated, student/s responded, and now the teacher reacts to the response by echoing the answer, evaluating it or both)</p> <p>b. inside plane shift (teacher talks about the happenings, usually to help the process – scaffolding)</p> <p>c. outside plane shift (teacher talks about past or</p>	<p>5. Информационная функция – ожидание подтверждения от студентов</p> <p>a. обратная связь (инициированная преподавателем, реакция от студентов, затем преподаватель реагирует на ответ студентов при помощи эхо-повтора, при этом оценивая ответ студентов)</p> <p>b. предоставлении обратной связи в текущий момент, в ответ на происходящие события, обычно для реализации стратегии</p>

future, not related to the here and now)	«скаффолдинга» или активация интеллектуально-личностного потенциала обучающегося с постепенным ослаблением поддержки со стороны преподавателя с. преподаватель говорит о событиях, не связанных с текущим моментом
6. Affective response (teacher expressing state of mind, shaping behaviour) a. apology b. discipline c. praise d. encouragement e. joke	6. Аффективный (эмоциональный) ответ или реакция преподавателя в виде: a. извинения b. поддержания дисциплины c. похвалы d. поощрения, одобрения e. элементов юмора
7. Teacher's reaction to student request in the L1 (can be translation, meta-linguistic use, question, instruction, information, affective response or marker)	7. Реакция преподавателя на вопрос студента на родном языке (может быть в виде перевода, металингвистического комментария, вопроса, инструкции, информации, аффективного ответа или дискурсивного маркера)
8. Metacomment or aside (teacher talking to her/himself)	8. Метакомментарий преподавателя (сказанный самому себе, либо в сторону)
9. Marker (changing the discourse direction for example—good”, —now”, —well”, —right”)	9. Дискурсивный маркер/сигнал для смены темы (например, «хорошо», «итак», «что ж» и т.п.)
10. Outside the lesson frame (teacher talking to researchers, other students)	10. Общение вне рамок класса, например, с другими учеными-исследователями, другими студентами и т.п.

Таблица 3

**Схема самоанализа речевого взаимодействия внутри класса (SETT),
предложенная S. Walsh (2011)**

Черты «Teacher Talk»	Описание
1. Скаффолдинг или активация интеллектуально-личностного потенциала обучающегося с постепенным ослаблением поддержки со стороны преподавателя (Поддержка обучающихся)	a. Перефразирование b. Расширение c. Выступление в качестве модели использования языка
2. Непосредственное исправление	Быстрое исправление ошибки, напрямую адресованное обучающемуся
3. Обратная связь с фокусом на содержание	Предоставление обратной связи к выраженным мыслям, а не к языковой форме их воплощения
4. Продленное время	Предоставление достаточного времени обучающимся для ответа/формулирования ответа
5. Референциальные вопросы	Вопросы, на которые сам преподаватель не имеет однозначных ответов
6. Прояснение	a. Преподаватель задаёт вопрос, чтобы что-

	то прояснить b. Обучающийся задает вопрос преподавателю, чтобы что-то прояснить.
7. Расширенный ответ	Высказывание обучающегося больше, чем одна фраза
8. Эхо-повтор преподавателя	Преподаватель повторяет то, что сказал ранее Преподаватель повторяет, что сказал обучающийся
9. Прерывания	Преподаватель прерывает обучающегося
10. Расширенный монолог преподавателя	Преподаватель использует более одной фразы
11. Завершение фразы за обучающимся	Преподаватель завершает фразу за обучающегося
12. Вопрос на демонстрацию знаний	Преподаватель задает вопросы, на которые точно знает однозначный ответ
13. Обратная связь с фокусом на форму	Предоставление обратной связи по языковой форме, а не содержанию
14. Подтверждение понимания	Подтверждение понимания того, что сказал преподаватель/обучающийся

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Сравнительный анализ тематического содержания учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания

Таблица 1

<i>Everyday classroom routines</i>	<i>Communicative task</i>	« <i>Practical classroom English</i> » (G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen)	« <i>Teaching English through English</i> » (J. Willis)	« <i>English for the teacher</i> » (M. Spratt)	« <i>Classroom English</i> » (F. Gardner B. Gardner)	« <i>Classroom English</i> » (R. G. Tkachenko, B. I. Rogovskay, M. C. Carlile)
<i>The beginning of the lesson</i>	Starting the lesson	✓	✓	✓	✓	✓
	Taking the register	✓	✓	✓	✗	✓
	Meeting a new class	✓	✓	✓	✗	✓
	Introducing yourself	✓	✓	✓	✗	✓
	Dealing with interruptions lateness, things lost	✓	✓	✗	✓	✓
<i>Running the lesson</i>	Getting down to work	✓	✓	✓	✗	✓
	Introducing different stages of the lesson, lesson aims	✓	✓	✓	✗	✓
	Sequencing activities	✓	✓	✓	✓	✗
	Making things clear – checking understanding	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Ending the lesson</i>	Ending the lesson	✓	✓	✓	✓	✓
	Stopping work	✓	✓	✓	✗	✓
	Setting home work	✓	✓	✓	✗	✓
	Making announcements	✓	✓	✓	✗	✓
	Clearing the class	✓	✓			✓
<i>Involving the learners</i>	Taking turns	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Dividing the class up</i>	Working in pairs, groups and teams	✓	✓	✓	✗	✓
	Working alone	✓	✓	✓		✓
<i>Classroom etiquette</i>	Thanking, apologizing, not catching what someone said	✓	✗	✓	✗	✗
<i>Confirming and</i>	Encouraging	✓	✓	✓	✓	✓

<i>encouraging</i>						
	Agreeing	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Saying no</i>	Disagreeing	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Managing the physical environment</i>	Keeping the classroom comfortable, safe and clean	✓	✓	✗	✗	✓
<i>Managing the learning environment</i>	Giving instructions	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Control and discipline</i>	Maintaining discipline	✓	✓	✓	✓	✗
<i>Using the classroom creatively</i>	Playing games	✓	✓	✗	✓	✓
	Songs, rhymes and chants	✓	✓	✗	✓	✗/✓
	Drama or acting out	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Using visual aids</i>	Preparing and organizing displays	✓	✓	✗	✓	✓
	Managing the board	✓	✓	✗	✓	✓
<i>Using technology</i>	Electrical equipment	✓	✓	✓	✗	✗
<i>Classroom objects</i>	Realia, stationery	✓	✓	✗	✓	✗
<i>Working with the textbook</i>	Using the textbook	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Working with the spoken language</i>	Listening activities	✓	✓	✓	✗	✗
	Speaking activities	✓	✓	✓	✗	✓
	Oral production (role-plays etc.)	✓	✓	✓	✗	✓
	Moving towards free production	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Working with the written language</i>	Reading activities	✓	✓	✓	✗	✓
	Writing activities	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Developing skills</i>	Helping with pronunciation	✓	✓	✓	✓	✗
	Teaching vocabulary	✓	✓	✓	✗	✓
	Teaching grammar	✓	✓	✓	✗	✓
<i>Key teacher interventions</i>	Checking understanding	✓	✓	✓	✗	✓
	Correction	✓	✓	✓	✓	✓
	Eliciting	✓	✓	✓	✗	✗
	Evaluation	✓	✓	✓	✗	✓
	Feedback	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Professional development</i>		✗	✓	✓	✗	✗

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Тематическое содержание и трудоемкость разработанной рабочей программы курса

Таблица 1

Содержание дисциплины по разделам и темам

<p>Модуль 1. Теоретические основы преподавания английского языка <i>Основные понятия методики преподавания АЯ. Обоснование собственной методической позиции относительно методов и подходов к обучению АЯ. Изучение, сравнение и использование терминологии, описывающей процесс овладения АЯ как вторым языком, особенности процесса изучения АЯ и характеристики обучающихся, обучение 4 ВРД/коммуникативно-вербальным видам деятельности. Основные фразы, используемые для работы с учебником, текстом, упражнениями. Термины, используемые для объяснения аспектов языка.</i></p> <p>Задания для самостоятельной работы: выполнение лексических упражнений и заданий, создание онлайн-гlossария, создание ментальной карты, подготовка к терминологическому диктанту, написание рефлексивного эссе.</p>
<p>Модуль 2. Функциональная разновидность АЯ, используемая для проведения занятий (язык общения в классе) <i>Фразы, используемые для организации и регуляции повседневных процессов в классе (начало/середина/конец занятия). Формулирование эффективных инструкций. Управление классом и учебной средой (привлечение внимания, вопросы дисциплины). ИКТ-технологии в сфере преподавания АЯ. Язык онлайн-обучения (фразы для улаживания технических проблем, работе в ZOOM / SKYPE, наиболее популярных приложениях). Названия предметов в классе, материалов и вспомогательных средств, используемых учителями.</i></p> <p>Задания для самостоятельной работы: выполнение лексических упражнений и заданий, подготовка к моделированию профессиональных ситуаций (ролевые игры, решение кейсов), перевод и представление мини-инструкций в процессе использования онлайн-инструментов.</p>
<p>Модуль 3. Микропреподавание <i>Виды учебных планов и учебных программ. Определение различных компонентов плана урока. Формулирование основных целей и задач урока, его этапов. Планирование индивидуального урока или серии уроков.</i></p> <p>Задания для самостоятельной работы: выполнение лексических упражнений и заданий, подготовка и написание плана урока на английском языке с его последующим проведением (или его части).</p>
<p>Модуль 4. Язык общения учителя и ученика. <i>Классификация ошибок и способы их исправления. Код маркировки ошибок. Обратная связь. Виды обратной связи. Фразы для предоставления письменной/устной обратной связи (поощрение / критика) и обсуждения прогресса с обучающимися. Основные термины, касающиеся тестирования и оценивания. Стандартизированное и альтернативное тестирование. Типология заданий и их выбор. Создание собственных упражнений/тестов.</i></p> <p>Задания для самостоятельной работы: выполнение лексических упражнений и заданий, создание комментария в качестве обратной связи, составление и выбор формулировок для собственных упражнений и заданий/тестов.</p>
<p>Модуль 5. Непрерывное профессиональное развитие учителей. <i>Профессиональные экзамены и курсы для учителей английского языка (TKT / CELTA / DELTA / TESOL). Профессиональные ассоциации и конференции. Ключевые аббревиатуры из сферы преподавания АЯ. Профессиональная самопрезентация и рефлексия.</i></p> <p>Задания для самостоятельной работы: выполнение лексических упражнений и заданий, подготовка к моделированию профессиональных ситуаций, написание рефлексивного эссе и плана профессионального развития.</p>

Общая трудоемкость дисциплины (в ак. часах и зачетных единицах) – составляет 72 академических часа (2 зач. ед.), из которых 48 часов составляет контактная работа с преподавателем (44 часа занятия лекционного типа, 4 часа мероприятия промежуточной аттестации), 26 часов составляет самостоятельная работа студентов.

Таблица 2

Содержание и трудоемкость дисциплины

№ п/п	Раздел Дисциплины	Се мес тр	Неде ля семе стра	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)			Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Практически е занятия	С/р	Контроль ные работы	
1	Модуль I. Background to language teaching Тема1: Methods and approaches	1	1	4	2		Создание онлайн-гlossария. Создание ментальной карты.
2	Тема 2: SLA, Learning and the learner	1	2	4	2		Письменное задание «Focus on the learner»/ «An ideal language learner»
3	Тема 3: Teaching language skills vs Modes of communication	1	3	4	2		Терминологический диктант
4	Модуль II. Language for the classroom. Тема 4: Everyday classroom routines.	1	4-5	4	2		Контрольные домашние задания, ролевая игра «Classroom scenario»
5	Тема 5: Classroom management	1	6	4	4		Контрольные домашние задания, создание полилогов
6	Тема 6: ICT technology in ELT	1	7	4	4		Контрольные домашние задания, ролевая игра «Problems with the equipment»
7	Модуль III. Microteaching Тема 7: Lesson planning, syllabus design and curriculum development. Microteaching.	1	8-9	4	4		Написание плана урока на английском языке и проведение элементов урока
8	Модуль IV. Language for teacher-learner	1	10	4	2		Предоставление обратной связи в виде

	communication. Тема 8: Errors & correction. Feedback.						комментария
9	Тема 9: Testing, assessment and evaluation.	1	11	4	1		Контрольные домашние задания
10	Модуль V. Continuous teacher development (CPD). Тема 10: Professional exams and courses for English teachers (TKT/CELTA/DELTA/TESOL/T EFL). Professional Associations. Common ELT Abbreviations.	1	12	4	2		Рефлексивное эссе, ролевая игра «ELT Conference»
11	Revision. Evaluation and self-reflection.		13-14		1	4	Финальный тест Круглый стол
Кол-во часов		72		44	26	4	

Что касается оценивания, участие в дисциплине оценивается по 1000-балльной шкале. Соответственно, итоговая оценка складывается из следующих параметров:

Таблица 3

Оценивание участия в дисциплине

Задания	Максимальное количество баллов
<i>Тесты на знание лексики по модулям + финальный тест</i>	<i>200 баллов</i>
<i>Веб-проект (онлайн-гlossарий)</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Ролевая игра (3)</i>	<i>150 баллов</i>
<i>Промежуточное тестирование</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Написание плана урока, подготовка и проведение собственного занятия (его части)</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Предоставление обратной связи в виде комментария</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Рефлексивное эссе (2)</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Решение кейсов</i>	<i>100 баллов</i>
<i>Круглый стол</i>	<i>50 баллов</i>
<i>Итого:</i>	<i>1000 баллов</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Описание блоков заданий, соотнесенных с планируемыми результатами обучения (по модулям)

Таблица 1

Блок 1 (Модуль 1)			
№	Цель задания	Описание	Результаты обучения
1	развитие профессионально-ориентированной лексической и ИК-компетенции обучающихся, а также письменно-речевых умений, при составлении коллективного онлайн-гlossария «Key ELT terms», отражающего ключевые методические термины на английском языке. Кроме того, происходит развитие умений работать в группе и учебной автономности, умения использовать справочные материалы и электронные базы данных.	задание долгосрочное, выполняется поэтапно, в течении нескольких недель. Преподаватель отбирает основные термины и понятия, которые должны быть описаны в гlossарии, далее студентам дается шаблон, которому они должны следовать, описывая данные лексические единицы, затем студенты организуют самостоятельную работу по наполнению гlossария в соответствии с шаблоном, при необходимости исправляют и редактируют материал друг друга, отчитываются о выполненной (индивидуальной и коллективной) работе и представляют итоговый вариант гlossария. Преподаватель оценивает вклад каждого студента и результат в целом, согласно критериям. Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdRPDbeqNSe4OsRXgPFCKCV-rM_y5agwBHzqbGGSw2mhpurCA/viewform	32, 33, У1, У3, У7, В2
2	Развитие профессионально-ориентированной лексической и ИК-компетенции, устно-речевых умений по теме «ELT approaches and methods»	студенты создают ментальную карту, посвященную основным методам и подходам в сфере преподавания АЯ, вносят наиболее значимые термины, пояснения и примеры, представляют результаты в классе при групповом обсуждении	32, 33, У1, У3, У7, В1, В2
3	развитие лексических навыков	студентам предлагается выполнить задание на соотнесение терминов с их дефинициями	32, В2
4	развитие лексических навыков и умений, умений аналитического чтения	студентам предлагается выполнить задание на заполнение пропусков в профессионально-ориентированном тексте	32, В2, У7
5	развитие лексических навыков	студентам предлагается выполнить задание с множественным вариантом выбора	32, В2
6	развитие лексических навыков и умений, а также устно-речевых умений	студентам предлагается выполнить задание на нахождение «лишнего» термина и обосновать свой выбор	32, В2, У1

7	развитие лексических навыков и аудитивных умений обучающихся	студентам предлагается выполнить задание в формате игры Bingo	32, B2
8	развитие лексических навыков и аудитивных умений обучающихся, одновременно является оценочным средством для проверки усвоения терминов по теме	студенты получают список терминов и понятий и готовятся к терминологическому диктанту. На занятии обучающимся нужно записать определение понятия, назвать понятие по его определению и т.п. После того, как диктанты сданы, преподаватель при необходимости отвечает на вопросы студентов, организует краткое обсуждение	32, B2, Y1
9	развитие лексических навыков и умений, а также устно-речевых умений	студентам предлагается выполнить задание формата «Mingling Activity» для этого они берут карточки с вопросами, свободно передвигаются по классу, задают друг другу вопросы и заполняют свои карточки, после чего следует групповое обсуждение	32, B2, Y1, Y7
10	развитие лексических навыков и умений, а также устно-речевых умений	студентам предлагается выполнить задание формата «Find-Someone-Who», для этого они берут карточки с вопросами, свободно передвигаются по классу, задают друг другу вопросы и заполняют свои карточки, после чего следует групповое обсуждение	32, B2, Y1, Y7
11	аналитическое эссе «Focus on the learner»/«An ideal language learner» нацелено на отработку употребления методических терминологических единиц в контексте, наряду с развитием умений критического мышления. Студенты смогут правильно использовать терминологию, имеющую отношение к описанию языковых систем, языковых и речевых навыков и умений, стилей обучения, мотивации, продемонстрировать осведомленность о том, как предыдущий опыт обучения и стиль обучения влияют на процесс овладения ИЯ, уметь определять потребности обучающихся	обучающиеся проводят интервью у своих учеников с целью получения информации о их предыдущем опыте обучения, анализируют их потребности и выявляют основные проблемы, умения и навыки, которые тем необходимо улучшить, при этом, они должны правильно использовать терминологию, относящуюся к описанию системы языка и основных языковых и речевых навыков и умений/элементов коммуникативной компетенции. При отсутствии педагогического опыта описывается абстрактный «идеальный» ученик. Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScUo-WsC4B0HhJyZ84CWf9Vd1DgzNIMkOhc3nEyWj63-351fw/viewform	32, 33, Y1, Y2, Y3, Y7, B1, B3
12	контроль сформированности лексических навыков и умений	студентам предлагается выполнить тест с вопросами закрытого и открытого типа, а также кратко письменно выразить собственную методическую позицию по обозначенному вопросу. Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSejgY1VSfRnpHd_hkbtmFUX7xC_FtNC2wRTCeJHy0GcHXUq5w/viewform	32, B1, B2, Y3

13	контроль сформированности лексических навыков и умений	студентам предлагается выполнить лексический тест. Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/53835979	32, У3, В2
Блок 2 (Модуль 2)			
№	Цель задания	Описание	Результаты обучения
1	развитие лексических и грамматических навыков	студентам предлагается выполнить задание на заполнение пропусков в инструкциях. Ссылки на примеры заданий: https://learningapps.org/watch?v=p9cwa7z9321 ; https://learningapps.org/watch?v=pv1n4yfic21	31, У1, У3, У8, В1, В3
2	развитие лексических навыков	студентам предлагается заполнить кроссворд по теме «Typical classroom activities». Ссылка на задание: https://crosswordlabs.com/embed/typical-classroom-activities	32, В2
3	развитие лексических навыков	студентам предлагается выполнить задание на соотнесение по теме «Attention getters». Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/53171634	31, У1, В1, В3
4	развитие лексических навыков и умений, развитие устно-речевых умений	студентам предлагается выполнить задание, требующее спонтанной реакции в виде развернутого ответа на типичные ситуации в классе. Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/23120144	31, У1, У3, У8, В3
5	развитие профессионально-коммуникативной и профессионально-ориентированной лексической компетенции по теме «Типичные ситуации в классе», развитие монологических и диалогических умений в профессиональной сфере	студенты готовятся и участвуют в ролевой игре «Classroom scenario». Каждый получает карточки со своей ролью	31, У1, У3, У8, В1, В3
6	задание «Classroom management» призвано развить письменно-речевые умения, соответствующие теме «Управление классом», развить умение вести диалог, выражать свое отношение к поведению студентов, достигать договоренности при спорных моментах в классе. Также происходит обогащение словарного запаса в сфере управления классом, у студентов развивается умение участвовать в типичной беседе между преподавателем и обучающимся, выражать свое отношение к высказыванию партнера в соответствии с типичной профессиональной коммуникативной задачей.	сначала студенты смотрят короткие видео, освещающие определенные моменты управления классом, в частности, то, каким образом нужно реагировать на ситуации, когда ход занятия прерывается из-за опоздавших и т.д. В ходе просмотра видео они выписывают определённые фразы, после перехода по ссылке знакомятся с другими выражениями для данных целей. После этого они заполняют таблицу, где нужно использовать данные фразы. Фразы, необходимые для диалогов записываются после самостоятельного выполнения, а потом после группового обсуждения в таблицу (лексическая опора). Далее, группа делится на пары. Один из учащихся – преподаватель, другой – студент. У каждого своя цель, которую они должны достичь в процессе диалога, проиграв приведенные типичные ситуации.	31, У1, У2, У3, У8, В1, В3
7	развитие лексических навыков и умений, развитие устно-речевых	студентам предлагается выполнить задание на перифраз. Ссылка на задание:	31, У1, У3, У8, В1, В3

	умений	https://wordwall.net/resource/23120125	
8	развитие лексических навыков	студентам предлагается выполнить задание на присваивание значения по теме «classroom objects». Ссылка на задание: https://learningapps.org/watch?v=pvr0r30wj19	У1, В1
9	развитие лексических навыков	студентам предлагается выполнить задание на присваивание значения по теме «Stationery». Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/23248057/stationery	У1, В1
10	развитие лексических навыков и умений, развитие устно-речевых умений	студентам предлагается принять участие в игре «Classroom environment» в формате Jeopardy. Ссылка на задание: https://jeopardylabs.com/play/classroom-environment-3	У1, В1
11	развитие лексических навыков и умений, развитие устно-речевых умений	студентам предлагается выполнить задание с развернутым ответом «ICT misfortune». Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/23289583	З1, У1, У3, У8, В1, В3
12	развитие профессионально-коммуникативной и профессионально-ориентированной лексической компетенции по теме «Проблемы с оборудованием», развитие монологических и диалогических умений в профессиональной сфере	студентам предлагается принять участие в ролевой игре «Problems with the equipment». Каждый получает карточку, где прописаны технические неполадки, на которые преподаватель должен отреагировать, прокомментировать и, по возможности, исправить.	З1, У1, У3, У8, В1, В3
13	осуществление контроля сформированности лексических навыков	тест множественным вариантом выбора. Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/53835979	У1, В1
14	повторение и рециркуляция лексических единиц	студентам предлагается выполнить задание на составление диалогов с ключевой лексикой (формат – исчезающий диалог)	У1, У3, В1, В3
15	развитие профессионально-коммуникативной и профессионально-ориентированной лексической компетенции, развитие монологических и диалогических умений в профессиональной сфере, умений критического анализа, обозначения собственной методической позиции на основе самостоятельного изучения учебной и методической литературы, развитие умений межкультурной коммуникации, обеспечивающих адекватность профессиональных контактов	студентам предлагается ознакомиться с проблемными педагогическими ситуациями в формате кейс-стади и предложить оптимальное решение, исходя из своего опыта и приобретенных знаний	З1, З2 У1, У3, У6, У7, У8, В1, В2, В3
Блок 3 (Модуль 3)			
№	Цель задания	Описание	Результаты обучения
1	развитие лексических навыков	задание на соотнесение терминов и их дефиниций по теме «Lesson planning». Ссылка на задание: https://learningapps.org/watch?v=p3qq	З2, В2

		63sq21	
2	развитие лексических навыков	задание на множественный выбор	32, B2
3	развитие лексических навыков и умений, устно-речевых умений	задание на составление диалога с ключевой лексикой	32, У3, У6, В2
4	развитие профессионально-коммуникативной и методической компетенций, научить обучающихся применять теоретическую информацию разработки урока по обучению отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности; написать план фрагмента урока и провести обучение по плану, выбирать оптимальные формы учебного взаимодействия с учетом специфики целевой аудитории при планировании урока; развить лексические умения обучающихся в сфере педагогического дискурса.	задание, посвященное написанию плана урока с прописыванием всех реплик преподавателя. Сначала студенты знакомятся с необходимыми теоретическими материалами, затем пишут план урока (на английском языке), исходя из тем их выпускных квалификационных работ. При этом, они должны использовать изученные на протяжении всего курса ЛЕ, оформляя план урока в виде таблицы. Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeoWPORWAreXAFB_S-N9cVv3HPbEMhZvZSy7hmpxhcAsO2p1A/viewform	31, 32, 33, У3, У4, У7, В1, В2, В3
5	развитие профессионально-коммуникативной и методической компетенции, развитие навыков и умений поиска и оценки информации, необходимой для решения профессиональных задач, навыков и умений анализа методической литературы, навыков и умений планирования, проведения и оценки проведенных уроков, развитие лексических умений обучающихся в сфере педагогического дискурса.	микропреподавание. После проверки планов преподавателем, каждый студент проводит 20-минутный отрывок своего урока для своих одноклассников. Затем дается обратная связь, как от преподавателя, так и от коллег.	31, У1, У2, У8, В1, В3
6	Осуществление контроля сформированности лексических навыков умений в виде промежуточного тестирования	лексический тест с заданиями открытого и закрытого типов, а также развернутым письменным ответом. Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfN8gzmVJYPdjPgbC95Yvk0j7u dqWpt3BnaXNyxT0tOOp2gUA/viewform	31, У1, У3, У6, У7, В2, В3
Блок 4 (Модуль 4)			
№	Цель задания	Описание	Результаты обучения
1	развитие лексических навыков	задание на соотнесение терминов с дефинициями по теме «Types of feedback». Ссылка на задание: https://learningapps.org/watch?v=pvij8du5k19	32, B2
2	развитие лексических навыков и умений, устно-речевых умений	задание на идентификацию стратегий исправления ошибок при помощи невербальной обратной связи. Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/25596964	32, У2, В1, В2

3	за счет предварительного чтения статей и просмотра видеороликов-примеров, происходит развитие умений чтения и аудирования аутентичной речи, развитие умений говорения (подготовленный монолог), развитие умений предоставления корректирующей письменной обратной связи, ИК компетенции	задание «Предоставление устной обратной связи», где обучающиеся создают цифровой продукт – аудио-комментарий, посвященный предоставлению обратной связи студенческим работам.	У1, У2, У3, В3
4	развитие лексических навыков обучающихся	задание «Assessment». Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/24561564	32, В2
5	развитие лексических навыков обучающихся	задание «Types of assessment». Ссылка на задание: https://wordwall.net/resource/24562365	32, В2
6	развитие лексических навыков и умений обучающихся	задание «Typical tasks and practice activities». Ссылка на задание: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc18GfepB-zPxbwkyYkWmHHJf80EQ0zLfBRroWCHgSlqzUg/viewform	32, В2
7	развитие лексических навыков и умений обучающихся, методических умений	задание «Task Design», направлено на создание собственных заданий/тестов	32, 33, У4, У8, В1, В3
8	развитие лексических навыков и умений, устно-речевых умений, умений аргументации собственной позиции	задание «Debates» «Another test? The issues and negative effects of standardized testing» предполагает, что после ознакомления с основными терминами, обозначающими виды тестирования, идет их тренировка и закрепление	32, У1, У3, У6
Блок 5 (Модуль 5)			
№	Цель задания	Описание	Результаты обучения
1	развитие профессионально-коммуникативной и профессионально-ориентированной лексической компетенции по теме: «Continuous teacher development»	на основании изученных материалов, обучающиеся заполняют свой собственный план повышения квалификации - «My CPD Plan» и представляют, затем следует групповое обсуждение	33, У1, У3, У5, У6, У7
2	обучающиеся улучшают свои лексические навыки и умения по теме «Continuous teacher development», а также умения аргументации собственной позиции	обучающиеся должны представить, что им предстоит посетить конференцию для учителей и преподавателей английского языка. Они должны внимательно изучить программу конференции решить, какие подсекции и тренинги они хотели бы посетить. После этого им нужно описать достоинства выбранных секций и	32, У1, У3, У5, У6, У7

		тренингов своим коллегам. И попытаться убедить его или ее, присоединиться к вам.	
3	развитие письменных умений - студенты могут дать развернутый письменный ответ на вопрос с аргументацией собственной профессиональной методической позиции, проанализировать информацию, применив навыки и умения критического мышления, развить умения рефлексии	рефлексивное эссе «Understanding Our Strengths and Weaknesses as Teachers». Сначала студенты составляют список своих сильных и слабых сторон в отношении преподавательской деятельности. Затем они пишут эссе, отталкиваясь от данной списка, пройденного материала и приобретенного опыта	32, У3, У5, У7, В2
4	повторение лексических единиц, пройденных в течение курса. Развитие лексических умений в сфере педагогического дискурса. Цель этой игры – увидеть, как по-разному учителя могут давать инструкции, используя различные уровни регистра, сложности структур и т.д.	игра на повторение лексических единиц «Let me rephrase it!» студенты повторяют лексический материал, изученный в ходе курса. На занятии преподаватель делит группу на 2 команды. Задача каждого из участников переформулировать типичные команды учителя ИЯ. Фразы могут задаваться самими студентами. Преподаватель выступает в качестве судьи.	31, У1, У3, У8, В1, В3
5	развить умения осуществлять профессиональное общение, вести полилог-обсуждение, выражая свою позицию по отношению к предмету разговора, обобщать информацию, реализовать тактику речевого общения, характерную для профессионально-ориентированного общения. Происходит формирование у студентов умения участвовать в беседе, вести полилог-обсуждение проблем, обозначая свою позицию, на основе самостоятельного изучения учебной и методической литературы.	круглый стол «The ELT business». Студенты получают список вопросов для обсуждения на круглом столе и самостоятельно готовят ответы на них для совместного обсуждения.	33, У1, У3, У6, У7, В2
6	осуществления контроля сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции	финальный тест. Ссылка на тест: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffYzzhKGOxiQyP6THiAzcawPUr0MzMggT1G9uFEKrq0s2gHw/view_form	31, 32, У1, У3, У6, У7, В2, В3

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

РАСЧЕТ КРИТЕРИЯ Т-ВИЛКОКСОНА ДЛЯ ЭГ

Исходя из целей эксперимента, нам нужно было ответить на вопрос: *можно ли утверждать, что в целом в группах зафиксирован достоверный рост уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции?*

Для применения критерия Т-Вилкоксона, мы произвели перевод первичных баллов в пятибалльную шкалу, а также соотнесли их с уровнем сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции в одной из трех категорий: «низкий» (н), «средний» (с), «высокий» (в). Посредством указанной процедуры были произведены измерения до и после воздействия в двух экспериментальных группах обучающихся.

Таблица 1

Перевод первичных баллов в 5-балльную шкалу оценок

Набранные баллы	Перевод в 5-балльную шкалу	Уровень сформированности компетенции
≤ 29	«1»,	Н - низкий
30-59	«2», плохо	Н - низкий
60-79	«3», удовлетворительно	С – средний
80-89	«4», хорошо	В - высокий
90-100	«5», отлично	В - высокий

Для применения данного статистического критерия нам нужно было выдвинуть две гипотезы (нулевую и альтернативную):

H₀: *достоверное изменение уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции отсутствует или, иными словами, обучение не оказало статистически значимого влияния на студентов;*

H₁: *рост уровня сформированности профессионально-ориентированной лексической компетенции достоверен или, другими словами, обучение оказало статистически значимое влияние на студентов.*

Оформим результаты, полученные ЭГ1 в таблицу:

- 1) для этого занесем для каждого испытуемого данные об уровне признака до и после воздействия (опытного обучения) в таблицу;
- 2) в колонку «Разность» занесем значения, получившиеся при вычитании каждого индивидуального значения "До" из значения "После";
- 3) исключим нулевые сдвиги, проверим условия применимости критерия - число ненулевых сдвигов равно 16, следовательно, критерием пользоваться можно.

Таблица 2

№ студента	До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
Студент № 1	2	5	3	3
Студент № 2	3	5	2	2
Студент № 3	1	5	4	4
Студент № 4	2	4	2	2
Студент № 5	2	4	2	2
Студент № 6	3	5	2	2
Студент № 7	1	5	4	4
Студент № 8	2	4	2	2
Студент № 9	2	5	3	3
Студент № 10	2	5	3	3
Студент № 11	4	5	1	1
Студент № 12	2	4	2	2
Студент № 13	2	4	2	2
Студент № 14	2	5	3	3
Студент № 15	1	5	4	4
Студент № 16	1	4	3	3
Студент № 17	4	5	1	1

Так как в таблице присутствуют связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переранжирование и сведем полученные данные в таблицу:

Таблица 3

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
2	5	3	3	12
3	5	2	2	6
1	5	4	4	16
2	4	2	2	6
2	4	2	2	6
3	5	2	2	6
1	5	4	4	16
2	4	2	2	6

2	5	3	3	12
2	5	3	3	12
4	5	1	1	1.5
2	4	2	2	6
2	4	2	2	6
2	5	3	3	12
1	5	4	4	16
1	4	3	3	12
4	5	1	1	1.5
Сумма				153

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=153$

Произведем проверку правильности составления матрицы на основе вычисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+17)17}{2} = 153$$

Сумма по столбцу рангов и контрольная сумма совпадают, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те сдвиги, которые являются нетипичными или отрицательными. Сумма рангов этих сдвигов составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=17:

$$T_{кр} = 27 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 41 \quad (p \leq 0.05)$$

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:

$$T_{эмп} < T_{кр} (0,01).$$

Таким образом, гипотеза H_0 отвергается. Показатели испытуемых после проведения опытного обучения превышают значения показателей до него. Иными словами, мы нашли статистическое подтверждение того, что опытное обучение оказало значимое влияние на студентов.

Полученные результаты, ЭГ1 были оформлены и занесены в программу статистических измерений JASP.

Таблица 4

Результаты расчетов для ЭГ1 при помощи Т-критерия Вилкоксона в программе JASP

Measure 1	Measure 2	f
FINAL TEST	DIAGNOSTIC TEST	53.000
AL TEST	IC TEST	.000

Measure 1	Measure 2	D	E
FINAL TEST	DIAGNOSTIC TEST	.647	.119
AL TEST	IC TEST	.928	.225

РАСЧЕТ КРИТЕРИЯ ВИЛКОКСОНА ДЛЯ ЭГ2

- 1) также занесём для каждого испытуемого данные об уровне признака до и после воздействия (опытного обучения) в таблицу;
- 2) в колонку «Разность» занесли значения, получившиеся при вычитании каждого индивидуального значения "До" из значения "После";
- 3) исключили нулевые сдвиги, проверили условия применимости критерия: число ненулевых сдвигов равно 39, следовательно, пользоваться критерием можно.

Таблица 5

№ студента	До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности
Студент № 1	2	3	1	1
Студент № 2	1	3	2	2
Студент № 3	2	5	3	3
Студент № 4	1	4	3	3
Студент № 5	2	5	3	3
Студент № 6	3	5	2	2
Студент № 7	1	2	1	1
Студент № 8	2	4	2	2
Студент № 9	1	3	2	2
Студент № 10	2	5	3	3
Студент № 11	3	5	2	2
Студент № 12	1	4	3	3
Студент № 13	2	4	2	2
Студент № 14	1	2	1	1

Студент № 15	2	5	3	3
Студент № 16	2	5	3	3
Студент № 17	2	5	3	3
Студент № 18	2	2	0	0
Студент № 19	1	2	1	1
Студент № 20	2	4	2	2
Студент № 21	1	3	2	2
Студент № 22	1	5	4	4
Студент № 23	1	5	4	4
Студент № 24	1	5	4	4
Студент № 25	3	5	2	2
Студент № 26	2	4	2	2
Студент № 27	1	5	4	4
Студент № 28	1	3	2	2
Студент № 29	1	3	2	2
Студент № 30	1	4	3	3
Студент № 31	1	4	3	3
Студент № 32	1	5	4	4
Студент № 33	3	5	2	2
Студент № 34	1	4	3	3
Студент № 35	2	4	2	2
Студент № 36	1	4	3	3
Студент № 37	1	4	3	3
Студент № 38	1	3	2	2
Студент № 39	2	4	2	2
Студент № 40	1	4	3	3

Проведем переформирование рангов и сведем результаты в следующую таблицу:

Таблица 6

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
2	3	1	1	2.5
1	3	2	2	12.5
2	5	3	3	27.5
1	4	3	3	27.5
2	5	3	3	27.5
3	5	2	2	12.5
1	2	1	1	2.5
2	4	2	2	12.5
1	3	2	2	12.5
2	5	3	3	27.5
3	5	2	2	12.5
1	4	3	3	27.5
2	4	2	2	12.5
1	2	1	1	2.5
2	5	3	3	27.5
2	5	3	3	27.5
2	5	3	3	27.5
1	2	1	1	2.5
2	4	2	2	12.5
1	3	2	2	12.5
1	5	4	4	37
1	5	4	4	37
1	5	4	4	37
3	5	2	2	12.5

2	4	2	2	12.5
1	5	4	4	37
1	3	2	2	12.5
1	3	2	2	12.5
1	4	3	3	27.5
1	4	3	3	27.5
1	5	4	4	37
3	5	2	2	12.5
1	4	3	3	27.5
2	4	2	2	12.5
1	4	3	3	27.5
1	4	3	3	27.5
1	4	3	3	27.5
1	3	2	2	12.5
2	4	2	2	12.5
1	4	3	3	27.5
Сумма				780

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=780$

Проверим правильность составления матрицы на основе вычисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+39)39}{2} = 780$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны совпадают, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те сдвиги, которые являются нетипичными или отрицательными. Сумма рангов этих сдвигов составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_t = 0$$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=39:

$$T_{кр} = 224 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 271 \quad (p \leq 0.05)$$

В данном случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Таким образом, гипотеза H_0 не принимается. Показатели испытуемых после проведения опытного обучения превышают значения показателей до него.

Полученные результаты, ЭГ2 были оформлены и занесены в программу статистических измерений JASP.

**Результаты расчетов для ЭГ2 при помощи Т-критерия Вилкоксона
в программе JASP**

Measure 1		Measure 2	W	df	p
FINAL TEST	-	DIAGNOS TIC TEST	780.00		1.00

Descriptives

	ean	D	E
FINAL TEST	0	.000	.987 .156
DIAGNOST IC TEST	0	.550	.677 .107

Таким образом, на основании произведенных вычислений, мы можем сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась, рост уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции произошел фактически, а, следовательно, опытное обучение оказалось эффективным.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

РАСЧЕТ КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ ДЛЯ ЭГ И КГ

Мы имеем дело с независимой однородной выборкой, соответственно, наиболее оптимальным для нас является применение критерия Манна-Уитни для оценивания различий эмпирических данных, полученных в двух разных условиях на разных выборках по уровню количественно измеренного признака. При этом, исходя из требований критерия, первым рядом (результаты экспериментальных групп) мы называем тот ряд, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а вторым рядом (результаты контрольных групп) - тот, где они предположительно ниже.

Данный критерий может применяться на выборках, которые содержат не более 60 человек, так как на большую величину не рассчитана таблица достоверности. В нашем случае, мы располагаем двумя контрольными группами (далее - КГ1 и КГ2), численностью в 17 (КГ1) и 13 (КГ2) человек соответственно, что вполне позволяет нам воспользоваться данным критерием.

Для начала сравним результаты, в первой экспериментальной и в первой контрольной группах. И в той, и в другой группе, у нас одинаковое количество испытуемых – 17 человек. Соответственно, проверяемая нами гипотеза принимает следующий вид:

***H₀**: уровень признака (уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции) в группе 2 (КГ1) не ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ1).*

***H₁**: уровень признака (уровень профессионально-ориентированной лексической компетенции) в группе 2 (КГ1) ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ1).*

Воспользуемся следующей формулой,

$$u_{emp} = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x$$

где T_x - наибольшая сумма рангов, n_x - наибольшая из объемов выборок n_1 и n_2 .

Таким образом, нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной. воспользоваться формулой расчёта эмпирического значения критерия:

$$u_{emp} = 17 \cdot 17 + \frac{17(17+1)}{2} - 442 = 0$$

Гипотеза H_0 о незначительности различий между выборками принимается, если $U_{кр} < U_{эмп.}$, где $U_{кр}$ - критическая точка, которую находят по таблице расчетов Манна-Уитни. В противном случае H_0 отвергается и различие определяется как существенное.

Найдем критическую точку. По таблице находим $U_{кр}(0.05) = 96$. По таблице находим $U_{кр}(0.01) = 77$. Результат: $U_{эмп} = 0$

Критические значения:

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
77	96

Так как $U_{кр} > u_{эмп}$ — отвергаем нулевую гипотезу в пользу H_1 с вероятностью 99%; что свидетельствует о том, что различия в уровнях выборок существенны. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (0) находится в зоне значимости. Перепроверим данные в программе JASP.

Таблица 1

Результаты расчетов для ЭГ1 и КГ1 при помощи критерия Манна-Уитни в программе JASP

Independent Samples T-Test					
	Test	Statistic	df	p	
Score Student		-9.474	32	< .001	
Mann-Whitney		0.000		< .001	
Group Descriptives					
	Group	N	Mean	SD	SE
Score	cntrl	17	51.059	17.016	4.127
	treat	17	91.882	5.110	1.239

Все расчеты совпадают. Построим графики на основании полученных данных:

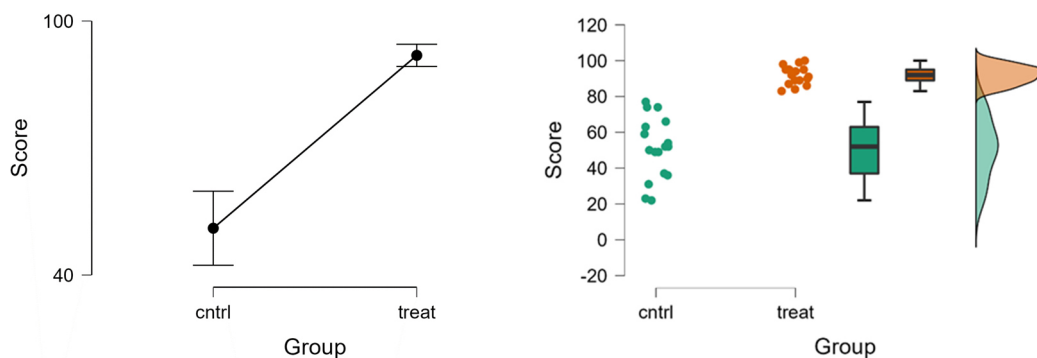


Рис.1. Описательные графики данных по результатам для ЭГ1 и КГ1, выполненные в программе JASP

Этих данных достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчёта эмпирического значения критерия:

$$u_{emp} = 40 \cdot 40 + \frac{40(40+1)}{2} - 2392 = 28$$

Гипотеза H_0 о незначительности различий между выборками принимается, если $U_{кр} < U_{эмп}$. В противном случае H_0 отвергается и различие определяется как существенное. где $U_{кр}$ - критическая точка, которую находят по таблице Манна-Уитни.

Найдем критическую точку $U_{кр}$.
 По таблице находим $U_{кр}(0.05) = 179$
 По таблице находим $U_{кр}(0.01) = 146$

Результат: $U_{эмп} = 28$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
146	179

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(28)$ находится в зоне значимости. Перепроверим наши вычисления в JASP:

Результаты расчетов для ЭГ2 и КГ2 при помощи критерия Манна-Уитни в программе JASP

Independent Samples T-Test			
Test	Statistic	df	p
Score Student	-7.392	51	< .001
Mann-Whitney	28.000		< .001

Group Descriptives				
Group	N	Mean	SD	SE
Score cntrl	13	47.231	15.128	4.196
treat	40	82.875	15.097	2.387

Все вычисления совпадают. Построим графики на основании полученных данных:

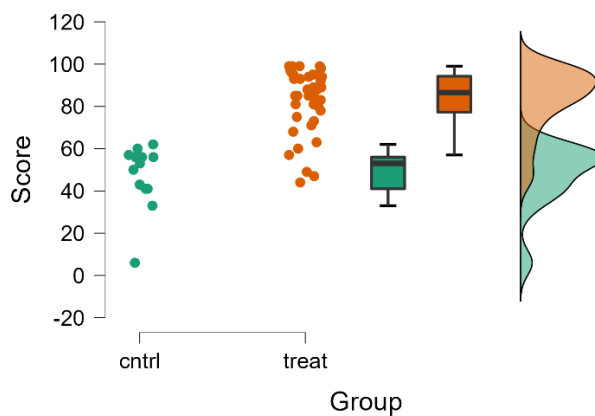


Рис.2. Описательные графики данных по результатам для ЭГ2 и КГ2, выполненные в программе JASP

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Расчет критерия Фридмана для экспериментальной группы

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы:

H₀ = между полученными результатами существуют лишь случайные различия.

H₁ = между полученными результатами имеются существенные неслучайные различия.

Проверим, можно ли на данном уровне значимости принять нулевую гипотезу, утверждающую о несущественности различий результатов тестов. Нулевая гипотеза принимается, если критическое значение превосходит эмпирическое. Эмпирическое значение критерия по формуле, где *c* – количество условий (тестов, т.е. *c*=3), *n* – количество испытуемых (*n*=57), *T_j* – сумма рангов по *j*-ому условию (тесту).
Занесем результаты в программу JASP.

Таблица 1

Числовые данные по результатам диагностического, промежуточного и итогового теста выполненные в программе JASP

Within Subjects Effects					
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Test №	73388.117 ^a	2 ^a	36694.058 ^a	803.224 ^a	< .001 ^a
Residuals	5116.550	112	45.683		

Friedman Test

Factor	Chi-Squared	df	p	Kendall's W
Test №	108.316	2	< .001	0.998

Conover's Post Hoc Comparisons - Test №

		T-Stat	df	W _i	W _j	p	p _{bonf}	p _{holm}
Diagnostic-test	Mid-test	4.777	112	60.000	111.000	< .001	< .001	< .001
	Final-test	10.396	112	60.000	171.000	< .001	< .001	< .001
Mid-test	Final-test	5.620	112	111.000	171.000	< .001	< .001	< .001

$$\chi^2_{эмп.} = 108.3158$$

The p-value is < .00001

Как мы видим, p -value (условная вероятность) $<.001$, а это значит, что изменения в результатах статистически значимы.

Вывод: нулевая гипотеза отвергается, т.е. результаты теста можно считать неслучайными (различия существенны). Принимается альтернативная гипотеза. Полученные данные статистически значимы и достоверны, а сдвиги дают право утверждать, что обучение было эффективным.

Оформим полученные результаты в графически:

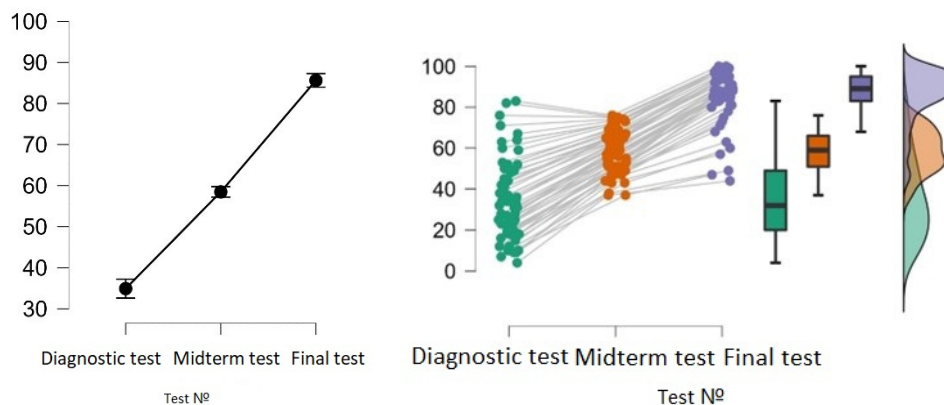


Рис.3. Описательные графики данных по результатам диагностического, промежуточного и итогового теста выполненные в программе JASP

Как можно судить по данным графикам, повышение уровня профессионально-ориентированной лексической компетенции шло плавно и равномерно, без резких скачков, что также свидетельствует о естественном ходе освоения материала.

Таким образом, на основании анализа результатов серии тестов среди студентов экспериментальных и контрольных групп мы можем статистически подтвердить гипотезу об эффективности реализованного опытного обучения с целью развития у студентов профессионально-ориентированной лексической компетенции.