

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра французского языка и лингводидактики

Вишневецкая Наталья Владимировна

**Методика обучения будущих преподавателей вуза лексическому
компоненту социолингвистической компетенции (английский язык)**

44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль) образовательной программы
«Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»

**Научный доклад
об основных результатах научно-квалификационной работы
(диссертации)**

Научный руководитель:

Тарева Елена Генриховна

доктор педагогических наук, профессор

Москва – 2022

1. Рецензент:

Орехова Елена Яковлевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ)

2. Рецензент:

Головчанская Ирина Ильинична

кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и лингводидактики Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ)

3. Рецензент:

Гавриленко Наталия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО РУДН)

4. Рецензент:

Евдокимова Мэри Георгиевна

доктор педагогических наук, директор Института лингвистического и педагогического образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университета «Московский институт электронной техники» (ФГАОУ ВО «НИУ «МИЭТ»)

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В связи с возрастающей тенденцией вхождения специалистов любого профиля в межкультурную среду и интеграцией профессиональных сообществ различных стран в целях реализации продуктивной коллаборации, обучение ИЯ должно становиться все более адаптивным к требованиям современного межкультурного общения. Особую значимость сказанное приобретает в отношении преподавателей ИЯ российских вузов как специалистов, чья деятельность связана с контактами с иностранными коллегами.

Сказанное соответствует требованиям ФГОС ВО 3++, в которых в качестве результатов обучения на уровне магистратуры по направлениям «Педагогическое образование», «Филология» и «Лингвистика» заявлены умение применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах) для академического и *профессионального* взаимодействия и учитывать разнообразие культур в процессе *межкультурного взаимодействия*; способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями *межкультурного профессионального общения*, правилами речевого общения в иноязычном социуме.

Речевое поведение коммуниканта социально обусловлено, и на него влияет комплекс внешних обстоятельств, в том числе профессиональная принадлежность коммуникантов, обеспечивающая специфику выбора участниками вербальных и невербальных средств общения. Для того, чтобы наиболее эффективно осуществлять коммуникацию, преподавателю ИЯ необходимо обладать сформированной *социолингвистической компетенцией*, которая в качестве компонента коммуникативной компетенции является одним из наиболее важных планируемых результатов изучения ИЯ, согласно документу Совета Европы «Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» (далее – CEFR) (с

дополнениями, 2018). Профессионально обусловленная социалингвистическая компетенция обеспечивает субъекту возможность выбора речевого поведения в соответствии с социальным контекстом с целью правильно понимать коммуникативные ситуации и адаптироваться к ним, понимать социалингвистический подтекст в речи коллег-носителей языка, ориентироваться на социальные нормы языкового профессионального сообщества, понимать уместность языковых единиц, задумываться об эффекте, который их неправильный выбор может оказывать на собеседника, учитывать социальный и профессиональный статус последнего и пр.

Наиболее отчетливо языковые особенности человека с точки зрения его профессиональной принадлежности выражаются на *лексическом уровне* языковой реализации коммуникации, в связи с чем обучение лексическому компоненту профессиональной социалингвистической компетенции является важной частью профессиональной подготовки студентов педагогической магистратуры – будущих преподавателей английского языка высшей школы. Для обеспечения взаимопонимания и конструктивного сотрудничества лексикон преподавателя должен соответствовать той картине мира, которая свойственна иностранным коллегам. К компонентам такого лексикона относятся профессиональная терминология и профессиональный жаргон.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ работ, посвященных социалингвистической компетенции, показывает, что она достаточно подробно описана в документах Совета Европы и исследуется в работах отечественных и зарубежных ученых. Исследования по социалингвистике рассматривают язык с точки зрения его социальной дифференциации (В. И. Карасик, Л. П. Крысин, М. М. Маковский, R. K. Blot, J. K. Chambers, P. Trudgill), объектами исследования становились как общие вопросы изучения социалингвистической компетенции (D. Hymes, S. Savignon), так и методика формирования социалингвистической компетенции, в том числе в языковом вузе (О. С. Бобрикова, Е. В. Лапина,) и в других образовательных условиях (Н.А. Беленюк, Т. И. Густомясова, Л. Ф. Зуева, Е.В.

Логинова, Ю.В. Манухина, Д.С. Мельникова, М. Ф. Овчинникова, И. Э Рiske, Ю.А. Синица, К. М. Синькевич). Проблема формирования социолингвистической компетенции исследуется с разных точек зрения: в процессе устного иноязычного общения, на материале e-mail проектов, в процессе овладения формулами речевого этикета, на материале английской поэзии, в процессе формирования аудитивных навыков), а также на материале разных языков (английского, испанского, французского).

Следует отметить современные лингвистические работы в области изучения особых параметров педагогического / дидактического / образовательного / лингводидактического дискурса. Выявлены основные аспекты и характеристики образовательного дискурса (К. М. Левитан, Ю. В. Щербинина), произведен критический анализ дискурса педагогического общения преподавателей со студентами (A. Luke, D. Barton and K. Tusting), в том числе взаимовлияние педагогического и студенческого дискурсов (H. Park); воздействие социальных изменений на педагогический дискурс (И. Г. Атрощенко). Исследованы языковые средства педагогического дискурса (О. А. Каратанова, Н. В. Мельникова), а также тактики и стратегии педагогической риторики, культуры речи педагога (А. А. Мурашов, Н. А. Антонова). Существуют отдельные работы в области изучения межкультурной коммуникации преподавателей разных лингвокультур (E. I. Karelina).

Несмотря на накопленный материал в области исследования социолингвистической компетенции как лингводидактического феномена, на предлагаемые модели ее структурирования и формирования, невзирая на то, что социолингвистические параметры межкультурной коммуникации активно исследовались в работах по социолингвистике, дискурсологии, далеко не все вопросы, связанные с данным вопросом, полноценно изучены и приняты во внимание при модернизации процесса обучения ИЯ будущих преподавателей высшей школы. В частности, не был изучен вопрос обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической

компетенции, обеспечивающей их готовность и способность к полноценному межкультурному общению с иностранным коллегой.

Актуальность выявила **противоречия** между:

- обозначенными в ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки требованиям к формированию полноценной способности к коммуникации на иностранном языке и явно недостаточным вниманием к той стороне подготовки будущих преподавателей ИЯ к профессиональному общению, которая предполагает учет социальных параметров иностранного партнера по коммуникации;

- существующими в лингвистике подходами к исследованию педагогического дискурса, его языковых (прежде всего лексических) маркеров и недостаточным вниманием ученых-методистов к вопросам обучения студентов педагогической магистратуры восприятию, пониманию лексических единиц профессионально-педагогической коммуникации, а также оперированию этими единицами в ходе межкультурного диалога с иностранными коллегами;

- необходимостью овладения преподавателями ИЯ социолингвистической компетенцией, подразумевающей умение распознавать и использовать профессионально обусловленную лексику иностранного коллеги, отражающую его социальные (статусные) и предметные (в определенной области) параметры, и отсутствием методики целенаправленного формирования и развития таких умений у студентов педагогической магистратуры – будущих преподавателей ИЯ высшей школы;

- наличием большого разнообразия моделей формирования социолингвистической компетенции различных специалистов и отсутствием теоретически эксплицитной и практически реализуемой модели обучения магистрантов лексическим средствам понимания и выражения социального и профессионального статуса в ходе межкультурного общения.

Объектом исследования выступает процесс формирования социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка.

Предметом исследования является методика обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущего преподавателя иностранного языка (английский язык, продвинутый этап педагогического вуза).

Цель диссертации состоит в теоретическом обосновании и создании методики обучения студентов магистратуры педагогического вуза лексической стороны социолингвистической компетенции, обеспечивающей эффективность межкультурного общения на английском языке.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Уточнить определение, структуру и специфику профессионально-обусловленной социолингвистической компетенции как компонента межкультурной иноязычной компетенции преподавателя иностранного языка;

2. Определить значимость лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ, выявить трудности её формирования у студентов педагогических вузов.

3. Определить значение профессиональной терминологии и профессионального жаргона в структуре социолингвистической компетенции; определить статус данных явлений в системе компонентов содержания обучения будущих преподавателей английского языка, произвести классифицирование и типологизацию их составляющих.

4. Произвести отбор и организацию аутентичного материала как средства формирования лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя английского языка.

5. Разработать технологию формирования у студентов лексического компонента социолингвистической компетенции.

В качестве **методологической основы** исследования использованы основные положения компетентностного (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Н. В. Языкова, N. Chomsky), социокультурного (И. И. Лейфа, Л. Н. Полушина, И. Э. Рiske, В. В. Сафонов, И.К. Ярцева), межкультурного (Н. И.

Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева) и социолингвистического (Е. Г. Тарева) подходов к обучению ИЯ, основополагающие идеи и направления исследования личностно ориентированного подхода к обучению (Е. В. Бондаревская, В. В. Серигов, И. С. Якиманская), положения дискурсивной лингвистики, особенно в области исследования педагогического дискурса (Е. В. Добренкова, В. И. Карасик, Ю. В. Щербинина), концепция диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган).

Теоретической основой исследования выступают исследования в области социолингвистики (В. И. Беликов и Л. П. Крысин, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. Б. Никольский, Е. Д. Поливанов, А. Д. Швейцер, Л. П. Якубинский, Ch. Bally, M. Canale and M. Swain, D. Hymes, E. Sapir and B.L. Whorf), профессиональной лингводидактики в аспекте исследования компетенции преподавателя/учителя ИЯ (К. Э. Безукладников, К. С. Махмурян, А. В. Малёв, Е. Н. Соловова, Н. В. Языкова), профессионально-педагогического дискурса (М. О. Антюшина, А. С. Будник, С. Н. Макеева, И. В. Певнева), профессионального языка и языка для специальных целей (О. С. Ахманова, А. С. Герд, М. Б. Казачкова, А. И. Комарова, Е. Н. Коренева, В. П. Коровушкин, В. М. Лейчик, Е. Н. Малюга, С. С. Польская, М. И. Солнышкина, С. Г. Тер-Минасова, А. Шульц, T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, P. Strevens, A. Waters), повышения качества дидактической речи учителя (В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Т. Лихачев, С. Н. Макеева, А. А. Мурашов, Н. В. Шувалова), исследования профессиональной лексики и её составляющих (Г. Гумовская, В. М. Лейчик, Е. Н. Малюга, С. В. Мыскин, Н. М. Локтионова и И. А. Животкова, С. С. Польская, М. И. Солнышкина), теории и методики формирования лексической компетенции (А. Н. Шамов, P. Bogaards, D. Beglar, A. Hunt), теории применения аутентичных материалов в процессе обучения ИЯ (Н. В. Барышников, К. С. Кричевская, Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович, И. И. Халеева, A. Gilmore, J. Harmer, C. Kramsh, K. Morrow, H. L. Nostrand, R. Simonsen).

В качестве **методов** в работе использовались:

– методы теоретического познания: анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки преподавателей, анализ научной и методической литературы по лингвистике, социолингвистике и лингводидактике; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование хода результата исследования; моделирование;

– методы эмпирического познания: анализ программ и стандартов по иностранным языкам; анализ передового педагогического опыта; включенное наблюдение, опрос студентов и преподавателей; математический анализ полученных данных.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что в ней:

– впервые на научной основе рассмотрен процесс обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в вузе

– выявлена структура лексической компетенции преподавателя ИЯ, доказан статус и произведена классификация ее элементов как компонентов содержания обучения студентов педагогической магистратуры;

– обоснована авторская технология отбора лексических единиц и аутентичного материала для обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– расширено научное представление о содержании и структуре социолингвистической компетенции благодаря включению в ее состав рецептивных и продуктивных лексических знаний и умений, обеспечивающих идентификацию вербализованную профессиональным языком картину мира зарубежных коллег;

– произведена методическая классификация профессиональной лексики, включающей профессиональную терминологию (продуктивный компонент) и единицы, характеризующиеся функционально-стилевой

ограниченностью употребления – профессиональный жаргон и профессионализмы (рецептивный компонент);

– раскрыт методический потенциал аутентичных текстов, содержащих социолингвистические реалии сферы профессионального педагогического общения; произведены отбор и организация аутентичных материалов для целей обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ высшей школы;

– разработана методика обучения студентов магистратуры – будущих преподавателей ИЯ высшей школы лексическому составу социолингвистической компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса упражнений, основанного на технологии обучения студентов педагогической магистратуры лексическому компоненту, включающей целесообразные этапы, принципы, методы, приемы (упражнения, задания) работы с аутентичными материалами, насыщенными социолингвистически значимой информацией. Материалы исследования способны выступить базой для применения потенциала лексического компонента СЛК для других иностранных языков и других специальностей (лингвистов, переводчиков), а разработанный алгоритм по определению валидности аутентичного текста может являться эффективным инструментом для преподавателей при подготовке к занятиям в различных образовательных условиях.

Апробация результатов исследования. Диссертация подготовлена на кафедре французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГАУО ВО Московского городского педагогического университета, на заседаниях которой обсуждались выбор темы, результаты проведенной работы, предложения и рекомендации. Промежуточные результаты исследования были представлены на 7 научных конференциях, 3 заседаниях дискуссионного клуба аспирантов ИИЯ ГАУО ВО МГПУ.

Основные положения научно-квалификационной работы (диссертации) отражены в публикациях автора (общим объемом 3,15 п.л.):

1. **Вишневецкая Н.В. Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения / Н.В. Вишневецкая // Иностранные языки в школе. – 2019. – №4. – С. 29-34. (0,4 п.л.)**
2. **Вишневецкая Н.В. Социолингвистические параметры коммуникативной компетенции выпускника магистратуры / Н.В. Вишневецкая // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т.11. №1. – С. 81-89. (0,6 п.л.)**
3. **Вишневецкая Н.В. Тематическая типология лексического состава профессионального педагогического дискурса / Н.В. Вишневецкая // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т.12. №3. – С. 105-114. (0,6 п.л.)**
4. Вишневецкая Н.В. Социолингвистическая компетенция: современный лингводидактический статус / Н.В. Вишневецкая // Научный старт-2019: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2019. – С. 109-113 (0,2 п.л.)
5. Вишневецкая Н.В. Социолингвистическая компетенция в структуре непрерывной социализации человека: отечественная и зарубежная проекции / Н.В. Вишневецкая // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. статей магистрантов, аспирантов и соискателей кафедры французского языка и лингводидактики ИИЯ МГПУ. – М.: Языки народов мира, 2019. – С. 31-34. (0,2 п.л.)
6. Вишневецкая Н.В. Статус социолингвистической компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя / Н.В. Вишневецкая // Научный старт– 2020: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2020. – С. 207-210. (0,17 п.л.)
7. Vishnevetskaya N.V. Significance of Various Types of Discourse in Intercultural Communication Training / N.V. Vishnevetskaya, E.A. Solyanko // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference Proceedings. – London, 2020. – P. 132-139. (0,5 п.л.)

8. Вишневецкая Н.В. Профессиональный дискурс в структуре процесса подготовки студента к межкультурной коммуникации / Н.В. Вишневецкая // Педагогический дискурс: качество речи учителя. Материалы II Всероссийской конференции. – М.: Языки народов мира, 2020. – С. 65-69. (0,38 п.л.)

9. Вишневецкая Н.В. Структура профессионального лексикона в обучении преподавателей языкового вуза межкультурному общению / Н.В. Вишневецкая // Научный старт–2021: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 63-66. (0,2 п.л.)

10. Вишневецкая Н.В. Ориентиры обучения будущих преподавателей вуза языку межкультурного диалога / Н.В. Вишневецкая // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 28-31. (0,1 п.л.)

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. На современном этапе развития образования и общества деятельность преподавателя вуза расширяется в сторону активного межкультурного взаимодействия, в связи с чем возрастает роль социально-значимых компетенций в его профессиональной деятельности. Среди них особую роль играет *социолингвистическая компетенция вузовского преподавателя ИЯ*, представляющая собой способность понимания профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежными(-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

2. *Лексический компонент социолингвистической компетенции* призван отразить лексическими средствами социальные параметры межкультурного профессионального общения двух представителей одной профессии – профессии преподавателя ИЯ, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам. Обучение лексическому компоненту данной компетенции

обеспечивает повышение качества и эффективности профессионального общения в рамках педагогического дискурса благодаря оперированию понятным для обоих участников компонентом профессионального тезауруса, выраженного профессиональной терминологией и профессиональным жаргоном. Данный компонент актуализируется благодаря сформированным лексическим знаниям, навыкам и умениям, входящим в состав *лексической компетенции преподавателя ИЯ* – его способности к узнаванию в иноязычной речи собеседника, самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения.

2. Содержание обучения студентов магистратуры – будущих вузовских преподавателей ИЯ дополняется следующими *лексическими средствами выражения профессионального тезауруса*: для продуктивного оперирования – профессионально-педагогические термины, для рецептивного оперирования – профессионально-педагогический жаргон и педагогические профессионализмы. Целесообразный (с точки зрения формирования социолингвистической компетенции) *отбор*, а также тематическая *организация* необходимых лексических единиц, произведенная в соответствии со специализированными предметными одиннадцатью областями высшего иноязычного образования, обеспечивает дидактическую упорядоченность объектов овладения, которая положена в основу технологии обучения магистрантов лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

3. Методика обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции 1) строится на основе специально отобранных аутентичных текстов, 2) основана на целесообразных принципах обучения, среди которых основными являются принцип коммуникативной направленности, принцип приближения условий обучения к реальному общению и принцип социокультурной обусловленности обучения; 3)

реализуется через совокупность методов проблемного изучения: эвристический (метод кейсов и ролевая игра) и исследовательский (социолингвистический анализ аутентичных текстов); 4) предполагает поэтапную организацию приемов обучения – заданий и упражнений, нацеленных на обучение студентов лексическим средствам выражения профессионального тезауруса.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе *«Лексические средства как компоненты социолингвистической компетенции: исследовательский ракурс рассмотрения»*, прежде всего, установлен статус социолингвистической компетенции как компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза (п. 1.1).

В условиях усиления межкультурной коммуникации преподавателей и в связи с возросшей необходимостью осуществлять эффективное и результативное общение на ИЯ в профессиональной среде, требуется активный пересмотр компетентностного портрета преподавателя ИЯ. Значимость учета социальных особенностей коммуникантов, выражающихся в языке в процессе общения, обуславливает выдвигание на первый план тех компетенций, которые отражают социально значимые способности участника межкультурной коммуникации. Среди таких компетенций особое место занимает *социолингвистическая компетенция*. Именно эта компетенция ориентирована на идентификацию «человека в языке», в ее структуре и содержании сфокусированы индивидуальность субъекта и его особый коммуникативный портрет, обусловленный профессиональными отношениями.

Анализ подходов к изучению социолингвистических аспектов коммуникации и параметров ее участников позволил представить толкование *профессиональной социолингвистической компетенции* (далее – СЛК),

которая предполагает способность понимания преподавателем профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным (-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

При рассмотрении феномена «профессиональный язык» (п. 1.2) в совокупности его уровней (лексического, грамматического, фонетического (фонологического), синтаксического) установлена существенная роль лексического уровня, именно лексические единицы более всего способны отразить профессиональную картину мира. Лексический компонент социолингвистической компетенции имеет наибольшую значимость в структуре языковой подготовки студентов магистратуры – *будущих преподавателей ИЯ высшей школы*: именно они имеют возможность активно взаимодействовать с иноязычными коллегами, в процессе общения с которыми определяющую роль для взаимопонимания играют социолингвистические параметры коммуникативных практик.

Оперирование социально и профессионально маркированными единицами – ключевая стратегия построения профессионально-ориентированного дискурса и признак владения преподавателем лексической (суб)компетенцией как компонентом СЛК. Данная компетенция предполагает *способность человека к узнаванию в иноязычной речи собеседника, самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения. При этом социолингвистические особенности подъязыка педагогического сообщества в сфере обучения иностранным языкам выражаются (опредмечиваются, вербализуются) в рамках профессионального лексикона следующими*

единицами, различающимися стилистическими характеристиками и сферами употребления:

- *профессиональная терминология* (нейтральные единицы профессионального лексикона); требует рецептивно-продуктивного характера усвоения;
- *жаргонизмы и профессионализмы* (сниженные, но узусальные единицы профессионального лексикона); требуют исключительно рецептивного характера усвоения.

Отбор лексического состава СЛК преподавателя ИЯ (п. 1.3). базировался на валидной и объемной комбинированной источниковедческой базе: словарях сферы образования (как печатных изданий, так и онлайн-словарей), аутентичных материалах (научные и научно-популярные статьи, блоги, посвященные высшему образованию, подкасты, онлайн-курсы и т.д.). Тематически рубрицированные лексические единицы, составляющие ядро лексического компонента СЛК, в контексте обучения предстают в формате методической типологии, в основе которой положен принцип корпусной частотности.

Во второй главе «*Методика обучения студентов педагогических вузов лексической стороне профессионального межкультурного общения*» исследованию подлежали особенности обучения магистрантов лексическому компоненту СЛК (п. 2.1). Обучение производится на основе аутентичных текстов различной видовой и жанровой принадлежности (тексты научных статей и материалы научных конференций, тексты пособий по методике преподавания ИЯ, тексты, заимствованные из корпуса и т.д., всего 10 тематических групп). В них также включены видеоматериалы (видеоблоги, видеолекции, видеозаписи конференций). Выбор аутентичных текстов связан с тем, что они отражают реальное функционирование языка в естественном социальном контексте и демонстрируют социолингвистический фон профессионального педагогического сообщества. Отбор текстов базируется на специальных критериях и соотнобразуется с разработанным и апробированным

алгоритмом действий преподавателя (представленном в трех вариациях — алгоритм анализа научной статьи, текста из интернет-источника и видеозаписи). На этой основе отобраны тексты для обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей ИЯ.

Технология формирования лексического компонента СЛК будущих преподавателей вуза основана на целесообразных *принципах* обучения: общедидактических (сознательности, личностно-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности) и методических (коммуникативной направленности, приближения условий обучения к реальному общению, социокультурной обусловленности). Реализации данных принципов способствуют отобранная совокупность *методов*: методы проблемного обучения — эвристический (метод кейсов и ролевая игра) и исследовательский (социолингвистический анализ аутентичных материалов). Принципы и методы реализуются в совокупности и последовательности специализированных приемов – упражнений, заданий. Итоговая модель технологии отражена на рис. 1 (стр. 12).

В ходе исследования достигнуты важные выводы, обеспечивающие возможность повышения качества подготовки вузовских преподавателей ИЯ в аспекте их готовности к профессиональному взаимодействию с иностранными представителями профессионального сообщества. Предложены теоретические и практические решения, обеспечивающие доказуемость выдвинутых положений и значимость моделирования педагогической технологии, готовой к реализации в программах магистерской подготовки преподавателей ИЯ.

Технология формирования лексического компонента профессионально-обусловленной СЛК будущих преподавателей вуза

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: Формирование профессионально-ориентированной СЛК студентов магистратуры на основе лексического компонента

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Подходы: компетентностный, социолингвистический

Принципы:

Общедидактические: сознательности, личностно-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности

Методические: коммуникативной направленности, приближение условий обучения к реальному общению, аутентичности, социокультурной обусловленности

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

1. Этап ориентировки

Цель: диагностика уровня сформированности проф. СЛК, выявление мотивации

Методы и приемы: *эвристический* → анкетирование с элементами case-study

2. Ознакомительный этап

Цель: активизация базовых знаний магистрантов, ознакомление с особенностями профессионального межкультурного общения

Методы и приемы: *информационно-рецептивный* → объяснение особенностей проф. общения в межкультурном диалоге; *эвристический* → мозговой штурм по вопросу отличий в речи преподавателей разных лингвокультур; *информационно-рецептивный* → описание принципа работы с корпусами и словарями

3. Формирующий этап

Дотекстовый. Цель: Снятие трудностей, введение и первичная отработка лексики; обеспечение вероятностного прогнозирования социолингвистических особенностей текста

Методы и приемы: *Эвристический* → анализ заголовка текста /представленного преподавателем социолингвистического контекста

Текстовый. Цель: проверка понимания текста; выявление, узнавание и тренировка профессиональной лексики; социолингвистический анализ текста

Методы и приемы: *эвристический* → упр. на проверку понимания социолингв. контекста текста; *эвристический, исследовательский* → упр. на формирование умений обнаружения, распознавания и идентификации языковых особенностей автора, социолингв. анализ текста

Послетекстовый. Цель: совершенствование умений ориентироваться в комм. ситуации

Методы и приемы: *эвристический, исследовательский* → решение проблемных ситуаций педагогического межкультурного общения. Сравнение реалий. Ролевая игра

1. Контролирующий этап

Цель: проверка, коррекция (при необходимости) полученных знаний

Методы и приемы: *эвристический* → финальное анкетирование, решение проблемных ситуаций межкультурного общения, упр. на корректное использование терминов