ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

Коренев Алексей Александрович

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специальность 5.8.7. Методология и технология

профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук,

профессор Воевода Елена Владимировна

Москва — 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 4

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 45

1.1. Генезис становления и современное развитие профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования 45

1.2. Научные подходы к исследованию профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка 68

1.3. Стратегиальный подход к реализации профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования 89

Выводы по Главе 1 120

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 125

2.1. Психолого-педагогические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка 126

2.2. Лингвистические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка 159

2.3. Цели и содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка 191

Выводы по Главе 2 222

ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 226

3.1. Система непрерывного образования преподавателя иностранного языка 226
3.2. Технологии, методы и средства профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования 251
3.3. Интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования 271
Выводы по Главе 3 290
ГЛАВА 4. ВНЕДРЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ **293**
4.1. Апробация интегративной модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в высшем образовании 293
4.2. Интегрированное профессионально-коммуникативное развитие учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования 324
4.3. Перспективы развития профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка 343
Выводы по Главе 4 355
ЗАКЛЮЧЕНИЕ **358**
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ **366**
ГЛОССАРИЙ **370**
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ **374**
ПРИЛОЖЕНИЯ **426**

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Подготовка квалифицированных педагогических кадров является одной из ключевых задач трансформации российской системы образования. Так, в рамках реализованного в 2019–2024 гг. Национального проекта «Образование» важнейшим направлением работы было профессиональное развитие учителей и преподавателей. В течение последних 20 лет российское образование проходит период значительных перемен и развития, что отразилось в изменении основных нормативных документов (Федерального закона «Об образовании», федеральных государственных образовательных стандартов второго и третьего поколения), введении национальной системы оценивания и тестирования на уровне основного и среднего образования, принятии, адаптации, а затем отходе от Болонского процесса, переходе на новую модель высшего образования. Происходящая в настоящий момент трансформация российского высшего образования дает возможность уточнения и актуализации содержания и результатов образования на разных уровнях. Министр науки и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фальков отметил, что основными принципами новой модели будут фундаментальность, практикоориентированность и гибкость[1], что требует изменений в системе профессиональной подготовки и развития преподавателей, которые должны быть готовы реализовывать данные принципы.

Государственная программа «Развитие образования» до 2030 г. нацелена на создание современной системы подготовки педагогических кадров, способной обеспечить российское образование высококвалифицированными

[1] Валерий Фальков: Все наши ключевые инструменты поддержки направлены на совершенствование системы высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98362/ (дата обращения: 09.01.2026).

и мотивированными педагогами[2]. Это включает повышение престижа педагогической профессии, модернизацию образовательных программ с упором на практику и цифровизацию, создание системы непрерывного профессионального развития для формирования и развития у учителей и преподавателей ключевых компетенций, необходимых для работы с разными группами обучающихся и эффективного использования современных образовательных технологий. Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года указывает на неравномерное качество подготовки учителей, недостаток научных исследований для формирования современного содержания образования, несоответствие подготовки учителей и преподавателей запросам отрасли и дефицит педагогических кадров с достаточным уровнем квалификации[3]. Концепция подчеркивает необходимость единого подхода к оценке качества подготовки педагогических кадров и устранения дефицита квалифицированных выпускников. Концепция предполагает обновление требований к квалификации преподавателей, поддержку их профессионального роста и привлечение молодых специалистов для поддержания и развития международной конкурентоспособности российской экономики за счет обеспечения ее высококвалифицированными кадрами. Схожее стремление к интеграции содержания профессиональной подготовки можно наблюдать и в целом в новой системе высшего образования, в рамках которой было выделено единое социо-гуманитарное ядро[4]. В рамках

---

[2] Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : стратегические приоритеты в сфере реализации до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bced92696/download/6140/ (дата обращения: 05.01.2026).

[3] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

[4] Валерий Фальков: Все наши ключевые инструменты поддержки направлены на совершенствование системы высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL:

высшего педагогического образования уже функционирует проект «Ядро педагогического образования», в рамках которого ключевыми концептуальными принципами являются измеримость результатов обучения, преемственность подготовки на разных уровнях, «формирование готовности педагога к решению многообразных задач обучения, воспитания и развития»[5] и «готовность к выполнению профессиональных задач в меняющихся условиях, в ситуациях, требующих инновационных подходов» [6].

Решение обозначенных в упомянутых программах и концепции задач требует системного подхода к профессионально ориентированной подготовке учителей и преподавателей иностранного языка, основы которой, наряду с основами профессиональной подготовки, закладываются на уровне базового высшего образования (БВО), а дальнейшее развитие происходит на уровне специализированного высшего образования (СпВО), аспирантуры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) и на протяжении всей педагогической деятельности, в том числе в рамках профессионального саморазвития в информальном образовании. Как отмечает А. Г. Асмолов, на сегодняшний день наиболее «востребована личность, которая находится в постоянном движении, и ключевая компетенция на сегодня — это компетенция обновления»[7]. Происходящие в отечественной системе образования изменения в полной мере коснулись учителей и преподавателей иностранного языка, однако, в силу специфики предмета «иностранный язык» к ним добавился еще один значимый фактор, а именно в значительной мере

---

https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98362/ (дата обращения: 09.01.2026).

[5] Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]: одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. — URL: https://docs.cntd.ru/document/728190373/ (дата обращения: 03.01.2026).

[6] Там же.

[7] Асмолов, А. Г. Человек — это не коллекция нужных компетенций / А. Г. Асмолов // Вести Образования. — 2018. — 28 февраля. — URL: https://www.vogazeta.ru/articles/2018/2/28/analitycs/2196-chelovek__eto_ne_kollektsiya_nuzhnyh_kompetentsiy (дата обращения: 09.01.2026).

произошедший переход от диалога культур в силу обострения социально-политической напряженности к открытому противостоянию различных систем ценностей и взглядов. П. И. Касаткин и А. П. Гулов подчеркивают необходимость следования самобытному пути российского образования и критического анализа моральных ценностей, продвигаемых в аутентичных учебных пособиях по английскому языку[8]. Н. В. Барышников, сопоставляя теоретические положения теории диалога культур с реальной ситуацией в образовательных учреждениях, отмечает, что «преднамеренно преувеличенные роль языка и культуры инофонного партнера по межкультурному диалогу — это или ошибка, или заблуждение»[9]. Таким образом, возникает потребность в переосмыслении социокультурной составляющей профессионально ориентированной подготовки и переподготовки преподавателя иностранного языка. Кроме того, еще одним вызовом становится невозможность в полной мере опираться на зарубежные учебно-методические комплексы в процессе профессионально ориентированной подготовки, так как многие из них стали недоступны вследствие прекращения деятельности отдельных международных издательств в Российской Федерации, а другие могут транслировать ценностные ориентации и взгляды, неприемлемые для российской системы образования. В связи с этим возникает необходимость переосмысления содержания профессионально ориентированной подготовки и разработки средств обучения, основанных на национальных приоритетах и ценностях российского образовательного пространства.

Исследование профессионально-коммуникативного развития преподавателей в системе непрерывного образования представляется особенно актуальным, так как профессионально ориентированное общение

---

[8] Касаткин П. И. Проектирование учебного пособия по иностранному языку: аспекты нравственного воспитания в современных реалиях / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Педагогика. — 2024. — Т. 88, № 6. — С. 50–58. (С. 51.)

[9] Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография / Н. В. Барышников. — Москва: Инфра-М, 2024. — 187 с. (С. 68.)

является средством проявления всех других профессиональных качеств преподавателя. В настоящий момент в Российской Федерации не существует единой научно осмысленной системы профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка. При достаточно хорошо разработанных системах профессионально ориентированной подготовки специалистов международного профиля, юристов, экономистов, пилотов и выпускников ряда других специальностей до настоящего момента не предпринималось попытки системного анализа и описания профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка. Данный тезис можно подтвердить анализом доступных учебно-методических материалов в контексте профессионально ориентированной языковой подготовки: при большом количестве специализированных курсов и средств обучения, направленных на обучение иностранному языку для специальных целей других отраслей, значительная часть будущих учителей и преподавателей получает языковую подготовку по учебникам В. Д. Аракина[10], которые издаются и переиздаются уже более 50 лет и направлены в первую очередь на повышение общего уровня владения языком, а не на профессионально ориентированную языковую подготовку учителей и преподавателей. Таким образом, возникает необходимость разработки концептуальных основ профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования, которая учитывала бы современные тенденции развития российского педагогического образования и позволяла бы научно обоснованно и целенаправленно готовить учителей и преподавателей к профессиональной деятельности в изменяющихся условиях педагогического общения.

[10] Аракин, В. Д. Практический курс английского языка. 1 курс : учеб. для студентов вузов / В. Д. Аракин и др. / под ред. В. Д. Аракина. — 6-е изд., доп. и испр. — Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. — 536 с.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Профессиональная подготовка учителей и преподавателей является важной темой обсуждения российского и международного научно-педагогического сообщества, однако, при достаточно подробно разработанных концепциях реализации компонентов *профессиональной подготовки*, основанной на базовых профессиональных компетенциях, уделялось существенно меньше внимания их интеграции и реализации в сочетании с другими профессиональными компетенциями при решении профессионально-коммуникативных педагогических задач в рамках *профессионально ориентированной подготовки*, что отражается в отсутствии единых концепций профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в российском образовательном пространстве, а также ориентации на оценивание сформированности отдельных компетенций, а не их комбинаций, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность в изменяющихся условиях. В то же время накоплен значительный потенциал для исследования интегративной профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка.

На методологическом уровне общими основаниями исследования профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка выступают системный, синергетический, акмеологический, междисциплинарный, аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативный, социокультурный, стратегиальный и интегративно-рефлексивный подходы. Методологической основой системы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка является *системный* подход, разработанный и обобщенный в исследованиях В. Г. Афанасьева[11],

[11] Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М.: Политиздат,
1981. — 432 с.

Л. А. Беляевой[12], В. П. Беспалько[13], Н. И. Бондаренко[14], Н. В. Кузьминой[15], С. М. Головлевой[16] и других исследователей. *Синергетический* подход в высшем профессиональном образовании, описанный в исследованиях В. Н. Введенского[17], В. Г. Виненко[18], Т. А. Ларионовой[19], Е. А. Солодовой[20], F. Kroner, P. Safford и R. Todd[21], позволил провести комплексный анализ факторов, влияющих на систему профессионально ориентированной подготовки. Акмеологический подход был разработан в исследованиях А. Г. Маслоу[22], А. А. Бодалева[23], уточнен с точки зрения профессиональной подготовки и развития в работах А. А. Деркача[24], А. К. Марковой[25] и А. С. Карпенко[26]. В контексте профессионально

---

[12] Беляева, Л. А. Системный анализ педагогической деятельности // Философские проблемы теории коммунистического воспитания. — Свердловск : СвГПИ, 1985. — С. 74–79.

[13] Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

[14] Бондаренко, Н. И. Методология системного подхода к решению проблем / Н. И. Бондаренко. – СПб.:
Издательство Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 1997. — 390 с.

[15] Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. — М. : Высш. школа, 1990. — 117 с.

[16] Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах / С. М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 2 (66). — С. 62–77.

[17] Введенский, В. Н. Синергетический подход в науке и образовании / В. Н. Введенский // Социосфера. — 2014. — № 1. — С. 189–190.

[18] Виненко, В. Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход / В. Г. Виненко. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. — 1999. — 244 с.

[19] Ларионова, Т. А. Синергетический подход к анализу инновационных процессов в системе высшего профессионального образования / Т. А. Ларионова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2008. — № 1(57). — С. 77–83.

[20] Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход / Е. А. Солодова. — М. : ЛИБРОКОМ, 2011. — 342 с.

[21] Todd, R. A synergistic approach to teacher education / R. Todd, F. Kroner, P. L. Safford // The Journal of Teacher Education. — 1971. — Vol. 22, № 3. — P. 268–273.

[22] Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.

[23] Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М.: Флинта ; Наука, 1998. — 168 с.

[24] Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — Москва ; Воронеж : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 752 с.

[25] Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 360 с.

[26] Гусева, А. С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих : дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.13 / Гусева Анастасия Степановна. — Москва, 1997. — 450 с.

ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка акмеологический подход позволяет рассматривать целостное становление и развитие личности преподавателя на протяжении всей профессиональной деятельности. *Междисциплинарный* подход в педагогических исследованиях, представленный в работах А. Ю. Белогурова[27], Е. Е. Сахаровой и Н. П. Ревякиной[28], С. Ленка и П. Сингх[29], а также турецких[30], бразильских[31], греческих[32] и китайских[33] исследователей, позволил выявить интегративные междисциплинарные основы содержания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. А*ксиологический* подход в высшем профессиональном образовании, получивший развитие в работах Е. Е. Беляевой, Е. Ю. Лазаревой, И. В. Трешиной[34], П. И. Касаткина[35]

---

[27] Белогуров, А. Ю. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования / А. Ю. Белогуров, Т. В. Яровова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2017. — № 5. — С. 21–26.

[28] Revyakina, N. Psychological and pedagogical support of the educational process: synergetic approach / N. Revyakina, E. Sakharova // E3S Web of Conferences. — 2021. — Vol. 273. —DOI 10.1051/E3SCONF/202127312124. — URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12124/e3sconf_interagromash2021_12124.html (дата обращения: 09.01.2026).

[29] Lenka, S. K. Implementing Interdisciplinary Teaching Approaches: Challenges and Strategies in Teacher Education under NEP 2020 / S. K. Lenka, P. Singh // International Journal For Multidisciplinary Research. — 2024. — Vol. 6, № 1. — DOI https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.13995. — URL: https://www.ijfmr.com/papers/2024/1/13995.pdf (дата обращения: 17.11.2025).

[30] Turan, S. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşıma Yönelik Görüşleri / S. Turan, E. Karasu Avci, M. Faiz // Yildiz Teknik University — Uluslararasi Alan Egitimi Dergisi. — 2020. — Vol. 6, № 1. — P. 141–163. — DOI 10.32570/IJOFE.725951.

[31] Porto, I. M. Interdisciplinarity and teacher training: a possible entanglement / I. M. Porto, A. L. F. P. Soares, K. da S. Pinto, R. N. M. Oliveira // Concilium. — 2023. — Vol. 23, № 3. — P. 997–1010. — DOI 10.53660/clm-941-23b78.

[32] Lazou, C. Training Teachers in an Interdisciplinary Approach through EMI: A Case Study in Greece / C. Lazou, N. Panagiotou, A. Tsinakos // English Language Teacher Education in Changing Times. — 1st ed. — Routledge, 2023. — P. 50–65.

[33] Zhan, Z. Designing and Implementing Interdisciplinary Education: A Teaching Competence Framework for K-12 Teachers / Z. Zhan, S. Lyu, S. Niu, K. Tu, Q. Lai. — 1st ed. — London: Routledge, 2025. — 236 p. — DOI 10.4324/9781003592006.

[34] Беляева, Е. Е. Ценностно-ориентированная модель организации педагогической практики в языковом вузе / Е. Е. Беляева, Е. Ю. Лазарева, И. В. Трешина // Наука и школа. — 2024. — № 1. — С. 85–94.

[35] Касаткин, П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства: автореф. дисс. … д-ра фил. наук: 09.00.13 / Касаткин Петр Игоревич. — М., 2018. — 53 с.

и А. П. Гулова[36], Н. В. Горбинской, М. В. Силантьевой[37], Н. М. Романенко[38] и С. В. Чернышова[39] позволил выявить ценностный компонент профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

В предшествующих исследованиях подробно изложены основы *компетентностного* подхода в высшем профессиональном образовании[40]. Основы интеграции компетентностного подхода в российское высшее профессиональное образование были разработаны и описаны в работах

---

[36] Касаткин П. И. Проектирование учебного пособия по иностранному языку: аспекты нравственного воспитания в современных реалиях / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Педагогика. — 2024. — Т. 88, № 6. — С. 50–58.

[37] Силантьева, М. В. Язык — ценности — смысл : аксиолого-антропологические основы обучения РКИ на современном этапе / М. В. Силантьева // Преподавание русского языка как иностранного в вузе : опыт и перспективы. Сборник научных статей. — М. : МГИМО-Университет., 2018. — С. 597–604.

[38] Романенко, Н. М. Воспитание духовной культуры старших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Романенко Надежда Михайловна. — М., 2003. — 337 с.

[39] Горобинская, Н. В. Аксиологический аспект вузовского иноязычного образования и условия его развития / Н. В. Горобинская, С. В. Чернышов // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 1, ч. 1. — С. 58–68.

[40] Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова [и др.]. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.

Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 6. — С. 2–10.

Комарова, А. В. Понятия "компетентность" и "компетенция" как смыслообразующие единицы компетентностного подхода / А. В. Комарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 123. – С. 195-200. Коняхина, И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) / И. В. Коняхина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2012. — № 11 (126). — С. 68–71.

Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.

Матушанский, Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 11–12 (77-78). — С. 41–47.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.

Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 18 с.

Gervais, J. The operational definition of competency-based education / J. Gervais. // The Journal of Competency-Based Education. — 2016. — Vol. 1, № 2. — P. 98–106. — DOI 10.1002/cbe2.1011.

В. А. Болотова, В. В. Серикова[41], Э. Ф. Зеера[42], И. А. Зимней[43], М. М. Конколь[44] и А. В. Хуторского[45] и в значительной мере базируются на достижениях *системно-деятельностного* и *личностно-деятельностного* подходов, представленных в работах С. Л. Рубинштейна[46], А. Н. Леонтьева[47] и А. Г. Асмолова[48].

В языковом образовании компетентностный подход выразился в основных положениях *коммуникативного подхода*, ставящего целью обучения иностранному языку формирование плюрилингвальной и плюрикультурной коммуникативной компетентности. Данный подход в последнее десятилетие претерпел значительные изменения в связи с преобразованиями в средствах и характере коммуникации, что повлекло переход от традиционных видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письменная речь) к коммуникативным видам деятельности (рецепция, продукция, интеракция, медиация), при описании которых отдельное внимание уделяется коммуникативным стратегиям. Развитию коммуникативного подхода в отечественном языковом образовании

---

[41] Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

[42] Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2004. — № 3 (27). — С. 42–52.

[43] Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7–14.

[44] Конколь, М. М. Роль и место компетентностного подхода в профессиональной языковой подготовке (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 5. — С. 243–249. — DOI 10.62257/2687-1661-2024-5-243-249.

[45] Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85–91.

[46] Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва: Педагогика, 1976. — 416 с.

[47] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1975. — 130 с.

[48] Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

посвящены работы Е. И. Пассова[49], Н. Д. Гальсковой, Е. Г. Таревой[50], В. В. Сафоновой[51], А. Н. Щукина[52] и многих других исследователей. Отдельным направлением развития коммуникативного подхода в России стала теория диалога культур С. Г. Тер-Минасовой[53] и его интеграция с *социокультурным подходом*, разработанным в исследованиях Е. Э. Шишловой[54], В. В. Сафоновой[55] и П. В. Сысоева[56], а также *стратегиальным* подходом в обучении чтению Н. Н. Сметанниковой[57], Е. Л. Харчевниковой[58], В. В. Лютых[59] и И. Е. Красиловой[60]. Важным

[49] Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

[50] Тарева, Е. Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 10. — С. 2–8.

[51] Сафонова, В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. — Вып.2, Т. 2. — М.: Издательский дом МГУ, 2018. — С. 179–183.

[52] Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Щукин. — 7-е изд. — Москва : Русский язык, 2010. — 488 с.

[53] Тер-Минасова, С. Г. Культура диалога как путь к диалогу культур. Педагогический аспект // Сборник материалов Третьего Международного научного семинара Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. Чехия, Австрия, Германия, 4–11 июня 2017 года / Под ред. О. Д. Вишнякова. — University of West Bohemia in Pilsen Пльзень: 2017. — С. 35–47.

[54] Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с.

[55] Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. — М.: Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. — 311 с.

[56] Сысоев, П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2018. — № 43. — С. 261–281. — DOI 10.17223/19996195/43/16.

[57] Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 9. — С. 54–59.

[58] Харчевникова, Е. Л. Стратегиальный подход в обучении учащихся смысловому чтению и работе с информацией / Е. Л. Харчевникова // Начальная школа. — 2017. — № 11. — С. 35–38.

[59] Лютых, В. В. Стратегиальный подход к обучению смысловому чтению / В. В. Лютых // Альманах мировой науки. — 2020. — № 1 (37). — С. 23–24.

[60] Красилова, И. Е. Функциональная грамотность и стратегиальный подход к обучению учащихся средних классов чтению на иностранном языке / И. Е. Красилова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. — 2023. — № 4. — С. 66–73.

примером интеграции коммуникативного подхода в процесс профессионально ориентированной подготовки и переподготовки преподавателей иностранного языка является и*нтегративно-рефлексивный подход* к развитию методической компетенции, предложенный Е. Н. Солововой[61].

Отдельно необходимо отметить сложившуюся в лингвистических и педагогических исследованиях *методологию исследования языка для специальных целей*, получившую свое отражение в работах Н. В. Гвишиани[62], Л. М. Алексеевой[63], Т. Н. Хомутовой[64], О. В. Фельде[65], Т. Хатчинсона и А. Уотерс[66], Б. Палтриджа и С. Старфилд[67] и многих других исследователей. Данная методология в настоящем исследовании применена для описания языка для специальных целей преподавания иностранных языков и образует лингвистическую основу концепции профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Методология описания концепций и построения моделей профессионального образования основывается на исследованиях

---

[61] Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

[62] Гвишиани, Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). Монография. Издание второе, исправленное / Н. Б. Гвишиани. — М.: ЛКИ URSS, 2008. — 280 с.

[63] Алексеева, Л. М. Развитие терминоведения и теории ЯСЦ / Л. М. Алексеева // Актуальные проблемы современной лингвистики: межвузовский сборник статей по материалам конференций / Пермский государственный университет. — Пермь, 2008. — С. 140–149.

[64] Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 71. — С. 96–106.

[65] Фельде, О. В. Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О. В. Фельде // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 4 (157). — С. 179.

[66] Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 192 с.

[67] Paltridge, B. The Handbook of English for Specific Purposes / ed. by B. Paltridge, S. Starfield. — Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. — 577 p. — DOI 10.1002/9781118339855.

Е. В. Воеводы[68], Л. К. Раицкой[69], Д. Г. Коровяковского[70], Е. Ю. Варламовой[71] и М. М. Конколь[72].

На теоретическом уровне описаны структура и содержание профессиональной компетентности учителя и преподавателя иностранного языка[73]. Также в работах В. А. Ясвина[74] изучен развивающий потенциал образовательной среды, профессионально ориентированной среды педагогического образования[75] и профессионально ориентирующей среды педагогического вуза[76]. Описаны теоретико-методологические основания

---

[68] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

[69] Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Раицкая Лилия Климентьевна. — М, 2013. — 531 с.

[70] Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Коровяковский Дмитрий Геннадьевич. — М., 2019. — 477 с.

[71] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с.

[72] Конколь, М. М. Концепция метацифровой компетентности студентов университета: подходы к формированию : дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.7 / Конколь Марина Михайловна. — М., 2025. — 466 с.

[73] Шатилов, С. Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, К. И. Соломатов, Е. С. Рабунский. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 25 с.

Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 48 с.

Воевода, Е. В. Моделирование профессиограммы преподавателя иностранного языка в ВУЗе международного профиля / Е. В. Воевода, М. А. Чигашева, М. В. Тимченко [и др.] // МНКО. — 2023. — № 6 (103). — С. 254–260.

Титова, С. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова, И. А. Басова, А. А. Коренев [и др.]. — М. : Эдитус, 2023. — 252 с.

[74] Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — М.: Народное образование, 2019. — 448 с.

[75] Пикулева, Л. К. Профессионально ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «Педвуз — Педколледж» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пикулева Людмила Константиновна. — Екатеринбург, 2004. — 22 с.

[76] Козилова, Л. В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козилова Лидия Васильевна. — М., 2021. — 358 с.

и содержание профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка[77], а также направления подготовки преподавателей в контексте цифровой трансформации образования[78]. Подробно описано обучение иностранному языку для академических целей в работах К. Хайланда[79], Дж. Флауэрдью и М. Пикока[80]. Изначально лингвистическая основа профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка рассматривалась именно как подготовка к академическому общению, однако позднее в исследованиях Д. Нанэна и К. Бэйли[81], Д. Фримена[82] была частично совмещена с методической подготовкой к проведению занятий и выделилась в отдельное направление исследований. Изучению профессиональной педагогической коммуникации посвящены работы Л. П. Костиковой[83], С. Уолша[84] и Дж. Скривенера[85], направленные на интегрированное развитие методических и коммуникативных умений учителей и преподавателей иностранного языка.

---

[77] Корнеева, Л. И. Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) : монография / Л. И. Корнеева, А. А. Белозерова, Д. Е. Жданова [и др.] ; под общ. ред. Л. И. Корнеевой. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. — 200 с.

[78] Фрулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 8. — С. 244–257. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162.

[79] Hyland, K. English for Academic Purposes: An advanced resource book / K. Hyland. — Abingdon, Oxon: Routledge, 2006. — 356 p.

[80] Flowerdew, J. Research Perspectives on English for Academic Purposes / ed. by J. Flowerdew, M. Peacock. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 467 p.

[81] Bailey K. Voices from the Language Classroom / ed. by K. Bailey, D. Nunan. — Cambridge: Cambridge University Press, 1996. — 466 p.

[82] Freeman, D. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom / D. Freeman, A. Katz, P. G. Gomez, A. Burns // ELT Journal. — 2015. — С. 129–139. — DOI 10.1093/elt/ccu074.

[83] Костикова, Л. П. Коммуникативные аспекты педагогического взаимодействия научных руководителей с аспирантами и адъюнктами / А. С. Ольков, О. С. Федотова, Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т. 13, № 5. — С. 27–33. — DOI 10.12737/2587-9103-2024-13-5-27-33.

[84] Walsh, S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action / S. Walsh. — London: Routledge, 2011. — 256 p.

[85] Scrivener, J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 315 p.

Важную роль играют исследования обратной связи в обучении[86] и оценивании[87], а также влияния коммуникативных действий преподавателя на различные аспекты учебной деятельности обучающихся[88]. На уровне кандидатских диссертаций описаны отдельные компоненты профессионально ориентированной языковой подготовки — в работах Т. И. Тимофеевой[89], Е. В. Тимохиной[90], Т. А. Ершовой[91] и Ю. А. Гущиной[92].

На технологическом уровне описаны технологии личностно-ориентированного профессионального образования (В. В. Сериков[93], К. Г. Чикнаверова[94], Е. Ю. Варламова[95], Т. А. Дмитренко[96] и др.); использование технологий смешанного обучения в условиях цифровизации

[86] Hattie, J. The Power of Feedback / J. Hattie, H. Timperley // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77, № 1. — P. 81–112. — DOI 10.3102/003465430298487.

[87] Ellis, R. A typology of written corrective feedback types / R. Ellis // ELT Journal. — 2009. — Vol. 63, № 2. — P. 97–107. — DOI 10.1093/elt/ccn023.

[88] Krashen, S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications / S. D. Krashen. — New York: Longman, 1985. — 120 p.

[89] Тимофеева, Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: монография / Т. И. Тимофеева. — Ульяновск: УлГТУ, 2011. — 136 с.

[90] Тимохина, Е. В. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тимохина Екатерина Васильевна. — Нижний Новгород, 2015. — 183 с.

[91] Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Андреевна. — Тамбов, 2021. — 294 с.

[92] Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с.

[93] Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. — М., 1998. — 182 с.

[94] Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Чикнаверова Карине Григорьевна. — Нижний Новгород, 2016. — 355 с.

[95] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с.

[96] Дмитренко, Т. А. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации / Т. А. Дмитренко // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 173–183. — DOI 10.31862/1819-463X-2021-6-173-183.

высшего и дополнительного профессионального образования (Е. В. Воевода[97], Т. А. Дмитренко[98], П. В. Сысоев[99], С. В. Титова[100] и др.); вопросы профессиональной подготовки и переподготовки учителей и преподавателей иностранного языка (Н. В. Барышников[101], Е. Н. Соловова[102], И. П. Твердохлебова[103] и др.); вопросы непрерывного профессионального образования и развития преподавателя и учителя (С. Г. Тер-Минасова[104], Я. В. Боровикова[105], K. Vogt[106], D. Tsagari[107] и др.). Таким образом,

---

[97] Воевода, Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2019. — Т. 8, № 3. — С. 54–57.

[98] Дмитренко, Т. А. Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях цифровизации иноязычного образования / Т. А. Дмитренко // Магия ИННО: перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях : Электронный сборник научных трудов, Москва, 20–21 октября 2023 года. – М.: МГИМО МИД России, 2024. – С. 399-407. – DOI 10.24833/2949-6357.2024.DTA.2.

[99] Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 10. — С. 9–33. — DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.

[100] 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. — DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

[101] Барышников, Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 1–1. — С. 55–65.

[102] Соловова, Е. Н. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки / Е. Н. Соловова, С. В. Боголепова // Иностранные языки в высшей школе. — 2017. — № 4. — С. 75–85.

[103] Твердохлебова, И. П. Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки / И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 36–42.

[104] Тер-Минасова, С. Г Преподавание иностранных языков в современной России: Нужно подумать… / С. Г. Тер-Минасова // Иностранные языки в школе. — 2015. — № 11. — С. 21–29.

[105] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7. / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с.

[106] Vogt, K. Artificial intelligence and the future of language teacher education. A critical review of the use of AI tools in the foreign language classroom / K. Vogt, N. Flindt // Innovating the future of teacher education / ed. by P. Hohaus, J.-F. Heeren— Leiden: Brill, 2023. — P. 179–199 — DOI 10.1163/9789004678545_008.

[107] Vogt, K. What do teachers think they want? A comparative study of in-service language teachers' beliefs on LAL training needs / K. Vogt, D. Tsagari, G. Spanoudis // Language Assessment Quarterly. — 2020. — Vol. 17, № 4. — P. 386–409. — DOI 10.1080/15434303.2020.1781128.

в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях по проблемам профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка накоплен достаточный потенциал для разработки общей концепции профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Создание подобной концепции требует преодоления ряда значимых **противоречий**.

- *На методологическом уровне*: между основными положениями системного, междисциплинарного, синергетического и аксиологического подходов и отсутствием основанного на данных подходах научного описания интегративной системы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка; между основными положениями акмеологического подхода и акмедидактическими принципами обучения и ограниченным научным описанием их использования в процессе профессионально ориентированного развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования; между высоким потенциалом стратегиального подхода в высшем профессиональном образовании в ситуации постоянно изменяющихся условий осуществления педагогической деятельности и его ограниченным описанием и использованием в системе непрерывного образования преподавателей; между сложившейся методологией исследования профессионально ориентированного использования языков для специальных целей и ограниченным описанием профессионально-коммуникативных задач и лингвистических основ языка профессии учителей и преподавателей иностранного языка.

- *На теоретическом уровне*: между важностью профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка для эффективного осуществления ими профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, на различных уровнях и в различных видах образования и недостаточной разработанностью концептуальных психолого-педагогических и лингвистических основ данной подготовки; между

накопленными теоретическими знаниями в областях педагогики, психологии и лингвистики и недостаточной интеграцией данных знаний при проектировании и реализации профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка; между декларируемой важностью качественной педагогической коммуникации и высокого уровня профессионализма учителей и преподавателей и недостаточностью эмпирических данных, описывающих профессионально-коммуникативную деятельность учителей и преподавателей.

- *На технологическом уровне*: между потребностью в профессионально ориентированной подготовке учителей и преподавателей иностранного языка и отсутствием описания моделей, технологий, средств их реализации, а также отсутствием единых подходов к реализации оценивания профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка.

Выявленные противоречия обусловили **проблему исследования**, которая заключается в необходимости разработки концептуальных основ профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования. Проблема исследования обусловила выбор **темы**: «Концепция профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования».

Цель исследования: разработать теоретико-методологические и содержательно-технологические основы концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

Область исследования соответствует паспорту специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования:

1. Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения (далее — профессиональное образование),

научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования.

4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции.

13. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования.

34. Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов.

Объект исследования: процесс профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка.

Предмет исследования: концептуальные основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

Концептуальная идея исследования и личный вклад автора

В контексте происходящей реформы системы высшего образования в России и процессов интеграции в профессиональной подготовке педагогических кадров автором исследования выполнен сформулированный в нормативных документах, описывающих направления развития российского педагогического образования, запрос на разработку концепции эффективной профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Разработаны принципы стратегиального подхода и обоснована возможность его использования в процессе профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка. Разграничены цели и содержание профессиональной и профессионально ориентированной подготовки с позиций компетентностного и стратегиального подходов. Автором впервые эмпирически обоснованы решаемые преподавателем иностранного языка профессионально-коммуникативные задачи, описана лингвистическая основа

профессионально ориентированной подготовки — язык для специальных целей его преподавания; раскрыто содержание профессионально ориентированной подготовки на уровне знаний, навыков, умений и стратегий; предложены определение и классификация универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий.

Выделены уровни и компоненты системы непрерывного образования преподавателя иностранного языка. Автор впервые доказал необходимость комплексного рассмотрения субъектов профессионально ориентированной подготовки: студентов лингводидактических профилей, учителей и преподавателей иностранного языка как единой профессиональной группы. Определены уровни и формы профессионально ориентированной подготовки, а также обоснована технология ее реализации. Автором создана интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, проведено измерение эффективности данной модели и описаны перспективы дальнейшего развития изучения профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

Гипотеза исследования. Выдвинуто предположение о том, что профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования состоит из подготовки студентов лингводидактических профилей (к данной группе относятся студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Методика обучения иностранным языкам», и направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык), в процессе которой при формировании профессионально-коммуникативных педагогических стратегий происходит интеграция базовых профессиональных компетенций на уровне БВО, развития данных стратегий на уровне СпВО и аспирантуры, и профессионально ориентированного развития учителей и преподавателей иностранного языка в рамках обучения на рабочем месте, программ дополнительного образования и в информальном образовании.

Профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования будет эффективна, если:

- система профессионально ориентированной подготовки выстроена на базе принципов стратегиального подхода, скоррелированного с положениями системного, синергетического, акмеологического, междисциплинарного, аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного, коммуникативного, социокультурного и интегративно-рефлексивного подходов;
- профессионально ориентированная подготовка интегрирует теоретические основы и научные достижения педагогики, психологии, лингвистики и эмпирические данные о языке профессионального общения преподавателей, содержании и сущности профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями иностранного языка в процессе педагогической деятельности, а также средствах их реализации;
- единой целью профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка является формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности, а содержание профессионально ориентированной подготовки базируется на универсальных педагогических профессионально-коммуникативных стратегиях, позволяющих решать профессиональные педагогические задачи в различных и изменяющихся условиях профессиональной деятельности;
- технология профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка интегрирует личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и смешанное обучение, опирается на концептуальные принципы профессионально ориентированной подготовки и единый комплекс доступных средств обучения и инструментов оценивания, специально разработанных для профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка;
- модель реализации концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного

образования соотнесена с уровнями системы образования в контексте проводимой реформы высшего образования, опирается на концептуальные и нормативные документы, описывающие цели и развитие российского педагогического образования, нацелена на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка, содержит детализированное описание содержания обучения на уровнях компетенций, стратегий, умений, навыков, знаний и базовых ценностных ориентаций преподавателя иностранного языка и опирается на концептуальные принципы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка;

- в соответствии с критериями универсальности и эффективности проведена апробация модели, реализовано внедрение концепции профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования преподавателя иностранного языка и определены перспективы исследования и совершенствования профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

Степень изученности проблемы, цель, объект и предмет определили следующие **задачи исследования**:

1. описать генезис и становление профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, определив основные этапы и выделив исторически сложившиеся векторы профессионального развития преподавателя иностранного языка;
2. выделить основные подходы к реализации профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования;
3. определить психолого-педагогические и лингвистические основы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка;

4. сформулировать основные цели и требования к результатам профессионально ориентированной подготовки, разграничив профессиональную и профессионально ориентированную подготовку, и детализировать содержание профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка на уровнях знаний, навыков, умений и универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий;

5. разработать концепцию профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка, соотнесенную с системой непрерывного образования учителей и преподавателей иностранного языка;

6. определить концептуальные основы технологии профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования;

7. создать интегративную модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

Методологической основой исследования являются следующие *подходы*: системный (Б. Г. Ананьев, Л. А. Беляева, В. П. Беспалько, Н. И. Бондаренко, Н. В. Кузьмина, L. Menzies), позволивший рассмотреть профессионально ориентированную подготовку учителя и преподавателя иностранного языка как единую систему; междисциплинарный (А. Ю. Белогуров, Т. А. Ларионова, Е. Е. Сахарова и Н. П. Ревякина, С. Ленк, П. Сингх и др.), раскрывший междисциплинарные основы профессионально ориентированной подготовки; синергетический (В. Н. Введенский, В. Г. Виненко, Т. А. Ларионова, Е. А. Солодова, F. Kroner, P. Safford и R. Todd и др.), заложивший основы интеграции и обеспечивающий комплексность профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей в системе непрерывного образования; аксиологический (М. В. Силантьева, Е. Е. Беляева, Е. Ю. Лазарева, И. В. Трешина, Н. В. Горбинская, С. В. Чернышов, Н. М. Романенко, П. И. Касаткин и А. П. Гулов),

позволивший выделить базовые ценностные ориентации преподавателя иностранного языка; акмеологический (А. Г. Маслоу, А. В. Бондаренко, А. А. Деркач, А. К. Маркова, А. С. Карпенко), обеспечивший рассмотрение принципов профессионального развития учителей и преподавателей в системе непрерывного образования; личностный/личностно-деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), позволивший интерпретировать результаты профессионально ориентированной подготовки исходя из личностного развития и результатов деятельности преподавателя; компетентностный (В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Г. У. Матушанский, А. В. Хуторской и др.), использованный для анализа целевого содержания профессиональной и профессионально ориентированной подготовки; коммуникативный (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, M. Canale, D. Little, B. North, M. Swain и др.), позволивший рассмотреть результаты профессионально ориентированной подготовки с позиций коммуникативных видов деятельности учителей и преподавателей; социокультурный (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Э. Шишлова и др.), выявивший специфику современного социокультурного контекста профессиональной деятельности учителей и преподавателей иностранного языка; интегративно-рефлексивный (Е. Н. Соловова), интегрировавший методическую и коммуникативную подготовку учителя и преподавателя иностранного языка; стратегиальный (Н. Н. Сметанникова, A. Elham, R. Mayer, C. Weinstein и др.), позволивший рассмотреть стратегии как компонент содержания профессионально ориентированной подготовки.

Теоретической базой выступают идеи и концепции, посвященные профессиональному становлению и развитию учителей и преподавателей (Н. Ф. Бунаков, И. Ф. Гербарт, Ф. Дистервег, Я. А. Коменский, Н. Д. Константинова, Ф. Г. Паначин, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Плетнева, S. Durães, F. Klippel, J. Scrivener, S. Thornbury и др.), структурным элементам компетентности (И. А. Бредихина, И. А. Зимняя, М. М. Конколь,

А. В. Хуторской, К. Г. Чикнаверова), сущности профессиональной компетентности учителей и преподавателей (Н. В. Барышников, В. Н. Введенский, Т. Ю. Гвильдис, Т. А. Дмитренко, И. А. Зимняя, Л. П. Костикова, А. К. Маркова, Л. А. Силкович, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, С. В. Титова, О. Л. Фельде, G. Fenstermacher, S. Krauss, F. Vogt и др.), профессиональной и профессионально ориентированной подготовке (Е. Ю. Варламова, Е. В. Воевода, Ю. А. Гущина, Л. П. Костикова, И. Н. Мартынова, И. В. Нужа, З. А. Пулатова, Е. В. Тимохина, К. Г. Чикнаверова, H. Basturkmen, Y. Chen, T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, M. St. John, A. Waters и др.), социолингвистическим и социокультурным аспектам профессиональной и профессионально ориентированной подготовки (Е. Ю. Варламова, А. А. Колесников, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Э. Шишлова, D. Hymes, E. Koran, M. Rezaie), психологическим аспектам педагогического взаимодействия (М. А. Ариян, Л. С. Выготский, Т. А. Ершова, Т. Б. Поспелова, С. В. Чернышов, D. Goleman, P. Fonagy и др.), специфике педагогического дискурса (Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева, Е. Л. Фрейдина, Н. В. Языкова, M. Coulthard, R. Donato, J. Sinclair, S. Walsh и др.), стратегиям как содержательному элементу коммуникации и образования (Б. В. Авво, Т. А. ван Дейк, О. С. Иссерс, Н. Н. Сметанникова, И. А. Стернин, Т. И. Тимофеева, A. Cohen, T.-Y. Li, S. Weaver и др.).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

- теоретических (анализ и синтез, обобщение, систематизация, прогнозирование, моделирование, проектирование);
- эмпирических (наблюдение, анкетирование, анализ видеозаписей занятий, анализ стенограмм занятий, полуструктурированное интервью, контент-анализ обратной связи обучающихся, контент-анализ рефлексии обучающихся, тестирование, анализ продуктов деятельности и др.);
- статистических (анализ данных описательной статистики, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий знаковых рангов

Вилкоксона, оценка размера эффекта (Rosenthal’s r), критерий Манна-Уитни и др.).

Эмпирическая база исследования. Концепция профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка разрабатывалась в период с 2013 по 2025 гг. Исследование на уровне ВО проводилось на базе МГУ имени М. В. Ломоносова, МГИМО МИД России, БГУ имени академика И. Г. Петровского и Таганрогского педагогического института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет». В экспериментальном обучении приняло участие 313 студентов. Исследования на уровне ДПО проводились в МГУ имени М. В. Ломоносова, СВФУ имени М. К. Аммосова, Государственном университете морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, ООО «Корпорация «Российский учебник», ЗАО «Релод», образовательных центрах «ЛГЕГ» (Москва, Санкт-Петербург), билингвальной начальной школе «ЛГЕГ Праймари» (г. Москва), образовательных центрах London Gates (Рига, Белград, Тбилиси), международной начальной школе Bruner (Тель-Авив), а также в процессе проведения мастер-классов и публичных лекций на международных конференциях в России, Казахстане и Китае. Общее количество учителей и преподавателей, прошедших обучение за указанный период, — более 3000 человек.

Этапы исследования

Первый этап (2013–2017 гг.) — анализ историографического, накопленного отечественного и зарубежного научного опыта изучения профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей; оценка состояния изученности проблемы, накопление материала, служащего методологической и теоретической основой настоящего исследования; сбор эмпирических данных (изучение профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями иностранного языка; разработка инструментов оценивания и оценка уровня профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного

языка); анализ учебно-методической литературы и курсов, направленных на профессионально ориентированную подготовку будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

Второй этап (2018–2023 гг.) — систематизация полученных данных, уточнение понятийно-категориального аппарата исследования; формулирование концепции профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка; построение и реализация технологии и интегративной модели профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования, уточнение и детализация целей, задач и содержания данной подготовки; трансформация курсов по профессионально ориентированной языковой подготовке в МГУ, создание специализированных КПК и тренингов в системе ДПО, создание электронных средств обучения, систематизация материалов, подготовка УМК; реализация содержательно-технологического и методического обеспечения модели, уточнение отдельных положений исследования.

Третий этап (2024–2025 гг.) — одновременная реализация экспериментального обучения в четырех вузах; анализ и обобщение результатов экспериментальной работы, уточнение и конкретизация теоретических и практических выводов из проведенного исследования; масштабирование модели в российской системе образования и за рубежом; определение перспектив дальнейших исследований; оформление диссертационной работы.

Новизна исследования заключается в следующем:

- определены генезис и основные этапы становления профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка и выделены исторически сложившиеся векторы профессионального развития преподавателя иностранного языка, определяющие цели и содержание профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования;

- расширена сфера использования и сформулированы принципы стратегиального подхода применительно к профессионально ориентированной подготовке преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования;

- разграничено содержание профессиональной и профессионально ориентированной подготовки, определены психолого-педагогические основы и выявлены принципы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования;

- определена лингвистическая основа профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка — обучение языку профессии: особой функциональной разновидности языка, используемой учителями и преподавателями иностранного языка в процессе осуществления педагогической деятельности; выделены и научно обоснованы основные аудиторные и внеаудиторные профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка;

- выявлены основные требования к результатам профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, исходящие из реальных профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями иностранного языка в процессе профессиональной деятельности, и требований основных нормативных документов, описывающих содержание и направления развития российского образования;

- разработана концепция профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования и технология ее реализации;

- описана система непрерывного образования преподавателя иностранного языка, включая ее субъектов, уровни, цели и содержание профессионально ориентированной подготовки;

- предложена и апробирована авторская интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

Теоретическая значимость исследования. Проведенное исследование обогащает теорию и методологию профессиональной подготовки и развития педагогических кадров. Предложена единая концепция профессионально ориентированной подготовки и развития будущих и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка, включающая методологические, теоретические и технологические концептуальные основы данной подготовки.

Выделены этапы развития содержания профессиональной и профессионально ориентированной подготовки в контексте исторически сложившихся основных векторов профессионального развития преподавателя иностранного языка. Доказана взаимосвязь между данными векторами и базовыми профессиональными компетенциями преподавателя иностранного языка, образующими основу его профессиональной подготовки (общепедагогической, предметной, научно-исследовательской, коммуникативной, управленческой, коммуникативной и самообразовательной), а также выявлена потребность в интеграции данных компетенций с другими профессиональными компетенциями в процессе профессионально ориентированной подготовки. Обоснована необходимость использования системного, синергетического, акмеологического, междисциплинарного, аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного, коммуникативного, социокультурного и интегративно-рефлексивного подходов в исследованиях профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

Расширена сфера использования стратегиального подхода в высшем профессиональном образовании, определены его ключевые принципы применительно к профессионально ориентированной подготовке и развитию учителей и преподавателей. Обосновано выделение стратегий в качестве значимого элемента профессионально ориентированной подготовки и развития в системе непрерывного образования. Дополнена иерархическая

структура элементов содержания обучения в рамках компетентностного подхода.

В диссертации впервые разграничены цели и содержание профессиональной и профессионально ориентированной подготовки, дано определение профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка, уточнены определения профессионально-коммуникативной субкомпетенции, профессионально-коммуникативных задач и профессионально-коммуникативных педагогических стратегий. Предложена классификация универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий. Каждая из предложенных стратегий детализирована на уровне умений, навыков и знаний. Обоснованы 18 базовых ценностных ориентаций преподавателя иностранного языка.

В результате проведенного исследования создано подробное описание содержания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, включающее 31 универсальную педагогическую профессионально-коммуникативную стратегию, 85 умений, 82 навыка и 70 знаниевых элементов, а также 18 базовых ценностных ориентаций преподавателя иностранного языка. Подобный уровень детализации позволил разработать средства формирования, развития и оценивания в процессе профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования.

Описана система профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка. Разработаны авторские технология и интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Детально описаны нормативно-целеполагающий, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки данной модели, этапы и концептуальные принципы ее реализации.

Создан и апробирован оценочный инструментарий исследований эффективности профессионально ориентированной подготовки и развития.

Предложена методика оценивания сформированности профессионально-коммуникативных педагогических стратегий и их реализации в профессиональной деятельности при помощи оценивания коммуникативного поведения учителей и преподавателей при проведении занятий, контент-анализа рефлексии, количественного и качественного анализа академической обратной связи и полуструктурированных интервью с учителями и преподавателями.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о возможности построения единой системы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в классических, педагогических, научно-исследовательских, лингвистических и международных университетах, а также их дальнейшего профессионально-коммуникативного развития по программам повышения квалификации, в рамках отдельных тренингов, в процессе самообразования и (само)оценивания на рабочем месте. На основе проведенного исследования определены основные перспективы изучения и развития профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении предложенной концепции в профессионально ориентированную подготовку будущих учителей и преподавателей иностранного языка в 10 вузах, включая синхронизацию содержания, технологий и средств обучения, а также используемых инструментов оценивания. Таким образом, на уровне высшего образования получена возможность сопоставления результатов профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей в различных вузах.

Впервые создан и внедрен в нескольких вузах различного профиля УМК, направленный на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей английского языка, включающий учебник, методическое пособие для преподавателя

и комплексную онлайн-среду с тренировочными заданиями, аудио- и видеоматериалами, среди которых есть реальные видеозаписи занятий по иностранному языку и образцы ученической речи. Разработанный УМК служит моделью для проектирования аналогичных УМК для профессионально ориентированной языковой подготовки учителей и преподавателей других языков.

Впервые созданы: специализированный диагностический тест для оценивания уровня профессионально ориентированной языковой подготовки, инструменты оценивания сформированности различных профессионально-коммуникативных стратегий, инструментарий для изучения использования универсальных педагогических профессионально-коммуникативных стратегий в реальной педагогической деятельности, а также единый тест, направленный на оценивание результатов профессионально ориентированной языковой подготовки, который можно использовать для промежуточного оценивания студентов лингводидактических профилей подготовки и итогового оценивания в рамках курсов повышения квалификации.

Разработаны программы дисциплин «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (Б), «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» (М), «Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка» (М), а также курсов повышения квалификации «Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка», «English for Teachers of English», «Развитие профессионально-коммуникативной компетенции учителей английского языка при работе с учащимися 9–11-х классов: стратегии общения и методы взаимодействия», «Психолого-педагогические основы обучения иностранным языкам». Также разработаны программы тренингов и процедур повышения квалификации учителей и преподавателей иностранного языка на рабочем месте, создано несколько открытых онлайн-курсов, отдельных видеолекций и мастер-классов, некоторые из которых были просмотрены более 8500 раз. В период с 2016 по 2025 г. проведено более 40 тренингов и

мастер-классов, участниками которых стало более 3000 учителей и преподавателей иностранного языка.

Положения, выносимые на защиту.

1. Основными этапами становления профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка являются: *автодидактический этап*: тождество общего владения иностранным языком и способности к его преподаванию (до второй половины XIX века); *лингвистический этап*: тождество научного изучения и преподавания иностранного языка (вторая половина XIX века); *дифференциированный этап*: выделение учителей и преподавателей иностранного языка в отдельные профессии (генезис профессиональной подготовки — начало XX века); *лингводидактический этап*: выделение методики обучения иностранному языку в отдельную сферу научных исследований (вторая половина XX века); *интегративный* этап в профессионально ориентированной подготовке учителей и преподавателей иностранного языка на единых основаниях (генезис профессионально ориентированной подготовки — первые десятилетия XXI века).

2. Стратегиальный подход в контексте интегрированной профессионально ориентированной подготовки направлен на формирование способности и готовности к использованию универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий — осознанных личностью, мотивированных с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленных определенной педагогической целью общих стереотипов решения задач в профессиональном общении на одном или нескольких языках. Ключевыми принципами стратегиального подхода являются индивидуализация, интеграция, универсализм, ценностная направленность, четкость иерархической структуры содержания обучения, эмпирическая обоснованность выделяемых профессионально-коммуникативных задач и формирование профессиональной осознанности коммуникативных действий преподавателя иностранного языка.

3. Психолого-педагогические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка включают психологическую готовность - осознание преподавателем своей субъектности как личностного образования, выражающегося в отношении не только к себе как субъекту деятельности, но и к обучающимся как субъектам деятельности, интегрирующего эпистемическое доверие, рефлексивность, знание основ конфликтологии и создание безопасной образовательной среды; педагогическую готовность к осуществлению профессиональной деятельности как результат языковой, цифровой и иных видов профессионально ориентированной подготовки, способность преподавателя подготовить обучающихся к общению на иностранном языке, удовлетворить их потребности и интересы.

4. Профессионально ориентированная подготовка является частью непрерывного образования преподавателя иностранного языка и предусматривает интеграцию базовых профессиональных компетенций, а также интегративное сочетание базовых профессиональных компетенций с другими компетенциями для осуществления педагогической деятельности на различных уровнях и в различных видах образования. Ключевыми направлениями профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка являются профессионально ориентированная языковая и профессионально ориентированная цифровая подготовка. Целью профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка является формирование (в рамках базового высшего образования или в системе профессиональной переподготовки) и дальнейшее развитие (в рамках специализированного высшего образования, в системе ДПО и в информальном образовании) профессионально-коммуникативной компетентности, которая понимается как динамичное интегративное качество личности, позволяющее решать возникающие профессионально ориентированные коммуникативные задачи на одном или нескольких языках в процессе педагогической деятельности.

5. Система непрерывного образования преподавателя иностранного языка реализует принцип развития личности на протяжении всей жизни и включает следующие уровни и компоненты: базовое высшее образование или программы профессиональной переподготовки, в рамках которых происходит формирование у студентов лингводидактических профилей универсальных педагогических профессионально-коммуникативных стратегий; специализированное высшее образование – совершенствование универсальных профессионально коммуникативных стратегий; обучение на рабочем месте, в системе дополнительного профессионального образования и в рамках информального образования – профессионально-коммуникативное развитие и формирование новых педагогических стратегий, исходящих из возникающих профессионально-коммуникативных задач. Субъектами системы непрерывного образования являются студенты лингводидактических профилей подготовки, учителя и преподаватели иностранного языка. Высокий уровень профессиональной мобильности учителей и преподавателей иностранного языка позволяет рассматривать их как единую профессиональную группу субъектов педагогического взаимодействия, реализующих процесс обучения и воспитания в рамках предмета «Иностранный язык» на разных уровнях и в разных видах образования.

6. Концептуальной идеей профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования является формирование у студентов лингводидактических профилей подготовки и развитие у учителей и преподавателей иностранного языка способности и готовности к осуществлению эффективной педагогической деятельности на одном или нескольких языках в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Концептуальными принципами интеграции профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования являются: опора на единую иерархию знаний, навыков, умений и стратегий, являющихся содержанием профессионально ориентированной подготовки преподавателя

иностранного языка в системе непрерывного образования; реализация стратегиального подхода к профессионально ориентированной подготовке; сочетание технологий личностно-ориентированного обучения, обучения в сотрудничестве и смешанного обучения; использование единых инструментов диагностического и итогового оценивания для будущих и практикующих учителей и преподавателей; практикоориентированность обучения в сочетании с использованием формирующего оценивания и различных форм профессионально ориентированной рефлексии; вариативность и гибкость структуры дисциплин, в которых реализуется концепция; использование современных и доступных средств обучения, соответствующих контексту (будущей) профессиональной деятельности.

7. Интегративная модель профессионально ориентированной подготовки включает нормативный, целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки, уровни системы непрерывного образования, концептуальные принципы и критерии эффективности реализации данной модели в системе непрерывного образования. Нормативный блок опирается на концептуальные и нормативные документы, описывающие направления и содержание педагогического образования (Концепция, Профстандарт, ФГОС). Целевой блок определяет цель профессионально ориентированной подготовки: формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя. Методологический блок представляет интегративную совокупность подходов к реализации профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка. Содержательный блок включает лингвистический, прагматический, компетентностный и социокультурный компоненты. Технологический блок включает технологии, методы, средства обучения и инструменты оценивания. Результативный блок представляет сформированную и развиваемую в системе непрерывного образования способность и готовность преподавателя осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в различных

и изменяющихся условиях. Эффективность предлагаемой модели обосновывается ее интегративностью, универсальностью и гибкостью.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через издание монографий, публикацию статей, издание учебных и учебно-методических пособий, разработку и реализацию электронных средств обучения и методического сопровождения, разработку и публикацию рабочих программ дисциплин и курсов повышения квалификации, проведение тренингов на рабочем месте, публичных лекций и мастер-классов. Основные положения исследования были представлены в докладах на ведущих российских и международных конференциях, включая «Ломоносов» (2015–2022), «Ломоносовские чтения» (2023–2024), «Учитель. Ученик. Учебник» (2021, 2024), «Магия ИННО» (2013, 2017), «Шатиловские чтения» (2019, 2021, 2022, 2025), «Лемпертовские чтения» (2021–2023, 2025), NATE (2016, 2025), IATEFL (2014–2016), EALTA (2014–2015), EdCrunch (2022), AsiaTEFL (2016, 2025)[108].

Результаты исследования представлены в научных публикациях, включая 3 монографии и статьи в рецензируемых научных изданиях, входящих в Перечень ВАК и международные реферативные базы данных WoS/Scopus:

1. Коренев, А. А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. — 2025. — Т.23. — № 4. — С. 94–116.

2. Коренев, А. А. Профессионально ориентированная языковая подготовка и развитие преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования / А. А. Коренев // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 5. — С. 353–355.

[108] Полный перечень выступлений и тематика докладов доступны на странице автора в Интеллектуальной Системе Тематического Исследования Наукометрических данных МГУ по ссылке https://istina.msu.ru/workers/1170123/talks/.

3. Коренев, А. А. Учебники по китайскому для учителей: от анализа имеющейся литературы к принципам создания нового УМК / А. А. Коренев, А. А. Казанцева, Д. Е. Колкова, О. А. Малых // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 8. — С. 23–34.

4. Коренев, А. А. Стратегии построения доверительных взаимоотношений с обучающимся как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / М. В. Францева, И. А. Басова, А. А. Коренев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 10. — С. 119–134.

5. Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект как компонент профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка / А. А. Митрофанова, А. А. Коренев, А. П. Гулов // Педагогика. — 2025. — Т. 89, № 7. — С. 94–103.

6. Коренев, А. А. Лемпертовские чтения — XXVII. Полилог методических школ в интересах профессионализма учителя иностранного языка новой формации / А. А. Коренев, М. С. Перевёрткина, Р. В. Манагаров, А. В. Бакулев // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 5. — С. 92–96.

7. Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 5. — С. 71–91.

8. Коренев, А. А. Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов / А. А. Коренев, А. В. Мычкина // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 1. — С. 84–90.

9. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии взаимодействия с обучающимися дошкольного возраста на занятии по иностранному языку / А. А. Коренев, К. Т. Темурян // Научные исследования

и разработки. Современная коммуникативистика. — 2025. — Т. 74, № 1. — С. 63–72.

10. Коренев, А. А. Фиксация и сопоставление: обзор терминологического справочника к программе «Учимся обучать немецкому» (Fachlexikon zu DLL — Deutsch Lehren Lernen) / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 6. — С. 95–97.

11. Коренев, А. А. На нерегулируемом перекрестке культур: социокультурная компетенция преподавателя иностранного языка / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 6. — С. 11–17.

12. Коренев, А. А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 31–36.

13. Коренев, А. А. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 465–475.

14. Коренев, А. А. Аксиологические аспекты развития коммуникативных стратегий гендерной сбалансированности на английском языке / А. И. Щедромирская, А. А. Коренев // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т.13, № 4. — С. 34–40.

15. Коренев, А. А. Полувековая история лингводидактики и портрет креативного учителя современности. Обзор монографии Н. В. Барышникова обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 2. — С. 93–94.

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

17. Коренев, А. А. Умения письменной педагогической обратной связи как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / Т. А. Ершова, А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2022. — № 1. — С. 11–15.

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

19. Коренев, А. А. Принципы построения педагогического взаимодействия в условиях дистанционной формы обучения / А. А. Коренев, Н. П. Зубарева, С. С. Арбузов // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 2. — С. 15–22.

20. Коренев, А. А. Динамика учебной мотивации и мотивации профессионального выбора студентов лингводидактических направлений подготовки / Л. А. Атланова, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — № 1. — С. 104–110.

21. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28.

22. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2016. — № 1. — С. 56–60.

23. Korenev, A. A. Beyond Classroom Language: Language Teacher’s Communicative Tasks Outside the Classroom in Russia, China, Indonesia, the US and the UK / A. A. Korenev, A. P. Gulov, P. I. Kasatkin // Perspectives of Science and Education. — 2025. — № 4. — P. 10–20.

24. Korenev, A. Language teachers’ target language project: Language for specific purposes of language teaching / A. Korenev, C. Westbrook, Y. Merry, T. Ershova // Language Teaching. — 2016. — Vol. 49, № 1. — P. 146–148.

Внедрение материалов исследования осуществлялось в МГУ имени М. В. Ломоносова, МГИМО МИД России, БГУ имени академика И. Г. Петровского**,** Таганрогском педагогическом институте имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет», СВФУ имени М. К. Аммосова, Государственном университете морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова и более чем 10 частных образовательных учреждениях.

Структура диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, списка литературы, глоссария и приложений. Объем диссертации составляет 425 страниц (481 страницу с учетом приложений).

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В главе рассмотрены методологические основания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. Генезис и становление профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка проанализированы с точки зрения основных векторов, которые сформировались в процессе становления педагогической профессии в целом и обучения иностранному языку в частности. Описаны основные этапы формирования системы профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка с точки зрения ее основных целей и содержания. Рассмотрены научные основы изучения системы профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка с точки зрения общепедагогических, лингвистических, лингводидактических и психологических подходов, а также обосновано использование стратегиального подхода в профессионально ориентированной подготовке преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

1.1. Генезис становления и современное развитие профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

В данном параграфе рассмотрены генезис и становление концептуальных представлений о целях и содержании профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Для достижения данной цели были выделены исторически сложившиеся векторы

профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка, а также рассмотрены представления о целях и содержании профессионально ориентированной подготовки в контексте происходивших в системах педагогического и языкового образования трансформаций. Выделение данных векторов позволило определить основные направления профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка, сложившиеся исторически и отражающиеся в содержании профессиональной и профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка.

Общефилософские основания профессиональной подготовки учителей и преподавателей можно найти в работах таких философов, как Конфуций, Аристотель, Сократ, Протагор. Именно в данный период формируется взгляд на преподавание как искусство. Августин Блаженный видел в учителе проводника к истине, которая находится внутри человека и освещается божественным светом, что заложило основы интерпретации результатов педагогической деятельности с точки зрения процесса и результатов работы обучающихся[109].

Схожие идеи можно найти и в работах средневековых философов. Так, один из основоположников концептуализма П. Абеляр представляет учителя как стимулятора критического мышления и аналитических способностей учеников, поощряющего их к самостоятельному поиску истины через исследование противоречий[110]. Данные идеи в дальнейшем находят свое отражение и в работах Эразма Роттердамского[111], формируя основы педагогической деятельности в эпоху гуманизма. Отдельного внимания заслуживает присутствующая в работах практически всех упомянутых великих философов идея о педагоге как образце, примере для подражания,

---

[109] Августин Блаженный. Об учителе / в кн.: Блаженный Августин : в 4 т. Т. 1: Об истинной религии. — Санкт-Петербург: Алетейя; Киев: УЦИММ-пресс, 2000. — С. 264–312.
[110] История философии: в 6 т. / под ред. М. А. Дынника, Г. Ф. Александрова, М. Т. Иовчука, Б. М. Кедрова. — Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. — Т. 1. — С. 282–-283.
[111] Роттердамский, Э. Морие. Похвала глупости / пер. с лат. П. Ардашева. — Москва: Азбука, 2023. — 192 с.

ключевым элементом которой является непрерывное самообразование педагога. Можно отметить, что уже в тот период сформировался ***аксиологический*** вектор профессионального развития педагога, который в дальнейшем переживал множество перерождений и является по-прежнему актуальным.

Выделение педагогики в отдельную науку также сильно повлияло на взгляды на суть педагогической деятельности и подготовку к ней. В. Ратке подчеркивал, что учитель должен обладать глубокими и прочными знаниями по тем предметам, которые он преподает[112]. Это знание должно быть не только теоретическим, но и практическим, а учитель должен уметь применять знания на практике и показывать ученикам, как это делать. Таким образом, происходит формирование основ педагогической профессии, которые были в дальнейшем закреплены в работах основоположника дидактики Я. А. Коменского[113]. Таким образом формируется еще один важнейший вектор профессиональной подготовки педагога — ***общепедагогический***, рассматривающий преподавание как отдельную профессию и подчеркивающий в любом учителе и преподавателе прежде всего его качества педагога вне зависимости от специфики преподаваемого предмета.

В XVIII веке необходимость распространения образования на широкие группы населения приводит к появлению по всей Европе специализированных учебных заведений для подготовки учителей. Как правило, их обучение осуществлялось в семинариях, в которых одновременно шла подготовка церковных клириков, учителей и миссионеров. Безусловно, значимую роль в развитии педагогической профессии сыграло и появление в Европе в данный период большого количества университетов, в том числе и в 1755 г. — Московского университета, при котором в 1779 г. была открыта первая в России учительская семинария.

---

[112] Ratke, W. Pädagogische Schriften des Wolfgang Ratichius und seiner Anhänger, Fünftes Heft / W. Ratke. — Chicago: Legare Street Press, 2023. — 84 S.

[113] Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — 656 с.

В эпоху Просвещения, формируется другой важный вектор в развитии профессии учителя. Ж. Ж. Руссо[114], И. Г. Песталоцци[115] и Ф. Фребель[116] подчеркивали важность понимания педагогом закономерностей развития обучающихся для осуществления эффективной педагогической деятельности. Таким образом закладывается еще один, ***психологический*** вектор профессионального развития учителей и преподавателей. Также в этот период развивается одна из важнейших философских основ личностно-ориентированного подхода, отразившаяся и в компетентностном, а именно интерпретация результатов обучения исходя из динамики развития обучающегося. Другим важным направлением педагогической мысли, нашедшим отражение в работах Ф. Дистервега[117], И. Г. Песталоцци[118], И. Ф. Гербарта[119], стали вопросы обустройства школ, а следовательно, видение педагога как организатора процесса образования отдельных обучающихся и в рамках школ в целом. Это формирует еще один важный вектор профессиональной деятельности и профессионального развития преподавателя — ***организационно-управленческий***. Таким образом, с момента становления педагогики как науки в учителях и преподавателях видели организаторов педагогического процесса. Основу собственно профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка в этот период составляло общее владение иностранным языком. Стоит отметить, что владение несколькими иностранными языками уже тогда было частью профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. Таким

---

[114] Boyd, W. The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau / W. Boyd — New York: Russell & Russell, 1963. — 452 p.

[115] Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. — М.: Педагогика, 1981. — 416 с.

[116] Волобуева, Л. М. Педагогика Фридриха Фребеля: от истоков к современности / Л. М. Волобуева // Дошкольное воспитание. — 2022. — № 7. — С. 2–9.

[117] Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег / Сост. и вступ. статья В. А. Ротенберг. — Москва: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

[118] Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. — М.: Педагогика, 1981. — 416 с.

[119] Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Ф. Гербарт. — М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. — Т. 1. — 292 с.

образом, на этапе широкого распространения университетского филологического образования – **на автодидактическом этапе** (до середины XIX века) – сохранялось **тождество общего владения языком и способности его преподавания**.

Промышленная революция XIX века привела к дальнейшему развитию школьного и университетского образования и, как следствие, большему вниманию к подготовке учителей и преподавателей. Становление и развитие высшего педагогического образования в России в XIX веке подробно описано в диссертационном исследовании И. Ф. Плетневой[120]. Большая часть преподавателей иностранного языка того времени не являлась профессиональными педагогами, однако, в России в 1808 г. уже появляются «французские классы» для подготовки гувернанток и домашних учительниц[121]. Также отмечается, что если в начале XIX века преподаватели иностранного языка, как правило, также вели и другие дисциплины, то к концу столетия они в большинстве случаев специализировались на преподавании одного или (чаще) нескольких иностранных языков[122].

Вторая половина XIX века стала временем масштабных изменений в обществе, которые отразились и на профессиональной подготовке учителей и преподавателей. Наиболее значимым изменением стало расширение педагогического образования и появление высших учебных заведений, полностью направленных на подготовку педагогических кадров, в Санкт-Петербурге, Нежине и Лейпциге[123]. Во всем мире университеты начинают

---

[120] Плетнева, И. Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плетнева Ирина Финогеновна. — М., 1997. — 300 с.

[121] Герценовский университет. История университета // РГПУ им. А. И. Герцена: [сайт]. — URL: https://www.herzen.spb.ru/about/about_uni/history/ (дата обращения: 09.01.2026).

[122] Klippel, F. Nationaler und internationaler Austausch — das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit / F. Klippel // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. — 2020. — № 31 (1). — S. 63–81.

[123] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с. (С. 44–45.)

играть ведущую роль в подготовке будущих учителей и преподавателей[124]. Интересно, что в это же время в России появляются временные учительские (педагогические) курсы, которые можно считать прообразом современных курсов повышения квалификации, так как они преследовали схожие цели и задачи. Н. Ф. Бунаков[125] и О. Ю. Левченко[126] описывают уровень квалификации участников данных курсов, а также трансформацию их целей и формата в течение нескольких десятилетий XIX века. Сочетая теорию и практику, данные курсы позволяли своим участникам проводить пробные уроки и совершенствовать педагогическое мастерство. Другим источником повышения квалификации учителей и преподавателей становятся педагогические журналы, количество которых во второй половине рассматриваемого столетия, как отмечает Н. Д. Константинова, увеличивается практически вдвое (с 31 в 1857 г. до 56 в 1900 г.)[127]. Профессиональное саморазвитие педагогов посредством чтения методической литературы является одним из древнейших способов и реализуется и сегодня как в форме многочисленных научных и методических изданий, так и профильных блогов, каналов и видеокурсов. Таким образом, научный прогресс второй половины XIX века определил еще одно важное направление профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка — обучение языку лингвистической науки.

Другими важными изменениями, произошедшими в педагогическом образовании второй половины XIX века, можно считать формирование

---

[124] Петражицкий, Л. И. опыт теории и техники университетскаго дела и научнаго самообразования : с приложениями: о высших специальных учебных заведениях и о среднем образовании / Л. И. Петражицкий. — СПб: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1907. — VIII, 340 с.

[125] Бунаков, Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» / Н. Ф. Бунаков. — СПб.: Лань, 2013. — 151 с.

[126] Левченко, О. Ю. Из истории педагогики: роль временных педагогических курсов в повышении уровня профессиональной подготовки / О. Ю. Левченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2024. — № 2 (54). — С. 42–49. — DOI 10.54509/22203036_2024_2_42.

[127] Константинова, Н. Д. Становление Отечественной системы образования учителей народной школы в отражении русских педагогических журналов второй половины XIX века / Н. Д. Константинова // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 2(24). – С. 48-57. – DOI 10.15350/2409-7616.2020.2.05.

национальных систем подготовки педагогических кадров в европейских странах[128][129], Южной Америке[130] и странах Азии[131], а также появление педагогических курсов для женщин в России[132] и за рубежом[133]. Огромное влияние на формирование российской системы педагогического образования оказали идеи К. Д. Ушинского, который отмечал необходимость глубокого понимания педагогом культуры и истории своей страны. Он также заложил основы деятельностного подхода в образовании, подчеркивал важность практической подготовки учителя и его дальнейшего самообразования[134]. Кроме того, ему принадлежит идея о создании профильных педагогических факультетов в вузах[135]. В то же время, на уровне высшего образования в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка в данный период наблюдается **тождество между научным изучением языка и способностью его преподавания,** вследствие чего данный этап может быть обозначен как **лингвистический**.

Параллельно с формированием национальных систем образования в европейском высшем образовании XIX века формируются два подхода,

---

[128] Rohstock, A. From the Past to the Future: Changing Agendas in Teacher Education between the 19th and the 21st Century / A. Rohstock, D. Tröhler // Encounters/Encuentros/Rencontres on Education. — 2012. — № 13. — P. 43–70. — DOI 10.24908/EOE-ESE-RSE.V13I0.4435.

[129] Patrick, H. From Cross to CATE: The Universities and Teacher Education over the Past Century / H. Patrick // Oxford Review of Education. — 1986. — Vol. 12, № 3. — P. 243–261.

[130] Da Silva, C. M. O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX — anos de 1920) / C. M. Da Silva // Revista Brasileira de História da Educação. — 2013. —Vol. 13, № 3. — P. 235–256. — DOI 10.4322/RBHE.2014.011.

[131] Takekoshi, C. British Tutorials and Japanese Seminars: Approaches to Students' Development in Historical Perspective / Chie Takekoshi // Happiness and Personal Growth: Dialogue between Philosophy, Psychology, and Comparative Education. — 2010. — P. 125–130.

[132] Мартынова, И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: монография / И. Н. Мартынова. — Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева, 2006. — 126 с.

[133] Durães, S. J. A. Learning to be a teacher in the 19th century: Influences from Pestalozzi, Froebel, and Herbart / S. J. A. Durães // Educação e Pesquisa. — 2011. — Vol. 37, №3. — P. 465–480. — DOI 10.1590/S1517-97022011000300002.

[134] Копотюк, И. Г. Идеи К. Д. Ушинского в развитии современной многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в России / И. Г. Копотюк, О. В. Пугачева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». — 2023. — № 1 (5). — С. 67–76. — DOI 10.25688/2782-6597.2023.5.7.

[135] Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 8 т. / отв. ред. и сост. А. М. Еголин. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 8. — 777 с. (С. 23.)

глубинно повлиявшие в том числе и на формирование компетентностного подхода в дальнейшем: Didaktik — подход, характерный для Центральной и Северной Европы, в первую очередь для немецкой системы высшего образования, и Curriculum — подход, формирующийся в Великобритании и затем получивший значительное развитие в США. Первый подход сложился во многом под влиянием педагогических идей И. Ф. Гербарта и подчеркивал принцип культуросообразности, связи высшего образования с потребностями общества и его ценностями. Кроме того, исходя из немецкого концепта Bildung («образование»), данный подход является более холистическим, уделяя внимание всестороннему развитию личности и рассматривая образование как единое целое, в котором воспитывающее обучение и обучающее воспитание взаимопроникают друг в друга в рамках становления и развития целостной личности[136]. Таким образом, значительное внимание уделяется аксиологическому компоненту образования.

Параллельно в англо-саксонском высшем образовании под влиянием идей Дж. Дьюи[137] и Ф. Боббита[138] формируется подход, в рамках которого уделяется больше внимания отбору и описанию содержания обучения и который в XX веке воплотится в компетентностном, а также повлияет на развитие высшего образования во всем мире. Именно в работе Ф. Боббита подчеркивается необходимость стандартизации и контроля качества высшего образования для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки специалистов различных сфер, в том числе и педагогической[139]. Именно в контексте данного подхода в дальнейшем возникает идея

---

[136] Hopmann, S. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik / S. Hopmann // European Educational Research Journal. — 2007. — — Vol. 6, № 2. — P. 109–118. — DOI 10.2304/eerj.2007.6.2.109.

[137] Dewey, J. The School and Society / J. Dewey. — Chicago: The University Chicago Press, 1900. — 164 p.

[138] Bobbitt, F. The Curriculum / F. Bobbitt. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1918. — 295 p.

[139] De Paor, C. The Curriculum in an era of global reform: Bobbitt's ideas on efficiency and teacher knowledge / C. De Paor // Journal of Curriculum Studies. — 2021. — Vol. 53, № 3. — P. 270–278. — DOI 10.1080/00220272.2021.1888389.

фрагментации (противопоставляемая холистическому подходу Didaktik), которая приводит к более детальному описанию результатов обучения и, как следствие, формированию во второй половине XX в. компетентностного подхода. Значительную роль в этом процессе, по мнению многих западных исследователей, сыграли идеи Л. С. Выготского[140].

Формирование педагогического образования как системы происходило во многом в первой половине XX века. В этот период к научным знаниям по основным преподаваемым дисциплинам, как отмечает Ф. Г. Паначин, добавляются основы педагогической психологии и школьной педагогики[141]. В учебных планах 1916 г. можно найти такие предметы, как педагогика и дидактика, которые преподавались в течение двух лет по два часа в неделю[142]. В августе 1917 г. на Первом Всероссийском съезде учительских институтов происходит трансформация учительских институтов в педагогические вузы[143]. Именно в этот период (первая половина XX века) происходит **генезис профессиональной подготовки** учителей и преподавателей иностранного языка. В то же время на данном этапе профессиональная подготовка учителей и преподавателей иностранного языка велась отдельно (учителей — в педагогических институтах, преподавателей — в университетах), вследствие чего данный этап может быть обозначен как **дифференциированный**.

Как и европейское общество в целом, высшее образование в Европе переживает ряд значительных потрясений в первой половине и середине XX века, и в этот же период бурное развитие происходит в высшем

---

[140] Van Huizen, P. A Vygotskian perspective on teacher education / P. van Huizen, B. van Oers, T. Wubbels // Journal of Curriculum Studies. — 2005. — Vol.37, № 3. — P. 267–290. — DOI 10.1080/0022027042000328468.

[141] Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки: монография / Ф. Г. Паначин. — М. : Педагогика, 1979. — 216 с.

[142] Шилов, А. И. Содержание образования в учительских институтах Восточной Сибири в начале XX в. / А. И. Шилов // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2014. — № 4 (30). — С. 101–106.

[143] Халметова, А. А. Трансформация содержания подготовки учителей в России в период 1917–1941 гг. / А. А. Халметова // Образование и саморазвитие. — 2023. — Т. 18, № 4. — С. 187–199. — DOI 10.26907/esd.18.4.14.

образовании в США. В 1920-х годах там формируется концепция mastery-based education, основанная на идеях бихевиоризма и психологических исследованиях Дж. Б. Уотсона[144] и Э. Торндайка[145]. В содержании данной концепции ключевое внимание уделяется достижению заранее планируемых целей и задач обучения, которые описываются с точки зрения индивидуальных результатов учебной деятельности. В случае, если результат не достигается с первой попытки, следует повторение образовательного воздействия до тех пор, пока целевой результат не будет достигнут. Также в этот период формируется критериально-ориентированное оценивание образовательных результатов; оно противопоставляется нормативно-ориентированному, в рамках которого обучающиеся сравнивались между собой.

Внимание к диагностике и оцениванию результатов обучения и построения учебного плана исходя из них также получает свое развитие в 1940-х годах в работе Р. Тайлера[146], который предлагает структурный подход к составлению учебного плана, выбору методов и оцениванию результатов обучения. В 1950–1960-х годах Б. Блум, работая в той же парадигме, предлагает подробную таксономию когнитивных умений[147]. Таким образом, педагогические и психологические исследования в США в первой половине и середине XX века подготовили базу для появления компетентностного подхода в высшем образовании.

Немецкие исследователи Э. Климе и Й. Хартиг предлагают свою версию истоков модели профессиональной подготовки, называя три независимых источника его развития: социологию М. Вебера, лингвистическую теорию Н. Хомского и уход от бихевиоризма и психометрического уклона

---

[144] Watson, J. B. Psychology as the behaviorist views it / J. B. Watson // Psychological Review. — 1913. — Vol. 20, № 2. — P. 158–177.

[145] Thorndike, E. L. Educational Psychology: Vol. II. The Psychology of Learning / E. L. Thorndike. — New York: Teachers College, Columbia University, 1913. — 452 p.

[146] Tyler, R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. W. Tyler. — Chicago: University of Chicago Press, 1949. — 144 p.

[147] Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive domain / ed. by B. S. Bloom — New York: McKay, 1956. — 207 p.

в отражении знания в американской психологии конца 1950-х годов. В социологических исследованиях компетенции представлены в основном как правовая ответственность с соответствующими возможностями ее осуществления, а в лингвистических и психологических — как готовность и способность осуществления определенного вида деятельности[148]. С другой стороны, «языковая компетенция» в понимании Н. Хомского значительно отличается от понятия о компетенции в психологии и педагогике. Н. Хомский подчеркивал, что компетенция не выражается в поведении, привычках, знаниях о способах действия, а является знанием языка, которым располагают его носители[149].

В этот же период ведутся активные исследования различных сфер профессионального общения и зарождается коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Термин «коммуникативная компетентность» впервые употребил Н. Хомский[150], однако отправной точкой в применении этой концепции к обучению иностранным языкам часто считают исследования Д. Хаймса, пришедшихся на 1970-е годы. Хаймс определил коммуникативную компетентность как сочетание знания языковых правил и понимания социальных норм использования языка, подчеркивая связь между языковым знанием и его практическим применением[151]. Практически в то же время С. Савиньон предложила свое определение, сместив акцент на способность эффективно использовать язык в процессе общения. С. Савиньон рассматривала коммуникативную компетентность как «способность функционировать в реальном коммуникативном пространстве», то есть умение адаптировать свои языковые знания к динамичному обмену информацией

---

[148] Klieme, E. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs / E. Klieme, J. Hartig // Kompetenzdiagnostik / hrsg. von M. Prenzel, I. Gogolin, HH. Krüger — Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. — S. 11–29. — DOI 10.1007/978-3-531-90865-6_2.

[149] Chomsky, N. Language and mind / N. Chomsky. — New York, NY: Harcourt, Brace & World, 1968. — 88 p.

[150] Там же.

[151] Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics: Selected Readings / ed. by. J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. — P. 269–293.

с другими участниками коммуникации[152]. С. Савиньон подчеркивала необходимость оценивать и развивать компетентность через наблюдение за использованием языка в реальных ситуациях. М. Кэнэли и М. Суэйн заложили основы коммуникативного подхода, определив коммуникативную компетентность как интеграцию знаний и умений, необходимых для успешной коммуникации[153]. Позже они разграничили внутренние языковые способности и их проявление в реальном общении[154]. Впоследствии понятие коммуникативной компетентности было расширено Б. Спольски за счет включения способности творчески использовать язык[155]. Л. Бахман и А. Палмер предложили еще более широкое определение, говоря о «коммуникативной языковой способности», включающей «языковые знания» (организационные и прагматические компоненты) и стратегическую компетенцию[156].

В контексте профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка большое внимание стало уделяться языку академического общения. Данное направление выделено в отдельное в классификации языков для специальных целей Т. Хатчинсона и А. Уотерс[157]. Дж. Свейлс предложил модель анализа жанров, которая позволяет выявить общие характеристики текстов, принадлежащих к одному жанру, и анализирует цели, структуру и языковые особенности различных

---

[152] Savignon, S. J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching / S. J. Savignon. — Philadelphia : The Centre for Curriculum Development, Inc., 1972. — 115 p.

[153] Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1. — P. 1–47. — DOI 10.1093/applin/I.1.1.

[154] Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Language and Communication / ed. by J. C. Richards, R. W. Schmidt. — London: Longman, 1983. — P. 2–27.

[155] Social Aspects of Individual Assessment / B. Spolsky // Individualizing the Assessment of Language Abilities / ed. by J. H. A. L. de Jong, D. K. Stevenson. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1990. — P. 3–15.

[156] Bachman, L. F. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. — Oxford : OUP, 1996. — 384 p.

[157] Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 192 p.

академических жанров[158]. Его модель жанрового анализа стала широко использоваться в исследованиях и в обучении академическому письму. Именно в контексте обучения языку академического общения и развития коммуникативного подхода происходит генезис коммуникативно направленной профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка. Как и в случае с появившимися намного позднее Общеевропейскими рамочными компетенциями обучения иностранным языкам (CEFR), первые шаги в сторону коммуникативного подхода в его текущем виде были сделаны именно в системе непрерывного образования взрослых обучающихся. Возможно, именно тот факт, что дополнительное образование взрослых зачастую финансируется частным образом, и привел к повышенному вниманию к результатам обучения, а следовательно, к попыткам описать эти результаты в измеримых категориях.

Важно также отметить, что во второй половине XX века за счет значительного развития педагогической науки происходит **выделение методики обучения иностранным языкам в самостоятельную сферу исследований**, что повлияло и на существенное развитие исследований по подготовке учителей и преподавателей иностранного языка. Е. И. Пассов в своих докладах и публикациях характеризовал методику обучения иностранному языку как самостоятельную науку с собственной методологией и терминологическим аппаратом[159], а в западноевропейской традиции методику обучения иностранному языку начинают рассматривать как область прикладной лингвистики. В настоящее время более целесообразным представляется рассмотрение методики обучения иностранным языкам (а следовательно, и методики профессиональной и языковой подготовки)

---

[158] Swales, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. M. Swales. — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990.— 280 p.

[159] Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2010. — Книга 1. — 543 с.

в составе педагогических наук[160], что позволяет рассматривать внедрение компетентностного подхода в образовании (в том числе языковом) как целостное явление. В то же время, данная тенденция отчетливо иллюстрирует появление отдельного **лингводидактического** вектора в профессиональной подготовке учителя иностранного языка, а также развитие еще одного вектора — ***исследовательского***, так как именно во второй половине XX века в России и во всем мире формируется запрос на многочисленные научные исследования в области методики обучения иностранным языкам, создание профессиональных ассоциаций и проведение конференций для обсуждения научных и практических вопросов языкового образования (например, IATEFL, TESOL, Asia TEFL, НОПАЯЗ, НОПРИЛ и др.), основными участниками которых становятся учителя и преподаватели иностранного языка.

Интеграция компетентностного подхода в отечественное высшее образование естественным образом оказала влияние на профессиональную подготовку учителей и преподавателей иностранного языка. По мнению В. Н. Введенского, «профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике»[161]. Под профессиональной компетентностью в данном случае понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. И. А. Зимняя выделяет следующую модель компетентностей, вводя термин «актуальные компетентности» и включая в них готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-

[160] Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография / Н. В. Барышников. — М.: Инфра-М, 2024. — 187 с.

[161] Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.

смысловой аспект) и «эмоционально волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности»[162]. С точки зрения профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка подчеркивается необходимость профессионально-коммуникативного развития на протяжении всей профессиональной деятельности.

Многочисленные попытки описать систему подготовки учителей и преподавателей предпринимались и за рубежом. В документе Европейской комиссии, озаглавленном как «Переосмысление образования» (Rethinking education), содержится призыв к странам — членам Евросоюза «пересмотреть и усилить профессиональный профиль всех педагогических профессий через пересмотр эффективности, а также академического и педагогического качества изначального обучения учителей, введения связанных и адекватно ресурсно-поддерживаемых систем найма, отбора, ориентации и профессионального развития педагогических кадров, основанных на четко описанных компетенциях, которые необходимы на каждом этапе педагогической карьеры, и повышении цифровой компетенции учителей»[163]. Профессиональные компетенции в данном контексте понимаются как комбинация знаний, умений, понимания, ценностей и отношений, приводящих к эффективной деятельности в определенной ситуации[164]. Знания включают знания о том, как эффективно преподавать определенный предмет в разнородном и мультикультурном окружении (что можно было бы соотнести с понятием методики обучения конкретному предмету

---

[162] Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7–14. (С. 9.)

[163] European Commission. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes: communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions [Электронный ресурс] / European Commission. — 2012. — URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012DC0669 (дата обращения: 08.01.2026).

[164] European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Электронный ресурс] / European Commission. — 2013. — URL: https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

в отечественной терминологии). В зарубежной традиции данный аспект, как правило, называют знаниями педагогического содержания (pedagogical content knowledge)[165]. С точки зрения личностных качеств подчеркивается, что учителя должны являться правильными моральными ориентирами для обучающихся[166]. Также подчеркивается гибкость и способность к адаптации как одна из ключевых способностей учителей, необходимость постоянной медиации как между участниками образовательного процесса, так и между участниками и содержанием обучения и воспитания[167]. Таким образом, в исследованиях первых десятилетий XXI века формулируется **необходимость интегративной профессионально ориентированной подготовки и развития** преподавателя иностранного языка на протяжении всей профессиональной деятельности.

Процитированный выше документ фактически подтверждает и обобщает основные векторы профессионального развития преподавателя иностранного языка, сформировавшиеся исторически и актуальные и на сегодняшний день (Рисунок 1). В последующем тексте диссертации показано, как основы данных элементов могут быть сформированы и в дальнейшем развиты в рамках профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования.

---

[165] Krauss, S. Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers / S. Krauss, M. Brunner, M. Kunter, [et al.] // Journal of Educational Psychology. — 2008. — Vol. 100, № 3. — P. 716–725. — DOI 10.1037/0022-0663.100.3.716.

[166] Fenstermacher, G. D. On making determinations of quality in teaching / G. D. Fenstermacher, V. Richardson // Teachers College Record. — 2005. — Vol. 107, №1. — P. 186–213. — DOI 10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x.

[167] Vogt, F. Developing adaptive teaching competency through coaching / F. Vogt, M. Rogalla // Teaching and Teacher Education. — 2009. — Vol. 25, №8. — P. 1051–1060.

North, B. Mediation and the social and linguistic integration of migrants: updating the CEFR descriptors / B. North, E. Piccardo // The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research. — 2017. — P. 83–89. — DOI 10.1515/9783110477498-011.



Рисунок 1 — Основные векторы профессиональной подготовки и развития преподавателя иностранного языка

Составлено автором

За последние два десятилетия было опубликовано несколько фундаментальных работ, описывающих как профессионально ориентированную подготовку специалистов различных сфер, так и систему непрерывного профессионального развития. Многие работы Е. В. Воеводы посвящены профессионально ориентированной языковой подготовке специалистов международного профиля[168]. Также в ряде научных школ (особенно в данной связи можно отметить научные школы МГИМО и РГУ имени С. А. Есенина) были опубликованы статьи, описывающие различные аспекты профессиональной и профессионально ориентированной подготовки специалистов различных сфер деятельности[169]. Монография О. В. Немирович

[168] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

[169] Костикова, Л. П. Мировоззренческий потенциал профессиональной языковой подготовки: исследование мнений будущих медицинских специалистов / Л. П. Костикова, А. В. Илюшина, З. Ю. Кузнецов // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 3 (69). — С. 164–178. — DOI 10.32744/pse.2024.3.10.

посвящена профессионально ориентированной языковой подготовке студентов неязыковых специальностей в системе высшего образования[170]. Диссертационное исследование К. Г. Чикнаверовой посвящено активизации самостоятельной деятельности студентов в процессе профессионально ориентированной языковой подготовки[171]. В диссертации Е. Ю. Варламовой представлена система профессионально ориентированной языковой подготовки в поликультурной среде вуза[172]. В докторской диссертации Е. Ю. Тимкиной изложена дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе (при этом основное внимание в диссертации сосредоточено на профессионально ориентированной подготовке в неязыковом вузе)[173]. Значительное количество фундаментальных и прикладных исследований последних десятилетий по научным специальностям 5.8.7. (13.00.08) и 5.8.2. (13.00.02) посвящены профессионально ориентированной подготовке

Костикова, Л. П. Междисциплинарная интеграция в подготовке научных и научно-педагогических кадров / Л. П. Костикова, А. С. Ольков, О. С. Федотова // Человеческий капитал. — 2023. — № 9 (177). — С. 109–117. — DOI 10.25629/HC.2023.09.11.

Костикова, Л. П. Языковая подготовка военных специалистов в контексте профессиональной коммуникации / Л. П. Костикова, Б. А. Шевченко, Е. С. Чернявская // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 53–59. — DOI 10.12737/2587-9103-2023-12-1-53-59.

Конколь, М. М. Анализ подходов к иноязычной подготовке специалистов-международников (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь, О. М. Кочкина // Педагогика и просвещение. — 2022. — № 4. — С. 34–47. — DOI 10.7256/2454-0676.2022.4.39201.

[170] Немирович, О. В. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов в системе высшего образования: Монография / О. В. Немирович. — М.: МГОУ, 2012. — 183 с.

[171] Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Чикнаверова Карине Григорьевна. — Нижний Новгород, 2016. — 355 с.

[172] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с.

[173] Тимкина, Ю. Ю. Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования / Тимкина Юлия Юрьевна. — Пермь, 2024. — 376 с.

военных[174], специалистов технических профилей[175], учителей различных предметов[176], менеджеров[177], врачей[178], юристов[179]. В то же время появляются кандидатские диссертации, посвященные различным аспектам профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка: цифровому[180] и лексическому[181]. Таким образом, в начале XXI века происходит **генезис профессионально ориентированной подготовки** учителей и преподавателей, в рамках которой интегрируются различные компоненты профессиональной подготовки. Для всех приводимых исследований характерно комплексное рассмотрение различных аспектов профессиональной деятельности и профессионально-коммуникативная интеграция в процессе подготовки, основы которой были заложены в работах

---

[174] Максимцева, Г. С. Формирование основ делового иноязычного общения курсантов в профессионально-ориентированной подготовке военного специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Максимцева Галина Сергеевна. — Самара, 2006. — 252 с.

[175] Лавриненко, С. В. Оптимизация профессионально-ориентированной подготовки студентов в современном техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Лавриненко Сергей Викторович. — Великий Новгород, 2019. — 171 с.

[176] Некрасова, Г. Н. Профессионально-ориентированная подготовка учителя технологии в области методики использования средств информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Некрасова Галина Николаевна. — Киров, 2005. — 441 с.

[177] Климова, Е. Д. Технология развития критического мышления будущих менеджеров в профессионально-ориентированной подготовке к деловому общению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Климова Екатерина Дмитриевна. — Самара, 2013. — 239 с.

[178] Богданова, Л. В. Профессионально ориентированная коммуникативная подготовка будущего врача: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Богданова Людмила Викторовна. — Красноярск, 2009. — 185 с.

[179] Мазур, Т. В. Профессионально ориентированная риторическая подготовка студентов-юристов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Мазур Татьяна Васильевна. — М., 2001. — 266 с.

[180] Титова, Л. Н. Профессионально-ориентированная подготовка будущих учителей-филологов к применению информационных технологий и компьютерных средств обучения в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Титова Людмила Николаевна. — Уфа, 2009. — 191 с.

[181] Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с.

Е. Н. Солововой[182]. В связи с этим современный период развития профессиональной и профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка был обозначен как **интегративный этап**. В то же время не удалось найти работ, представляющих подобные концептуальные основы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка как единой профессиональной группы и учитывающих специфику системы непрерывного профессионального образования, подробно изложенную в докторской диссертации Я. В. Боровиковой[183].

Что касается профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей, то можно отметить трансформацию представлений о ее содержании в начале XXI века. Исследования в области языка для специальных целей привели к оформлению отдельного направления исследований языка дискурса общения в классе[184], который стал коммуникативной основой профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка наряду с языком академического общения. Данное разграничение базируется на работе Т. Дадли-Эванса и М. Сент-Джон, которые предложили классификацию английского языка для специальных целей (ESP), разделяя его на академический и профессиональный в зависимости от дисциплины или сферы деятельности[185]. Однако, поскольку почти для каждой профессиональной области существуют как академические, так и профессиональные подвиды языка, такое разделение является условным и не отражает реальное

---

[182] Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

[183] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с.

[184] Walsh, S. Exploring classroom discourse: language in action / S. Walsh. — London: Routledge, 2011. — 256 p.

[185] Dudley-Evans, T. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 317 p.

использование языка, особенно в контексте профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. В действительности образование и профессиональная деятельность тесно взаимосвязаны, что обусловлено концепцией непрерывного обучения на протяжении всей жизни, включая профессиональное развитие. Появляющиеся в тот период учебные пособия для обучения будущих учителей и преподавателей английскому языку в первую очередь ориентировались на обучение языку общения в классе[186] и языку академического общения[187].

В отечественных исследованиях дискурс общения в классе рассматривается в контексте более широкого понятия о педагогическом дискурсе. В. И. Карасик рассматривает педагогический дискурс как особый институциональный тип общения, направленный на адаптацию новых членов общества к жизни в нем, и выделяет три основных вида такого дискурса: непосредственно педагогический, академический и учебный. Этот процесс адаптации происходит через передачу знаний, а также формирование необходимых умений и навыков. Важной чертой педагогического дискурса является умение адаптировать научные концепции к уровню понимания обучающихся. Статья также подчеркивает, что участники этого типа общения обладают определенными характеристиками, которые часто выражаются символически. Основные ценности, нормы и традиции педагогического дискурса заключаются в уважении к обучению, учителю и ученику, что определяет модели поведения. Этнокультурные особенности педагогического дискурса проявляются в традициях, характерных для конкретной культуры. Коммуникативные стратегии, используемые в педагогическом дискурсе, связаны с его ключевыми задачами — адаптацией знаний и навыков для

[186] Hughes, G. Practical classroom English / G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 182 p.
[187] Bezzabotnova, O. English for Academics / O. Bezzabotnova, S. Bogolepova, V. Gorbachev. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 175 p.

обучающихся — и включают в себя объяснение, контроль, оценку и организацию учебного процесса[188].

Большое внимание исследованию педагогического дискурса уделяется в научной школе МГПУ под руководством Е. Г. Таревой, где регулярно проходит научная конференция, посвященная данному типу дискурса[189]. В рамках исследований данной научной школы педагогический дискурс рассматривается не только как способ передачи и адаптации информации, но и как многогранная система, включающая в себя ценности, стратегии общения, формирование образа учителя и ученика, а также механизмы управления обучением. Такой подход позволяет анализировать дискурс с разных точек зрения (с точки зрения языка, общества, культуры и психологии) и еще раз подчеркивает необходимость междисциплинарных исследований в данной области.

Таким образом, можно выделить следующие **этапы** трансформации концептуальных представлений о содержании профессиональной и профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка:

1. Автодидактический этап: опора на общее владение иностранным языком (или несколькими иностранными языками) как обеспечивающее способность и готовность к их преподаванию (до второй половины XIX века) и вытекающее из этого тождество владения языками и способности к их преподаванию. Формирование представления о необходимости профессионального развития учителей и преподавателей на протяжении всей жизни.

---

[188] Карасик, В. И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 2(50). – С. 118-129. – DOI 10.25688/2076-913X.2023.50.2.10.

[189] Тарева, Е. 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.) / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 65–69.

2. Лингвистический этап: отождествление научного изучения языка (лингвистики) и способности и готовности к преподаванию иностранного языка (вторая половина XIX в.). В этот период ведущую роль в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка играют филологические факультеты университетов.

3. Дифференциированный этап: выделение учителей и преподавателей иностранного языка в отдельные профессиональные группы в первой половине XX века. В данный период происходит собственно **генезис профессиональной подготовки** преподавателей иностранного языка и выделение основ их профессиональной подготовки. На данном этапе профессиональная подготовка и развитие учителей и преподавателей иностранного языка реализуется раздельно в университетах (преподавателей) и педагогических институтах (учителей).

4. Лингводидактический этап: выделение методики обучения иностранным языкам в отдельную область научных исследований (вторая половина XX века) и распространение коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Данная научная область снова сблизила содержание профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка и определила единый подход к обучению иностранному языку на разных уровнях образования.

5. Интегративный этап в профессионально ориентированной подготовке учителей и преподавателей иностранного языка (начало XXI века), когда за счет появления интегративно-рефлексивного подхода к профессиональной подготовке и переподготовке учителя иностранного языка, изменений, происходящих в образовательном пространстве, и появления интегративной теории коммуникативных видов деятельности возникла необходимость в интеграции компонентов профессиональных компетенций учителей и преподавателей иностранного языка для формирования их способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. На данном этапе

возникает потребность в универсальности профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка и происходит **генезис профессионально ориентированной подготовки** и развития учителей и преподавателей иностранного языка.

По итогам изучения генезиса и становления профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка можно сделать вывод о том, что научный прогресс в области педагогики и лингвистики оказал значительное влияние на эволюционное развитие представлений о целях и содержании данной подготовки. Исторически сложившиеся основные векторы профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка находят свое естественное отражение в профессионально ориентированной подготовке и образуют тематическую основу ее содержания, обеспечивая способность и готовность преподавателя иностранного языка осуществлять эффективную профессиональную деятельность, выражающуюся через коммуникацию в научном, академическом и педагогическом дискурсах. Данные векторы также могут определять содержание дополнительного профессионального образования, а в контексте высшего профессионального образования должны сочетаться для подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности в сфере языкового образования. Развитие преподавателя в соответствии со всеми этими векторами реализуется посредством коммуникативной деятельности, а следовательно, профессионально ориентированная подготовка преподавателя должна быть интегративной, профессионально-коммуникативной, чтобы обеспечивать их реализацию.

1.2. Научные подходы к исследованию профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Построение концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка требует определения методологических

основ изучения данного явления и теоретических оснований для ее проектирования. В данном параграфе выделены основные подходы к описанию профессионально ориентированной подготовки и ее реализации в системе непрерывного образования.

Системный подход в педагогике представляет собой методологическую основу для рассмотрения образовательного процесса как целостной, сложноорганизованной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов, функционирующих в определенной среде для достижения конкретных целей. В рамках этого подхода педагогическая система рассматривается не как простая сумма отдельных компонентов (методов, приемов, средств обучения), а как единое целое, где изменение одного элемента неизбежно влечет за собой изменения в других частях системы и в ее функционировании в целом. Важнейшим принципом является структурированность, предполагающая наличие определенной иерархии компонентов, таких как цели, задачи, содержание, методы, формы организации учебной деятельности, субъекты образовательного процесса и ожидаемые результаты. Развитие системного подхода в педагогике связано с именами таких ученых, как В. П. Беспалько, разработавшего теорию поэтапного формирования умственных действий и концепцию педагогической технологии на основе системного подхода[190], и Н. В. Кузьминой, исследовавшей структуру и функционирование педагогической деятельности и профессиональной компетентности педагога с системных позиций[191]. В. С. Ильин разработал концепцию целостного педагогического процесса, направленного на всестороннее развитие личности[192]. Несмотря на то, что данная работа относится к педагогическому процессу в школе, рассмотрение профессионально ориентированной

---

[190] Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

[191] Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. — М. : Высш. школа, 1990. — 117 с.

[192] Ильин, В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс / В. С. Ильин. — Москва : Педагогика, 1984. — 144 с.

подготовки преподавателей иностранного языка в современных условиях также целесообразно осуществлять в контексте всестороннего гармоничного развития личности (причем в данном случае подобный подход формирует установку у будущих и действующих учителей и преподавателей иностранного языка на всестороннее развитие личностей обучающихся посредством предмета «иностранный язык»).

Суть системного подхода в педагогике заключается в обеспечении целостности и взаимосвязанности всех компонентов образовательной системы, ориентации на достижение четко определенных целей, учете внешних факторов, влияющих на функционирование системы, и создании условий для ее динамичного развития и адаптации к изменяющимся требованиям общества. Это позволяет проектировать и реализовывать образовательные процессы более эффективно, обеспечивая оптимальное сочетание различных методов и средств обучения, учитывая индивидуальные особенности обучающихся и требования современного рынка труда. Все данные принципы справедливы и для проектирования системы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Другим важным положением системного подхода применительно к проектированию системы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка является принцип детерминизма. Данный принцип может пониматься как более широко, в контексте каузальности и причинно-следственных связей между системой профессионально ориентированной подготовки и наблюдаемыми эмпирическими данными, характеризующими качество педагогической коммуникации на занятиях по иностранному языку, так и более узко — как влияние внутренних и внешних факторов на развитие самой системы профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка. Также данный принцип позволяет выявить взаимосвязь между используемыми технологиями, методами и средствами профессионально ориентированной подготовки

и развития преподавателя иностранного языка и воплощением целевого содержания обучения в практической деятельности учителей и преподавателей. Кроме того, в контексте профессиональной педагогической коммуникации использование данного принципа позволяет обосновать взаимосвязь коммуникативного поведения преподавателя и учебной деятельности обучающегося.

Важным общим принципом в контексте исследования профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка является принцип единства теории и практики. В настоящем исследовании он реализуется за счет опоры на теоретические положения педагогики, психологии и лингвистики, а также междисциплинарных областей, сбора и изучения большого объема эмпирических данных о педагогической коммуникации на занятиях по иностранному языку, полученных при помощи наблюдения, анализа видеозаписей занятий, интервью и анкетирования учителей и преподавателей. Кроме того, разработанная в диссертации концепция была конкретизирована в виде интегративной модели и технологии обучения, которые практически внедрены в систему профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка.

Другим общефилософским основанием профессионально ориентированной подготовки является *синергетический* подход, описанный в работах Е. Ю. Варламовой[193], В. Н. Введенского[194], В. Г. Виненко[195],

[193] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с. (С. 85–88.)

[194] Введенский, В. Н. Синергетический подход в науке и образовании / В. Н. Введенский // Социосфера. —2014. — № 1. — С. 189–190.

[195] Виненко, В. Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход / В. Г. Виненко. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. — 1999. — 243 с.

Т. А. Ларионовой[196], Е. А. Солодовой[197], F. Kroner, P. Safford, R. Todd[198] и многих других отечественных и зарубежных ученых. Е. В. Болотина подчеркивает значимость данного подхода в современную цифровую эпоху развития образования[199]. Е. Е. Сахарова и Н. П. Ревякина подчеркивают необходимость интеграции психологического, педагогического и цифрового компонентов в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка[200]. Болгарский ученый И. Василев придает особую значимость синергетического подхода для дополнительного профессионального образования педагогов[201].

В педагогических исследованиях философские основы синергетического подхода часто воплощаются в междисциплинарности. Так, в новой образовательной политике Индии *междисциплинарный подход* заявлен в качестве основного. В то же время С. Ленка и П. Сингх отмечают недостаточность имеющихся методов и средств обучения для реализации данного подхода, а также пишут о том, что современная предметная система организации образования и предметная специализация при подготовке учителей и преподавателей не способствуют реализации междисциплинарного

---

[196] Ларионова, Т. А. Синергетический подход к анализу инновационных процессов в системе высшего профессионального образования / Т. А. Ларионова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2008. — № 1. — С. 77–83.

[197] Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход / Е. А. Солодова. — М.: Либроком, 2011. — 342 с.

[198] Todd, R. A synergistic approach to teacher education / R. Todd, F. Kroner, P. L. Safford // The journal of teacher education. — 1971. — Vol. 22, issue 3. — P. 268–273.

[199] Bolotina, E. V. [Электронный ресурс] Synergic approach to education / E. V. Bolotina // Transactions of Telavi State University. — 2023. — № 1 (35). — DOI https://doi.org/10.52340/tuw.2022.01.35.24. — URL: https://journals.4science.ge/index.php/TUW/article/view/1712 (дата обращения: 17.12.2025).

[200] Revyakina, N. Psychological and pedagogical support of the educational process: synergetic approach / N. Revyakina, E. Sakharova // E3S Web of Conferences. — 2021. — Vol. 273. —DOI 10.1051/E3SCONF/202127312124. — URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12124/e3sconf_interagromash2021_12124.html (дата обращения: 09.01.2026).

[201] Vasilev, I. Synergetic Approach Model for Improving Vocational Education: Characteristics, Guidelines and Applications / I. Vasilev // International Journal of Current Science Research and Review. — 2024. — Vol. 7, № 9. — P. 7261–7267. — DOI 10.47191/ijcsrr/v7-i9-43.

подхода[202]. Турецкие исследователи подчеркивают: для полноценной реализации междисциплинарного подхода в образовании необходима подготовка преподавателей к его использованию в рамках конкретных учебных дисциплин[203]. Бразильские ученые подчеркивают, что реализация междисциплинарного подхода в подготовке будущих учителей и преподавателей является важным условием использования ими данного подхода в дальнейшем в процессе собственной профессиональной деятельности[204]. Греческие исследователи подчеркивают необходимость интеграции междисциплинарного подхода с языковой и цифровой подготовкой преподавателей английского языка[205]. Опыт междисциплинарной переподготовки учителей-предметников можно найти в книге китайских исследователей[206]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что междисциплинарный подход в образовании является глобальным явлением и требует изменений в профессиональной подготовке и переподготовке учителей и преподавателей иностранного языка.

Акмеологический подход, изначально базирующийся на психологических исследованиях А. Г. Маслоу[207], в педагогике представляет собой интегративное направление, сосредоточенное на изучении закономерностей и механизмов достижения человеком высших уровней (акме)

---

[202] Lenka, S. K. Implementing Interdisciplinary Teaching Approaches: Challenges and Strategies in Teacher Education under NEP 2020 / S. K. Lenka, P. Singh // International Journal For Multidisciplinary Research. — 2024. — Vol. 6, № 1. — DOI https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.13995. — URL: https://www.ijfmr.com/papers/2024/1/13995.pdf (дата обращения: 17.11.2025).

[203] Turan, S. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşıma Yönelik Görüşleri / S. Turan, E. Karasu Avci, M. Faiz // Yildiz Teknik University —Uluslararasi Alan Egitimi Dergisi. — 2020. — Vol. 6, № 1. — P. 141–163. — DOI 10.32570/IJOFE.725951.

[204] Porto, I. M. Interdisciplinarity and teacher training: a possible entanglement / I. M. Porto, A. L. F P. Soares, K. da S. Pinto, R. N. M. Oliveira // Concilium. — 2023. — Vol. 23, № 3. — P. 997–1010. — DOI 10.53660/clm-941-23b78.

[205] Lazou, C. Training Teachers in an Interdisciplinary Approach through EMI: A Case Study in Greece / C. Lazou, N. Panagiotou, A. Tsinakos // English Language Teacher Education in Changing Times. — 1st ed. — Routledge, 2023. — P. 50–65.

[206] Zhan, Z. Designing and Implementing Interdisciplinary Education: A Teaching Competence Framework for K-12 Teachers / Z. Zhan, S. Lyu, S. Niu, K. Tu, Q. Lai. — 1st ed. — London: Routledge, 2025. — 236 p. — DOI 10.4324/9781003592006.

[207] Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.

в своем профессиональном и личностном развитии. Соответственно, данный подход представляет высокую актуальность для проектирования концепции профессионально ориентированной подготовки и непрерывного развития учителей и преподавателей иностранного языка. Становление и активное развитие данного подхода в отечественном образовании связаны прежде всего с трудами отечественных ученых, таких как А. А. Деркач[208] и А. А. Бодалев[209], которые заложили методологические основы акмеологии как науки о вершинах развития и уделили особое внимание профессиональному развитию взрослых обучающихся. В рамках этого подхода образовательный процесс рассматривается как система условий, способствующих максимальному раскрытию потенциала обучающегося, формированию у него готовности к самосовершенствованию и достижению профессионального мастерства и личностной зрелости. Все эти положения актуальны для профессионально-коммуникативного развития учителей и преподавателей иностранного языка. Центральным положением акмеологического подхода является принцип субъектности, согласно которому обучающийся рассматривается как активный участник собственного развития, способный к самоопределению и саморегуляции. Принцип индивидуализации и дифференциации также является ключевым, так как акмеологический подход требует учета уникальных особенностей каждого человека, его потенциала и жизненного опыта для построения индивидуальных траекторий развития. Данный подход органично вписывается в современную парадигму образования, ориентированную на концепцию образования на протяжении всей жизни, что находит свое отражение в работах таких исследователей, как

[208] Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — Москва ; Воронеж : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 752 с.

[209] Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М.: Флинта; Наука, 1998. — 168 с.

А. К. Маркова[210] и А. С. Карпенко[211] (в концепции гуманитарно-технологического развития личности). Профессионально-коммуникативное развитие преподавателя иностранного языка также рассматривается в контексте всего периода профессиональной деятельности, что требует обеспечения последовательности и многообразия возможностей данного развития в системе непрерывного образования.

Важнейшим философским основанием современной профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка является *аксиологический подход*. Как было показано в предыдущем параграфе, аксиологический вектор профессионального развития преподавателя сформировался исторически в самых первых трудах философов, посвященных профессиональной подготовке педагогов. Он неразрывно связан с гуманистической философией образования и в последние десятилетия получил свое развитие в трудах В. А. Сластенина[212], М. В. Силантьевой[213], Н. М. Романенко[214], П. И. Касаткина[215], Е. Э. Шишловой[216] и других ведущих исследователей в области профессионально ориентированной педагогики. Данный подход также получил свое распространение и в методике обучения

---

[210] Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 360 с.

[211] Гусева, А. С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих : дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.13 / Гусева Анастасия Степановна. — Москва, 1997. — 450 с.

[212] Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 192 с.

[213] Силантьева, М. В. Язык — ценности — смысл: аксиолого-антропологические основы обучения РКИ на современном этапе / М. В. Силантьева // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. Сборник научных статей. — М.: МГИМО-Университет., 2018. — С. 597–604.

[214] Романенко, Н. М. Воспитание духовной культуры старших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Романенко Надежда Михайловна. — М., 2003. — 337 с.

[215] Касаткин, П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства: автореф. дисс. … д-ра фил. наук: 09.00.13 / Касаткин Петр Игоревич. — М., 2018. — 53 с.

[216] Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с.

иностранным языкам, найдя отражение в работах С. В. Санниковой[217], Н. Д. Гальсковой, З. Н. Никитенко, И. В. Трешиной[218] и многих других исследователей. Данный подход фокусируется на такой педагогической категории, как ценность, выделяя принцип воспитывающего обучения как один из ключевых. Этот принцип известен еще со второй половины XIX века из работ Ф. Дистервега[219] и К. Д. Ушинского[220], однако в последнее время подчеркивается его значимость в языковом образовании. Акцентируя важность воспитания как части методики обучения иностранному языку, последователи данного подхода часто используют термин «языковое образование»[221]. В рамках данного подхода образование рассматривается как процесс создание опыта личности, а среди ценностей выделяются ценности творчества, переживания и отношения.

В дидактике подход отражает общефилософскую позицию, с которой рассматриваются основные дидактические объекты, и в большей мере связан с целями и принципами обучения. *Личностно-ориентированный подход*, как и компетентностный, можно отнести к общедидактическим, так как он охватывает обучение не только иностранному языку, но и другим предметам. Часто термины «личностно-ориентированный подход» и «личностный подход» рассматриваются как синонимичные[222]. С ними же связан

---

[217] Санникова, С. В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение / С. В. Санникова // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 10. — С. 117–120.

[218] Гальскова, Н. Д. Ценностно-смысловые приоритеты студентов — будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, И. В. Трешина // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 1. — Ч. 1. — С. 30–39. — DOI 10.31862/20739613-2023-1-30-39.

[219] Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Сост. и вступ. статья В. А. Ротенберг. — Москва: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

[220] Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 8 т. / отв. ред. и сост. А. М. Еголин. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 8. — 777 с.

[221] Тарева, Е. Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? / Е. Г. Тарева // Язык и культура. — 2021. — № 53. — С. 270–285. — DOI 10.17223/19996195/53/17.

[222] Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2021. — 496 с. (С. 155.)

и «личностно-деятельностный подход», который рассматривается как аналог английского (learner-centered approach)[223]. Основу данного подхода заложили исследования таких психологов, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и П. Я. Гальперин. К основным общепризнанным принципам данного подхода относят: субъектность обучающегося, учет возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей и потребностей обучающихся, дифференциацию и индивидуализацию обучения. Среди принципов личностно-деятельностного подхода в дополнение к уже обозначенным можно назвать принцип единства сознания и деятельности, выделяемый С. Л. Рубинштейном[224] и лежащий в основе данного подхода, так как он ведет к рассмотрению обучающегося как субъекта деятельности (и таким образом связан с основополагающим для всех личностных подходов принципом субъектности). Также среди принципов коммуникативно-деятельностного подхода выделяют принцип коллективной коммуникативности обучения[225]. А. В. Хуторской дополняет и обновляет данный список в контексте эвристического человекосообразного образования. Он также выделяет следующие принципы: участия в построении образования всех основных заказчиков и субъектов, личностного целеполагания; выбора индивидуальной образовательной траектории; метапредметных основ образовательного процесса; продуктивности обучения; первичности образовательной продукции обучающегося; ситуативности обучения; образовательной рефлексии[226].

---

[223] Там же. — С. 154.

[224] Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.

[225] Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2021. — 496 с. (С. 154.)

[226] Хуторской А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2 — URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 10.01.2026).

Таким образом, обобщая основные достижения личностных подходов (включая личностно-ориентированный и личностно-деятельностный), можно отметить важность субъектности обучающихся, их активности в рамках образовательного процесса и максимально возможной индивидуализации обучения. В то же время возложение на обучающихся большей ответственности в процессе обучения и снижение роли преподавателя может приводить к тому, что произойдет излишняя ориентация на текущие интересы и потребности в ущерб стратегическому развитию личности обучающихся, более полным видением которого может обладать именно преподаватель.

Первая попытка широкого внедрения *компетентностного подхода* в педагогическом образовании относится к 1968 году, когда 10 колледжей и университетов при помощи финансовой поддержки правительства США реформировали свои программы подготовки учителей начальных классов. Внедрение данного подхода заключалось в описании результатов обучения и спецификации компетенций с точки зрения готовности выпускников к осуществлению разного рода профессиональной деятельности, в растущей модульности содержания обучения, в использовании регулярного оценивания, обратной связи и индивидуализации обучения[227]. В дальнейшем американское правительство продолжило внедрение компетентностного подхода, что вызвало сопротивление университетов, в том числе из-за ограничения университетской автономии и отсутствия единой устоявшейся модели содержания компетентностного подхода. В ряде исследований отмечается, что оценивание результатов деятельности в терминах компетенций получило большое распространение в теориях управления, что способствовало его распространению в разных сферах[228]. В этот же период велись работы над составлением портфолио компетенций, что открывало путь не только для

[227] Tuxworth, E. Competence based education and training: background and origins / E. Tuxworth // Competency Based Education and Training / ed. by J. Burke. — Barcombe: The Falmer Press, 1989. — P. 9–22.

[228] Holubnycha, L. Development of Competency-Based Approach to Education / L. Holubnycha, T. Shchokina, N. Soroka, T. Besarab // Educational Challenges. — 2022. — Vol. 27, № 2. — P. 54–65. — DOI 10.34142/2709-7986.2022.27.2.04.

внешнего оценивания результатов их формирования, но и путь «снизу вверх» для самооценивания компетенций.

Попытка создать такую модель и четче описать, какими именно чертами должны обладать программы, созданные в рамках компетентностного подхода, была предпринята группой исследователей под руководством Дж. Берка[229] в 1975 г. которая представлена в Приложении 1. Бóльшая часть пунктов данной модели актуальна и по сей день, а их частичное игнорирование в различных образовательных системах (особенно п. 1, 2, 5, 12, 13, 17, 19 и 21[230]) может приводить к тому, что вся модель компетентностного подхода кажется менее работоспособной. В то же время некоторые пункты данной модели носят декларативный характер (например, 6) или относятся к общедидактическим основам обучения (например, 9 — принцип индивидуализации и 24 — принцип системности). Важной чертой компетентностного подхода становится внимание к метакогнитивному самосознанию в контексте деятельностного подхода к обучению, которое позволяет переносить процессы и результаты обучения за рамки класса или аудитории[231]. В 1979 году появилось одно из первых определений компетентностного подхода: «Компетентностный подход — форма образования, в которой содержание основывается на анализе текущей или будущей деятельностной роли в современном обществе и в которой предпринимается попытка оценивания прогресса обучающихся на основе их демонстрируемой деятельности в рамках данной роли»[232]. Рассматривая развитие компетентностного подхода в Великобритании в 1980-х годах,

---

[229] Burke, J. B. Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes / J. B. Burke, J. H. Hansen, W. R. Houston, C. Johnson. — Syracuse, NY: National Consortium of Competency Based Education Centres, 1974. — 88 p.

[230] Burke, J. W. Competency Based Education and Training / ed. by J. W. Burke — London: Routledge, 1989. — 216 p.

[231] Hill, J. A reflection on competency-based education: Comments from Europe / J. Hill, P. Houghton // Journal of Management Education. — 2001. — Vol. 25, № 2. — P. 146–166. — DOI 10.1177/105256290102500204.

[232] Grant, G. On Competence: A Critical Analysis of Competence-based Reforms in Higher Education / G. Grant. — San Francisco: Jossey-Bass, 1979. — 592 p.

можно выделить работу психолога Дж. Равена «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация», вышедшую в 1984 г., не только в связи с тем, что в ней дается определение компетентности, но и в связи с выделением 37 видов компетенций[233]. Кроме того, данная работа была переведена на русский язык и оказала серьезное влияние на формирование теории компетентностного подхода в отечественной педагогике.

Также интересно, что в Германии, где подход к процессу обучения строился скорее от содержания обучения (input-oriented approach vs. output-oriented approach), компетентностный подход не получил большого распространения вплоть до 2000-х годов, и многие исследователи считают его появление результатом образовательного проекта PISA[234]. Данная связка международного исследования, которое в интерпретации образовательных чиновников быстро превратилось в инструмент оценивания качества образования в различных системах, и компетентностного подхода серьезно повлияла на отношение к нему немецких научных, академических и педагогических кругов. На прошедшей во Франкфурте в 2017 году Первой конференции по (не)компетентности (1. Frankfurter (In) Kompetenzkonferenz), собравшей исследователей из Германии, Австрии и Швейцарии, отмечалось: тот факт, что компетентностный подход лег в основу таких процессов, как проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD) исследование PISA, легко сделало его основным и доминирующим в глазах образовательных чиновников разных стран.

В отечественной образовательной традиции предвестником компетентностного подхода можно считать культурологическую модель

---

[233] Raven, J. Competence in modern society — its identification, development and release / J. Raven. — London: H. K. Lewis & Co., 1984. — 251 p.

[234] Glaesser, J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion / J. Glaesser // Oxford Review of Education. — 2019. — Vol. 45, №1. — P. 70–85. — DOI 10.1080/03054985.2018.1493987.

содержания образования[235]. Данная модель, получившая отражение в работах В. В. Краевского и И. Я. Лернера, перенесла акцент со знаний на культурный опыт (опыт выполнения известных способов деятельности, творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека)[236]. Еще более ранним предвестником отхода от компетентностной модели можно считать деятельностный подход С. Л. Рубинштейна[237] и А. Н. Леонтьева[238] и возникающие вслед за ним личностно-деятельностный и коммуникативно-деятельностный подходы, повлиявшие на формирование системно-деятельностного[239] подхода в 1980-х годах. Э. Ф. Зеер отмечает, что «компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской»[240]. В. В. Болотов и В. А. Сериков определяют компетентностный подход именно исходя из оппозиции со знание-ориентированным подходом и более поздней модели «знания — умения — навыки»: вид содержания образования, который не сводится к знание-ориентированному компоненту, а «предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций»[241]. Интересно, что, в отличие от первых американских работ по данной тематике, отечественные исследователи сразу же ориентировались на

---

[235] Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

[236] Краевский, В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский [и др].; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — Москва: Педагогика, 1983. — 352 с.

[237] Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва: Педагогика, 1976. — 416 с.

[238] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1975. — 130 с.

[239] Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

[240] Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2004. — № 3 (27). — С. 42–52.

[241] Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

общее образование, а не только на высшее и дополнительное, что можно связать с той базой, которую заложили личностно-деятельностный и социокультурный подходы.

В настоящий момент компетентностный подход переживает ряд кризисных явлений. Представляется примечательным частое связывание компетентностного подхода в обучении с коммерциализацией системы образования. Так, Т. Нодайн, описывая развитие и использование компетентностного подхода в США, отмечает, что данный подход отлично укладывается в текущее распределение спроса и предложения на рынке образовательных услуг. С одной стороны, широкое применение компетентностного подхода в настоящее время связано с развитием электронных технологий обучения, обеспечивающих индивидуализацию обучения и регулярную поддержку, с развитием дистанционных и смешанных форм образования, развитием более валидного (Нодайн использует слово «прямое») оценивания и стремлением к сокращению расходов на образование. Компетентностный подход позволяет более четко идентифицировать и описать ожидаемые результаты обучения, оценивать их в процессе студенческой деятельности и достигать большей временной и содержательной гибкости в процессе получения образования[242]. Также выражается опасение, что разделение компетентности на элементы не дает реальной картины — компетентный профессионал обладает бóльшим количеством умений и характеристик, чем описываемые конкретные знания, навыки, умения и ценностные ориентиры, то есть «профессиональное целое» существенно больше, чем сумма выделенных элементов[243]. Схожим важным пунктом критики компетентностного подхода является излишняя нацеленность на результат и решение проблем. Таким образом, по мнению ряда авторов,

[242] Nodine, T. R. How Did We Get Here? A Brief History of Competency-Based Higher Education in the United States / T. R. Nodine // The Journal of Competency-Based Education. — 2016. — Vol. 1. — P. 5–11.
[243] Wolf, A. Competence-Based Assessment / A. Wolf // Competence in the Learning Society / ed. by J. Raven, J. Stephenson. — New York: Peter Lang, 2001. — P. 453–466.

получаемые в процессе обучения умения отделяются от содержания, а любознательность и жажда научного познания в чистом виде подавляются[244]. Образование получается излишне практико-ориентированным и нацеленным на результат, и ценность знания замещается его полезностью. Схожую мысль озвучивал В. А. Садовничий, когда утверждал, что переход на компетентностную модель обучения привел к потере фундаментальности образования[245].

В отечественной педагогике одним из примеров интеграции междисциплинарного и компетентностного подходов в профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка стал *интегративно-рефлексивный подход*, предложенный Е. Н. Солововой. В рамках данного подхода интегрируются языковая и методическая подготовка преподавателей, а также целенаправленно развиваются умения рефлексии собственной педагогической деятельности[246]. Описывая взаимосвязь коммуникативного и компетентностного подходов, Е. Н. Соловова отмечает, что интеграция компетентностного подхода в отечественное языковое образование проходила на фоне более глобальных процессов изменения образования, среди которых гуманизация, культуроведческая социологизация и экологизация содержания образования, междисциплинарная интеграция и ориентация на непрерывность образования[247]. Именно этим обусловлено понимание цели образования как формирования целостной личности, ориентированной на активное проявление

---

[244] Trutman, G. Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? / G. Trutman, Y. Kanele // Die Gesellschaft für Bildung und Wissen. — 2018. — URL: https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/kompetenzorientierung-als-suendenfall-in-der-paedagogik.html (дата обращения: 09.01.2026).

[245] Садовничий, В. А. «Мы заменили фундаментальное образование "компетенциями"» [Электронный ресурс] / В. А. Садовничий // Сайт МГУ имени М. В. Ломоносова. — 2018. — URL: https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html (дата обращения: 09.01.2026).

[246] Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

[247] Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — С. 11–13.

своей жизненной позиции и образование в течение всей жизни, а не как передачи отдельных знаний, навыков и умений определенного объема. Параллельно происходившее в России развитие *коммуникативно-деятельностного подхода* в обучении иностранным языкам, опиравшегося на деятельностный тип обучения А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна и *коммуникативный подход* к обучению иностранным языкам[248], а также интенсивных методов обучения[249] и социокультурного подхода[250] подготовили благоприятную почву для внедрения компетентностного подхода в отечественное языковое образование. В. В. Сафонова еще в 1996 году рассматривала формирование коммуникативной компетенции как одну из целей обучения иностранным языкам[251]. Понятие коммуникативной компетенции затем многократно обсуждалось и уточнялось, более того, параллельно возникло и существует понятие «коммуникативная компетентность», однако представляется наиболее важным, что, независимо от того, какое определение предлагают авторы, они интерпретируют цели обучения иностранному языку с позиции решения коммуникативных задач в реальной жизни на разных уровнях.

В настоящее время компетентностный подход лежит в основе федеральных государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, что выражается в формулировании целей обучения в виде целевых компетенций. На компетентностной модели содержания обучения строились и процедуры рубежного оценивания ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку. Терминами компетенций оперирует и профессиональный стандарт педагога. В то же время можно констатировать,

---

[248] Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

[249] Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. — 103 с.

[250] Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. — М.: Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. — 311 с.

[251] Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.

что некоторые базовые установки компетентностного подхода, связанные с обоснованием компетенций исходя из реального контекста человеческой деятельности (в профессиональном образовании — профессиональные обязанности и задачи специалиста), их детальное описание, обоснование и обсуждение до внедрения в образовательный процесс, связь процедур оценивания и компетенций до сих пор полноценно не вошли в педагогическую практику, что повышает важность задачи качественной профессиональной подготовки учителей и преподавателей.

Междисциплинарная интеграция, происходящая в мировом образовании, коснулась и образования языкового и нашла свое отражение в основных документах, описывающих его содержание. В современных общеевропейских документах, касающихся обучения иностранному языку, в составе коммуникативной компетентности принято выделять при описании владения языком общие компетенции, коммуникативные (речевые) компетенции (лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую), а также виды речевой деятельности и коммуникативные стратегии в области рецепции (или понимания), продукции, интеракции (или взаимодействия) и медиации. Переход к новому представлению о коммуникативных видах деятельности можно считать достаточно серьезным изменением с точки зрения концептуализации содержания коммуникации и развития коммуникативной компетенции. В то же время он отражает интегративный характер современной человеческой деятельности, в котором аудирование, говорение, чтение или письменная речь уже практически не встречаются в чистом виде. Следовательно, если человек в реальной жизни совмещает эти виды деятельности (которые при этом, безусловно, представляются более удобными для теоретического описания), то и содержание обучения, и методы, и средства обучения (УМК) должны постепенно переходить на новую парадигму. Значительную сложность в данном случае представляют недостаточность описания и эмпирического подкрепления данных видов и стратегий, малое количество современных УМК, построенных в рамках

данной парадигмы, а также определенная инертность самой системы образования, которой потребуется определенное время — возможно, десятилетия — для того, чтобы на нее перейти. Стоит также отметить, что рецепция и продукция могут существовать отдельно, а взаимодействие и медиация включают в себя элементы рецепции и продукции.

В отечественной методике обучения иностранным языкам коммуникативный подход получил свое дальнейшее развитие и интеграцию в виде коммуникативно-когнитивного и коммуникативно-деятельностного подходов наравне с социокультурным. Отдельно в контексте коммуникативного подхода можно рассмотреть межкультурный и социокультурный. Что касается социокультурного подхода, то он подробно описан в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых. В первую очередь в данной связи стоит отметить вклад профессора В. В. Сафоновой и исследователей, относящихся к ее школе. К ключевому принципу данного подхода можно отнести принцип диалога культур. Особенно важным аспектом в данном случае является изучение культур различных этнических, социальных, религиозных и других групп, а также тот факт, что в отечественной традиции данный принцип никогда не замыкался исключительно европейским или англосаксонским ареалом культур, а был направлен на расширяющийся круг культур, образующих мировое культурное наследие[252]. Хочется особенно отметить, что в контексте данного подхода подчеркивается важность соизучения различных языков и культур с целью развития единой плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Кроме того, особенно актуальным в настоящий момент представляется принцип гуманистической и миротворческой направленности педагогического общения.

[252] Сафонова, В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Евразийский форум. — 2010. — № 1 (2). — С. 181-196.

В исследовании профессиональной подготовки *социокультурный подход* получил развитие в работах Е. В. Воеводы и Е. Э. Шишловой. Так, Е. В. Воевода рассматривала формирование лингвосоциокультурной компетентности как одну из значимых целей профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в рамках реализации воспитательной функции[253]. В процессе профессионально ориентированной подготовки будущих преподавателей иностранного языка данная функция также имеет важнейшее значение. Е. Э. Шишлова, рассматривая методологию социокультурного подхода, отмечает интеграцию в нем аксиологического, личностно-ориентированного и технологического уровней[254].

Рассмотрев основные подходы в обучении иностранному языку в контексте антропоцентрической педагогической парадигмы, можно выделить ключевые принципы, которые схожи в нескольких из описанных подходов. В данном случае мы отошли от строгого следования названиям принципов, так как они могут различаться в рамках рассмотренных подходов, позволив себе рассмотреть принципы как схожие исходя из единства сути понимаемых в них ориентаций. Подобное представление позволяет выявить общую основу схожих принципов методологии профессионального образования и профессионально ориентированного языкового образования, которые должны лежать в основе концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

---

[253] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

[254] Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с. (С. 91.)

Таблица 1 — Схожие принципы в современных подходах к профессионально ориентированной подготовке

Принципы/ Подходы	**Системный**	**Синергетический**	**Акмеологический**	**Личностный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный**	**Компетентностный**	**Коммуникативный, коммуникативно-деятельностный**	**Социокультурный, межкультурный**	**Аксиологический**
Субъектность	+	+	+	+	+	+	+	+
Индивидуализация и дифференциация	+	+	+	+	+	+	+	+
Творческая активность	+	+	+	+		+	+	+
Непрерывное образование	+	+	+	+	+	+	+	+
Междисциплинарность		+	+	+	+	+	+	+
Иерархичность	+			+	+	+	+	
Коммуникативная направленность				+		+	+	
Ситуативность	+	+	+	+	+	+	+	
Диалог культур						+	+	+
Соизучение родного и иностранных языков						+	+	+

Составлено автором

Таким образом, становится очевидным, что общими для всех данных подходов являются рассмотрение обучающегося как субъекта образовательных отношений и стремление к максимальной индивидуализации содержания обучения и воспитания. Необходимость создания у обучающегося личностно-значимого опыта как основы будущей деятельности ведет к единому для всех рассматриваемых подходов принципу ситуативности. Рассмотрение способности и готовности осуществлять коммуникацию в ситуациях профессионального педагогического общения как единой, плюрилингвальной и плюрикультурной ведет к важности соизучения родного и иностранного языков и культур.

Обобщая разработанные в педагогических исследованиях и представленные в данном параграфе подходы, можно выделить основы изучения и проектирования системы профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка и методологические основы реализации данной подготовки в системе непрерывного образования. В качестве важнейших методологических основ проектирования концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования можно выделить системный, акмеологический, синергетический, междисциплинарный, аксиологический, социокультурный и личностно-деятельностный подходы. В качестве подходов к реализации профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка можно выделить компетентностный, коммуникативный и интегративно-рефлексивный подходы. В качестве еще одного основания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в настоящей диссертации предлагается стратегиальный подход, до настоящего исследования в большей мере использовавшийся для развития умений профессионально ориентированного чтения. Для его полноценного использования в процессе профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка необходимо рассмотреть и уточнить его концептуальные основы и основополагающие принципы, что и сделано в последующем параграфе.

1.3. Стратегиальный подход к реализации профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования

Как уже было отмечено по результатам анализа развития системы профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка, на современном этапе компетентностный подход оказывает сильное влияние на развитие российской системы высшего педагогического образования, но в то же время переживает ряд кризисных явлений. Следовательно, возникает

потенциал для дополнения и уточнения основных подходов к описанию целей и содержания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования и разработки альтернативных подходов, которые могли бы дополнить те, которые традиционно используются в системе высшего педагогического образования.

С целью анализа основных целей профессионально ориентированной подготовки учителя и преподавателя иностранного языка в Российской Федерации и уточнения целевого содержания обучения и воспитания проведен анализ основных нормативных документов, которые регулируют данное содержание. Обращая внимание на то, что любой стандарт представляет «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных в зависимости от уровня образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, или федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования»[255], необходимо определить, какие требования к результатам профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка предъявляют документы, а также выработать предложения по уточнению, перегруппировке и возможным изменениям в представлении требований, исходя из предлагаемой в настоящей работе концепции профессионально ориентированной подготовки.

В качестве материала для анализа были рассмотрены ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика» на уровнях

[255] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29 декабря 2025 г., с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.01.2026).

бакалавриата (далее — Б) и магистратуры (далее — М): ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» по направлениям 44.03.01 (Б), 44.03.05 (бакалавриат с двумя профилями подготовки) и 44.04.01 (М); ФГОС ВО по направлению «Лингвистика», 45.03.02 (Б), 45.04.02 (М), по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (М), ОС МГУ по направлению подготовки 45.03.02. «Лингвистика» (Б) и 45.04.02. «Лингвистика» (М)[256]. Выбор двух направлений подготовки основан на том, что обучение по данным программам на уровне магистратуры позволяет получить квалификацию и в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность как учителя, так и преподавателя иностранного языка. Таким образом, можно говорить о том, что оба направления в рамках этого профиля должны подготовить будущих учителей и преподавателей иностранного языка, что позволяет нам объединить их под общим термином «лингводидактический профиль подготовки».

Проведенный совместно с А. П. Гуловым и П. И. Касаткиным анализ обозначенных стандартов позволил обобщить содержание большинства предлагаемых компетенций и выделить 6 основных блоков, соответствующих исторически сложившимся векторам профессионального развития преподавателей[257]. Исключение составляет аксиологический вектор, так как он занимает место ценностных ориентаций внутри каждой из предлагаемых базовых профессиональных компетенций; психологический вектор также включен в общепедагогический блок, так как психологические знания, навыки

---

[256] Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых основных профессиональных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (уровень бакалавриата) с присвоением квалификации «Бакалавр» и 45.04.02. Лингвистика (уровень магистратуры) с присвоением квалификации «Магистр». — URL: https://msu.ru/sveden/eduStandarts/import/docs/45.03.02,%2045.04.02%201.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

[257] Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Концепт. — 2025. — № 5. — С. 71–91. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11081.

и умения нужны учителям и преподавателям в первую очередь для осуществления профессиональной воспитательной деятельности, но данная субкомпетенция может также реализовываться в коммуникативной и управленческой деятельности. Учитывая интегративный характер психологической подготовки преподавателя, предлагается рассматривать данное направление как компонент профессионально ориентированной подготовки. Приводимые же ниже компетенции образуют **инвариантное ядро профессиональной подготовки учителя и преподавателя иностранного языка**.

Общепедагогическая компетенция понимается нами как способность и готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, в структуре которой можно отдельно выделить психолого-педагогическую субкомпетенцию, связанную с воспитательной деятельностью, и общедидактическую субкомпетенцию, связанную с учебной деятельностью.

Методическая (предметная: лингводидактическая) компетенция понимается нами как способность и готовность к реализации языкового образования на разных уровнях, то есть обучения и воспитания в рамках предмета «Иностранный язык». Уточнение в скобках дается в связи с тем, что современный учитель иностранного языка может также преподавать и другие предметы, для чего ему понадобятся методические компетенции в других предметах (история, литература, обществознание и т. д.).

Коммуникативная компетенция традиционно понимается как способность и готовность к осуществлению общения на одном или нескольких языках. В случае, когда преподаватель владеет несколькими языками, следует говорить об уровне развития коммуникативной компетенции на разных языках, которые в сумме образуют единую плюрилингвальную и плюрикультурную коммуникативную компетенцию.

Научно-исследовательская компетенция понимается нами как способность и готовность осуществлять научно-исследовательскую

деятельность на основе совокупности сформированных знаний, специальных навыков, исследовательских умений и опыта, необходимых и достаточных для качественного выполнения квалификационной исследовательской или научно-исследовательской работы[258].

Управленческая компетенция понимается нами как способность и готовность осуществлять проектирование, планирование, мотивацию, организацию и контроль деятельности других субъектов в процессе реализации отдельных проектов и постоянных процессов.

Самообразовательная компетенция понимается нами как способность и готовность продолжать собственное профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Подобная модель может показаться недостаточной за счет исключения из нее целого ряда видов деятельности. Так, вне поля рассмотрения оказываются многочисленные субкомпетенции, а также дополнительные компетенции, которыми учитель или преподаватель иностранного языка может овладевать в процессе своего становления и развития. Данное сужение сделано осознанно с целью обеспечения первоочередного внимания ключевым структурам, которые должны стать базовым содержанием профессиональной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранных языков. Также стоит подчеркнуть, что в модели представлены базовые *профессиональные* компетенции, в то время как не относящиеся к профессиональным напрямую остаются вне поля рассмотрения. Интеграция данных элементов и образует **основное содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка**.

Еще одну проблему реализации компетентностного подхода в современном российском высшем образовании можно обнаружить, анализируя представление компетенций в программах отдельных дисциплин.

---

[258] Сафонова, В. В. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Перевёрткина // Rhema. Рема. — 2019. — № 3. — С. 148–177. (С. 151.)

В ведущих российских вузах (МГУ имени М. В. Ломоносова, МГИМО, МПГУ, МГПУ, РГПУ имени А. И. Герцена и др.) задачи обучения в рабочих программах дисциплин формируются в терминах знаний, навыков и умений. Существенно меньше внимания уделяется способностям, личностным качествам и ценностным ориентациям. В динамично изменяющемся контексте профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка постоянно присутствует необходимость обновления знаний, навыков и умений. Так, например, детально разработанная Т. А. Ершовой в диссертационном исследовании модель знаний, навыков и умений предоставления педагогической обратной связи[259] в настоящий момент нуждается в значительной актуализации в связи с использованием для предоставления обратной связи технологий на базе искусственного интеллекта[260]. Таким образом, можно заключить, что в текущей ситуации рабочие программы дисциплин зачастую ориентируются на те элементы содержания обучения, которые в наибольшей степени подвержены устареванию и обновлению.

Определенную сложность при описании содержания профессионально ориентированной подготовки представляет несоразмерность элементов содержания обучения и лакуны между ними. Ранее нами была описана дискуссия и различные взгляды на определение терминов «компетенция» и «компетентность»[261]. Отдельную сложность в данном контексте

---

[259]Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Александровна. — Тамбов, 2021. — 294 с.

[260]Коренев, А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — № 2. — С. 68–77.

Коренев, А. А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 31–36.

[261] Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей

представляет тот факт, что зачастую в состав одной компетенции включают еще несколько. Такую ситуацию можно наблюдать, например, с коммуникативной компетенцией, в состав которой включают лингвистическую, социокультурную, прагматическую, дискурсивную и другие. Чтобы избежать ненужной полисемии, для данных компетенций использован термин «субкомпетенция», который уже применялся при описании компонентов коммуникативной компетенции, например, И. А. Мазаевой[262]; К. Г. Чикнаверовой[263] и Г. А. Карыбаевой[264]. При этом важно отметить, что субкомпетенция — это составляющая компетенции, сохраняющая все ее свойства и содержание и проявляющаяся в деятельности.

Таким образом, можно схематически представить иерархию следующим образом:

подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Концепт. — 2025. — № 5. — С. 71–91. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11081.

[262]Мазаева, И. А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза / И. А. Мазаева // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». —— М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 130 с.

[263]Чикнаверова, К. Г. Определение и развитие социолингвистической субкомпетенции «самостоятельность» (на примере изучения профессионально-ориентированных текстов) / К. Г. Чикнаверова // Образование и саморазвитие. — 2012. — № 2 (30). — С. 26–29.

[264] Карыбаева, Г. А. Система субкомпетенций как часть межкультурной компетенции / Г. А. Карыбаева // Мир педагогики и психологии. — 2017. — № 4 (9). — С. 64–68.

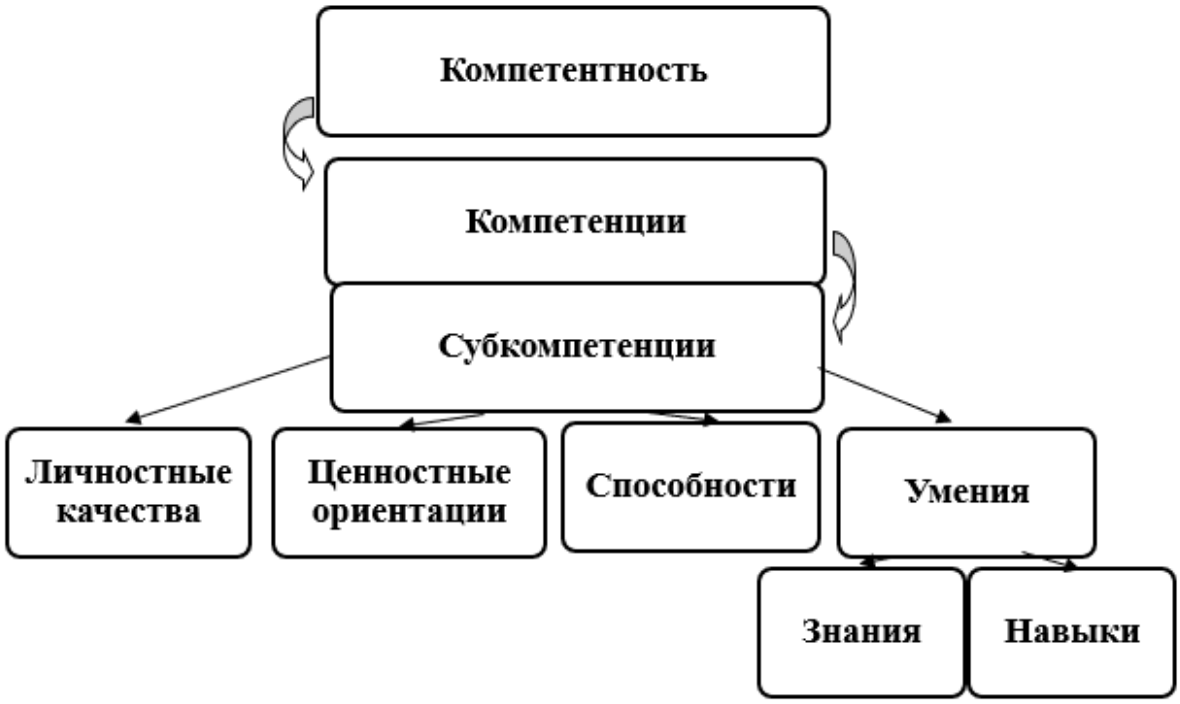


Рисунок 2 — Иерархическая структура состава компетентности

Составлено автором

Далее необходимо дать определения ключевым элементам данной структуры, чтобы в дальнейшем было понятно, каким образом описывается содержание профессионально-коммуникативной компетенции в данной работе.

В издании «Педагогика: словарь системы основных понятий» выделяются **общественные** и **индивидуальные знания**. Общественные знания определяются как «продукт общественно-исторического познания»[265]. Далее отмечается, что они «существуют объективно, независимо от каждого конкретного человека — в книгах, в Интернете, на других носителях информации»[266]. Под индивидуальными знаниями понимается «совокупность ощущений, восприятий, представлений, образов и понятий в сознании каждого отдельного человека»[267]. Отмечается, что в основе развития индивидуальных знаний человека лежит, «во-первых, его жизненный опыт,

[265] Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с. (С. 147.)
[266] Там же.
[267] Там же.

во-вторых — общественное сознание в его формах… — язык, мораль, наука и т. д., носителем которых являются общественные знания»[268]. Индивидуальные знания относятся, скорее, к сфере компетентности, а общественные — к описанию компетенции; соответственно, при оценивании знаний как элемента компетенции происходит сопоставление индивидуального и общественного знания, при этом важно помнить, что несоответствие индивидуального и общественного знания в данном случае не всегда является признаком недостаточно сформированности той или иной компетенции, так как творческая личность в педагогической профессии может дополнять имеющиеся общественные знания. С другой стороны, основой для творчества должны служить имеющиеся общественные знания, следовательно, их отсутствие в необходимом объеме может служить показателем недостаточной сформированности компетенции.

Далее необходимо коснуться вопроса о навыках и умениях (отсутствие их четкого разграничения в ряде работ, некорректный перевод, в силу которого появляются и широко употребляются термины вроде «навыки XXI века», на наш взгляд, может мешать более четкому определению сущности той или иной компетенции). В цитируемом выше словаре данные понятия разводятся в соответствии с большинством проанализированных определений данного явления в педагогических и психологических словарях: **навык** определяется как «сформировавшийся при многократных повторениях (упражнениях, тренировках) автоматизированный (т. е. осуществляемый без непосредственного участия сознания) компонент деятельности»[269]. Далее в словарной статье отдельно отмечается, что навык и умение соотносятся как часть и целое, так как навыки являются автоматизированными компонентами умения, операции, которые в силу многократного повторения перестают нуждаться в сознательном контроле. Можно добавить, что за счет автоматизации навыков освобождаются дополнительные объемы внимания,

[268] Там же. — С. 69.
[269] Там же. — С. 120.

которые можно перенаправлять для более быстрой или разноплановой реализации умений. Умения в данном случае понимаются как «освоенная человеком способность выполнения действий, обеспечиваемая совокупностью приобретенных знаний и навыков…, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания»[270].

Далее необходимо определить, что можно понимать под термином «способности», однако в данном случае пользоваться тем же словарем, что и в случае со знаниями, навыками и умениями, проблематично, так как в нем способности определяются как личностные качества, а в нашем исследовании необходимо развести эти понятия. **Способности** в данной работе определены с точки зрения деятельностного подхода в значении, схожем с тем, как их понимал один из основоположников отечественной дифференциальной психофизиологии Б. М. Теплов[271]: «это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими»[272]. Отличительными чертами такой трактовки способностей является рассмотрение их как индивидуальных особенностей личности, нелинейная связь способностей с эффективностью деятельности, разграничение терминов «способность» и «умение» (именно поэтому ряд исследователей определяет компетенцию как «способность» и «готовность» к осуществлению какой-либо деятельности, так как первое не всегда означает второе), а также быстроту и легкость достижения заданной эффективной деятельности.

Под ценностями в данной работе понимаются «явления и предметы материального или духовного характера, обладающие положительной значимостью, т. е. способные удовлетворять какие-либо потребности человека

---

[270] Там же. — С. 225–226.

[271] Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. — 536 с. (С. 9–20.)

[272] Калашников, М. М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М. М. Калашников // Вестник БГУ. — 2014. — № 1. — С. 45–51. (С. 45.)

(индивидуальные ценности)… социальных групп, классов, общества (социальные ценности), служить их интересам и целям»[273]. В цитируемом словаре отмечается, что ценности состоят из ценностных ориентаций и идеалов, являются частью мировоззрения и выражаются в деятельности. Однако в большей мере в деятельности отражаются именно ц**енностные ориентации:** избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности[274]. Важно, что компонентом ценностных ориентаций является жизненная позиция личности, частью которой выступает профессиональная позиция преподавателя.

Наконец, самым сложным для определения в предложенной структуре компетенции является термин «личностные качества», определения которых в наиболее широкой трактовке включают в себя все качества личности, в том числе знания, умения и навыки, а в наиболее узкой сводятся к описанию индивидуального, социального и национального компонентов характера. В данной работе **личностные качества** рассматриваются как «сложные социально и биологически обусловленные структурные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде»[275]. К личностным качествам отнесены направленность, темперамент и характер.

Далее остановимся на лакуне, образующейся между уровнем субкомпетенций и следующим за ним уровнем умений. О необходимости обозначения элементов содержания обучения, которые по объему превосходят умения, но в то же время не соответствуют определенному виду деятельности (то есть не являются компетенциями), можно судить по использованию

---

[273] Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с. (С. 255.).
[274] Там же. — С. 256.
[275] Вербицкий, А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий. — 2013. — URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 09.01.2026).

в научных публикациях таких терминов, как «комплексный навык»[276] (данный термин вызывает особенно много вопросов, так как в определенной мере противоречит представлению о навыке как о простейшем действии, доведенном до автоматизма), «комплексное умение»[277], «интегрированное умение»[278], «интегративное умение»[279], «умения интегративного

[276]Мартынова, И. А. Развитие комплексного навыка беглого чтения вслух в рамках курса смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. А. Мартынова // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 1 (138). — С. 128–136.

Барышева, Е. С. Интеграция биологического и химического образования для формирования комплексных навыков и подготовки кадров в области биохимии / Е. С. Барышева, Д. А. Стыценков // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 01–03 февраля 2024 года. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2024. — С. 5005–5011.

Синева, Н. Л. Исследование проблемы дефицита специалистов с комплексными цифровыми навыками / Н. Л. Синева, Д. Ю. Вагин, Г. И. Исламова // Актуальные вопросы современной экономики. — 2019. — № 4. — С. 1147–1164.

[277] Линевич, Л. А. Формирование и развитие комплексных умений студентов в условиях применения электронного учебно-методического комплекса / Л. А. Линевич // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 4 (16). — С. 147–150.

Линевич, Л. А. Интерактивная контролирующая программа как средство развития комплексных умений студентов / Л. А. Линевич // Известия Алтайского государственного университета. — 2011. — № 2–2 (70). — С. 28–33.

Дирвук, Е. П. Дидактические сценарии формирования комплексных умений учащихся учреждений ПТО на уроках производственного обучения / Е. П. Дирвук, Е. И. Царук // Профессиональное образование. — 2012. — № 2 (8). — С. 40–46.

[278] Смирнова, М. О. Формирование интегрированных умений учащихся по использованию технологии обработки графических изображений при обучении созданию коллажей / М. О. Смирнова, Е. А. Фаворская // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. — 2015. — № 1. — С. 26–32.

Avramenko, A. P. Integrated writing tasks as a means of increasing the authenticity of the learning process / A. P. Avramenko, M. A. Davydova // Вопросы прикладной лингвистики. — 2020. — № 2 (38). — P. 25–43. — DOI 10.25076/vpl.38.02.

Дехтярева, Е. А. Создание видеороликов на уроках немецкого языка как метод формирования интегрированных умений / Е. А. Дехтярева // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2022: материалы международной студенческой научно-практической конференции, Магнитогорск, 22–25 марта 2022 года. — Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2022. — С. 494–497.

[279] Громов, А. Н. Интегративные умения учителя и их оценивание в условиях образовательного процесса: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Громов Андрей Николаевич. — Санкт-Петербург, 2008. — 21 с.

Магера, Ю. В. Использование ИКТ на уроках английского языка как один из способов совершенствования интегративных умений / Ю. В. Магера // Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования: Сборник научных статей и докладов, Владивосток, 30 марта — 01 апреля 2017 года / Дальневосточный федеральный университет. — Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. — С. 82–85.

характера»[280], а также разделение умений на «микроумения» и «макроумения»[281] (понятия, во многом калькированные из англоязычного терминологического аппарата). Таким образом, встает вопрос об обозначении компонента содержания обучения, который бы находился на уровне между умением и субкомпетенцией. Таким компонентом в контексте профессионально ориентированной подготовки становятся стратегии.

Рассмотрение термина «стратегия» можно начать с античного периода, когда он использовался применительно к военному искусству. В XX веке использование данного термина значительно расширяется, и он проникает в теорию игр, когнитивную психологию и теорию управления. Именно с военного значения данного слова начинается его определение в «Большом толковом словаре», а наиболее интересным для данной работы является определение под номером 3: «Искусство планирования какой-л. деятельности (экономической, научной и т. п.) на длительную перспективу»[282].

Считается, что первое употребление данного термина в педагогике принадлежит Л. Селинкеру. Он выделил пять ключевых процессов с точки зрения овладения иностранным языком: перенос языка, перенос обучения, стратегии изучения иностранного языка, стратегии коммуникации на иностранном языке и обобщение целевого лингвистического материала[283].

Кроткова, И. Н. Развитие ИКТ-компетенции будущего учителя иностранного языка в рамках спецкурса по формированию интегративных профессиональных умений / И. Н. Кроткова // Научный поиск. — 2016. — № 1. — С. 46–48.

[280] Меситова, М. П. Формирование дидактических умений интегративного характера в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Меситова Маргарита Петровна. — Тула, 2002. — 172 с.

[281] Родоманченко, А. С. Классификация макро- и микроумений говорения (для уровней B2/C1) / А. С. Родоманченко // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 10. — С. 42–46. Пенкина, М. В. Методика внутривузовского контроля сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов магистратуры (в научно-образовательной среде): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пенкина Мария Владимировна. — М., 2019. — 394 с.

[282] Стратегия // Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 1998. — [Электронный ресурс]. — URL: https://gramota.ru/poisk?query=стратегия&mode=slovari&dicts[]=42 (дата обращения: 09.01.2026).

[283] Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. — 1972. — Vol. 10. — P. 209–231.

Дж. Брунер в 1977 году определил стратегию как «некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам»[284]. В 1990 году Р. Оксфорд определил стратегии обучения как «особые действия, модели поведения, шаги и методы, которые обучающиеся (зачастую осознанно) используют для улучшения процессов овладения иностранным языком»[285].

В обучении иностранным языкам отдельного внимания заслуживает понятие стратегической компетенции, которая в разных работах рассматривалась как составная часть коммуникативной либо лингвистической[286]. Наиболее влиятельным можно считать определение М. Кэнэли и М. Суэйн[287] (1980 г.), которые отмечали, что стратегическая компетенция позволяет преодолевать проблемы в ходе коммуникации и способствует достижению коммуникативных целей. Схожим образом понимал стратегическую компетенцию и Ван Эк, рассматривавший ее как способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем[288].

Важный вклад в развитие понимания стратегической компетенции внесли Л. Бахман и Э. Палмер: хотя они и рассматривали ее в рамках лингвистической компетенции, но определили как совокупность метакогнитивных элементов (стратегий) высшего порядка, выполняющих функцию когнитивного управления в использовании языка и задействованных в процессах планирования, контроля и оценивания при решении проблем

---

[284] Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 413 с.

[285] Oxford, R. L. Language learning strategies: what every teacher should know / R. L. Oxford. — Boston: Heinle & Heinle, 1990. — 342 p. (P. 18.)

[286] Bachman, L. F. Language testing in practice: designing and developing useful language tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 384 p.

[287] Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1. — P. 1–47. — DOI 10.1093/applin/I.1.1.

[288] Ek, J. A. van. Threshold 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 184 p.

индивида, возникающих не только в употреблении языка, но и практически в любой когнитивной деятельности[289]. Данное определение представляется важным, так как расширяет понимание стратегической компетенции не только с точки зрения языка, но и планирования деятельности в целом. Другое важное дополнение к пониманию использования стратегий в общении сделал П. Скехан, отметивший, что коммуникативные стратегии могут использоваться продуктивно во всех видах общения, а не только в ситуациях, когда возникают затруднения[290]. Данная позиция в значительной мере повлияла на рассмотрение стратегической компетенции и коммуникативных стратегий в обучении иностранным языкам.

Стратегии изначально описывались в CEFR 2001 г. как составляющие использования языка и рассматривались в контексте деятельностного подхода: «Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общие и коммуникативную. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений, и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий»[291]. Далее приводится и определение стратегии — «выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать»[292]. Таким образом, стратегии изначально лежат в основе коммуникативного и коммуникативно-деятельностного подходов.

---

[289] Bachman, L. F. Language testing in practice: designing and developing useful language tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 384 p. (P. 70–71.)
[290] Skehan, P. A Cognitive Approach to Language Learning / P. A. Skehan. — Oxford: Oxford University Press, 1998. — 324 p.
[291] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с. (С. 8.)
[292] Там же. — С. 9.

В дополнительном томе к Общеевропейским компетенциям от 2018 г. стратегии подразделяются на общие и коммуникативные языковые. В изначальном документе от 2001 г. отмечается, что, так как решаемые человеком коммуникативные задачи неоднородны и изменчивы, ему необходимо использовать стратегии для решения подобных задач в обучении и реальной жизни. Также в документе отмечается, что именно стратегии влияют на непосредственное использование (или неиспользование) языка для решения коммуникативной задачи. Таким образом, выбор стратегии предшествует решению коммуникативной задачи. В рассматриваемом документе разделяются стратегии обучения и коммуникативные стратегии. Стратегии рассматриваются как связующее звено между ресурсами (компетенциями) обучающегося и коммуникативной деятельностью[293]. Примечательно, что в изначальной версии документа дескрипторы приводились лишь для некоторых стратегий в области интеракции и речепорождения. Также в данном документе отмечается, что «стратегии — это средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью»[294]. Данное замечание особенно важно в связи с тем, что конкретные знания, умения и навыки обучающегося могут изменяться со временем, как могут меняться и доступные средства (в том числе и технические) для решения той или иной коммуникативной задачи, и в данном случае формирование универсальных стратегий должно позволить обучающемуся максимально эффективно решать коммуникативные задачи, используя доступные ресурсы.

---

[293] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с. (С. 24.)

[294] Там же. — С. 58.

Уже в 2001 году использование стратегий непосредственно связывалось с коммуникативными видами деятельности: рецепцией, продукцией, интеракцией и медиацией. Так, к стратегиям продуктивной речевой деятельности и порождения текста отнесли мобилизацию ресурсов и планирование, адаптацию (стратегии избегания и достижения), выполнение задачи, оценку и самокоррекцию. К стратегиям рецептивной речевой деятельности отнесли общее прогнозирование: определение контекста и активацию фоновых знаний, выявление ключевых опор и построение гипотезы, проверку гипотезы и ее пересмотр.

Дополнения к Общеевропейским компетенциям от 2018 г. во многом строятся на принципе плюрилингвизма; это подразумевает, что человек, владеющий разными языками, использует единый «репертуар», то есть набор средств (языковых компетенций и стратегий), которые совмещает со своими общими компетенциями и стратегиями для решения определенных задач[295]. Это принципиально важное положение, де факто подразумевающее отказ от изолированного развития иноязычной коммуникативной компетенции и отдельного развития коммуникативной компетенции на разных языках, так как все те знания, навыки, умения и ценностные ориентации, которые человек использует в своей профессиональной деятельности, образуют его единую плюрилингвальную коммуникативную компетентность. Следовательно, и стратегии, приобретаемые в процессе формирования профессионально-коммуникативной субкомпетенции, могут использоваться им при коммуникации как на одном или нескольких преподаваемых языках, так, возможно, и при коммуникации на родном языке.

Примечательно, что в отечественной педагогике не произошло существенного изменения в определении стратегий. Так, в «Новом словаре методических терминов и понятий» в редакции 2009 г. под стратегией

---

[295] Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. — Strasbourg, February 2018. — URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 03.01.2026).

понимается «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели»[296], и ровно такое же определение можно найти в «Современном словаре методических терминов и понятий» 2021 г. издания[297]. Коммуникативные стратегии в данном словаре как отдельный феномен не рассматриваются. При этом в определении, приводимом к единице «коммуникативный акт», упоминается, что это «минимальная единица речевого взаимодействия, определяемая интенциями и стратегией достижения цели общения»[298]. Определение же стратегической компетенции сводится к способности «восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке»[299]; таким образом, внимание фокусируется исключительно на компенсаторном использовании коммуникативных стратегий, а не на их применении в процессе коммуникации для максимально эффективного достижения целей общения.

Что касается коммуникативных стратегий, они были достаточно подробно изучены и описаны в работах отечественных лингвистов, таких как О. С. Иссерс, В. И. Карасик, Н. И. Формановская, А. А. Артюхова и других. Многие из них ссылаются на фундаментальные работы Т. А. ван Дейка, определившего коммуникативную стратегию как «некую общую инструкцию для каждой конкретной ситуации интерпретации»[300]. О. С. Иссерс развивает данный подход и рассматривает коммуникативную стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели»[301].

---

[296] Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с. (С. 295.)
[297] Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2021. — 496 с. (С. 331.)
[298] Там же. — С. 124.
[299] Там же. — С. 331.
[300] Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ.; сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. — М.: Прогресс, 1989. — 310 с. (С. 54.)
[301] Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О. С. Иссерс. — 5-е изд. — М.: ЛКИ, 2008. — 288 с. (С. 54.)

Следует отметить, что О. С. Иссерс наряду со стратегиями рассматривает и коммуникативные тактики, что в определенной мере сближает терминологическое понимание стратегии и тактики в лингвистике и в военном деле. И. А. Стернин определяет стратегию как «обусловленные коммуникативной целью общие стереотипы построения процесса коммуникативного воздействия в зависимости от условий общения и личности коммуникантов»[302]. В данном определении важным является упоминание опоры на некоторые стереотипы, которые формируются у участника коммуникации (значит, их можно формировать и в рамках профессионально-коммуникативной подготовки), и затем с опорой на них выстраивается его коммуникативное поведение в схожих условиях. Другой важной мыслью является то, что использование стратегии «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана»[303]. В данном случае взаимосвязь умений планирования и успешности реализации стратегии справедлива не только для коммуникативной, но и для педагогической деятельности.

Отдельного внимания заслуживает исследование Т. И. Тимофеевой, сопоставившей термины «компетенция» и «стратегия» (в документах Совета Европы они употребляются именно так: это подразумевает, что одно не является частью другого). Во-первых, данным автором был проделан сопоставительный анализ компонентов коммуникативной компетенции, описанных различными отечественными и зарубежными исследователями[304], что позволяет выделить тех, кто рассматривал стратегическую компетенцию

---

[302] Стернин, И. А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин, У. Д. Камбаралиева // Коммуникативные исследования. — 2018. — № 2 (16). — С. 20–34 (с. 24). — DOI 10.25513/2413-6182.2018.2.20-34.

[303] Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О. С. Иссерс. — 5-е изд. — М.: ЛКИ, 2008. — 288 с. (С. 100.)

[304] Тимофеева, Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: монография / Т. И. Тимофеева. — Ульяновск: УлГТУ, 2011. — 136 с. (С. 6.)

в составе коммуникативной. Другой важной чертой данной работы является рассмотрение понятия о стратегии не только в лингвистике и педагогике, но и в теории управления. В частности, интереса заслуживает приводимая в рассматриваемой работе вслед за Г. Минсбергом модель, определяющая стратегию как «интегрированный набор действий, направленный на создание устойчивых конкурентных преимуществ» и включающий в себя стратегическое мышление, формальное стратегическое планирование и ситуационные стратегические решения[305]. Однако не вполне можно согласиться с данным исследователем в том, что она рассматривает стратегии исключительно в рамках стратегической компетенции, которую характеризует следующим образом: «интегративный феномен, отражающий способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать освоенный репертуар стратегий»[306]. Если рассматривать использование стратегий как компетенцию, возникает два вопроса:

1. Если компетенция — это способность и готовность к осуществлению определенного вида деятельности, то какой вид деятельности соответствует стратегической компетенции?

2. Если стратегии — часть компетенции, то как они могут управлять разными компетенциями?

Итак, нам не удалось найти общепринятого в отечественной педагогике определения коммуникативной стратегии, а также определения стратегии, которое в полной мере отражало бы специфику использования коммуникативных, профессиональных стратегий и стратегий обучения в процессе обучения иностранному языку. Также можно отметить сужение описания стратегической компетенции до исключительно компенсаторного характера и отсутствие ее рассмотрения как инструмента выражения плюрикультурности и плюрилингвизма.

---

[305] Там же. — С. 10.
[306] Там же. — С. 22.

Т. И. Тимофеева определяет коммуникативную стратегию как «осознанное личностью и мотивированное намерение значимых вербальных и невербальных действий, направленных на достижение цели коммуникативной деятельности (на любом языке общения)»[307]. Принимая данное определение за основу, мы хотели бы уточнить его для профессионального контекста деятельности, так как в данном случае стратегия опирается не только на коммуникативную, но также и на профессиональные и исследовательские компетенции. Кроме того, представляется необходимым лучше отразить в определении элементы, связанные с планированием и принятием решений в изменяющихся условиях. В настоящем исследовании будет использовано следующее определение: **профессионально-коммуникативная педагогическая стратегия — это осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках**. Стратегия включает в себя планирование оптимального сочетания имеющихся компетенций (знаний, навыков, умений, способностей, личностных качеств) или возможную компенсацию недостаточности имеющихся компетенций для наиболее эффективного достижения цели педагогического общения.

Таким образом, можно дополнить представленную ранее на Рисунке 2 иерархию элементов содержания обучения еще одним элементом:

[307] Там же.

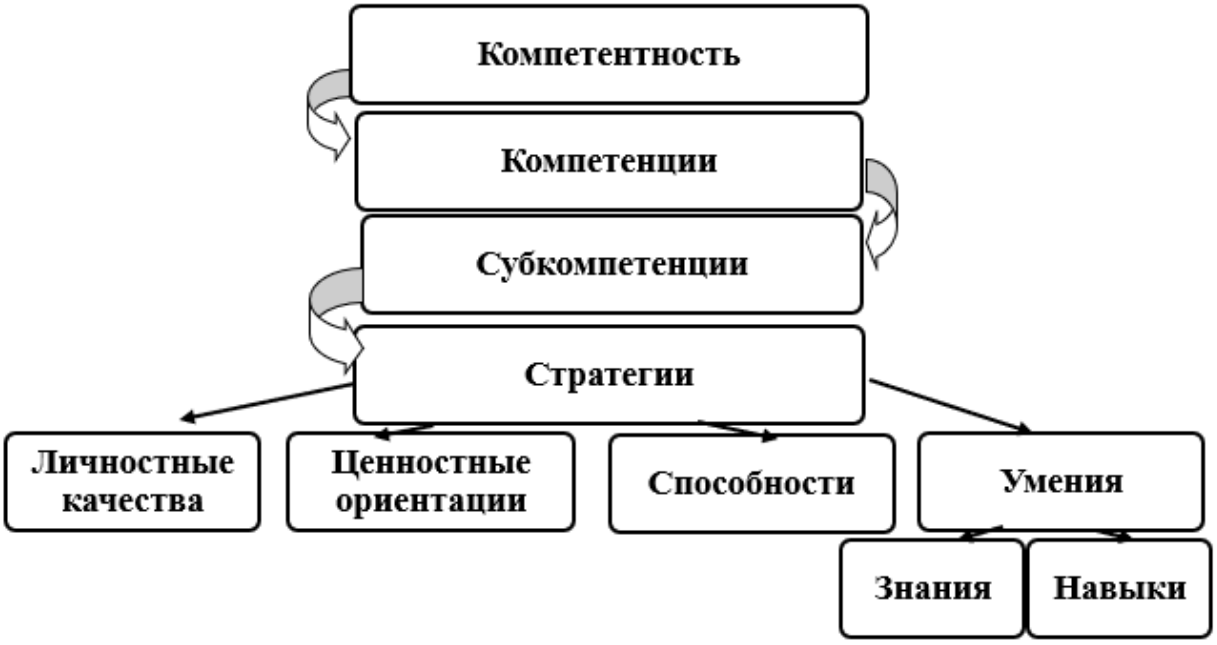


Рисунок 3 — Обновленная иерархическая структура элементов содержания обучения

Составлено автором

На Рисунке 4 представлен механизм активации профессионально-коммуникативных стратегий. Исходной точкой для анализа данной иллюстрации является определенная педагогическая цель, определяющая коммуникативную цель, которую преподаватель иностранного языка ставит в конкретной ситуации педагогического общения. Ценностные ориентации при этом влияют на формулировку и педагогической, и коммуникативной цели, а активация ценностных ориентаций влияет на выбор стратегии для достижения коммуникативной цели. После выбора стратегии начинается ее реализация, а именно планирование на основе имеющихся образцов схожих ситуаций в прошлом и анализа характеристик текущей ситуации. В процессе планирования происходит выбор оптимального сочетания доступных ресурсов, которые могут быть использованы для максимально эффективного достижения коммуникативной цели: знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств. Выбранное сочетание доступных ресурсов формирует коммуникативное поведение преподавателя в определенной ситуации общения, в ходе которого он может оказывать прямое или косвенное

педагогическое воздействие. Данное воздействие, в свою очередь, может привести к полному или частичному достижению коммуникативной и педагогической целей. Едва ли в ситуациях педагогического общения можно говорить о полном достижении ожидаемой цели в силу субъектности и влияния на ситуацию общения других участников коммуникации.



Рисунок 4 — Активация профессионально-коммуникативных стратегий в конкретной ситуации педагогического общения

Составлено автором

Традиционно большое внимание в методике обучения иностранным языкам уделялось стратегиальному (то есть основанному на развитии стратегий) подходу при обучении чтению. Отмечается, что стратегиальный подход развивает способности анализировать, синтезировать, фокусировать, отбирать и организовывать прочитанное, а результатом обучения становится смысловое чтение, формирующее и воспитывающее мыслящего читателя[308]. Важным в данном случае является то, что стратегиальный подход может комбинироваться с другими подходами к обучению иностранному языку и не противоречит им, учитывая важность такого компонента, как стратегии. Особенно актуальным рассмотрение данного подхода представляется в контексте дополнений к Общеевропейским компетенциям, вышедшим

[308] Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 9. — С. 54–59.

в 2018 и 2020 годах и выделяющим стратегии как важный компонент коммуникативных видов деятельности.

В зарубежной педагогике стратегиальный подход зародился в 1970-х годах и получил широкое распространение в педагогике в 1990-е гг. В 1983 г. было опубликовано педагогическое исследование К. Уайнстайн и Р. Майера, озаглавленное как «Преподавание стратегий научения» (The Teaching of Learning Strategies). В нем отмечается, что целью стратегии является воздействие на то, как обучающийся выбирает, приобретает, организует и интегрирует новые знания[309].

В 1996 году была опубликована работа трех исследователей из Университета Миннесоты, обобщающая основные положения стратегиального подхода в обучении иностранному языку. Данный педагогический феномен (strategies-based instruction) определяется ими как личностно-ориентированный подход к преподаванию, состоящий из двух основных компонентов: 1) обучающиеся узнают как, когда и почему стратегии могут быть использованы для оптимизации обучения иностранному языку и его использования; 2) стратегии на ежедневной основе интегрируются в изучаемый материал и имплицитно или эксплицитно включаются в решаемые коммуникативные задачи[310]. Они разделили все стратегии на когнитивные (напрямую связанные с запоминанием, сохранением и использованием элементов изучаемого языка), метакогнитивные (связанные с планированием, самооцениванием и рефлексией), социальные (связанные с взаимодействием с другими обучающимися) и аффективные (связанные с эмоциональной саморегуляцией, а также анализом и поддержанием собственной мотивации)[311].

---

[309] Weinstein, C. E. The teaching of learning strategies / C. E. Weinstein, R. E. Mayer // Innovation abstracts. — 1983. — Vol. 5, № 32.

[310] Cohen, A. D. The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language: Research report [Электронный ресурс] / A. D. Cohen, S. J. Weaver, T.-Y. Li. — 1996. — URL: https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIimpact.pdf (дата обращения: 10.01.2026).

[311] Там же. — P. 3.

И. А. Зимняя предложила использование термина «стратегиальный подход» применительно к воспитанию, определив «подход», с одной стороны, как «мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, что соотносимо с понятием «позиция»[312], а с другой стороны, как «глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия»[313]. Она отмечала универсализм стратегий, относя их к разным сферам жизнедеятельности и общественной жизни, и определила стратегии как «комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния, сохранения, развития или изменения, общий проект и проектирование его осуществления на определенный отрезок времени… долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования»[314]. И. А. Зимняя в цитируемой работе выделила стратегии сохранения, изменения, развития и предотвращения. Н. Н. Сметанникова вслед за ней определяет стратегии в обучении как «систематизированный план и программу действий и операций, осознанно применяемых обучающимся для управления обучением или для улучшения его результата»[315]. Благодаря работам Н. Н. Сметанниковой стратегиальный подход в нашей стране широко освещен, в первую очередь, при обучении чтению, однако имеется немало примеров его применения для развития других видов речевой деятельности,

---

[312] Зимняя, И. А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под общ. ред. И. А. Зимней. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Издательский сервис, 2004. — 480 с. (С. 254.)

[313] Там же.

[314] Там же. — С. 259.

[315] Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 9. — С. 54–59. (С. 56.)

таких, например, как письменная речь[316]и аудирование[317]. В России данный подход также использовался для развития устноречевых умений[318]. Также во многих работах рассматривается использование стратегиального подхода для развития умений критического мышления, что подчеркивает междисциплинарный и интегративный характер данного подхода, которым можно было бы объяснить и обращение к нему в дополнениях к Общеевропейским компетенциям. Также стратегии обучения связываются с развитием учебной автономии и стратегиями самостоятельной работы обучающихся[319].

С учетом многозначности термина «стратегия» возникает необходимость разграничения стратегического и стратегиального подходов. Термин «стратегический подход» применяется в первую очередь в контексте управления образованием и развития образования как системы. Суть стратегического подхода в образовании заключается в системном, целенаправленном и дальновидном планировании и управлении всеми аспектами образовательного процесса и развития учреждения (или системы образования в целом) с учетом долгосрочных целей, меняющихся внешних условий и внутренних возможностей. Положения и принципы данного подхода изложены в научных трудах В. В. Игнатовой[320], А. Д. Николаевой[321],

---

[316] Elham, A. B. The impact of strategy-based instruction on L2 learners' persuasive writing / A. B. Elham, R. Ali // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 98. — P. 235-245. — DOI 10.1016/j.sbspro.2014.03.412.

[317] Chou, M.-H. Impacts of the Test of English Listening Comprehension on students' English learning expectations in Taiwan / M.-H. Chou // Language, culture and curriculum. — 2015. — Vol. 28, № 2. — P. 191–208. — DOI 10.1080/07908318.2015.1027216.

[318]Суханова, Т. Е. Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Т. Е. Суханова, Т. В. Крысенко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. — 2016. — № 1 (20). — С. 57–62.

[319]Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. — М.: АРКТИ, 2002.

[320] Игнатова, В. В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении / В. В. Игнатова // Вестник Академии знаний. — 2012. — № 1. — С. 70–76.

[321] Николаева, А. Д. Стратегический подход к управлению образованием / А. Д. Николаева // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 8. — С. 1667–1671.

А. Р. Алавердова[322] и других исследователей. Таким образом, в педагогике данный подход применяется при описании системы образования, и практически не используется при описании содержания обучения и воспитания. Термин «стратегиальный подход» был введен в научный оборот Н. Н. Сметанниковой[323] для описания универсальных стратегий, которые используются в процессе смыслового чтения. Далее данный термин неоднократно использовался в публикациях, посвященных профессионально ориентированному чтению[324], коммуникации в интернет-пространстве[325], развития функциональной грамотности[326], формированию надпрофессиональных навыков[327], формирования когнитивной компетенции[328] и профессионально-коммуникативной подготовке

---

[322] Алавердов, А. Р. Эволюция стратегических подходов к мотивации научно-педагогических работников / А. Р. Алавердов // Высшее образование в России. — 2015. — № 5. — С. 45–53.

[323] Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению чтению : междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. — Москва : Школьная библиотека, 2005. — 509 с.

[324] Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 9. — С. 54–59. — DOI 10.25586/RNU.HET.18.09.P.5.

[325] Абрамова, С. В. Стратегиальный подход в обучении общению в интернет-пространстве на иностранном языке студентов и обучающихся старших классов / С. В. Абрамова // Лингвометодическая панорама 2021 : Материалы научно-методической стажировки учителей иностранных языков Уральского региона, Екатеринбург, 14 декабря 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. — С. 199–202.

[326] Красилова, И. Е. Функциональная грамотность и стратегиальный подход к обучению учащихся средних классов чтению на иностранном языке / И. Е. Красилова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. — 2023. — № 4. — С. 66–73.

[327] Зотова, М. Ю. Применение личностно-деятельностного и стратегиального подходов в формировании надпрофесиональных навыков / М. Ю. Зотова // Общество — Наука — Инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 07 февраля 2022 года. — Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Омега-Сайнс», 2022. — С. 188–191.

[328] Волкова, Т. В. Стратегиальный подход в формировании когнитивной компетенции / Т. В. Волкова // Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: теоретико-методологические основы педагогического исследования в профессиональном образовании : Материалы научно-практической конференции, Москва, 12 мая 2020 года. — М.: Общество с ограниченной ответственностью «Принтика», 2020. — С. 14–16.

преподавателей иностранного языка[329]. Как и в работах, описывающих обучение чтению в терминах универсальных стратегий[330], в рамках профессионально ориентированной подготовки преподавателя акцентуируется именно описание целевого содержания обучения в терминах универсальных педагогических профессионально-коммуникативных стратегий, а не стратегическое управление системой профессионально ориентированной подготовки, в связи с чем использование термина «стратегиальный» является более точным, чем термина «стратегический».

Возможности интеграции стратегиального подхода с компетентностным отмечались и раньше. Так, в 2008 г. в РГПУ им. А. И. Герцена была опубликована работа «Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации», в которой применительно к педагогическому образованию выделяются стратегии самоуправления обучением, экспериментального обучения, развития критического мышления, коммуникативного и контекстного обучения[331].

В предыдущем параграфе были описаны основные принципы современных подходов к обучению иностранному языку. В данном параграфе их можно дополнить за счет основных принципов развития профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, выделенных в диссертации Е. В. Тимохиной. К ним относятся: принцип сознательной основы в освоении профессионально ориентированных коммуникативных умений; принцип функциональности в профессионально-педагогической

---

[329] Коренев, А. А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке и развитию языкового педагога: монография / А. А. Коренев. — М.: Издательство «Наука», 2025. — 260 с.

[330] Лютых, В. В. Стратегиальный подход к обучению смысловому чтению / В. В. Лютых // Альманах мировой науки. — 2020. — № 1 (37). — С. 23–24.

[331] Авво, Б. В. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек [и др.]. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 108 с.

сфере; принцип профессионально-коммуникативной ситуативности; принцип творческого применения иностранного языка в ситуациях профессионально-педагогического общения; принцип полифункциональности профессионально ориентированных упражнений; принцип профессионально ориентированной ролевой организации процесса обучения иностранному языку; принцип сочетания учебных и внеурочных форм деятельности студентов по овладению профессионально-коммуникативной компетенцией; принцип междисциплинарной связи лингвистической и методической подготовки[332].

В результате сопоставления данных принципов с основными принципами системного, акмеологического, аксиологического, личностно-деятельностного, социокультурного, компетентностного и коммуникативного подходов определены **принципы** стратегиального подхода к профессионально ориентированной подготовке и развитию преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования:

- **Индивидуализация** содержания образования (обучения и воспитания) за счет регулярного использования инструментов диагностического, формирующего и суммирующего оценивания, включая формы самооценивания и взаимооценивания, обратной связи и профессионально ориентированной рефлексии. Данный принцип соответствует принципам индивидуализации образования в контексте личностно-ориентированного и деятельностного подходов, а также учитывает современную теорию формирующего оценивания. Особенную важность он приобретает в контексте профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка, так как разнородность уровня развития профессиональных компетенций у обучающихся в системе дополнительного образования делает их самих основными экспертами при оценивании собственных знаний, умений, навыков, стратегий и компетенций,

---

[332] Тимохина, Е. В. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тимохина Екатерина Васильевна. — Нижний Новгород, 2015. — 183 с. (С. 64–69.)

а следовательно, требует от них высокого уровня сформированности стратегий профессионально ориентированной рефлексии.

- **Интеграция и универсализм** при развитии коммуникативных, образовательных и профессиональных стратегий как структурных основ коммуникативного поведения преподавателя. Ограниченность ресурсов в рамках профессиональной подготовки и в еще большей мере — профессионального развития преподавателя иностранного языка диктует необходимость максимально эффективного их использования, а следовательно, интеграции различных направлений профессиональной подготовки. Кроме того, универсализм и междисциплинарность при формировании и развитии профессионально-коммуникативных стратегий позволят преподавателю лучше адаптироваться в динамично меняющемся контексте педагогической деятельности.

- **Ценностная направленность** подготовки за счет соотнесения содержания, методов и средств обучения с ценностными ориентациями (личностными, коммуникативными и профессиональными) как мотивационными основами коммуникативного поведения учителей и преподавателей иностранного языка. Принятие педагогических и коммуникативных решений в процессе профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка требует наличия устойчивых основ, которые в меньшей степени подвержены изменениям. В качестве таких основ выступают ценностные ориентации преподавателя, позволяющие ему выбирать и обосновывать те или иные решения в процессе профессионально ориентированной коммуникации, и осознавать свою ответственность за принятие данных решений.

- **Четкость иерархической структуры целей и задач** профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в логично выстроенной иерархии конкретных знаний, навыков, умений стратегий, ценностных ориентаций и компетенций. Данный принцип созвучен одному из основных исторически сложившихся принципов

компетентностного подхода о стремлении к измеримости результатов обучения. В данном случае построение иерархии знаний, навыков, умений, стратегий, ценностных ориентаций и компетенций должно позволять оценивать каждый элемент в рамках процедур формирующего или суммирующего оценивания, в том числе самооценивания.

- **Эмпирическая обоснованность профессионально-коммуникативных задач** преподавателя иностранного языка для интегрированного развития профессиональных и коммуникативной компетенции. Данный принцип предполагает описание профессионально-коммуникативных задач преподавателя иностранного языка исходя из конкретно наблюдаемых задач и научного обоснования предполагаемых будущих задач профессиональной деятельности. Реализация данного принципа возможна как с точки зрения описания содержания обучения, так и при моделировании методов и средств обучения, которые должны стремиться к максимальному сходству с условиями реальной педагогической деятельности учителей и преподавателей иностранного языка.

- **Соразвитие профессионально-коммуникативных педагогических стратегий на родном (родных) и иностранных языках.** Исходя из определения коммуникативной компетентности как единой и плюрилингвальной, возможен перенос и сочетание профессионально-коммуникативных знаний, навыков, умений и стратегий, сформированных на разных языках. Таким образом, формируемые и развиваемые стратегии обогащают модели коммуникативного поведения и способствуют более эффективному решению коммуникативных задач в различных ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках.

- **Формирование профессиональной осознанности коммуникативных действий** на разных языках посредством (само)наблюдения, рефлексии и обратной связи. Данный принцип стремится к максимальной реализации самообразовательного потенциала личности преподавателя иностранного языка через формирование стратегий накопления

и анализа информации о собственной профессиональной и коммуникативной деятельности. Будучи созвучным первому из обозначенных принципов (индивидуализации содержания образования), он позволяет создать внутреннюю базу для подобной индивидуализации у (будущего) преподавателя иностранного языка как при профессиональной подготовке, так и в процессе развития профессиональных знаний, умений, навыков и стратегий.

Обозначенные выше элементы призваны дополнить, а не заменить базовые принципы личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов, выделяя те теоретические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, которые нуждаются в особенной поддержке в настоящий момент в контексте развития профессионально-коммуникативной компетентности.

Выводы по Главе 1

Таким образом, можно заключить, что методологические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования сложились исторически. Выделены пять основных этапов развития профессионально ориентированной подготовки, в рамках которых обучение будущих учителей и преподавателей изначально фокусировалось на общем овладении одним или несколькими иностранными языками как основе их дальнейшей педагогической деятельности, далее с развитием университетского образования и лингвистики произошло отождествление научного изучения языка и способности его преподавания. В первой половине XX века произошел генезис профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка, которая реализовывалась в педагогических институтах и вузах. Данный этап временно разделил подготовку учителей и преподавателей иностранного языка в рамках двух профессий. Во второй половине XX века произошло выделение методики обучения иностранному

языку в отдельное направление научных исследований и внедрение коммуникативного подхода в обучение иностранным языкам как в общем, так и в высшем образовании, что вновь сблизило учителей и преподавателей иностранного языка в рамках одной научной сферы. Наконец, интегративные процессы начала XXI века обусловили необходимость интеграции различных компонентов профессиональной подготовки на фоне высокой профессиональной мобильности педагогических кадров и динамично изменяющихся условий осуществления педагогической деятельности. Профессиональная подготовка, ориентирующаяся в первую очередь на формирование базовых профессиональных компетенций (общепедагогической, методической, коммуникативной, научно-исследовательской, управленческой и самообразовательной), дополняется профессионально ориентированной, в рамках которых происходит интеграция компонентов различных компетенций для подготовки преподавателя к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся условиях на различных уровнях образования.

Изучение взглядов философов, психологов и педагогов на профессиональное развитие учителя и преподавателя позволило выделить ряд сложившихся в разные эпохи и сохранившихся до наших дней векторов, которые определяют направления их подготовки и профессионального развития: аксиологический, организационно-управленческий, общепедагогический, психологический, лингводидактический и исследовательский. Данные направления образуют основу подготовки будущих учителей и преподавателей, которые в системе непрерывного образования в разные моменты своей профессиональной карьеры могут выбирать направление развития, наиболее соответствующее их потребностям.

В системе непрерывного образования преподавателя иностранного языка необходимо строить концепцию профессионально ориентированной подготовки, опираясь на четкие методологические основы. Важнейшими методологическими рамками проектирования концепции выступают

системный, акмеологический, синергетический, междисциплинарный, аксиологический, социокультурный и личностно-деятельностный подходы, а принципы ее реализации базируются на положениях компетентностного, коммуникативного и интегративно-рефлексивного подходов. Анализ различных педагогических и образовательных подходов выявил общие принципы, лежащие в их основе. Системный подход обеспечивает целостность и взаимосвязанность образовательной системы, ориентированной на достижение целей и адаптацию к происходящим в обществе изменениям. Базовыми принципами проектирования концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка являются системность, детерминизм и единство теории и практики. Синергетический подход акцентирует междисциплинарность и интеграцию различных компонентов образовательного процесса. Акмеологический подход, базируясь на принципе субъектности, направлен на раскрытие потенциала (будущего) учителя или преподавателя иностранного языка и достижение им профессионального мастерства. Аксиологический подход фокусируется на ценностях и воспитательном аспекте профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, подчеркивая необходимость создания в процессе данной подготовки и развития личностно-значимого опыта. Личностно-ориентированный подход требует ориентации на имеющиеся и будущие профессиональные потребности преподавателя. Компетентностный подход акцентирует внимание на измеримости целевых результатов обучения и их описании с точки зрения конкретных видов профессиональной деятельности преподавателя.

Обобщение различных подходов позволяет выделить схожие принципы, такие как субъектность обучающегося, индивидуализация, творческая активность, непрерывное образование, междисциплинарность, иерархичность, коммуникативная направленность, ситуативность, диалог культур и соизучение родного и иностранных языков. Общим для всех рассмотренных подходов является рассмотрение обучающегося как субъекта

образовательных отношений и стремление к максимальной индивидуализации содержания обучения и воспитания. Принцип ситуативности рассматривается как необходимость создания личностно-значимого опыта у обучающихся и возможности практики языка профессии в ситуациях, схожих с реальными ситуациями осуществления педагогической деятельности, а принцип соизучения языков и культур связан с развитием в процессе подготовки учителей и преподавателей плюрилингвальной и плюрикультурной коммуникативной компетенции.

В качестве еще одной методологической основы концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка предлагается стратегиальный подход. Обосновано выделение стратегии как компонента содержания обучения на уровне между умением и субкомпетенцией. В научный оборот вводится понятие «профессионально-коммуникативной стратегии» и предлагается схема реализации профессионально-коммуникативных стратегий в процессе педагогической деятельности. На основании анализа принципов личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов сформулированы основные принципы стратегиального подхода применительно к профессионально ориентированной подготовке преподавателя иностранного языка. К ним отнесены индивидуализация, интеграция, универсализм, ценностная направленность, четкость иерархической структуры содержания обучения, эмпирическая обоснованность выделяемых профессионально-коммуникативных задач, соразвитие профессионально-коммуникативных стратегий на родном и иностранных языках и формирование профессиональной осознанности коммуникативных действий преподавателя иностранного языка.

Определение методологических оснований профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования позволило перейти к систематизации теоретических основ, целей, содержания данной подготовки, а также

к проектированию системы, модели и технологии реализации профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка на базе выявленного комплекса подходов и принципов.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во второй главе настоящей диссертации представлены теоретические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, включающие основные научные положения педагогической науки, определяющие принципы, цели и содержание данной подготовки, и психологические аспекты педагогической коммуникации, отражающие современные представления о механизмах построения безопасного и эффективного общения на занятиях по иностранному языку, которое должен быть готов осуществлять преподаватель. Лингвистические основы профессионально ориентированной подготовки представлены с точки зрения теории языка для специальных целей, использование которой позволило определить профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка и уточнить лингвистическое содержание профессионально ориентированной подготовки. Цели профессионально ориентированной подготовки исходят из психолого-педагогических и лингвистических основ данной подготовки и учитывают требования основных нормативных документов, описывающих результаты высшего образования. Содержание прагматического компонента профессионально ориентированной подготовки представлено в виде подробных таксономий универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий, включающих перечни знаний, навыков и умений в составе каждой стратегии и показывающих интегративный характер предложенных стратегий.

2.1. Психолого-педагогические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Как уже было отмечено в первой главе настоящей диссертации, система профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка должна базироваться на основополагающих принципах системного, личностно-деятельностного, социокультурного, компетентностного и коммуникативного подходов и учитывать основные научные принципы и достижения в области дидактики высшего образования и методики обучения иностранным языкам. Кроме того, исследования в области психологии коммуникации, педагогической психологии и теории множественных интеллектов также помогают определить основные цели и направления профессионально-коммуникативного развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

В первую очередь необходимо определить основополагающие принципы, на которые опирается профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка и которые затем должны быть учтены в технологии и модели реализации данной подготовки в системе непрерывного образования. Вслед за докторской диссертацией Л. К. Раицкой[333], выделена интегративная совокупность принципов, на которых базируется профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка. Данные принципы объединены по группам: общедидактические, психодидактические, акмедидактические, лингводидактические и стратегиальные.

[333] Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Раицкая Лилия Климентьевна. — М, 2013. — 531 с.

Таблица 2 — Интегративная совокупность принципов профессионально ориентированной подготовки и развития учителя и преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

Принципы	**Особенности реализации принципа в системе профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка**
Общедидактические принципы	
Принцип ценностной направленности обучения	Формирование, осознание и выражение в процессе профессиональной коммуникации профессиональных ценностей учителя и преподавателя иностранного языка
Принцип равных возможностей	Создание условий для профессионального развития учителей и преподавателей вне зависимости от места проживания и получения высшего образования за счет интеграции образовательных процессов и создания обучающей онлайн-среды
Принцип сотрудничества	В контексте профессионально ориентированной подготовки понимается как в традиционном смысле сотрудничества между участниками образовательных отношений, так и в более широком контексте сотрудничества между преподавателями для решения задач профессионально-коммуникативного развития
Диалогический характер обучения	Адаптация содержания обучения исходя из контекста профессиональной деятельности и реальных профессионально-коммуникативных потребностей обучающихся
Научность	Опора на научные достижения педагогики, психологии, лингвистики и междисциплинарных областей (педагогическая конфликтология, психолингвистика и др.) при определении целевого содержания обучения
Наглядность	Опора на эмпирические данные о содержании педагогической коммуникации при определении содержания, методов и форм профессионально ориентированной подготовки
Продуктивность результатов обучения	Создаваемые в процессе профессионально ориентированной подготовки материалы объединяются в профессионально-коммуникативное портфолио преподавателя иностранного языка
Доступность	Создание средств обучения, доступных в Российской Федерации, и модульность структуры содержания обучения, позволяющая сочетать профессиональное саморазвитие с профессиональной деятельностью
Психодидактические принципы	
Сознательность	Осознание потребностей, направлений и планирование собственной профессионально ориентированной подготовки и развития
Активность	Создание системы, подразумевающей активные действия обучающегося по формированию и развитию собственных профессиональных компетенций и профессионально-коммуникативных стратегий

Единство внутренней и внешней деятельности	Сочетание профессионально ориентированной рефлексии, образовательной и профессиональной деятельности для реализации изменений внутренних основ и внешней реализации коммуникативного поведения
Разностороннее развитие познавательных сил	Гармоничное развитие личности, включающее когнитивное, социальное и эмоциональное развитие в процессе подготовки и осуществления профессиональной коммуникации в образовательной среде
Акмедидактические принципы	
Комплексность	Интеграция знаний о различных сферах педагогической деятельности при создании системы профессионально ориентированной подготовки
Рефлексивность	Рассмотрение профессионально ориентированной рефлексии как одного из ключевых объектов оценивания в рамках профессионально ориентированной подготовки и развития
Принцип развития личности как субъекта деятельности	Рассмотрение преподавателя как субъекта, управляющего собственным профессиональным развитием, и понимание профессионально ориентированной подготовки как процесса самосовершенствования, движения к высшему уровню профессионализма, выражающегося в процессе осуществления профессионально ориентированной коммуникации
Принцип личностно-профессионального развития	Рассмотрение профессионально ориентированной подготовки в общем контексте развития личности ее субъектов
Лингводидактические принципы	
Коммуникативная направленность обучения	Направленность профессионально ориентированной подготовки на решение конкретных профессионально-коммуникативных задач
Ситуативность	Изучение ситуаций профессионального общения учителей и преподавателей и моделирование ситуаций педагогического общения в процессе профессионально ориентированной подготовки
Принцип интеграции и дифференциации	Декомпозиция содержания обучения с точки зрения языковых навыков и речевых умений и их дальнейшая интеграция в процессе решения профессионально-коммуникативных задач
Диалог культур	Рассмотрение задач профессионально ориентированной подготовки не только в контексте диалога различных национальных культур, но и в контексте диалога поколений с опорой на межкультурную и межличностную коммуникативную осознанность
Стратегиальные принципы	
Индивидуализация	Учет разнородности уровня развития профессиональных компетенций и использование инструментов само- и взаимооценивания для формирования способности к определению направлений профессионально ориентированной подготовки и развития

Интеграция и универсализм	Междисциплинарность и интеграция различных направлений профессиональной подготовки развития в системе профессионально ориентированной подготовки для максимально эффективного использования ограниченных ресурсов
Четкость иерархической структуры целей и задач обучения	В контексте профессионально ориентированной подготовки позволяет выстроить единые системы (само)оценивания профессионально-коммуникативных стратегий и обеспечить измеримость результатов профессионально ориентированной подготовки и развития
Соразвитие профессиональных стратегий на родном и изучаемых языках	Перенос и сочетание профессионально-коммуникативных знаний, навыков, умений и стратегий, сформированных на разных языках
Формирование профессиональной осознанности коммуникативных действий	Стремление к максимальной реализации самообразовательного потенциала личности преподавателя иностранного языка через формирование стратегий накопления и анализа информации о собственной профессиональной и коммуникативной деятельности и управления данной деятельностью исходя из имеющихся знаний о личностных особенностях коммуникативного поведения

Составлено автором

Обозначенная в Таблице 2 совокупность принципов отражает эволюцию научных подходов к профессионально ориентированной подготовке, определяет основные закономерности деятельности ее субъектов, направленной на подготовку студентов лингводидактических профилей подготовки к осуществлению профессиональной деятельности в сфере обучения иностранным языкам на уровнях общего и высшего образования и профессионально-коммуникативное развитие преподавателей.

Особого внимания в контексте аксиологического, социокультурного и стратегиального походов к профессионально ориентированной подготовке заслуживают ценностные ориентации будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Так, И. А. Басова отмечает, что языковое образование не только служит развитию у обучающихся коммуникативной компетенции, но и способствует формированию ценностных ориентиров и моделей поведения

для полноценной жизни в современном обществе[334]. Данное положение можно было бы соотнести с понятием, которое в зарубежной литературе обозначается как «teacher agency» и относится к способности учителей действовать целенаправленно в своей профессиональной среде. Данная способность формируется из динамического взаимодействия между индивидуальными факторами, такими как убеждения, опыт, цели и знания, и контекстом окружающей среды, в которой они работают[335]. Таким образом, было бы правильнее всего соотнести данное понятие с пониманием субъектности учителя и преподавателя в отечественной педагогике. С другой стороны, в ряде исследований используется калькированный термин «агент социализации». И. В. Арендачук, исследуя деятельность преподавателя и его роль в жизни студентов, отмечает, что преподаватель является агентом социализации, так как оказывает влияние на процесс социального становления обучающегося, способствуя его обучению культурным нормам и освоению им социальных ролей[336].

Ученые из МПГУ используют такое понятие, как «ценностное коммуникативно-методическое мировоззрение», рассматривая его как систему «устойчивых профессиональных взглядов и позиций будущего учителя иностранного языка на лингвообразовательную область действительности, опирающуюся на глубокие знания из области лингвистики,

---

[334] Басова, И. А. Влияние личностных характеристик педагога на успех в обучении иностранному языку в школе и в реализации воспитательного потенциала предмета / И. А. Басова // Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения — XXV), Пятигорск, 18–20 мая 2023 года. — Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2023. — С. 208.

[335] Zhang, Q. Unpacking EFL teachers' agency enacted in nested ecosystems in developing regions of Southern China / Q. Zhang, Y. Liu, J.-E. Peng // Learning, Culture and Social Interaction. — 2023. — Vol. 43. — URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656123000910 (дата обращения: 09.01.2026).

[336] Арендачук, И. В. Преподаватель высшей школы как агент социализации личности студента / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2012. — Т.12, № 4. — С. 26-32.

педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков, а также на ценности профессионального иноязычного образования и духовно-нравственные ценности российского общества»[337]. Данное понятие можно соотнести с используемым Е. Г. Таревой понятием об аксиологической культуре личности, формируемой средствами иностранного языка, которую она определяет как многоуровневое интегративное динамическое личностное качество, выражающее способность к социально-избирательному усвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу иноязычной и родной культуры и построению на их основе новой системы ценностей в качестве субъекта своей национальной культуры[338]. Отмечая, какое большое внимание было уделено определению общей системы ценностей, представляется крайне важным остановиться на конкретных ценностях, которые подлежат формированию в рамках профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

Н. В. Горобинская и С. В. Чернышов, анализируя ФГОС ВО, выделяют на его основе две группы ценностей: социальные и профессиональные[339]. Интересную номенклатуру ценностей можно также найти в более ранней публикации С. В. Чернышова, где приводятся результаты анкетирования более 215 студентов МПГУ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и выделяющих в качестве основных ценностей учителя на «уровне начального общего образования…дружелюбность, пунктуальность, аккуратность, ответственность, оптимизм, любовь к детям», а на уровне основного и среднего общего образования — «справедливость,

---

[337] Беляева, Е. Е. Ценностно-ориентированная модель организации педагогической практики в языковом вузе / Е. Е. Беляева, Е. Ю. Лазарева, И. В. Трешина // Наука и школа. — 2024. — № 1. — С. 85–94.

[338] Тарева, Е. Г. Международное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / под ред. Е. Г. Таревой. — М.: Логос, 2014. — 232 с.

[339] Горобинская, Н. В. Аксиологический аспект вузовского иноязычного образования и условия его развития / Н. В. Горобинская, С. В. Чернышов // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 1 (ч. 1). — С. 58–68.

инициативность, толерантность, любовь к иностранному языку и культуре, аргументированность»[340]. Также представляют значительный интерес сформулированные в цитируемой публикации итоги тематического форума, посвященного аксиологическому компоненту языкового образования, в котором в качестве базовых ценностей выделены следующие: «базовые лингвокультурные концепты как объекты усвоения, присвоения и применения в будущей профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка: 1) духовность; 2) гуманизм; 3) доброта; 4) справедливость; 5) патриотизм; 6) профессионализм; 7) поликультурность; 8) многоязычие; 9) научность»[341]. Все ценностные ориентиры, кроме седьмого и восьмого, являются общими для учителей и преподавателей вне зависимости от преподаваемых ими предметов, в то время как поликультурность и многоязычие можно отнести к особенным ценностным ориентирам учителей и преподавателей иностранного языка. В то же время можно сопоставить ценность поликультурности с процитированной ранее позицией Н. В. Барышникова, считающего ее не всегда полезной и едва ли достижимой[342].

Безусловно, ключевой общей ценностью в работе преподавателя выступает гуманизм, который в наиболее широком смысле понимается нами, вслед за В. Е. Дерюгой и многими другими исследователями, как «человеколюбие, постановка человека и его жизни главной целью, значением, смыслом сущего»[343]. И хотя сам автор цитируемой публикации признает, что подобное рассмотрение часто критикуется за его романтизированность и называется «игрой воображения, фантазией, которую невозможно воплотить

---

[340] Малев, А. В. Аксиологические аспекты реализации языковой политики России в профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка / А. В. Малев, С. В. Чернышов // Преподаватель XXI век. — 2019. — № 4–1. — С. 39–40. — DOI 10.31862/2073-9613-2019-4-32-43.

[341] Там же. — С. 41.

[342] Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография / Н. В. Барышников. — Москва: Инфра-М, 2024. — 187 с. (С. 68.)

[343] Дерюга, В. Е. Гуманистические ценности как основа и цель образования личности / В. Е. Дерюга // Проблемы современного образования. — 2013. — № 6. — С. 34.

в окружающем нас мире»[344], ценностные ориентиры гуманизма — любовь, доброта, забота, сочувствие, альтруизм, совесть, честность, справедливость и другие — могут направлять преподавателя при принятии решений и использовании тех или иных педагогических стратегий. В этой же публикации отмечаются такие ценностные ориентации, как самореализация (созидательная и творческая личность как главная цель жизни) и продуктивность («принцип продуктивной активности»), свобода (выражаемая в устойчивом творческом, самобытном движении человека к поставленным им задачам, ответственности за действия и результаты деятельности), а также красота (рассматриваемая в рамках индивидуального вкуса человека)[345].

Переходя от общечеловеческого уровня ценностей к национальному, остановимся на традиционных духовно-нравственных ценностях, которым уже было внимание уделено в одной из предыдущих публикаций[346]. В 2022 году был выпущен Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Согласно данному указу, к традиционным ценностям относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России»[347]. Если перейти на профессиональный уровень, на основе требований

---

[344] Там же.

[345] Там же.

[346] Щедромирская, А. И. Аксиологические аспекты развития коммуникативных стратегий гендерной сбалансированности на английском языке / А. И. Щедромирская, А. А. Коренев // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т.13, № 4. — С. 34–40.

[347] Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских

к результатам освоения образовательных программ по лингвистике и педагогике можно выделить следующие ценности: саморазвитие, самореализацию (включая творческую и научную), гуманистические ценности, ответственность перед страной и людьми, толерантность, стремление к сотрудничеству, взаимопонимание, высокую профессиональную мотивацию, гражданственный и профессиональный долг, командную работу, лидерство, коммуникацию, взаимодействие (в том числе межкультурное), инклюзивность, знания (уметь и применять), экономические ценности.

По результатам анализа научных работ и нормативных документов, описывающих ценностные ориентации учителей и преподавателей, было выделено и обосновано 18 базовых ценностных ориентаций преподавателя иностранного языка, разделенных на 4 группы, представленные в Таблице 3.

Таблица 3 — Ценностные ориентации преподавателя иностранного языка

Общечеловеческие	**Национально-культурные**	**Образовательные**	**Лингводидактические**
Человеколюбие (любовь, доброта, забота, взаимоуважение сочувствие). Справедливость. Совесть и честность. Самореализация. Свобода	Приоритет духовного над материальным. Патриотизм, гражданственность, служение Отечеству. Коллективизм. Крепкая семья. Единство народов России	Любознательность. Продуктивная активность. Инклюзивность. Равенство. Научность. Сотрудничество	Общение. Культурное многообразие. Многоязычие

Составлено автором

Приведенный выше список ценностных ориентаций, безусловно, может дополняться и изменяться с течением времени. В рамках самого перечня преподаватель может находиться в ситуации выбора, когда те или иные ценностные ориентации могут вступать в противоречие, в силу чего личные

духовно-нравственных ценностей». — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 02.01.2026).

иерархии ценностей преподавателей могу отличаться, то есть ценностные ориентации, приводимые в списке выше, неравнозначны для каждого преподавателя, что в еще большей мере подчеркивает необходимость рефлексии данных ценностных ориентаций в процессе профессионального (само)образования. Более того, необходимо разрабатывать инструменты исследования, которые позволяли бы с большей достоверностью судить о формировании тех или иных ценностных ориентаций. В то же время наличие четкого списка ценностных ориентаций позволяет в большей мере выстраивать вокруг них содержание и методы обучения, что является принципиально важным для формирования профессионально-коммуникативных стратегий.

Представления о целях и содержании профессиональной и профессионально ориентированной подготовки в настоящей диссертации базируются на теоретических основах компетентностного подхода в высшем образовании и коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Анализируя использование терминов «компетенция» и «компетентность» отечественными исследователями, можно сделать достаточно уверенный вывод об отсутствии однозначной трактовки данного термина в российской педагогике. Глобально авторов публикаций можно разделить на тех, которые используют данные термины как синонимичные, а также тех, кто рассматривает компетенции как составляющие части компетентности (например, И. Б. Ворожцова), либо использует только один из этих терминов. Наиболее распространенной моделью является определение компетентности как некоего интегрального качества личности, а компетенции — как проявления этого качества в деятельности (таким образом с рядом отличий в своих определениях разных лет это трактуют И. А. Зимняя, А. Г. Бермус, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие). Д. Г. Коровяковский, проведя анализ значительного количества работ, посвященных рассмотрению двух этих терминов, приходит к выводу, что «компетентность» выступает как более

общее понятие[348]. Основываясь на бóльшей части наиболее авторитетных русскоязычных работ в области педагогики, представляется целесообразным следовать данному разграничению, понимая, вслед за Ю. Г. Татуром, И. А. Зимней и А. В. Хуторским, компетентность как одновременно интегральное качество личности, характеристику успешной деятельности в определенной области или ситуации и способность человека реализовывать свой потенциал в определенной деятельности. Рабочим определением компетентности в данной работе является определение А. В. Хуторского: «компетентность — *владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т. е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту*»[349].

Соответственно, возникает вопрос о том, как определить термин «компетенция», чтобы его можно было операционально использовать в данном исследовании. Компетенцию можно рассматривать, с одной стороны, вслед за Болонским глоссарием, как «*динамическую комбинацию характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающую результаты обучения*», а с другой стороны — как «*нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере*»[350]. Таким образом, компетенция рассматривается как способ описания определенных характеристик личности по отношению к определенным видам деятельности.

---

[348] Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Коровяковский Дмитрий Геннадьевич. — М., 2019. — 477 с. (С. 131.)

[349] Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85–91. (С. 86.)

[350] Там же.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о выделении тех или иных видов деятельности. Под деятельностью в данной работе понимается «активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности»[351]. В цитируемом словаре приводится следующая классификация видов деятельности: ценностно-ориентировочная; познавательная; преобразовательная, включающая практическую и проектирующую (моделирующую); коммуникативная; эстетическая[352]. Данная классификация удобна для описания и проектирования учебной деятельности, однако она едва ли может служить основой для определения компетенции как способности и готовности к осуществлению определенного вида профессиональной деятельности (за исключением коммуникации, которая и в этой модели рассматривается как отдельный вид деятельности). В профессиональном стандарте виды деятельности приводятся исходя из уровней образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование[353]. Т. Ю. Гвильдис и В. Е. Николашкина выделяют следующие «виды профессионально-педагогической деятельности преподавателя: педагогическая (учебная и методическая, учебно-методическая), организационно-управленческая, воспитательная работа, разработка учебных пособий, методических рекомендаций, организации учебно-исследовательской деятельности, научно-исследовательская»[354].

---

[351] Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с. (С. 39.)

[352] Там же. — С. 43.

[353] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.01.2026).

[354] Гвильдис, Т. Ю. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы / Т. Ю. Гвильдис, В. Е. Николашкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72— Ч. 4.— С. 76–78.

О. В. Фельде, вслед за К. И. Саломатовым, выделяет следующие виды педагогической деятельности учителя иностранного языка: «общепедагогическая (воспитательная и просветительская деятельности); по специальности (практическое обучение иностранному языку, воспитание и образование средствами учебного предмета); учебно-методическая (оптимальная организация учебно-воспитательного процесса в заданных условиях, оснащение его средствами обучения); научно-методическая (изучение, обобщение, осмысление своего педагогического опыта и опыта коллег с целью поиска и внедрения новых идей в собственную практику обучения); самообразование и самовоспитание»[355]. Интересно сопоставить и целевые виды деятельности в федеральных документах. Так, во ФГОС по направлению «Педагогическое образование» выделяются следующие типы задач профессиональной деятельности: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский и сопровождения[356]. Во ФГОС по направлению «Лингвистика»[357] также представлены педагогический и организационно-управленческий типы задач (последний — только в стандарте на уровне магистратуры), но не представлены все другие, которые упоминаются в стандартах по направлению «Педагогическое образование». С другой стороны, в стандартах по направлению подготовки «Лингвистика» также присутствуют такие типы профессиональных задач, как переводческие, консультационные, научно-исследовательские и аналитические.

---

[355] Фельде, О. Л. Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка / О. Л. Фельде // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 11. — С. 165-167.

[356] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. — URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 03.01.2026).

[357] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969 [Электронный ресурс]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008260024 (дата обращения: 03.01.2026).

Представляется полезным в связи с этим включение аналитического типа задач в научно-исследовательский блок (в силу сходств целевой деятельности) и дополнение им целевых типов деятельности по стандарту «Педагогическое образование». Кроме того, представляется полезным включение сопровождения и культурно-просветительского типа задач в педагогическую работу. Также можно было бы дополнить список целевых типов задач для будущих преподавателей научно-исследовательским и консультационным типами, а для будущих лингвистов — методическим. Кроме того, представляется, что проектный тип задач может реализовываться в рамках всех описанных типов, а следовательно, возникает вопрос о целесообразности его выделения в отдельную категорию.

Другой важной педагогической основой настоящего исследования является накопленный объем знаний о компонентах профессионально ориентированной подготовки специалистов различных профилей, а также представлений о составляющих профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Как было описано в предыдущей главе, реализация всех базовых профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка происходит в том числе в процессе коммуникации, а следовательно, зависит от уровня профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка и реализуется в его профессионально-коммуникативной компетенции. Е. В. Воевода в своей докторской диссертации предлагает рассматривать профессионально ориентированную языковую подготовку как процесс и результат формирования профессионально значимых компетенций, выделяя образовательную, воспитательную, статусную и аксиологическую функции подобной подготовки[358].

[358] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с. (С. 13.)

Примечательно, что как в отечественных, так и в зарубежных моделях большое внимание уделяется коммуникативной компетентности преподавателя. Л. Ф. Иванова, предлагая интегрированную модель профессиональной компетентности, рассматривает ее как органическое целое, включающее высокую общепрофессиональную культуру и специальную психолого-педагогическую, лингвистическую, коммуникативную и культурологическую подготовку[359]. И. А. Бредихина[360], рассматривая профессиональную и коммуникативную компетентность учителя иностранного языка, включает ее в состав профессиональной компетентности, которая рассматривается как «психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности»[361]. В дальнейшем изложении статьи И. А. Бредихина приходит к модели профессиональной компетентности, схожей с базовыми профессиональными компетентностями, предложенными нами в предыдущем параграфе, и особенно подчеркивает роль самообразовательной компетенции[362]. Е. Ю. Варламова, проведя обзор значительного количества работ, посвященных определению профессиональной компетентности, рассматривает ее как одну из базовых компетентностей личности, проявляющуюся в сфере социально-трудовой деятельности, качественную характеристику «подготовленности выпускника

---

[359] Иванова, Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Лариса Филипповна. — Казань, 2002. — 22 с.

[360] Бредихина, И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / И. А. Бредихина // Профессиональное образование. — 2015. — № 9. — С. 77–81.

[361] Безукладников, К. Э. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, В. Р. Осколкова. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. — 132 с. (С. 35.)

[362] Бредихина, И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / И. А. Бредихина // Профессиональное образование. — 2015. — № 9. — С. 77–81. (С. 79.)

к осуществлению будущей профессиональной деятельности»[363]. Л. А. Силкович, рассматривая профессиональную компетентность учителя иностранного языка, определяет ее как «сложное комплексное социально-психологическое образование, интегральную характеристику личности, выражающуюся в высоком уровне актуализации предметных методических и метапредметных знаний, умений, личностных качеств, обеспечивающих готовность эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре»[364]. В ее составе исследователь выделяет психолого-педагогическую, профессионально-коммуникативную, лингвопрагматическую, социокультурную, информационно-коммуникационную и самообразовательную компетенции.

В контексте преподавания иностранного языка особенно важным становится профессионально-коммуникативный компонент, так как коммуникация — это не только сфера применения общепедагогических знаний, навыков, умений и способностей и безусловная ценность, но и непосредственно предметное содержание их профессиональной деятельности. К. Г. Чикнаверова, рассматривая иноязычную компетенцию, понимает под ней «сложное личностное образование, включающее знания, навыки, умения, способности, личностные качества, а также языковой, межкультурный и профессиональный опыт, обеспечивающие коммуникацию, интеракцию и перцепцию на иностранном языке»[365]. Важно, что в современной интерпретации мы больше не говорим о коммуникативной

---

[363] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с. (С. 141.)

[364] Силкович, Л. А. Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Силкович Людмила Александровна. — Минск, 2023. — 54 с. (С. 7.)

[365] Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Чикнаверова Карине Григорьевна. — Нижний Новгород, 2016. — 355 с. (С. 18.)

компетентности на родном или иностранном языке, а рассматриваем ее как единое свойство личности, реализуемое с помощью плюрилингвальных коммуникативных компетенций, которые позволяют переключаться между языками, интегрировать знания разных языков, выступать посредником между людьми, не говорящими на одном языке, экспериментировать с языком и использовать паралингвистические средства[366]. Практически в любой ситуации общения общие компетенции (например, знания о мире, социокультурная компетенция, межкультурная компетенция, профессиональный опыт) сочетаются с коммуникативными языковыми компетенциями (лингвистической, социолингвистической и прагматической) и стратегиями для решения определенных задач[367]. К. Г. Чикнаверова в своей докторской диссертации отмечает, что овладение коммуникативной компетенцией должно происходить на основе развития личности студента, которое способствовало бы его самоопределению и самостоятельному решению новых задач в изменяющемся мире[368]. Е. Э. Шишлова отмечает необходимость подготовки специалистов, способных решать профессиональные задачи, сочетая инновации и традиционные ценности[369]. Кроме того, она отмечает, что в основе профессионального развития преподавателя лежит потребность в самоактуализации[370]. В данной связи следует упомянуть диссертационное исследование Е. В. Воеводы, которая, рассматривая специфику профессиональных коммуникативных задач специалистов-международников, выделила необходимость создания

---

[366] Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. — Strasbourg, February 2018. — URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 03.01.2026).

[367] Там же. — С. 29.

[368] Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Чикнаверова Карине Григорьевна. — Нижний Новгород, 2016. — 355 с.

[369] Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с. (С. 114.)

[370] Там же. — С. 210.

профессионально-языковой коммуникативной среды, которая включает особые требования государства, отбор учебных материалов с учетом специализации и компетентностного подхода, инновационные педагогические технологии, подготовку к межкультурной коммуникации и дополнительную подготовку педагогических кадров[371].

Другим сформировавшимся в России подходом к описанию задач профессиональной подготовки является разработка профессиограмм и карт компетенций. Профессию преподавателя принято относить к группе «человек-человек», при этом часто отмечается, что она относится также к управленческим, поскольку требует от специалиста в данной сфере управления развитием другого человека или других людей, требует повышенного чувства долга, ответственности и одновременной человековедческой и специальной (предметной) подготовки. Часто для описания уровня педагогической компетентности используется термин «педагогическая квалификация», который мы в данной работе будем понимать как «уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определенного класса задач»[372]. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» мы считаем основной деятельностью преподавателя образование, под которым понимается целенаправленное обучение и воспитание с целью развития (обучение и воспитание в данной работе также трактуются в соответствии с данным законом). Более сложной функциональной моделью можно было бы считать результаты исследования Н. В. Кузьминой[373] и А. А. Остапенко[374], которые выделили семь

---

[371] Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.
[372] Там же. — С. 15.
[373] Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). — СПб.: Политехника, 2002. — 189 с.
[374] Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. — 2013. — № 4. — С. 37–52.

функциональных компонентов педагогической деятельности: гностический, прогностический, организаторский, конструктивный, коммуникативный, проектировочный и оценочный.

Рассматривая все возможные аспекты компетенций, которыми должен обладать учитель, можно прийти к сложной системе, предложенной в документе Еврокомиссии[375] и включающей следующие элементы компетенций:

— *с точки зрения знаний:* предметные, методические, педагогические, психологические; знания в областях оценивания, инклюзии, групповой динамики взаимодействия, информационных технологий, образовательной среды и институциональной структуры как внутри, так и вокруг своего образовательного учреждения;

— *с точки зрения умений:* использование средств обучения и технологий, умения планирования, управления обучением, управления классом, мониторинга, адаптации и оценивания преподавания, исследовательские, умения обработки получаемых в процессе образования эмпирических данных; переговоры, сотрудничество, метакогниция;

— *с точки зрения отношений:* приятие разнообразия, направленность на прогресс обучающихся, стремление к постоянному обучению и саморазвитию, аналитический подход к труду, эпистемологическая осознанность, стремление к анализу собственной эффективности и кооперации. Примечательно, что именно раздел, связанный с отношениями и ценностями, сложнее всего поддается переводу.

Таким образом, определяется 6 основных ролей педагога: рефлексирующая личность; знающий эксперт; умелый мастер своего дела; деятель в классе; социальный агент; учащийся всю жизнь[376].

---

[375] European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Электронный ресурс] / European Commission. — 2013. — URL: https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

[376] Paquay, L. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? / L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud — Bruxelles: De Boeck, 1998. — 267 p.

Из данных ролей вытекают и те характеристики системы подготовки будущих и действующих учителей и преподавателей, которые должны способствовать воспитанию правильных умений и личностных качеств. К ним относятся *рефлексивность* как постоянное стремление к рефлексии и анализу собственного педагогического опыта[377]; *профессиональная осознанность,* или постоянное стремление к формированию профессиональной позиции педагога как по своему предмету[378], так и в целом; *стремление к индивидуализации* и необходимые для нее знания, умения и отношения, позволяющие признавать различия обучающихся и реализовывать инклюзивное обучение[379]; *стремление к кооперации* как готовность к постоянному диалогу и взаимодействию в социальном окружении и профессиональном сообществе[380]; *педагогическое мастерство*[381]*,* основывающееся на профессиональном видении и творчестве, направленном на развитие выверенных, информированных и эффективных педагогических знаний, умений и действий[382]; *интеграция* как возможность объединять все описанные выше свойства в профессиональной деятельности педагога[383].

Похожий взгляд на необходимые профессиональные качества учителя можно найти и в «Рамочных компетенциях для учителей», разработанных

---

[377] Bastian, J. Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität / hrsg. von J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle. — Opladen: Leske & Budrich, 2000. — 194 S.

[378] Там же.

[379] Prengel, A. Pädagogik der Vielfalt / A. Prengel. — 4. Aufl. — Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden, 2019. — 245 S. — DOI 10.1007/978-3-658-21947-5.

[380] Bastian, J. Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität / hrsg. von J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle. — Opladen: Leske & Budrich, 2000. — 194 S.

[381] Terhart, E. Kooperation im Lehrerberuf — Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil / E. Terhart, E. Klieme // Zeitschrift für Pädagogik. — 2006. — Bd. 52, №2. — S. 163–166. — DOI 10.25656/01:4450.

[382] Reh, S. Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität / S. Reh // Zeitschrift für Pädagogik. — 2004. — Bd. 50, №3. — S. 358–372.

[383] Senge, P. M. Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation / P. M. Senge. —— 11. Aufl. — Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2011. — 568 S.

в Австралии[384]. Там отмечается, что учитель должен стремиться к кооперации, быть преданным своему делу, должен быть эффективным участником коммуникации, иметь высокие этические стандарты, стремиться к инновациям, инклюзии, быть позитивной и рефлексирующей личностью. Далее в документе представлена трехуровневая функциональная модель, где описаны основные направления деятельности учителей: способствование научению; оценивание и описание результатов обучения; вовлеченность в профессиональное развитие; вовлеченность в развитие программ и формирование образовательной политики; формирование партнерств внутри школьного окружения.

Значимым шагом в описании подготовки российского учителя и преподавателя иностранных языков стало появление диссертационного исследования «Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования», а затем публикация монографии «Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход» профессора Е. Н. Солововой. В них предлагается следующая структура профессиональной компетентности преподавателя: коммуникативная и профессионально-коммуникативная; психолого-педагогическая и общедидактическая; предметная и общекультурная; социальная и личностная[385].

Одной из наиболее влиятельных профессиограмм учителя иностранного языка в отечественном образовании является составленная под редакцией

---

[384] Department of Education and Training of Western Australia. Competency framework for teachers [Электронный ресурс] / Department of Education and Training of Western Australia. — 2004. — URL: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Gonzales3/post/Can_anyone_suggest_any_teacher_competency_model_that_has_knowledge_skills_and_attitude_as_it_component/attachment/59d64456c49f478072eacd36/AS%3A273750325432320%401442278571955/download/Competency_Framework_for_Teachers.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

[385] Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

С. Ф. Шатилова в 1980-х годах[386]. Более современная профессиограмма учителя иностранного языка представлена А. Л. Бердичевским, Е. Г. Таревой и Н. В. Языковой[387]. В приводимой в данной профессиограмме таблице функций педагогического общения и речевых действий учителя иностранного языка выделяются контактоустанавливающая, коммуникативно-диагностическая, коммуникативно-прогностическая, коммуникативно-программирующая, информационно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная, коммуникативно-организационная, коммуникативно-исполнительская функция, а также функция коммуникативной фасилитации[388]. Стоит признать, что все данные функции справедливы и для преподавателей иностранного языка. Особый интерес представляет выделение профессионально-коммуникативных умений учителя[389], соотнесенное с уровнями Общеевропейских компетенций (уровни B2-C2).

Один из наиболее современных взглядов на карту компетенций преподавателя иностранных языков в отечественной методике обучения иностранным языкам представлен в статье С. В. Титовой[390], а также в составленной коллективом авторов монографии «Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования»[391]. На основании проведенного анализа широкой базы нормативных документов С. В. Титова выделяет следующие группы компетенций: информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-педагогическую и универсальную. В монографии представлен

---

386 Шатилов, С. Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, К. И. Соломатов, Е. С. Рабунский. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 25 с.

387 Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 48 с.

388 Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. — С. 19–20.

389 Там же. — С. 21–29.

390 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. — DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

391 Титова, С. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова, И. А. Басова, А. А. Коренев [и др.]. — М.: Эдитус, 2023. — 252 с.

более широкий анализ данных групп компетенций и их содержания, в том числе содержания профессионально-коммуникативной компетенции.

Другой современный взгляд на профессиограмму преподавателя иностранного языка вуза международного профиля отражен в публикации исследователей из МГИМО[392]. Проведенный семантико-дефиниционный анализ показал значимость таких черт, как профессионализм, экспертность, лингвистическое образование, личностные качества и исследовательская деятельность. Все описанные выше профессиограммы можно рассматривать как взаимодополняющие, так как они описывают деятельность учителя и преподавателя иностранного языка с разных сторон.

Особой проблемой, по мнению В. В. Сафоновой, является то, что большинство учителей не имеют достаточных возможностей для профессионально-коммуникативного развития и поддержания уровня владения языком: не развиваясь дальше в области коммуникативной практики, они теряют приобретенные в стенах университета языковые компетенции и уже не в состоянии преподавать иностранный язык на высоком уровне, что обедняет возможности языковой подготовки учащихся, снижает их мотивацию к изучению иностранного языка[393]. В данной связи курсы повышения квалификации для работающих учителей иностранного языка могут являться тем средством, которое позволит не только поддерживать и развивать их профессиональные умения на преподаваемом языке, но и повысить методическое мастерство, обрести языковую среду, обменяться педагогическим опытом.

Указанные выше цели развития учителей и преподавателей в системе непрерывного образования не только важны, но и признаны большинством

---

[392] Воевода, Е. В. Моделирование профессиограммы преподавателя иностранного языка в ВУЗе международного профиля / Е. В. Воевода, М. А. Чигашева, М. В. Тимченко, Д. А. Крячков, Е. Н. Махмутова, С. В. Евтеев, М. А. Баукова // МНКО. — 2023. — № 6 (103). — С. 254–260.

[393] Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. — М.: НИЦ «Еврошкола», 2004. — 236 с. (С. 11).

европейских специалистов в области непрерывного педагогического образования. Как отмечает М. Келли, развитие коммуникативной компетенции учителей и преподавателей положительно влияет на качество преподавания иностранного языка[394]. Разделяет вышеуказанное видение и Р. Лафайет, отмечая, что «среди компонентов знаний о содержании ни один из них не является более важным для преподавания иностранного языка, чем знание этого языка»[395]. П. Медгис отмечает цель постоянного изучения иностранного языка самим преподавателем как самый важный профессиональный долг[396]. Т. Фаррелл отмечает, что «фундаментальным компонентом профессиональной компетентности преподавателя языка является его или ее владение языком, которому он или она учит»[397].

Соответственно, возникает необходимость описания необходимого уровня владения иностранным языком преподавателем, и в данной работе этот уровень описан в терминах компетентностного подхода. Е. Н. Соловова одной из первых разделила коммуникативную компетенцию учителя иностранного языка на языковую, речевую, социокультурную и профессионально-коммуникативную[398], при этом профессионально-коммуникативная компетенция рассматривается ею как часть коммуникативной. С другой стороны, некоторые ученые[399] говорят о профессиональной коммуникативной

---

394 Kelly, M. European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / M. Kelly, M. Grenfell, L. Allan, C. Kriza, W. McEvoy. — Brussels; Southampton: European Commission; University of Southampton, 2004. — 124 p. — DOI 10.5258/SOTON/P1077. (P.4.)

395 Kupper-Herr, B. Communicative competence in non-native speakers of English: some cross-cultural factors / B. Kupper-Herr // Working papers. Department of English as a Second Language. — Manoa: University of Hawaii, 1982. — 165 p. (P. 123.)

396 Medgyes, P. When the teacher is a non-native speaker / P. Medgyes // Teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. — 3rd ed. — London: Heinle & Heinle, 2001. — P. 429–442. (P. 429.)

397 Farrell, T. S. C. Reflective language teaching: from research to practice / T. S. C. Farrell. — London: Continuum, 2007. — 210 p.

398 Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с. (С. 87.)

399 Андриенко, А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии

компетенции как об отдельной компетенции, связанной с профессиональными и коммуникативной, но не входящей в их состав[400]. В соответствии с интегративным междисциплинарным подходом представляется более правильным широкое рассмотрение профессионально-коммуникативной компетентности как объединяющей единую плюрилингвальную коммуникативную компетентность личности и профессиональную компетентность преподавателя, сочетающую в себе ряд общих, профессиональных и собственно коммуникативных языковых субкомпетенций (лингвистической, социолингвистической, прагматической и социокультурной). При этом, не представляется возможным и целесообразным определять, включает ли профессионально-коммуникативная компетентность больше профессиональных компетенций или языковых. **Профессионально-коммуникативная компетентность преподавателя —** это единое динамичное интегративное качество личности, позволяющее решать профессионально-коммуникативные задачи на одном или нескольких языках в процессе педагогической деятельности.

В более ранних работах под профессионально-коммуникативной компетенцией понималась часть коммуникативной компетенции, совокупность знаний, навыков и умений, позволяющая осуществлять общение на определенном языке в определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач[401]. Представляется, что можно вести речь о профессионально-коммуникативной компетенции не только учителей и преподавателей, но

обучения): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Анжела Сергеевна. — Ростов-на-Дону, 2007. — 25 с.

[400] Нужа, И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / И. В. Нужа. — URL: https://www.hse.ru/data/2011/03/11/1207973077/ (дата обращения: 09.01.2026).

[401] Коренев, А. А. Письменная обратная связь как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев, Т. А. Ершова // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 12. — С. 438–441.

и представителей других профессий (анализ публикаций по данной теме показал, что существует значительно больше работ, в которых речь идет о профессионально-коммуникативной компетенции специалистов нелингвистических направлений; схожее наблюдение было сделано при анализе работ на тему обучения языку для специальных целей). В соответствии с моделью компетенции, которая представлена в данной работе, представляется важным уточнить определение профессионально-коммуникативной компетенции, которое использовалось ранее[402].

Профессионально-коммуникативная субкомпетенция — это часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетентности личности, интегрированная совокупность знаний, навыков, умений, стратегий, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющая осуществлять общение на одном или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для определенной сферы профессиональной деятельности коммуникативных задач. Соответственно, в процессе педагогической деятельности профессионально-коммуникативная субкомпетенция интегрирует профессиональные педагогические и коммуникативные знания, навыки, умения, стратегии, способности, ценностные ориентации и личностные качества.

Опираясь на проведенный теоретический анализ, можно рассматривать профессионально-коммуникативную субкомпетенцию как часть коммуникативной компетенции, находящуюся на стыке профессиональных и коммуникативной компетенции. Следовательно, внутри данной компетенции можно выделить компоненты, схожие с теми, которыми обладают компетенции более высокого уровня. В данном случае предлагается совместить положения компетентностного подхода, модель коммуникативной

---

[402] Коренев, А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 2. — С. 152–163.

компетенции и основные положения стратегиального подхода (описывается в следующем параграфе диссертации), что позволит нам выделить стратегии в отдельный компонент содержания обучения студентов лингводидактических профилей подготовки. В то же время представляется целесообразным дополнить и переосмыслить модель, предлагаемую в «Дополнениях» к Общеевропейским компетенциям[403], в первую очередь за счет сохранения социокультурной компетенции и рассмотрения ее как отдельного компонента внутри коммуникативной компетенции, что, с одной стороны, традиционно для российского образовательного пространства и опирается на труды таких ученых, как В. В. Сафонова и Е. Н. Соловова, а с другой стороны, лучше отражает современные условия использования иностранного языка. Кроме того, едва ли можно согласиться с выделением фонологической, лексической, грамматической, орфографической и орфоэпической составляющих как отдельных компетенций, так как если исходить из определения компетенции как способности и готовности к осуществлению определенного вида деятельности, то остается не до конца понятным, каким конкретно видам деятельности они соответствуют.

Таким образом, выделены следующие компоненты профессионально ориентированной языковой подготовки: лингвистический, социолингвистический, прагматический и социокультурный. Внутри каждого компонента описаны знания, навыки, умения и стратегии, а способности, личностные качества и ценностные ориентации рассмотрены в целом как относящиеся ко всей профессионально-коммуникативной компетенции.

Внутри некоторых компонентов (например, лингвистического) также необходимо выделить составляющие более низкого уровня. Другие же компоненты рассмотрены в целом, оставляя потенциал для их уточнения в процессе дальнейших исследований. Также следует помнить, что основной

---

[403] Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. — Strasbourg, February 2018. — URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 03.01.2026).

целью данного описания является уточнение содержания обучения студентов лингводидактических направлений подготовки, в связи с чем некоторым составляющим внутри компонентов может быть уделено больше внимания в силу их особенной значимости для успешного осуществления преподавателем своей профессиональной деятельности. В связи с этим содержание компонентов рассматривается с точки зрения профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями иностранных языков, которые выявляются при помощи лингвистических методов анализа дискурса и описания языка для специальных целей (и подробнее представлены среди лингвистических основ профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка в параграфе 2.2).

Эффективное решение преподавателем профессиональных коммуникативных задач невозможно без учета психологических основ педагогической коммуникации, а также умений, выходящих за рамки языковой подготовки в ее традиционном понимании. Взаимодействие, основанное на взаимном доверии и уважении между преподавателем и обучающимися, является фундаментальным принципом образования. Несмотря на многовековую актуальность этой педагогической идеи, изучение построения такого доверия как профессионально-коммуникативной задачи учителя остается недостаточно разработанным.

Одним из перспективных направлений в этой области являются исследования эпистемического доверия. Они демонстрируют, что педагогическое взаимодействие, основанное на данном механизме, способствует более эффективному переносу полученных знаний, навыков и умений на различные контексты, повышая их гибкость. В контексте теории социального научения особенно уделяется внимание так называемым остенсивным признакам (ostensive cues). Согласно Т. Н. Котовой, приверженцы «естественной педагогики» отмечают, что успех передачи информации зачастую определяется не только речью, но и особыми

визуальными сигналами, такими как зрительный контакт, движения и повторы[404]. В поведении учителя эти сигналы формируются на уровне профессиональных навыков: распределение внимания, установление и поддержание зрительного контакта, запоминание имен обучающихся и обращение к ним по имени. Многие из профессионально-коммуникативных умений связаны с эффективностью аудирования. Например, включение информации, полученной от обучающихся, в общий педагогический дискурс является умением, в значительной мере зависимым от способности преподавателя внимательно воспринимать речь обучающихся и удерживать ее в кратковременной памяти.

Однако правильной отправной точкой для исследования способности преподавателя к построению доверительных и безопасных взаимоотношений с обучающимися стоило бы считать его собственный эмоциональный интеллект; он понимается нами как «форма социального интеллекта, которая включает способность определять собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для определения направленности мышления и действий»[405]. Развитие концепции эмоционального интеллекта (ЭИ) тесно связано с именем Д. Гоулмана, который существенно расширил и детализировал его структуру[406]. Представляется, что данная структура может и должна быть учтена в рамках профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка.

Обучение иностранным языкам обладает рядом особенностей, которые делают эмоциональный интеллект преподавателя крайне важным для осуществления профессиональной деятельности. Во-первых, иностранный

---

[404] Котова, Т. Н. Социальное научение у человека как особый механизм научения / Т. Н. Котова // Избранные разделы психологии научения : Коллективная монография / отв. ред. В.Ф. Спиридонов. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. – С. 303-330.

[405] Steiner, C. Achieving emotional literacy / C. Steiner, P. Perry. — London: Bloomsbury, 1997. — 235 p.

[406] Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. — 560 с.

язык — это прежде всего средство коммуникации. В качестве одной из важных целей обучения иностранным языкам иногда называют формирование коммуникативных универсальных учебных действий, включая умение решать конфликты и точно подбирать слова для выражения мыслей[407]. Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам в целом делает вероятность возникновения несогласия и конфликта более высокой. Во-вторых, способность выразить свои эмоции на иностранном языке связана с внутриличностной сферой, поскольку требует и от ученика, и от учителя осознания своих чувств и умения подбирать адекватные слова для их выражения. Таким образом, эмоциональный интеллект преподавателя играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам, позволяя создавать атмосферу доверия и уважения в группе, способствуя развитию коммуникативных умений и эмоционального интеллекта у обучающихся.

Другой междисциплинарной основой профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка можно считать исследования в области педагогической конфликтологии. Педагогическая конфликтология является достаточно молодым направлением педагогических исследований, оформившимся в СССР и далее в России в 1980–1990-х годах прошлого века. С. В. Баныкина определяет эту сферу как «теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения»[408]. Она же приводит и определение педагогического конфликта, которое используется как основное в данной работе: «возникающая в результате профессионального

---

[407] Жарких, Е. В. Развитие эмоционального интеллекта как один из аспектов иноязычного образования / Е. В. Жарких // Стратегии интернационализации в иноязычном образовании : материалы и доклады международной конференции, Самара, 05–06 июня 2017 года / Ответственный редактор В.В. Левченко. — Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2017. —С. 54-59.

[408] Баныкина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Материалы I Международного конгресса конфликтологов. — М.: УРСС, 2001. — С.373-394. (С.373.)

и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающая конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин»[409]. Важно также отметить, что, по мнению ряда ученых в сфере педагогической конфликтологии, сам конфликт, несмотря на негативный эмоциональный фон, может иметь конструктивно-стимулирующий потенциал, то есть приводить к развитию личности во время и по итогам преодоления конфликтной ситуации[410]. Это не значит, что преподаватель должен специально создавать конфликтные ситуации, но, если они все же возникают, рассматривать преодоление конфликта как возможность для развития обучающегося и для саморазвития.

Наконец, еще одним подходом, лежащим на стыке педагогики и психологии и важным для профессионального развития преподавателя, становится экопсихологический, получивший свое развитие в трудах В. А. Ясвина[411] и В. И. Панова[412]. С одной стороны, представляется крайне важным осознание преподавателем своей субъектности в контексте как профессиональной подготовки, так и профессионального развития в системе дополнительного профессионального образования. Кроме того, на современном этапе можно говорить, с одной стороны, о цифровой образовательной среде, которую необходимо создать для профессионального

---

[409] Там же. — С. 375.

[410] Мельничук, А. В. Педагогические основы управления конфликтами в поликультурном образовательном пространстве университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мельничук Анна Валерьевна. — Ростов-на-Дону, 2004. — 207 с.
Кондрахина, Н. Г. Медиация как метод нивелирования в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе / Н. Г. Кондрахина, Н. Е. Южакова // МНКО. — 2022. — № 6 (97). — С. 126–130. — DOI 10.24412/1991-5497-2022-697-126-130.

[411] Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

[412] Панов, В. И. Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы / В. И. Панов // Экопсихологические исследования–4: коллективная монография / под ред. В. И. Панова. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016. — С. 6–24.

развития преподавателя иностранного языка (как отмечает М. М. Конколь, бóльшая часть современных студентов относятся к поколению людей, выросших в цифровой среде[413]), а с другой стороны, о безопасности образовательной среды в рамках профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя, которая бы позволила ему быть откровенным в своей рефлексии и обсуждении собственной профессиональной деятельности с коллегами.

Таким образом, можно обобщить, что профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка базируется на психолого-педагогических основах, определяющих ее принципы и содержание. Она должна также опираться на достижения личностно-ориентированного и компетентностного подходов, их выражение в коммуникативном и социокультурном подходах в обучении иностранным языкам, интегративно-рефлексивном подходе к профессиональной подготовке и переподготовке преподавателя иностранного языка. Психологические основы подготовки базируются на теории эмоционального интеллекта, эпистемического доверия, исследованиях в области педагогической конфликтологии и создании безопасной и эффективной образовательной среды. Именно интеграция всех описанных выше элементов должна позволить лучше подготовить преподавателя иностранного языка к осуществлению профессиональной коммуникации и развитию собственных профессионально-коммуникативных стратегий в системе педагогического образования на протяжении всей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволил разграничить основные цели, виды, структурные элементы содержания и формы профессиональной и профессионально ориентированной подготовки. Признавая значительное сходство целей и принципов профессиональной и профессионально

---

[413] Конколь, М. М. Цифровая компетентность как ключевой фактор успеха в образовании XXI века / М. М. Конколь. // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 5. — С. 23–32.

ориентированной подготовки, представляется возможным представить их значимые различия в таблице.

Таблица 4 — Разграничение профессиональной и профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

	Профессиональная подготовка	**Профессионально ориентированная подготовка**
Основные цели	Подготовка к осуществлению профессиональной деятельности	Подготовка к решению профессионально-коммуникативных задач в изменяющихся условиях профессиональной деятельности
Виды образования	Высшее образование, программы профессиональной переподготовки	Высшее образование, программы профессиональной переподготовки, дополнительное профессиональное образование, профессиональное обучение, информальное образование
Направления	Педагогическая, методическая (лингводидактическая), научно-исследовательская, коммуникативная, управленческая, самообразовательная	Языковая, цифровая, психологическая и любые другие направления, исходящие из возникающих профессионально-коммуникативных потребностей
Основополагающая характеристика	Фундаментальность	Интегративность
Основные структурные элементы содержания обучения	Универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции	Универсальные профессионально-коммуникативные педагогические стратегии
Лингвистическая основа	Общее владение языком, язык для академических целей, язык научного общения	Язык для специальных целей его преподавания

Составлено автором

Исследование психолого-педагогических основ профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка позволило четко разделить основное содержание его профессиональной подготовки (изложенное в терминах компетентностного подхода в Главе 1) и профессионально ориентированной подготовки. **Профессиональная**

подготовка служит основой профессионального педагогического образования и направлена на формирование и развитие базовых профессиональных компетенций. **Профессионально ориентированная подготовка** является частью непрерывного профессионального образования, в рамках которого происходит интеграция компонентов профессиональных компетенций для обеспечения способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в динамично изменяющихся условиях рынка труда. В контексте профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка она включает профессионально ориентированную языковую, профессионально ориентированную цифровую и другие виды профессионально ориентированной подготовки. Профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка базируется на двух ключевых составляющих: психологической готовности и педагогической готовности. Психологическая готовность подразумевает, что преподаватель осознает себя как самостоятельную личность, способную эффективно взаимодействовать как с коллегами, так и с учениками, видя в них тоже активных участников учебного процесса. Это включает в себя эпистемическое доверие, способность к самоанализу, понимание основ разрешения конфликтов и создание условий для безопасного обучения. Педагогическая готовность, в свою очередь, является следствием профессионально ориентированной подготовки (языковой, цифровой и другой), проявляясь в умении преподавателя подготовить учеников к реальному общению на иностранном языке, учитывая их индивидуальные запросы и интересы.

2.2. Лингвистические основы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Учитывая, что все виды профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка получают коммуникативное выражение, а также специфику обучения иностранному языку на уровне высшего образования,

для проектирования содержания профессионально ориентированной подготовки необходимо обратиться к лингвистическим исследованиям. Приведенные в предыдущем параграфе исследования в области профессионально ориентированной языковой подготовки базировались на научно обоснованных представлениях о формах и специфике использования языка в той или иной сфере общения, жанрах и целях коммуникации в рамках профессионально ориентированного дискурса. К сожалению, до недавного времени не существовало схожей научной базы для описания того, как и с какими целями учителя и преподаватели иностранного языка используют язык в профессиональной деятельности. Соответственно, было ограничено и эмпирическое обоснование профессиональных задач преподавателя иностранного языка.

Важнейшей лингвистической основой профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка становится теория языка для специальных целей. Представляется достаточно сложным ответить на вопрос, когда зародилась идея изучения языка с целью его использования в определенной сфере деятельности. Наиболее амбициозные оценки отсылают к античности и еще более древним азиатским культурам, в которых возникло и изучалось искусство обучения риторике, таким образом, трактуя ораторство как профессиональную сферу использования языка[414]. Однако авторство термина «язык для специальных целей», или language for specific purposes, как правило, приписывают профессорам Т. Хатчингсону и А. Уотерсу, характеризуя их работу «Английский для специальных целей: подход, ориентированный на обучение» (English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach) как одну из наиболее важных для развития методики обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. В то же время И. А. Забросаева и М. Э. Конурбаев отмечают, что понятие LSP «…близко к понятию

[414] Gollin-Kies, S. Language for specific purposes / S. Gollin-Kies, D. R. Hall, S. H. Moore. — London: Palgrave Macmillan, 2015. — 275 p. — DOI 10.1057/9781137500762.

«подъязык», появившемуся в отечественной лингвистике в 60-е годы XX века для обозначения совокупности языковых (преимущественно лексических) средств, используемых в текстах одной тематики»[415]. Действительно, в ряде немецких и австрийских публикаций 1950–1970-х гг. активно используются термины Fachsprache, или Sondersprache, сопоставимые с термином «язык для специальных целей»[416], а первое использование данного термина относят еще к 1930-м годам. В 1953 году выходит книга Т. Сейвори «Язык науки: его развитие, характеристики и использование» (The Language of Science: Its Growth, Character, and Usage), которая закладывает лингвистические основы того, что позже назовут языком для специальных целей.

Важно, что исследование феномена языка для специальных целей и обучения данным специализированным языкам во второй половине XX века неизменно связывается с укреплением роли английского языка как языка-посредника и языка международного общения. Кроме того, развитие обучения языку для специальных целей связано с индивидуализацией обучения иностранным языкам и необходимостью учета личных и профессиональных коммуникативных потребностей обучающегося. Данные мысли представляются важными, так как отчасти они могут объяснить, почему бóльшая часть публикаций о языке для специальных целей ориентирована именно на английский язык. Н. Б. Гвишиани полагает, что признание термина «язык для специальных целей» обусловлено необходимостью обучения специалистов и потребностью международного общения[417]. Кроме того, приоритетное внимание английскому языку как языку международного общения объясняет, почему первыми и наиболее хорошо описанными в лингвистическом и методическом плане становятся языки бизнеса, торговли, международных отношений, инженерного дела и медицины (в силу

[415] Забросаева, И. А. От LSP до специализированного дискурса: исторический срез / И. А. Забросаева, М. Э. Конурбаев // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. ООО «МАКС Пресс», 2014. — С. 26–87.
[416] Porzig, W. Das Wunder der Sprache / W. Porzig. — Bern, 1957. — 424 S.
[417] Гвишиани, Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). Монография. Издание второе, исправленное / Н. Б. Гвишиани. — М.: ЛКИ URSS, 2008. — 280 с.

глобализации этих сфер), а язык для специальных целей образования стал развиваться чуть позже, в начале XXI века, когда интернационализация образования и повышение студенческой мобильности привели к росту количества курсов, читаемых на английском языке, и развитию исследований английского языка как средства обучения (English as a Medium of Instruction — EMI).

Исследователи языков для специальных целей неизменно должны были отвечать на вопрос о том, что же образует этот самый язык. Наиболее узким взглядом на язык для специальных целей можно было бы считать сведение его к определенному объему специальной лексики[418]. В. П. Коровушкин определяет язык для специальных целей 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»[419]. Некоторые исследователи вообще рассматривают язык для специальных целей исключительно как профессиональную терминологию, что имело существенное влияние на практику преподавания языков для специальных целей в СССР и России, в контексте которой особое внимание уделялось именно формированию лексических навыков и умениям перевода. Представляется, что для более полного описания специфики речевого общения не следует ограничивать язык для специальных целей исключительно лексическими средствами, но необходимо взглянуть на данное явление несколько шире. А. В. Раздуев делает важный шаг в сторону более широкого понимания языка для специальных целей, определяя его как

---

[418] Алексеева Л. М. Вековой путь российского терминоведения / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова // Научный диалог. — 2021. — № 9. — С. 9—34. — DOI 10.24224/2227-1295-2021-9-9-34.

[419] Коровушкин, В. П. Контрастивная социодиалектология как автономная лингвистическая дисциплина / В. П. Коровушкин // Язык в современных общественных структурах (социальные варианты языка — IV): материалы международной научной конференции, 21–22 апреля 2005 г., Нижний Новгород. — Нижний Новгород, 2005. — С. 12.

«высокоспециализированный динамически функционирующий лексический пласт, моделирование которого позволяет упорядочить информационно-коммуникативные отношения, имеющие место в специализированной предметной области, а также построить модель когнитивных структур, реализуемых в данных областях»[420].

Т. Н. Хомутова рассматривает язык для специальных целей как «функциональную 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)»[421]. Термин «подъязык» широко употребляется в данном контексте. Одно из наиболее общих определений данного понятия можно найти у О. В. Фельде, которая пишет: «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 «специалистами в рамках их профессиональной области деятельности»[422].

При описании языка для специальных целей часто можно столкнуться с противопоставлением курсов профессионального языка и «общего» языка (Language for General Purposes, LGP), а также с вопросом о критериях выделения языка для специальных целей. Скотт Торнбери отмечает, что курс

---

[420]Раздуев, А. В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Раздуев Алексей Валерьевич. — Пятигорск, 2013. — 241 с. (С. 50.)

[421] Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — С. 96–106.

[422] Фельде, О. В. Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О. В. Фельде // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 4 (157). — С. 178-184.

английского языка для специальных целей (ESP) отличается от курса для общих целей (EGP), так как содержание и цели курса ESP определяются потребностями конкретной группы людей, изучающих английский. Обычно эти цели определяются посредством предварительного анализа этих потребностей. По его мнению, рост количества курсов ESP в 1970-е способствовал 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 иностранному языку. Кроме того, он подчеркивает, что содержание такого курса — это больше, чем просто специальная лексика, разделенная 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 профессиональным сообществом[423].

Т. Дадли-Эванс и М. Сент-Джон разработали классификацию английского языка для специальных целей, которая также разделяет язык для академических и профессиональных целей в соответствии с дисциплиной или профессиональной областью, однако наличие практически для каждого из выделяемых по профессиональному признаку языков как академического, так и профессионального подвида, возможно, свидетельствует о том, что подобное разделение искусственно и не отражает реального использования языка, характеризующегося взаимопроникновением образования и профессиональной деятельности в силу утвердившейся установки на продолжение образования, в том числе профессионального, в течение всей (профессиональной) жизни[424].

---

[423] Thornbury, S. The new A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts / S. Thornbury. — Macmillan Education, 2017. — 321 p.

[424] Dudley-Evans, T. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — P. 6.

Автор одной из последних древовидных диаграмм, относящихся к языку для специальных целей, Л. Энтони разделил язык для академических целей на «английский язык для общих академических целей» (English for General Academic Purposes) и «английский язык для специальных академических целей» (English for Specific Academic Purposes).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что английский для специальных целей обучения иностранному языку обладает значительным количеством характеристик, выделяемых исследователями-лингвистами для определения языка для специальных целей, и может быть рассмотрен в качестве такового. В данной связи возникает необходимость более четкого определения места данного языка среди текущей номенклатуры языков для специальных целей, наиболее влиятельной из которых является «древо обучения английскому языку». На разработанной еще в 1987 схеме уже был обозначен язык для специальных целей обучения, классифицированный в рамках языка общественных наук как язык для профессиональных целей (EOP) и таким образом разведенный с языком академического общения; при этом язык академического общения также рассматривается как часть языка для специальных целей, обеспечивающая коммуникацию во время получения образования на языке[425].

Объединяя накопленное научное знание о языке для специальных целей и развитии профессионально-коммуникативной компетенции, можно сделать несколько важных выводов. Язык для специальных целей обучения иностранному языку может быть рассмотрен как подъязык профессионального общения, обладающий своими особенностями на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях. Будучи одной из разновидностей языка для профессиональных целей, данный язык употребляется в ситуациях профессионального общения для решения специфических для педагогической сферы деятельности профессионально-

[425] Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — P. 17.

коммуникативных задач. Определение данных ситуаций общения и задач может быть осуществлено при помощи анализа потребностей, широко используемого в исследованиях языка для специальных целей. Обучение языку для профессиональных целей преподавания иностранных языков может быть выделено в отдельную дисциплину наряду с обучением языку академического общения с частичным пересечением данных сфер, так как академическое общение является частью профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя иностранных языков. Таким образом, в ходе проведенного совместно с Ю. А. Гущиной исследования лингвистических основ профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка было предложено[426] и затем уточнено определение языка для специальных целей преподавания иностранного языка. ***Язык для специальных целей его преподавания*** — это *особая функциональная разновидность языка, используемая учителями и преподавателями иностранного языка для построения взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса как на занятиях по иностранному языку, так и в рамках внеаудиторной работы, а также для решения профессиональных коммуникативных задач, обусловленных образовательным контекстом*.

Для определения целевого содержания профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка представляется принципиально важным описать те сферы деятельности, в которых учителя и преподаватели используют иностранный язык, а также те профессионально-коммуникативные задачи, которые учителя и преподаватели решают в классе и вне класса.

Коммуникативная задача понимается как «форма существования мотива речевого высказывания. Коммуникативная задача возникает в ходе

[426] Гущина, Ю. А. Английский язык для специальных целей его преподавания как предмет исследования и обучения / Ю. А. Гущина, А. А. Коренев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2022. — № 4. — С. 57–66. — DOI 10.18384/2310-7219-2022-4-57-66.

речевой деятельности, при необходимости передать или получить информацию. Ее решение возможно посредством как речевых, так и неречевых действий»[427]. В иноязычной литературе, а также в Общеевропейских компетенциях можно встретить словосочетание communicative tasks (что дословно переводится как «коммуникативные задачи»).

Профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка — *задачи, связанные с использованием языка в профессиональной деятельности и решаемые преподавателем иностранного языка в аудиторной и внеаудиторной педагогической деятельности в процессе планирования, проведения и анализа занятий, синхронного и асинхронного общения с участниками педагогического процесса, а также при работе с любыми формами педагогического дискурса.*

В ходе настоящего исследования профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка были разделены на две основные группы: а) решаемые преподавателем непосредственно во время занятия, то есть **аудиторные**, и б) решаемые вне занятия, то есть **внеаудиторные**. Стоит подчеркнуть интегративный характер любой профессионально-коммуникативной задачи, так как для ее решения в равной степени необходимы и профессиональные знания, навыки и умения, и языковые средства их выражения. Именно это качество позволяет рассматривать профессионально-коммуникативные задачи как эмпирическую основу для определения содержания профессионально ориентированной подготовки.

М. Сонгори выделил составные части анализа задач (needs analysis) в высшем и дополнительном образовании применительно к обучению языку для специальных целей[428], и на примере его исследования очевидно, что

---

[427] Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2021. — 496 с.

[428] Songhori, M. H. Introduction to needs analysis / M. H. Songhori // English for specific purposes. — 2008. — Issue 4. — P. 1–25.

выявление задач — сложный и многосоставный процесс, являющийся неотъемлемой частью грамотного построения курса по языку для специальных целей[429]. В настоящей диссертации использовались разные компоненты данного анализа: как со стратегической, так и жанровой, а также дискурсивной точек зрения. В качестве основных методов анализа использовались анализ должностных инструкций, анкетирование, наблюдение и анализ видеозаписей занятий по иностранному языку.

Существует ряд исследований речевого взаимодействия в классе[430], в которых описаны характерные особенности коммуникативного поведения преподавателя и обучающихся на занятиях по иностранному языку. При этом большинство исследователей сосредоточены на том, что говорит учитель, и лишь некоторые[431] уделяют внимание тому, как он взаимодействует с обучающимися. Однако даже эти работы практически не затрагивают такие аспекты, как виды аудирования, которые использует преподаватель в классе. С. Уолш выдвигает важную идею о том, что урок иностранного языка следует рассматривать как последовательность микроконтекстов, которые создаются учителем и учениками в ходе ряда взаимодействий[432]. С. Уолш развивает эту мысль и вводит понятие «интерактивная компетенция в классе» (interactive classroom competence), которую определяет как «умение учителей и учащихся использовать интеракцию как средство направления и помощи обучению»[433]. Анализ работ зарубежных исследователей позволил выделить ряд коммуникативных задач преподавателя, приводимых в Таблице 1 Приложения 2.

---

[429] Там же. — С. 22.
[430] Mercer, N. The guided construction of knowledge / N. Mercer. — Clevedon: Multilingual Matters, 1995. — 135 p.
[431] Scrivener, J. Classroom management techniques / J. Scrivener. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 315 p.
[432] Walsh, S. Exploring classroom discourse: language in action / S. Walsh. — London: Routledge, 2011. — 256 p.
[433] Там же. — P. 132.

Следующим шагом в исследовании профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями в классе и вне класса, стал анализ объявлений о приеме на работу и формулировок должностных инструкций в них. В рамках исследования профессионально-коммуникативных задач преподавателей английского языка в России в 2015 году был проведен анализ 50 объявлений о вакансиях с таких сайтов, как headhunter.ru, superjob.ru, russia.jobisjob.com и rabota.ru. Также было исследовано 50 объявлений о приеме на работу в США и Великобритании с таких сайтов, как indeed.com, esljobfind.com и eslemployment.com и т. д. Следует отметить, что использовались только те объявления, в которых коммуникативные задачи учителей и преподавателей английского языка были относительно четко обозначены, чем можно объяснить некую ограниченность в выборе. Кроме того, в выборку попали как объявления о приеме на работу школьных учителей, так и преподавателей в учреждения высшего и дополнительного образования. Бóльшую часть объявлений (70 %) составили объявления о поиске учителей иностранного языка и 30 % — преподавателей. В то же время представляется, что полученные данные могут послужить исходной точкой при описании профессионально-коммуникативных задач и учителя, и преподавателя иностранного языка.

Исследование собранных 100 объявлений (как российских, так и зарубежных) проводилось по следующему алгоритму: 1) выявление профессионально-коммуникативных задач из собранного материала; 2) выделение коммуникативных задач из объявлений о вакансиях, которое осуществлялось путем определения, требует ли решение той или иной указанной задачи использования английского языка; 3) систематизация выявленных задач и их распределение по группам (анализ объявлений показал, что задачи можно разделить на две категории: те, которые учитель выполняет непосредственно во время занятия, и те, которые требуется выполнять вне класса); 4)классификация и уточнение названий задач внутри групп.

При анализе объявлений были **выделены следующие аудиторные задачи:** оценивание обучающихся; передача ценностей непосредственно на занятии; изложение материала занятия; организация учебного процесса, организация поведения обучающихся на занятии; использование ИКТ; предоставление конструктивной обратной связи; краткое изложение плана занятия и ожиданий от обучающихся. Некоторые задачи не вошли в данную классификацию, так как встретились очень малое количество раз (был установлен порог до 5 объявлений). Однако следует отметить, что ни одно из объявлений не выходило за рамки указанных восьми задач. Некоторые задачи в объявлениях были описаны более подробно. В частности, в процессе управления классом можно выделить такие микрозадачи, как вовлечение учащихся в процесс обучения, поддержание дисциплины, стимулирование ответов обучающихся, поощрение самообразования и самоорганизации для повышения эффективности обучения. В отношении задач, касающихся оценивания знаний, навыков и умений обучающихся, четко прослеживались микрозадачи по различным аспектам оценивания: проведение периодических процедур оценивания в течение четверти или семестра; проведение итоговых контрольных работ по пройденному материалу для оценивания сформированных знаний, навыков и умений; оценивание работы учащихся на занятии по всем видам речевой деятельности.

Безусловно, изучение должностных инструкций и объявлений о приеме на работу не может быть единственным источником анализа потребностей. В научной литературе существует сложившаяся традиция изучения транскриптов занятий по иностранному языку. В 1950-х годах Н. Фландерс разработал теорию взаимодействия в классе FIAC (Flanders Interaction Analysis Category System) [434], открывшую дискуссию об «эффективности» учителей и о связи изучения иностранного языка с речевой практикой в классе. Ее базовыми установками является то, что при нормальных условиях вербальная

[434] Flanders, N. A. Interaction analysis in the classroom: a manual for observers / N. A. Flanders. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 1966. — 54 p.

коммуникация является основной в классе, а следовательно, вербальное поведение учителя и учеников напрямую влияет на социально-эмоциональный климат (атмосферу) в классе и эффективность обучения. Таким образом, подчеркивалась степень зависимости происходящего в классе от вербального поведения учителя. Фландерс предложил 10 базовых категорий для анализа взаимодействия в классе, которые в данном исследовании представляется полезным привести с примерами из более позднего исследования В. О. Аматари, выполненного в Нигерии в 2015 г. [435]. В 1960-х годах внимание было смещено на исследования коммуникации на уроках родного языка, что способствовало пониманию изучения второго языка. Так, впервые были изучены типы вопросов, задаваемых учителями, а именно открытые и закрытые вопросы, на которые учитель знает ответ (display questions, response oriented-questions)[436], и риторические, дискуссионные, углубляющие понимание предмета («genuine» questions, comprehension-oriented questions). В то же время стали уделять внимание обратной связи от учителя: предупреждению ошибок, указанию на правильность/неправильность ответов, исправлению ученических высказываний и т. д. Однако эмпирические исследования не дали однозначных доказательств эффективности определенных видов обратной связи[437], оставив тему открытой для дальнейшего изучения[438]. На данных примерах отчетливо видно, что исследования интегрировали педагогические, психологические и языковые аспекты педагогического взаимодействия.

---

[435] Amatari, V. O. The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. / V. O. Amatari // International Journal of Secondary Education. — 2015. — Vol. 3, № 5. — P. 43–49. — DOI 10.11648/j.ijsedu.20150305.11.

[436] Barnes, D. Language, the learner and the school / D. Barnes, J. Britton, M. Torbe. — Portsmouth: Boynton/Cook, 1990. — 166 p.

[437] Allwright, D. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers / D. Allwright, K. Bailey. — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1991. — 250 p.

[438] Lightbown, P. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching / P. Lightbown // Applied linguistics. — 2000. — Vol. 21, № 4. — P. 431–462.

В этот период продолжали развиваться и исследования по модели FIAC, и в середине 1960-х годов Г. Московиц разработала на его основе модель взаимодействия на занятиях по иностранному языку (Foreign Language Interaction — FLINT)[439] — инструмент для наблюдения на уроках иностранного языка, который сыграл значительную роль в развитии изучения классного дискурса. Данная система и по настоящий момент часто используется для анализа взаимодействия в классе. В 1975 году Дж. Синклер и М. Култард[440] предположили, что речевую деятельность учителя можно разделить на четыре ключевых функции или интенции: утверждение, вопрос, команда и ответ. В 1980-х годах исследования сосредоточились на связи между тем, что говорит учитель (input), и ответами учеников (output)[441]. Другие исследования рассматривали входящий материал (input) не только как речь учителя, но и как атмосферу в классе, ученические диалоги, социокультурный контекст и личностные характеристики учителя[442,]. Р. Донато[443] изучал взаимодействие и сотрудничество учеников, подчеркивая его важность для вовлечения всех в процесс коммуникации.

Возникает вопрос о готовности современных российских преподавателей выступать в качестве образцов пользователей языка, насколько коммуникация на занятиях по иностранному языку психологически безопасна, и о том, проходят ли они специальную подготовку для общения

---

[439] Moskowitz, G. The FLINT system: an observational tool for the foreign language class / G. Moskowitz // Mirrors for Behaviour: An Anthology of Class-room Observation Instruments / ed. by A. Simon, E.G. Boyer. — Philadelphia: Center for the Study of Teaching, Temple University P. 1–15.

[440] Sinclair, J. Towards an analysis of discourse / J. Sinclair, M. Coulthard. — London: Oxford University Press, 1975.

[441] Long, M. H. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input / M. H. Long // Applied linguistics. — 1983. — Vol. 4. — P. 126–141.

[442] Lantolf, J. P. Vygotskian approaches to second language research / ed. by J. P. Lantolf, G. Appel. — Norwood: Ablex, 1994. — 221 p.

Swain, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue / M. Swain // Sociocultural theory and second language learning / ed. by J. P. Lantolf. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — P. 97-114.

[443] Donato, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse / R. Donato // Annual review of applied linguistics. — 2004. — Vol. 24. — P. 284–302. — DOI 10.1017/S026719050400011X.

с обучающимися на занятиях. Таким образом, речь преподавателя является объектом, который необходимо было всесторонне изучить, поскольку она может быть одним из ключевых факторов эффективного обучения, хоть и не единственным. Именно такое исследование было проведено в 2015–2019 гг. на основе анализа видеозаписей уроков и занятий по иностранному языку и затем было изложено в статье «Профессионально-коммуникативная компетенция учителя иностранного языка в классе: описание и развитие», опубликованной в журнале «Иностранные языки в школе»[444]. Опираясь на исследования, подтверждающие специфику языка преподавания как языка для специальных целей[445], который отличается от «общего английского» контекстом использования[446], стилем, лексикой и грамматикой, в ней делается вывод о том, что будущие учителя и преподаватели требуют отдельной подготовки к его использованию для общения в процессе проведения занятий. Речь преподавателя иностранного языка — это не только способ передачи информации, но и модель коммуникации, которую обучающиеся сознательно или бессознательно усваивают как пример использования изучаемого языка. Поэтому то, как учитель использует язык, является одним из важнейших источников языка для учащихся[447]. Изучая иностранный язык, обучающиеся реагируют не только на содержание и общую форму подачи материала, но и на речевое поведение учителя. Таким образом, учитель становится речевой моделью, непосредственным примером того, что учащиеся должны усвоить[448]. На основе предыдущих этапов исследования (анализа исследовательской

---

[444] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28.

[445] Elder, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? / C. Elder // Language testing. — 2001. — Vol. 18, № 2. — P. 149–170.

[446] Freeman, D. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom / D. Freeman, A. Katz, P. G. Gomez, A. Burns // ELT journal. — 2015. — Vol. 69, № 2. — P. 129–139. — DOI 10.1093/elt/ccu074.

[447] Kiasi, M. A. The importance of 'teacher talk' in teaching EFL writing / M. A. Kiasi, F. Hemmati // Porta Linguarium. — 2014. — № 22. — P. 95–108. — DOI 10.30827/Digibug.53699.

[448] Ignatieva, R. P. Positioning teachers: a discourse analysis of Russian and American teacher identities in the context of changing national assessment mandates: doctoral dissertation / R. P. Ignatieva. — Kent State University, 2010. — 322 p.

литературы и должностных инструкций в объявлениях о приеме на работу) были выделены аудиторные коммуникативные задачи, представленные в Таблице 2 Приложения 2.

Далее для исследования были отобраны две группы видеозаписей занятий по английскому языку. Первая группа включала 10 видеозаписей занятий, проведенных в языковых центрах EF English First и предоставленных самой компанией для исследовательских целей. Видеозаписи были сделаны автоматически с помощью видеокамер, которые находились в верхнем углу класса таким образом, что на видеозаписи были видны все обучающиеся, преподаватель со спины и сбоку, но не доска. Видеозаписи были сделаны в апреле 2014 года, и преподавателей проинформировали об использовании видео для исследовательских целей уже после проведения занятия. Всего было проанализировано 10 уроков, проведенных семью преподавателями, среди которых были как россияне, так и иностранцы. Занятия длились от 40 минут до 1 часа 40 минут, всего просмотрено 670 минут материала. По уровню группы варьировались от дошкольников (базовый уровень) до уровня профессионального владения (C1). Вторая часть выборки — это 10 видеозаписей из одного вуза и школ Москвы, Московской области и города Курска, созданные в рамках проекта «Shaping the way we teach English in Russia». Длительность уроков и занятий составляла 45 минут, однако каждое видео было сокращено до 25–35 минут, что делало все происходящее более динамичным.

Ключевым отличием речи преподавателей, для которых английский язык был родным, было то, что они меньше говорили сами, используя очень короткие фразы (одно-два слова). Это касалось как изложения материала, так и организации учебного процесса. Эти преподаватели редко произносили более двух развернутых предложений подряд, в отличие от русскоязычных учителей, которые часто использовали придаточные предложения (даже на начальном уровне). Значительная часть действий зарубежных преподавателей была направлена на активацию коммуникативного поведения обучающихся.

Преподаватели на видеозаписях часто использовали короткие обсуждения как разминку и введение в урок, помогая ученикам погрузиться в язык. Типичный подход многих преподавателей заключался в том, чтобы задать вопрос, найти в ответе обучающегося неясные детали, уточнить их, затем повторить сказанное и переспросить, так ли это. Далее они могли задать еще несколько вопросов, предлагая свой (зачастую неправильный) ответ, и в конце попросить обучающегося снова повторить все, иногда притворяясь сбитыми с толку. Таким образом, преподаватель превращает простое утверждение ученика в диалог, развивая интерактивные умения обучающихся и практикуя осуществление спонтанного взаимодействия и выстраивание коммуникации. К сожалению, лишь двое из российских преподавателей использовали похожие приемы.

Учителя младших классов государственной школы переводили бóльшую часть того, что говорили. Можно предположить, что перед этим они едва ли проводили оценку того, что нужно переводить, а что нет (в связи с данным наблюдением был сделан вывод о необходимости развития стратегий методически обоснованной двуязычной медиации у учителей иностранных языков, в особенности в контексте обучения иностранному языку на начальном этапе). Скорее всего, в данном случае была задействована проверка понимания как коммуникативная задача, так как учитель в какой-то момент принимал решение о том, что конкретная инструкция или задание могут быть непонятны обучающимся, и поэтому был необходим перевод.

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что почти любая фраза учителя или преподавателя была направлена на решение одной или нескольких из предложенных коммуникативных задач. Это частично подтверждает, что представленные в таблице коммуникативные задачи учителя действительно можно было наблюдать на уроках английского языка. По итогам проведенного наблюдения были выявлены основные компоненты профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя

иностранного языка в классе[449]: Список коммуникативных задач, приведенный в цитируемой статье, не является исчерпывающим. Необходимы дополнительные исследования отдельных жанров речевой деятельности, которые возникают при выполнении этих задач.

Исследователи проекта ELTeach в 2015 г. предложили концепцию «Английский для преподавания» (English for Teaching) как форму языка для специальных целей[450]. По мнению профессора Д. Фримана и его коллег, урок иностранного языка представляет собой особую среду, в которой целевой язык одновременно используется как объект и средство обучения, различая подготовку урока и его проведение. Эти две области затем разбиваются на конкретные коммуникативные умения, которые необходимы учителям при выполнении их профессиональных задач (например, чтение инструкций по уроку, подготовка классных материалов, слушание учеников во время урока и т. д.).

Таким образом, в конструкте «Язык для преподавания», предложенном командой проекта ELTeach, выделяются следующие функциональные области использования целевого языка преподавателями: управление классом; понимание и передача содержания урока; оценка студентов и предоставление им обратной связи[451]. Очевидно, что эти функциональные области в основном лежат в контексте работы в аудитории. Хотя подготовка урока рассматривается в тех же статьях как одна из категорий профессионального использования языка преподавателями, авторы статьи больше сосредотачиваются на общих взаимодействиях в классе, уделяя минимум внимания тому, как преподаватели могут использовать изучаемый язык вне класса. Так возникла необходимость описать то, как учителя и преподаватели

---

[449] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28.

[450] Freeman, D. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom / D. Freeman, A. Katz, P. G. Gomez, A. Burns // ELT journal. — 2015. — Vol. 69, № 2. — P. 129–139. — DOI 10.1093/elt/ccu074.

[451] Там же. — С. 136.

иностранного языка используют иностранный язык вне класса. В связи с этим было опрошено 1288 учителей и преподавателей английского языка в пяти странах: России (701), Индонезии (286), Китае (174), Великобритании (85) и США (41). В России онлайн-формы были отправлены через Национальную ассоциацию преподавателей английского языка в России (NATE) с сопроводительным письмом от ее президента С. Г. Тер-Минасовой, объяснявшим цель исследования и порядок использования его результатов. В Китае, Индонезии и США анкетирование было проведено с помощью EF Education First, которая выступала в качестве партнера в этом исследовании. В Великобритании ответы были собраны при помощи EF, а для пилотного исследования — при помощи Университета Саутгемптон Солент (Southampton Solent University). Подробная характеристика респондентов приводится в Таблице 3 Приложения 2. Подробное обсуждение результатов данного исследования было представлено нами в статье[452]. Основные выделенные внеаудиторные профессионально-коммуникативные задачи представлены на Рисунке 1 Приложения 2. К ним относятся поддержка обучения (письменная обратная связь, общение с обучающимися вне занятий, проведение внеклассных мероприятий); профессиональное развитие (чтение методической литературы, устная и письменная рефлексия, участие в конференция и мероприятиях повышения квалификации); разработка материалов (разработка тестовых заданий, разработка и перевод учебных программ); административные задачи (переписка с обучающимися, коллегами и администрацией, написание рекомендательных писем и адаптация новых преподавателей).

Важно отметить, что подготовка будущих преподавателей английского языка к эффективному осуществлению вышеперечисленных профессионально-коммуникативных задач должна быть сосредоточена как на

---

[452] Korenev, A. A. Beyond Classroom Language: Language Teacher’s Communicative Tasks Outside the Classroom in Russia, China, Indonesia, the US and the UK / A. A. Korenev, A. P. Gulov, P. I. Kasatkin // Perspectives of Science and Education. — 2025. — № 4. — P. 10–20. — DOI 10.32744/pse.2025.4.1.

содержательной, так и на лингвистической сторонах. Это означает, что их следует осмыслить как с методической точки зрения, чтобы помочь учителям выполнять вышеперечисленные задачи наиболее эффективным способом, так и с точки зрения соответствующей языковой подготовки, чтобы они могли эффективно выполнять эти задачи на иностранном языке.

Лингвистический компонент профессионально ориентированной языковой подготовки специалистов различных областей является одним из наиболее разработанных в методической литературе. В то же время до недавнего времени не проводилось большого количества исследований, относящихся непосредственно к сфере иностранного языка для специальных целей его преподавания. В данной работе рассмотрены следующие составляющие лингвистического компонента профессионально-коммуникативной компетентности: фонологический, лексический и грамматический. Орфоэпическая составляющая рассмотрена внутри фонологической, а орфографическая составляющая не рассматривается как отдельная в силу специфики уровня высшего образования, на котором большая часть орфографических навыков (по крайней мере, при обучении европейским языкам) уже сформирована и лишь иногда нуждается в определенной коррекции. Кроме того, следует отметить: в силу того, что большинство современных текстов печатаются в текстовых редакторах со встроенной функцией орфографической коррекции, а не пишутся от руки, актуальность данной составляющей нуждается в переосмыслении.

В своей статье «Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка» (АЯЛФ) В. В. Сафонова, А. Н. Колесникова и А. А. Любимова рассматривают термины «фонетическая компетенция», «фонологическая компетенция» (ФК) и «фонетико-фонологическая компетенция» и останавливаются на термине «фонологическая компетенция», который определяют как «способность обучающихся фонологически корректно и коммуникативно приемлемо оформлять устную речь на ИЯ,

обеспечивающую необходимую степень ее понятности и разборчивости в условиях межкультурного иноязычного общения»[453]. В опубликованной ранее статье был рассмотрен вопрос о фонетической норме английского языка для обучения студентов лингводидактических направлений подготовки[454] и изложены результаты эмпирического исследования, опровергавшего распространенное в современной зарубежной методике представление об отсутствии необходимости четкого следования определенной произносительной норме применительно к российскому образовательному пространству. Как отмечает З. Г. Прошина, плюрицентричность языка предполагает сосуществование нескольких стандартов (или норм), многие из которых на данный момент уже кодифицированы[455]. Схожие положения можно найти и во многих работах зарубежных ученых. Так, например, исследование А. Вач показало, что 52 % респондентов были согласны с утверждением, что «звучать как неноситель языка» допустимо, если это не препятствует пониманию[456]. В качестве основного критерия качества произносительной стороны речи в современных общеевропейских документах рассматривается фонологическая разборчивость (intelligibility), что подразумевает то, «насколько легко слушающему дается понимание произносительной стороны высказывания, насколько говорящий корректно реализует фоны языка в устно-произносительных навыках и устно-речевых

---

[453] Сафонова, В. В. Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка / В. В. Сафонова, А. Н. Колесникова, А. А. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — № 3. — С. 186–203. (С. 187.)

[454] Маслова, А. А. Проблема обоснования выбора фонетической нормы английского языка для обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов (факультетов) / А. А. Маслова, А. Н. Колесникова, А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2018. — № 2. — С. 110–118.

[455] Прошина, З. Г. Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии / З. Г. Прошина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2015. — № 1. — С. 105–117.

456 Wach, A. Native-speaker and English as a lingua franca pronunciation norms: English majors' views / A. Wach // Studies in Second Language Learning and Teaching. — 2011. — Vol. 1, № 2. — P. 247–266. — DOI 10.14746/ssllt.2011.1.2.5.

умениях»[457]. Это положение контрастирует с результатами ряда опросов студентов и преподавателей иностранного языка, которые по-прежнему стремятся к достижению произношения, схожего с носителями языка, например в Чехии[458] и Китае[459]. Схожие результаты показывали и опросы будущих преподавателей иностранного языка. Например, исследование А. Коскун в Турции показало, что 80,9 % опрошенных студентов старших курсов лингводидактических направлений подготовки считали для себя важным освоение произношения, похожего на произношение носителей языка[460]. Решение вопроса о необходимости следовать определенной норме или отсутствии таковой представляется принципиально важным, так как ответ на него в значительной мере влияет на содержание обучения и критерии оценивания фонологической стороны речи студентов лингводидактических направлений подготовки.

При описании фонологического компонента профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей и преподавателей иностранного языка представляется целесообразным следовать за В. В. Сафоновой, А. Н. Колесниковой и А. А. Любимовой, соглашаясь со следующими положениями: «При определении требований к степени фонологической разборчивости, простоты восприятия и степени проявления иностранного акцента в речи говорящего следует опираться, в первую очередь, на направление и профиль подготовки специалиста в высшей школе и соответствующие компетентностные требования к выпускнику, а также

---

[457] Любимова, А. А. Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов / А. А. Любимова, А. Н. Колесникова // Рема. Rhema. — 2021. — № 3. — С. 82–97. (С. 84.)

[458] Brabcova, K. Foreign or native-like? The attitudes of Czech EFL learners towards accents of English and their use as pronunciation models / K. Brabcova, R. Skarnitzl // Studies in Applied Linguistics. — 2018. — Vol. 9, № 1. — P. 38–50.

[459] Zhang, Y. Y. Chinese university students' and teachers' perceptions of and attitudes towards ELF / Y. Y. Zhang, X. K. Du // Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. — 2018. — Vol. 22, № 2. — P. 1–25.

[460] Coskun, A. Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation / A. Coskun // Journal of English as an International Language. — 2011. — Vol. 6, № 2. — P. 46–68.

академические и профессиональные потребности обучающихся»[461]. В данном случае речь идет именно о речи образованного носителя иностранного языка как образце. В случае подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка представляется целесообразным стремиться не только к достижению фонологической разборчивости, но и к фонологической корректности, так как речь преподавателя представляет собой модель, которой будут следовать обучающиеся. Кроме того, представляется возможным дополнить интерпретацию англоязычного термина accentedness, который В. В. Сафонова, А. Н. Колесникова и А. А. Любимова определяют как степень проявления иностранного акцента. Для оценивания фонологической стороны речи (будущих) преподавателей целью будет «минимизация проявлений, не соответствующих определенной норме акцента», чтобы в полной мере указывать на цель развития фонологической стороны речи и фокусироваться не только на иностранных акцентах, но и на диалектах, произношение в которых зачастую существенно отличается от нормативного. И. П. Твердохлебова пишет о произносительной культуре речи учителя английского языка и отмечает, что «для английского языка традиционными эталонами произношения являются Received Pronunciation и Standard American»[462]. Представляется, что необходимость следовать определенным стандартам должна распространяться не только на российских преподавателей иностранного языка, но и на учителей и преподавателей из стран, в которых английский язык является государственным.

Таким образом, можно выделить следующие знания, навыки, умения и стратегии, образующие фонологический аспект лингвистического компонента профессионально ориентированной языковой подготовки.

---

[461] Сафонова, В. В. Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка / В. В. Сафонова, А. Н. Колесникова, А. А. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — № 3. — С. 186–203. (С. 199.)

[462] Твердохлебова, И. П. Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки / И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 36–42. (С. 37.)

Некоторые из них схожи с коммуникативной компетенцией в целом, но играют особенно важную роль для учителя иностранного языка. Другие же характерны именно для ситуаций педагогического общения.

Таблица 5 — Содержание фонологического аспекта лингвистического компонента профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Знания	**Навыки**	**Умения**
СФ1: Использование фонетических средств для достижения поставленных педагогических целей		
ЗФ1.1 Фонологические особенности педагогической речи ЗФ1.2 Фонологические особенности публичного выступления ЗФ1.3 Личностные особенности произношения, сильные и слабые стороны	НФ1.1 Постановка логических ударений НФ1.2 Использование материнской речи НФ1.3 Поддержание естественного темпа речи	УФ1.1 Варьирование темпа, тембра и громкости исходя из конкретной ситуации УФ1.2 Использование средств экспрессивности для привлечения внимания
СФ2: Оценивание, самокоррекция и развитие фонологического аспекта педагогической речи		
ЗФ2.1 Теоретические основы фонетики английского языка ЗФ2.2 Стандартные варианты произношения, акценты и диалекты ЗФ2.3 Справочные ресурсы для проверки нормативного произношения ЗФ2.4 Звуки, представляющие особенную сложность для русскоязычных обучающихся ЗФ8 Знания об основных особенностях развития артикуляторного аппарата, осложняющих овладение иностранными языками	НФ2.1 Дикция НФ2.2 Дыхание НФ2.3 Паузация НФ2.4 Поддержание английского интонационного рисунка НФ2.5 Идентификация фонетических ошибок в собственной речи	УФ2.1 Фонологическая подготовка к занятию: профилактика возможных сложностей УФ2.2 Оценка фонологического компонента собственной педагогической речи в процессе и по итогам педагогических взаимодействий УФ2.3 Умение корректно и нетравматично исправлять фонетические ошибки в речи обучающихся в рамках незамедлительной и отложенной коррекции

Составлено автором

Подобная спецификация важна, так как позволяет сделать содержание курсов теоретической и практической фонетики для будущих учителей и преподавателей иностранного языка более нацеленным на контекст их

будущей профессиональной деятельности. Целесообразно выбирать средства развития необходимых им для осуществления своих профессиональных обязанностей знаний, навыков, умений и стратегий. Важно, что данное развитие не должно заканчиваться вместе с получением диплома об окончании высшего профессионального образования, а ориентироваться на поддержание и развитие собственной педагогической речи в течение всего профессионального пути преподавателя иностранного языка. В контексте полученных результатов хочется обратиться к термину, использованному И. А. Анашкиной — «профессиональный голос»[463]. К качествам сформированного профессионального голоса она относит адаптивность голоса как способность подстраиваться под условия коммуникации, спонтанный тембр, который обеспечивает распознавание профессиональной принадлежности участника коммуникации, четкая дикция, гибкость и подвижность голоса, позволяющие варьировать громкость, тембр и темп речи. Е. Л. Фрейдина также отмечает, что к фонетическим характеристикам, обеспечивающим выразительность и привлекательность речи оратора для слушателей, относятся «дикция, звучность голоса, основанная на правильном дыхании, регулируемый темп речи, умелое использование пауз, вариативный темп, регулируемая громкость, уместный выбор интонационного оформления»[464]. Она также постулирует в качестве основных требований к фонетическому оформлению речи, в том числе и в рамках педагогического дискурса, принципы уместности и вариативности[465]. Обращаясь к работам Д. Кристала, Е. Л. Фрейдина пишет о том, что коммуникативное сотрудничество в рамках англоязычного педагогического дискурса

---

[463] Анашкина, И. А. Звучащий текст в аспекте культурной аксиологии. — Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсеньева, 1998. — С. 94–99. (С. 94–95.)

[464] Фрейдина, Е. Л. Фонетические средства в «борьбе за контакт» в педагогическом общении на английском языке / Е. Л. Фрейдина // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 25–30. (С. 26.)

[465] Фрейдина, Е. Л. Вариативность просодии как основа красноречия / Е. Л. Фрейдина // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2016. — Т. 22, № 5. — С. 162–166.

выражается в особой манере речи, для которой характерно «сочетание экспрессивности и наличие пауз и хезитаций, который позволяют создавать более доброжелательную и менее формальную атмосферу общения»[466].

Кроме того, заложенные во втором параметре оценивания характеристики можно сопоставить с внутренними аспектами произношения, такими как культурологический, прагматический и эстетический в модели В. В. Бужинского[467]. В связи с этим публичная речь часто выделяется в отдельный модуль подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка в рамках курсов практической фонетики, как, например, это представлено в статье И. П. Твердохлебовой[468].

Исследованию лексической составляющей профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка было посвящено диссертационное исследование Ю. А. Гущиной[469], которая рассматривает лексическую компетенцию как часть коммуникативной и следует за моделями ее описания в научной школе А. Н. Шамова, в рамках которой лексическая компетенция профессионально направленного обучения иностранному языку понимается как «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»[470]. Также, вслед за А. Н. Шамовым,

---

[466] Фрейдина, Е. Л. Вариативность просодии как основа красноречия / Е. Л. Фрейдина // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2016. — Т. 22, № 5. — С. 162–166.

[467] Бужинский, В. В. Произносительная культура как феномен иноязычного образования / В. В. Бужинский // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского государственного университета. — 2006. — № 2. — С. 93-97.

[468] Твердохлебова, И. П. Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки / И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 36–42.

[469] Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с.

[470] Там же.

Ю. А. Гущина выделяет четыре уровня формирования лексической компетенции: наблюдение, формирование навыков употребления лексических единиц, приобретение знаний о лексической системе языка и применение лексических единиц для решения различных коммуникативных задач[471]. Данная четырехкомпонентная модель использовалась и другими предшествующими исследователями применительно к профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыковых вузов[472], а также будущих учителей и преподавателей иностранного языка[473]. Ю. А. Гущина в своей диссертации предлагает модель развития лексической компетенции будущих учителей и преподавателей иностранных языков[474]. Соглашаясь с ее мнением по поводу содержания описываемого явления и целей обучения студентов лингводидактических направлений подготовки употреблению профессионально ориентированной лексики, хочется оспорить возможность рассмотрения данного явления как отдельной компетенции в силу того, что непонятно, какому конкретно виду деятельности данное явление соответствует. Представляется, что было бы более целесообразно говорить о лексическом аспекте лингвистического компонента профессионально ориентированной подготовки, так как в современном интегрированном мире едва ли целесообразно иметь отдельные занятия или курсы по обучению лексике в отрыве от формирования и развития других составляющих лингвистической субкомпетенции внутри коммуникативной.

---

[471] Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 4. — С. 19–26.

[472] Жданько, О. И. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Жданько Ольга Ивановна. — Нижний Новгород, 2016. — 181 с.

[473] Карташова, В. Н. Методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка / В. Н. Карташова, Т. Н. Андреенко // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 2–3 (62).

[474] Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с. (С. 83.).

На основании проведенных наблюдений и изученных работ можно предложить следующую структуру и содержание лексического аспекта в рамках лингвистического компонента профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя иностранного языка.

Таблица 6 — Содержание лексического аспекта лингвистического компонента профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Знания	**Навыки**	**Умения**
СЛ1: Лексическая вариативность, гибкость и адаптация собственной педагогической речи для достижения профессионально-коммуникативных задач		
ЗЛ1.1 Основные лексические единицы, используемые для проведения занятий по английскому языку ЗЛ1.2 Формы профессионально ориентированных лексических единиц, их значения, контекста употребления, сочетаемости с другими лексическими единицами, условий их употребления в зависимости от ситуации общения ЗЛ1.3: Средства уточнения соответствия лексических единиц тому или иному уровню владения английским языком	НЛ1.1 Продуктивные лексические навыки (функциональная часть лексического минимума профессионального общения и термины-спецификаторы из первой части) НЛ1.2 Идентификация лексических ошибок в собственной речи и самокоррекция	УФ1.1 Использование лексических единиц на уровне обучающихся +1 для расширения их словарного запаса УЛ1.2 Адекватное и эффективное использование профессионально ориентированных лексические единиц как на уровне продукции, так и на уровне рецепции для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности УЛ1.3 Лексическая гибкость и креативность при решении типичных и спонтанно возникающих на занятии профессионально-коммуникативных задач УЛ1.4 Умение корректно и нетравматично исправлять лексические ошибки в речи обучающихся в рамках незамедлительной и отложенной коррекции
СЛ2: Оценка и развитие лексического аспекта собственной педагогической речи		
ЗЛ2.1 Основные тематические блоки профессиональной терминологии в области	НЛ2.1 Рецептивные лексические навыки профессионально ориентированной лексики (терминологическая часть	УЛ2.1 Подготовка лексики к занятию: профилактика возможных сложностей УЛ2.2 Оценивание лексического аспекта

обучения иностранному языку ЗЛ2.2 Справочные ресурсы для уточнения значений и использования профессионально ориентированной лексики ЗЛ2.3 Лексические единицы, вызывающие наиболее частые ошибки в речи русскоязычных учителей английского языка ЗЛ2.4 Личностные особенности словарного запаса, сильные и слабые стороны	лексического минимума профессионального общения) НЛ2.3 Самоконтроль использования лексических единиц НЛ2.5 Использование справочных материалов в классе и вне класса	собственной педагогической речи в процессе и по итогам педагогических взаимодействий

Составлено автором

Таким образом, разделение на лексический и грамматический аспекты представляется целесообразным исключительно с точки зрения описания содержания обучения. В реальной практической деятельности развитие данных компонентов должно происходить в рамках единого процесса. Как и в случае с лексической составляющей, грамматическая рассматривается в «Общеевропейских компетенциях» как отдельная компетенция и определяется как «знание и возможность использования грамматических ресурсов языка… способность понимать и выражать значения посредством создания и узнавания сформированных фраз и предложений в соответствии с этими принципами (в отличие от запоминания и репродукции их как готовых формул)»[475]. Данное в первой редакции документа определение не было дополнено либо изменено в 2018 или 2020 г. Как и в случае с лексическим аспектом, не видится целесообразным рассматривать грамматическую компетенцию именно на уровне компетенции, так как это, на наш взгляд, вступает в противоречие с основным классифицирующим признаком компетенции — четкой соотнесенностью с определенным видом

[475] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с. (С. 107–108.)

деятельности. Более уместно сфокусироваться на грамматических знаниях и навыках, соотнеся, как и в случае с лексикой, некоторые умения и стратегии с грамматическим аспектом лингвистического компонента профессионального общения.

Таблица 7 — Содержание грамматического аспекта лингвистического компонента профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка

Знания	**Навыки**	**Умения**
СГ1: Грамматическая вариативность, гибкость и адаптация собственной педагогической речи для достижения профессионально-коммуникативных задач		
ЗГ1.1 Справочные ресурсы для уточнения грамматических правил и использования грамматических форм ЗГ1.2 Средства уточнения соответствия грамматических форм тому или иному уровню владения английским языком ЗГ1.3 Разделы английской грамматики, вызывающие особенную сложность у обучающихся из России	НГ1.1 Рецептивные грамматические навыки, позволяющие определять сложность грамматических конструкций, используемых в педагогической речи НГ1.2 Продуктивные грамматические морфологические навыки корректного использования единиц, наиболее часто встречающихся в педагогической речи: видовременных форм глагола настоящего и будущего времени, условных придаточных предложений, артикля, степеней сравнения прилагательных НГ1.3 Продуктивные грамматические синтаксические навыки корректного использования единиц, наиболее часто встречающихся в педагогической речи: порядок слов в вопросительных предложениях, порядок слов в косвенных вопросах, согласования по числу и форме подлежащего, сказуемого и дополнения, употребления	УГ1.1 Использование грамматических форм на уровне обучающихся +1 УГ1.2 Корректное и эффективное использование грамматических форм для решения типичных коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности УГ1.3 Построение связей между грамматическими формами и лингвокультурой английского языка для формирования концептуальных представлений у обучающихся УГ1.4 Подготовка грамматического материала к занятию: профилактика возможных сложностей

	вспомогательных глаголов и частиц	
СГ2: Оценивание, самокоррекция и развитие грамматического аспекта педагогической речи		
ЗГ2.1 Грамматические формы, наиболее часто используемые при проведении занятий по английскому языку ЗГ2.2 Наиболее частотные грамматические ошибки, допускаемые в педагогической речи на английском языке русскоязычными преподавателями ЗГ2.3 Личностные особенности, включая наиболее частотные «любимые» грамматические формы, редко используемые грамматические формы и часто допускаемые грамматические ошибки	НГ2.1 Рецептивные грамматические навыки, позволяющие обнаруживать ошибки в речи обучающихся НГ2.2 Самоконтроль использования грамматических форм в собственной педагогической речи НГ2.3 Идентификация грамматических ошибок в собственной речи и самокоррекция НГ2.4 Использование справочных материалов по грамматике в классе и вне класса	УГ2.1 Умение корректно и нетравматично исправлять грамматические ошибки в речи обучающихся в рамках незамедлительной и отложенной коррекции УГ2.2 Оценивание грамматического аспекта собственной педагогической речи в процессе и по итогам педагогических взаимодействий

Составлено автором

Приведенный выше перечень интегрирует методические, лингвистические, социокультурные и профессионально-коммуникативные аспекты обучения грамматике студентов лингводидактических направлений подготовки. Именно такое сочетание должно позволить им достигнуть более высокого уровня грамотности и адекватности собственной педагогической речи в аудитории и вне аудитории и выстроить взаимосвязанную и взаимодополняющую систему стратегий, нацеленных на эффективное решение педагогических задач.

Социолингвистическое описание среды педагогического общения основано на предположении, что коммуникативная компетенция — это не только знания, навыки и умения речевого взаимодействия, но и понимание того, когда, как, где, с кем, о чем и каким образом нужно разговаривать, а также она предполагает описание языка, используемого учителем

и учеником во время урока[476]. Первым идею Н. Хомского об уместности развил Д. Хаймз, говоря уже об уместности высказывания в определенном контексте с точки зрения коммуникативной компетенции, а именно — социокультурного аспекта: где, когда, с кем и как говорить или не говорить в определенной ситуации[477]. М. Ризайе и А. Кашкариан также подчеркивают важность внимания к педагогической коммуникации с точки зрения социолингвистического аспекта, отмечая: важно, чтобы участники классного дискурса знали, как, что, кому, в какой ситуации можно/нужно говорить, могли свободно пользоваться языком, выражать вежливость, уважение, могли свободно интерпретировать значения сказанного[478]. Таким образом, можно отметить сходство взглядов на содержание социолингвистической компетенции преподавателя. М. Кэнэли и М. Суэйн рассматривают социолингвистическую компетенцию как некий базис, на котором строится коммуникация в классе[479]. Данные исследователи также подчеркивают, что социолингвистическая компетенция строится на двух типах нормы: на социокультурных нормах и нормах данного конкретного дискурса, в чем они полностью сходятся с Д. Хаймзом. Социолингвистический компонент профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей был подробно представлен в отдельной публикации на данную тему[480].

---

[476] Koran, E. Developing sociolinguistic and pragmatic competences in English as foreign language (EFL) students at university language schools (Iraqi case): extended abstract of PhD dissertation in education sciences [Электронный ресурс] / E. Koran. — 2016. — URL: https://www.ibsu.edu.ge/Upload/Menu_items/Doctorate-Defence/Elvira-Koran/elvira-koran-final-eng-abstr.pdf (дата обращения: 08.06.2026).

[477] Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics: selected readings / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293. (P. 277.)

[478] Rezaie, M. Reviewing different aspects of classroom discourse / M. Rezaie, A. Lashkarian // International journal of English and education. — 2015. — Vol. 4, № 4. — P. 449–459. (P. 449.)

[479] Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied linguistics. — 1980. — Vol. 1. — P. 1–47. — DOI 10.1093/applin/I.1.1.

[480] Добромыслова, Е. А. Развитие классной коммуникативной компетенции учителя: социолингвистический аспект / Е. А. Добромыслова, А. А. Коренев // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2019. — Т. 16, № 1. — С. 82–89.

Таким образом, изучение работ в сферах лингвистики и лингводидактики позволило выявить аудиторные и внеаудиторные профессионально-коммуникативные задачи, решаемые учителями и преподавателями иностранного языка, и сформулировать основное содержание лингвистического компонента профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. Данный компонент подготовки будет в первую очередь соотноситься с профессионально ориентированной языковой подготовкой, однако изучение профессионально-коммуникативных задач также полезно для определения содержания профессионально ориентированной подготовки в целом. Любые профессиональные действия учителей и преподавателей иностранного языка получают коммуникативное выражение. Следовательно, изучение наблюдаемых коммуникативных действий может информировать о стоящих перед ними профессиональных задачах. Кроме того, изучение должностных инструкций и результаты анкетирования с целью анализа потребностей позволили выявить те профессионально-коммуникативные задачи, которые интегрируют компоненты различных профессиональных компетенций, специфичны для определенных контекстов или уровней образования и являются содержанием профессионально ориентированного развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

2.3. Цели и содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Как уже было отмечено в предыдущих параграфах данной главы, в настоящей диссертации разделяется содержание профессиональной и профессионально ориентированной подготовки. В рамках профессионального образования происходит формирование и развитие профессиональных компетенций (в том числе шести базовых профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка:

общепедагогической, предметной (лингводидактической), управленческой, научно-исследовательской, коммуникативной и самообразовательной, которые образуют инвариантное ядро профессиональной подготовки). Профессионально ориентированная подготовка и развитие преподавателя иностранного языка предусматривает интеграцию данных компетенций, а также интегративное сочетание базовых профессиональных компетенций с другими компетенциями для осуществления педагогической деятельности на различных уровнях и в различных видах образования. Основным элементом содержания профессионально ориентированной подготовки являются универсальные профессионально-коммуникативные педагогические стратегии.

Цели и содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка должны быть созвучны общим направлениям развития российского педагогического образования. Государственная программа «Развитие образования» (далее — Программа) до 2030 года, определяя стратегические направления развития системы образования, фокусируется преимущественно на общем и профессиональном образовании. В то же время в ней отмечается необходимость развития системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому преподавателю повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности[481]. В Программе также формулируется необходимость повышения престижа педагогической профессии и развития компетенций педагогических кадров в области использования цифровых технологий и искусственного интеллекта[482].

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (далее — Концепция) выделяет в качестве проблем

---

[481] Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]: стратегические приоритеты в сфере реализации до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bced92696/download/6140/ (дата обращения: 05.01.2026). (С. 7.)

[482] Там же. — С. 10.

современного российского образования «дисбаланс качества и условий подготовки учителей и преподавателей в разных образовательных организациях и отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества;…дефицит опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров; недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства;… дефицит педагогических работников, недостаточный уровень подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования по программам подготовки педагогических кадров»[483]. Одним из важных принципов Концепции является непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров[484]. В числе задач указывается «обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей» и «совершенствование педагогических кадров»[485]. С технологической точки зрения Концепция предлагает модульный подход при реализации образовательных программ, объединяющий теоретические и практические дисциплины для развития целевых компетенций, а также подчеркивает необходимость раскрытия воспитательного потенциала методической, предметной и психолого-педагогической подготовки педагогических кадров[486]. Особое внимание в Концепции уделяется внедрению демонстрационного экзамена как средства оценивания сформированности целевых компетенций у выпускников педагогических направлений подготовки (в настоящий момент такой экзамен для будущих

---

[483] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 05.01.2026). (С. 5.)

[484] Там же. — С. 6.

[485] Там же. — С. 7.

[486] Там же. — С. 8.

учителей и преподавателей проходит апробацию в МПГУ). Схожие инструменты оценивания и шкалы оценивания профессионально-коммуникативной компетентности предложены и в тексте данной диссертации в Главе 4, однако в рамках предлагаемой в настоящем диссертационном исследовании концепции оцениваются не компетенции, а профессионально-коммуникативные стратегии, интегрирующие компоненты нескольких компетенций для решения определенных профессионально-коммуникативных задач.

Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» ставит одной из своих задач кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы[487]. Кроме того, ставится задача повышения качества и востребованности образовательной, научно-технической, социальной деятельности российских университетов. В критериях допуска университетов к участию в программе отмечаются следующие пункты, напрямую связанные с профессиональной подготовкой преподавателей: п. 5 (з): «реализация программ внутрироссийской и международной академической мобильности научно-педагогических работников и обучающихся, в том числе в целях проведения совместных научных исследований, реализации творческих и социально-гуманитарных проектов»[488]; п. 5 (ж): «развитие кадрового потенциала системы высшего образования, сектора исследований и разработок посредством обеспечения воспроизводства управленческих и научно-педагогических кадров, привлечение в университеты ведущих ученых и специалистов-практиков»[489]. Решение данных задач требует

---

[487] Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/ (дата обращения: 07.01.2026).

[488] О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729 (ред. от 29 ноября 2023 г.). — URL: https://priority2030.ru/upload/iblock/682/ftunyzauwt8y0gvmso0gqxzy5lzgtepu/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-13.05.2021.pdf (дата обращения: 07.01.2026).

[489] Там же.

высокого уровня профессиональной подготовки преподавателей и их готовности к интеграции различных компонентов своей профессиональной подготовки для решения возникающих педагогических и научных задач.

С целью анализа основных целей профессионального педагогического образования в Российской Федерации и уточнения целевого содержания обучения и воспитания проведен анализ основных нормативных документов, которые регулируют данное содержание. Обращая внимание на то, что любой стандарт представляет «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных в зависимости от уровня образования федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, или федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования»[490], необходимо определить, какие требования к профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей и преподавателей иностранного языка предъявляют документы, а также выработать предложения по уточнению, перегруппировке и возможным изменениям в представлении требований, исходя из предлагаемого в настоящей работе разграничения профессиональной и профессионально ориентированной подготовки.

В качестве материала для анализа были рассмотрены ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика» на уровнях бакалавриата (далее — Б) и магистратуры (далее — М): ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» по направлениям 44.03.01 (Б), 44.03.05 (бакалавриат с двумя профилями подготовки) и 44.04.01 (М); ФГОС

[490] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29 декабря 2025 г., с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.01.2026).

ВО по направлению «Лингвистика», 45.03.02 (Б), 45.04.02 (М), по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (М), ОС МГУ по направлению подготовки 45.03.02. «Лингвистика» (Б) и 45.04.02. «Лингвистика» (М).

Выбор двух направлений подготовки основан на том, что обучение по данным программам на уровне магистратуры позволяет получить квалификацию и в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность как учителя, так и преподавателя иностранного языка. Таким образом, можно объединить их под общим термином «лингводидактический профиль подготовки». Таблица 4, представленная в Приложении 3, соотносит целевые сферы и направления деятельности в текстах рассматриваемых стандартов с профессиональным стандартом педагога. Ряд формулировок приводится в сжатом виде для удобства представления. К сожалению, в федеральных стандартах и ОС МГУ по направлению «Педагогическое образование» не приводится номенклатура задач профессиональной деятельности, поэтому в данной части анализ основывается исключительно на ОС МГУ «Лингвистика».

Сопоставив указанные стандарты, можно прийти к выводу, что целевыми для данных направлений подготовки являются следующие сферы деятельности: общее и дополнительное образование. С точки зрения типов профессиональных задач общими являются педагогический и организационно-управленческий типы. С точки зрения профессиональных задач в обоих направлениях подготовки целевыми являются обучение (включая подготовку и проведение учебных занятий; разработку и проведение процедур оценивания; разработку учебно-методического и научно-методического обеспечения), воспитание и научные исследования в сфере образования (включая критический анализ ситуаций в контексте обучения иностранным языкам и разработку инновационных подходов).

Таким образом, **целями** профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

становится формирование и развитие его готовности и способности осуществлять безопасную и эффективную педагогическую деятельность и качественное педагогическое общение в процессе осуществления обучения и воспитания по предмету «Иностранный язык». В системе дополнительного образования и в рамках практик профессионального саморазвития учителей и преподавателей происходит развитие сформированных ранее профессионально-коммуникативных стратегий, а сам процесс профессионально ориентированного развития должен обеспечивать профессиональный и личностный рост преподавателя.

Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, вслед за принятыми представлениями о содержании такой подготовки, можно разделить на лингвистический, социолингвистический, прагматический и социокультурный компоненты и рассмотреть с точки зрения профессионально-коммуникативных стратегий, составляющих содержание данной подготовки. Компетентностный компонент профессионально ориентированной подготовки определяется теми общепрофессиональными, профессиональными и универсальными компетенциями, компоненты которых интегрируются в конкретных профессионально-коммуникативных стратегиях. Лингвистический, социолингвистический и социокультурный компоненты были описаны ранее в данной главе и исходили из результатов лингвистических и психолого-педагогических исследований профессиональной коммуникации преподавателей. В данном параграфе внимание будет уделено прагматическому компоненту. Более подробная детализация по всем аспектам профессионально ориентированной языковой подготовки представлена в монографии[491].

[491] Коренев, А. А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке и развитию языкового педагога: монография / А. А. Коренев. — М.: Издательство «Наука», 2025. — 260 с.

Предлагается два подхода к **классификации универсальных профессионально-коммуникативных стратегий**. Первый исходит из контекста профессиональной деятельности учителей и преподавателей, и в его рамках можно выделить группы «стратегий организации деятельности обучающихся…; … активизации познавательной деятельности обучающихся; … построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся; … обратной связи, которые подразделяются на стратегии устной и письменной обратной связи; … медиации и презентации языкового материала; … трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами; … коммуникации в научной сфере; … стратегий рефлексии собственной профессиональной деятельности и саморазивития»[492]. В настоящей диссертации предлагается альтернативная укрупненная классификация, исходящая из специфики коммуникативной деятельности при решении профессионально-коммуникативных задач, в рамках которой выделены стратегии рецепции, продукции, интеракции и медиации.

Наиболее методически разработанным является рецептивный аспект профессионально ориентированной подготовки, а именно обучение студентов лингводидактических профилей чтению научных работ по педагогике и методике обучения иностранным языкам. Явным доказательством данного факта является наличие современного учебного пособия *«Professional Communication: ELT. Практикум профессионального общения»*, опубликованного в 2020 г. коллективом авторов под руководством Н. В. Языковой и С. Н. Макеева[493]. Данное пособие в полной мере реализует потенциал соответствующих текстов и интегрирует формирование необходимых для их качественного чтения и обработки умений в контексте профессиональной деятельности будущих учителей и преподавателей

---

[492] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2023. — № 3. — С. 97–121. (С. 104.)

[493] Языкова, Н. В. Практикум профессионального общения / отв. ред. Н. В. Языковой, С. Н. Макеевой. — М.: Московский городской педагогический университет, 2020. — 163 с.

английского языка, развивая методические умения и умения рефлексии. Внимание профессионально-коммуникативным умениям чтения уделяется и в других учебных пособиях, направленных на будущих и практикующих учителей и преподавателей[494].

В значительно меньшей мере разработано обучение студентов лингводидактических направлений подготовки чтению нормативных документов (причем как на родном, так и на иностранных языках), а также инструкций и шкал оценивания. В то же время в процессе профессиональной деятельности учителям и преподавателям регулярно приходится сталкиваться с чтением текстов такого типа. Задания на чтение нормативных и справочных документов многие из них выполняют в курсах педагогики и методики обучения иностранному языку, а опыт работы с текстами объявлений о приеме на работу, договоров о трудоустройстве, должностных инструкций, лицензионных договоров у многих из них весьма ограничен.

Что касается чтения шкал оценивания, то можно констатировать, что у большинства студентов 3-го курса бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (профиль подготовки «Методика обучения иностранным языкам») на момент начала курса «Профессиональные аспекты языковой деятельности» данные умения не были сформированы в полной мере. В то же время работа практически любого современного учителя или преподавателя иностранного языка подразумевает необходимость чтения и использования критериальных (то есть представляющих уровни по критериям) и холистических (дающих общие описания представленности целевого тестового конструкта на отдельных уровнях) шкал оценивания. Критериальные шкалы оценивания рекомендуется читать по параметрам, следуя от более низких уровней к более высоким и выделяя появляющиеся новые элементы на каждом более высоком уровне. Холистические шкалы также читаются «снизу вверх», но при их чтении важно создавать общий образ

[494] Артемова, А. Ф. English for Teachers (Английский язык для педагогов) : учебное пособие : [16+] / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович. — Москва : ФЛИНТА, 2014. — 263 с.

владения целевыми навыками и умениями на каждом из описываемых уровней, в существенно большей мере задействуя фоновые знания. В данном случае представляется возможным рассматривать данные умения в контексте рецептивного аспекта профессионально-коммуникативной компетентности и развивать их интегрированно с умениями читать работы обучающихся и определять уровень владения иностранным языком. Так, в ситуации оценивания рекомендуется сначала ознакомиться со шкалами и инструкциями для оценивающего, далее — с иллюстративным материалом по различным уровням достижения (если таковой имеется) и лишь затем переходить к анализу работ, подлежащих оцениванию. При работе с холистической шкалой оценивания рекомендуется сначала использовать просмотровое чтение работы для определения примерного уровня, а затем — изучающее для определения четкого соответствия тому или иному уровню; при работе с критериальной шкалой можно сразу же задействовать изучающее чтение с ориентацией на один или два параметра оценивания (например, выполнение коммуникативной задачи и организация текста). В данном случае зачастую происходит сопоставление двух или трех текстов (критерии оценивания+задание vs. оцениваемая работа), к которым в ряде случаев может добавиться необходимость сопоставления представленной работы с другими подобными для ранжирования результатов. Оценивание устной речи обучающихся, о котором речь пойдет при описании профессионально-коммуникативных умений аудирования, зачастую также базируется на предварительном изучении инструкций и критериев оценивания, что делает особенно важным развитие умений чтения шкал оценивания у будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

Другой важной профессиональной задачей, с которой сталкиваются учителя и преподаватели иностранного языка в своей практической деятельности, является отбор и адаптация текстового материала при подготовке к занятиям. В данном случае требуются умения просмотрового чтения, позволяющие оценить цель, жанр, достоверность, дидактическую

культуросообразность, образовательную ценность и уровень языка исходного текста и при необходимости осуществить его переработку для решения методических задач в процессе подготовки занятия по иностранному языку. Умения адаптации подробнее затронуты в контексте медиативного компонента профессионально-коммуникативной компетентности, а знания о соответствии жанров текста, видов заданий, лексики и грамматических конструкций уровням владения иностранным языком и умение определять уровень и качественные характеристики текста с точки зрения возможности его использования в учебных целях отнесены к рецептивному аспекту.

Исследованию и развитию у будущих учителей и преподавателей иностранного языка умений аудирования уделялось существенно меньше внимания, в связи с чем возникла необходимость рассмотреть их в отдельной публикации[495]. Очевидно, что профессионально-коммуникативные умения аудирования соотносятся как с рецептивным, так и с интерактивным компонентами профессионально-коммуникативной компетентности. Говоря о рецепции, представляется важным подчеркнуть необходимость обучения учителей и преподавателей ведению записей и другим способам фиксации информации во время аудирования в классе и в ситуациях оценивания, так как именно от этого в значительной мере зависит успешность выполнения конкретных педагогических задач.

Отдельную группу рецептивных стратегий образует аудиовизуальная рецепция, к которой относятся умения воспринимать такие стимулы, как видео, кино и материалы (онлайн) СМИ[496]. В контексте профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка данные умения реализуются

---

[495] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования / А. А. Коренев // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования: науч. журн. — 2017. — Т. 35, № 3. — С. 88–97.

[496] Коренев, А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / А. А. Коренев // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 2. — С. 152–163.

в двух основных ситуациях: 1) аудиовизуальная рецепция с целью собственного профессионального развития: просмотр видеолекций, мастер-классов, тренингов и материалов в других видеоформатах, направленных на развитие педагогических кадров; 2) аудиовизуальная рецепция с целью отбора аутентичных и учебных материалов для обучающихся. Для успешной реализации данных профессионально-коммуникативных стратегий потребуются разные навыки и умения. Так, для первого типа безусловно важными являются навыки фиксации и структурирования информации, а также умения соотнесения полученной информации с контекстом собственной профессиональной деятельности. Для второго типа задач потребуется, с одной стороны, активизация методических знаний и социокультурных умений для оценки качества и обучающего потенциала тех или иных материалов, их образовательной ценности и дидактической культуросообразности.

Таблица 8 — Содержание рецептивного аспекта профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Знания	**Навыки**	**Умения**	**Стратегии**
ЗР1 Основные виды, цели и стратегии чтения. ЗР2 Основные виды, цели и стратегии аудирования. ЗР3 Основные жанры нормативных документов в образовательном пространстве. ЗР4 Цели и техники использования чеклистов в профессиональной деятельности. ЗР5 Основные стратегии чтения шкал оценивания. ЗР6 Алгоритмы работы при участии	НР1 Соотнесение рецептивной деятельности с целью. НР2 Фиксация информации в педагогическом контексте (в том числе с использованием технических средств). НР3 Использование чек-листов. НР4 Структурирование информации, полученной из различных источников (например, текста и видео). НР5 Изменение вида чтения или аудирования в процессе, переход	УР1 Поиск запрашиваемой информации в профессионально ориентированном тексте. УР2 Сопоставление собственной деятельности с ее текстовым описанием. УР3 Выстраивание собственной деятельности по заданному в тексте алгоритму. УР4 Чтение холистических и критериальных шкал оценивания.	СР1 Стратегии работы с нормативными документами и должностными инструкциями. СР2 Стратегии участия в процедурах оценивания. СР3 Стратегии саморазвития. СР4 Стратегии анализа получаемой от обучающихся информации. СР5 Стратегии отбора текстовых и аудио-/видеоматериалов

в процедурах оценивания. ЗР7 Основные справочные ресурсы для учителей и преподавателей английского языка, научные, методические и практико-ориентированные издания, конференции и каналы. ЗР8 Принципы отбора текстовых и аудио-/видеоматериалов для обучения иностранному языку	между различными видами.	УР5 Сопоставление описания в шкале оценивания с конкретным образцом устной или письменной речи. УР6 Сопоставление получаемой для профессионального саморазвития информации с контекстом и практикой собственной педагогической деятельности. УР7 Поиск, анализ и выбор материалов для профессионального саморазвития. УР8 Суммирование информации об обучающемся и ведение профиля обучающегося. УР9 Отбор текстов для обучения иностранному языку. УР10 Отбор аудио— и видеоматериалов для дальнейшего использования.	для обучения иностранному языку

Составлено автором

Как уже отмечалось, стратегии интеракции внутри прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка играют ключевую роль в коммуникативном обеспечении их профессиональной деятельности. В данном компоненте выделяются следующие группы стратегий: стратегии организации деятельности обучающихся, активизации познавательной деятельности обучающихся, коррекции и обратной связи, построения

доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся и преодоления конфликтов, а также стратегии трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами.

Первая группа стратегий находится на стыке общепедагогической, методической и коммуникативной компетенций, так как эффективность управления работой в аудитории во многом зависит и от знаний в области возрастной психологии и понимания групповой динамики, и от умения реализовывать принцип мультимодальности и разнообразия форм взаимодействия на занятии. Все эти знания и умения должны быть адекватно коммуникативно оформлены, чтобы в итоге помочь преподавателю достичь поставленных педагогических и коммуникативных целей.

Рассмотрим это на примере необходимости привлечения и удержания внимания обучающихся — коммуникативной задачи, которая является общей для учителей, преподавателей, актеров, артистов и публичных политиков. Одним из наиболее часто используемых приемов в данном случае являются так называемые «привлекатели внимания» (от англ. attention getters). Данные приемы основываются на том, что учитель или преподаватель не просто призывает класс к вниманию, а использует структуру «запрос — реакция» (call and response). Например, вместо того, чтобы просто призвать класс к вниманию или молчанию, преподаватель или учитель английского говорит: «If you can hear me, clap once» («Если вы меня слышите, хлопните один раз»). В ответ обучающиеся хлопают один раз, что порождает достаточно сильный звуковой стимул к активному действию. В педагогической среде сформировались устойчивые сочетания подобных «запросов» и «реакций», которые используют учителя и преподаватели иностранных языков. Примеры использования подобных приемов можно найти при анализе видеозаписей занятий как в России, так и за рубежом. Подобные приемы используются и при работе с более старшими возрастными группами обучающихся, например, когда лектор просит подтвердить, насколько хорошо его слышно на последних рядах аудитории или хорошо ли видно слайды, а также задаёт

вопросы, которые, с одной стороны, погружают обучающихся в содержание занятия, а с другой стороны — выполняют важную функцию привлечения и удержания их внимания. Анализируя подобные взаимодействия с коммуникативной точки зрения, можно прийти к выводу, что они базируются на коммуникативных стратегиях поочередности (turn-taking), обеспечивающих вовлечение участников в коммуникацию. Таким образом, педагогические, лингводидактические и коммуникативные компоненты в данном случае взаимосвязаны и в комплексе обеспечивают достижение коммуникативных и педагогических задач.

Как уже отмечалось, стратегии организации деятельности обучающихся — это достаточно подробно описанный в педагогических исследованиях конструкт, который со времен начала научного описания дидактики мог рассматриваться в контексте поддержания дисциплины и принципа активности. Дж. Скривенер посвятил этому вопросу отдельную работу, в которой подробно описал наиболее распространенные техники управления деятельностью обучающихся, используемые преподавателями английского языка[497]. Интересно, что как ученые-теоретики, так и преподаватели-практики сравнивали эффективность реализации данных стратегий в том числе со способностью к «эмпатическому аудированию»[498].

Таблица 9 — Стратегии организации деятельности обучающихся

Знания	**Навыки**	**Умения**	**Стратегии**
ЗОД1 Приемы привлечения внимания (attention getters). ЗОД2 Колебания внимания обучающихся в течение занятия.	НОД1 Использование приемов привлечения внимания. НОД2 Мониторинг степени вовлеченности учеников в ход	УОД1 Удержание внимания обучающихся в течение занятия. УОД2 Вовлечение обучающихся в учебную деятельность.	СОД1 Привлечение и удержание внимания. СОД2 Формулирование правил и инструкций

[497] Scrivener, J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. — Cambridge : Cambridge University Press, 2012. — 315 p.

[498] Huitt, W. Empathetic listening [Электронный ресурс] / W. Huitt // Educational Psychology Interactive. — 2009. — URL: http://www.edpsycinteractive.org/topics/process/listen.html (дата обращения: 08.01.2026).

ЗОД3 Функции инструктирующего текста. ЗОД4 Лингвистические характеристики жанра рубрики задания	занятия, фиксация переключений и спада внимания. НОД3 Формулирование просьб, инструкций и требований с использованием адекватных форм. НОД4 Формулирование вопросов на проверку понимания инструкции (ВПИ). НОД5 Регулярное использование ВПИ после каждой инструкции. НОД6 Выделение ключевой информации в письменных инструкциях	УОД3 Формулирование и обсуждение правил и ритуалов учебной деятельности. УОД4 Предоставление мотивирующих и понятных устных инструкций к заданиям. УОД5 Предоставление сжатых и понятных письменных инструкций и рубрик заданий	

Составлено автором

Коммуникативное поведение преподавателя напрямую влияет на уровень активности обучающихся на занятии по иностранному языку. В данном контексте рассматриваются взгляды ученых на соотношение времени говорения преподавателя (ВГП) и времени говорения учащихся (ВГУ) на занятиях по английскому языку. Традиционно большинство исследователей критикует излишнее ВГП и фокусируется на негативном влиянии излишнего ВГП на учебный процесс. Так, Дж. Скривенер отмечает, что ВГП — это время, когда ученики фактически мало что делают и слабо вовлечены в занятие[499]. В связи с этим многие учителя, преподаватели и образовательные учреждения стремятся к увеличению объема ВГУ. Тем не менее, в зависимости от того, как и когда учитель или преподаватель использует свою речь на занятии, следует отметить и возможные необходимые функции ВГП. Так, С. Дарн (Steve Darn) отмечает, что ВГП —

[499] Scrivener, J. Learning Teaching / J. Scrivener. — Oxford: Macmillan Education, 2005. — 431 p.

это отличная практика аудирования для учащихся[500]. При этом Д. Нанэн отмечает, что постоянная речь преподавателя на занятии не имеет положительного влияния на умения аудирования и говорения у обучаемых[501], упоминая, что исследования не один раз доказывали, что учителя и преподаватели говорят приблизительно 50–80 % от всего занятия[502].

В 2018 г. было проведено исследование реального соотношения времени говорения учителя и обучающихся на занятиях по английскому языку в России[503]. Для исследования соотношения ВГП и ВГУ на уроках иностранного языка были проанализированы 10 видеозаписей уроков победителей Всероссийского конкурса «Учитель года» за 2014–2016 гг. Выборка включала уроки, на которых четко слышна речь учителя, что было необходимо для точного анализа данных. Чтобы изучить возможные различия в соотношении ВГП и ВГУ в зависимости от возраста учеников, в анализ были включены уроки с учащимися 4–10-х классов. Продолжительность всех уроков составила 45 минут, за исключением урока учителя 6, который длился 40 минут. Анализировались видеозаписи уроков учителей конкурса «Учитель года», которые на тот момент уже прошли несколько этапов отбора. На данном этапе им было необходимо провести урок в чужом городе незнакомому для них классу. Объектом наблюдения являлось ВГП, ВГУ и количество слов учителей и учеников, которые были посчитаны при помощи стенографирования всех реплик на рассмотренных уроках. Результаты количественного анализа представлены в Таблице 5 Приложения 4. Лишь на одном уроке объем ВГУ превысил объем ВГП (учитель 7). Подобного

---

[500] Darn, S. Pros and cons of teacher talking time [Электронный ресурс] / S. Darn. — 2007. — URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time (дата обращения: 09.01.2026).

[501] Nunan, D. Second Language Teaching & Learning / D. Nunan. — Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. — 330 p. (P. 209.)

[502] Nunan, D. Practical English Language Teaching / ed. by D. Nunan — New York: McGraw Hill Education, 2003. — 342 p. (P. 55.)

[503] Коренев, А. А. Средства оптимизации соотношения времени говорения обучающихся и педагога на уроке иностранного языка / А. А. Коренев, Д. С. Бабаева // Сборник научных и учебно-методических трудов. Выпуск 15 / под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой и доц. М. Г. Бахтиозиной. — М.: КДУ, 2018. — С. 49–54.

соотношения учителю удалось добиться за счет значительного времени, которое обучающиеся провели, работая в командах. При этом, к сожалению, более детальный анализ видео позволил определить, что в значительной мере речь обучающихся в этот момент была на родном для них русском, а не изучаемом (английском) языке, так как преподаватель не проводил мониторинг их работы в командах и не призывал их к использованию целевого языка.

Анализ количества слов, которые за время занятия произнесли учителя и ученики, показал схожие результаты. В среднем учителя произносили около 3379 слов за урок, а ученики — 678, то есть примерно в 5 раз меньше. При качественном анализе видеозаписей были выявлены основные причины, приводящие к подобной диспропорции с точки зрения коммуникативных действий преподавателя. К ним были отнесены: «заполнение тишины» (чем больше времени учитель говорит, тем меньше возможностей у учеников высказаться: учителя на видео зачастую стремились заполнять тишину собственными ответами, что лишало учеников возможности самостоятельно справиться с задачей; такая ошибка была замечена, например, на уроке учителя 6, где ВГП составило 81 %, а ВГУ — всего 19 %); избыточные пояснения (часто учителя сами зачитывали задания, в то время как это можно поручить ученикам; эта ошибка наблюдалась у нескольких учителей в анализируемых видео); недостаточная проверка понимания инструкции (зачастую это было вызвано недостатком вопросов на понимание инструкции; на уроке учителя 7 один ученик не понял задания и молча наблюдал за работой группы, повторение инструкции с той же формулировкой не помогло; а учитель 1 нечетко объяснил правила игры, что привело к нарушению плана ее проведения; использование вопроса «Всем ли все понятно?» (данный вопрос показал свою неэффективность, так как обучающиеся зачастую стеснялись или не хотели показать недостаточное понимание); излишнее использование вопросов, предполагающих односложный ответ (часто учителя или преподаватели задают вопросы, требующие коротких ответов «да/нет»,

ограничивая возможности учащихся выразить свое мнение или поделиться идеями); игнорирование отступления от использования целевого языка при работе в группах.

Таким образом, проведенный анализ показал важность умения учителей и преподавателей иностранного языка «говорить вопросами», а также связь минимизации речи преподавателя в аудитории и активизации продуктивной речевой деятельности обучающихся. Была выявлена прямая взаимосвязь используемых форм работы и времени говорения обучающихся. В тех уроках, где была организована парная и групповая работа, время говорения обучающихся оказалось больше.

Для активизации познавательной деятельности обучающихся используются вопросы, которые можно условно разделить на три группы: 1) вопросы-элиситация: выявление имеющихся знаний, умений и навыков обучающихся; 2) вопросы на проверку понимания содержания (ВПП) — эти вопросы помогают учителю убедиться, что обучающиеся правильно усвоили материал, и могут касаться как значения отдельных слов и фраз, так и правил и примеров использования грамматических конструкций; 3) вопросы на проверку понимания инструкции задания (ВПИ) — эти вопросы уточняют задание и помогают учителю убедиться, что задание было правильно понято и ученики готовы к его выполнению. Критерии оценивания умения учителя задавать вопросы представлены в Приложении 5, а результаты оценивания практикующих и будущих учителей и преподавателей — в Приложении 6 (Таблицы 7 и 8). У практикующих преподавателей английского языка умение формулировать и регулярно использовать вопросы было сформировано значительно лучше, однако и у них данный показать был одним из более слабых по сравнению с другими параметрами оценивания.

Таблица 10 — Стратегии активации познавательной деятельности обучающихся

Знания	Навыки	Умения	Стратегии
ЗА1 Способы повышения коммуникативной активности обучающихся. ЗА2 Типы вопросов, используемых учителем в классе. ЗА3 Приемы использования тишины в классе	НА1 Мониторинг объема собственной речи. НА2 Мониторинг объема речи каждого обучающегося. НА3 Использование элиситации. НА4 Формулирование вопросов на проверку понимания содержания (ВПП). НА5 Регулярное использование ВПП после каждого элемента нового материала	УА1 Использование различных типов вопросов для активизации деятельности обучающихся. УА2 Использование дополнительных вопросов для увеличения объема речи обучающихся. УА3 Использование поочередности для выстраивания коммуникации между обучающимися	СА1 Стратегия активизации познавательной деятельности обучающихся и минимизации времени говорения преподавателя

Составлено автором

Определение стратегий коррекции и обратной связи на протяжении нескольких лет было важнейшим направлением исследований, объединяя результаты, полученные в области психологии, тестологии, лингвистики и педагогики. Отдельно следует отметить защищенную в 2021 г. диссертацию Т. А. Ершовой на тему «Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков»[504]. Работа над данным направлением способствовала появлению нескольких в настоящий момент широко цитируемых публикаций в данной сфере[505] и в целом привлечению внимания к обратной связи в контексте педагогической деятельности. В данном случае умения давать устную и письменную обратную связь, а также идентифицировать и исправлять ошибки в устной и письменной речи

[504] Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Александровна. — Тамбов, 2021. — 294 с.

[505] Коренев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2018. — № 2. — С. 112–127.

обучающихся объединены по общей цели — стимулирование анализа обучающимися собственной речевой и учебной деятельности и повышение ее качества по результатам данного анализа. Выделены педагогическая обратная связь, которая была определена как «информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания»[506], и академическая обратная связь, под которой понимается информация, получаемая преподавателем от других субъектов образовательного процесса, касательно продуктов собственной педагогической деятельности. Позднее исследования в области стратегий обратной связи были дополнены в связи с появлением технологий искусственного интеллекта, которые значительно повлияли на то, как современные преподаватели иностранного языка могут осуществлять анализ и коррекцию работ обучающихся[507].

Критерии эффективной педагогической обратной связи с тех пор несколько раз уточнялись. В настоящий момент можно утверждать, что обратная связь более эффективна, если она является: *личностной*, то есть ориентированной на конкретного обучающегося и воспринимаемой им как явление межличностной коммуникации между ним и учителем или преподавателем, значимый элемент образовательных отношений; *искренней*, то есть не следующей формулам и шаблонам, уникальной информацией, вызывающей доверие к ее сути и интенциям того, кто ее передает; *конкретной***,** то есть четко соотнесенной с выделенными характеристиками деятельности обучающегося, основанной на конкретных примерах учебной или коммуникативной деятельности; *конструктивной*, то есть содержащей четкие инструкции по дальнейшим учебным действиям либо помогающей обучающемуся самостоятельно сформулировать для себя подобные инструкции и осуществить интеграцию полученной обратной связи

---

[506] Там же. — С. 118.

[507] Коренев, А. А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 31–36. — EDN: BUHNKP (Перечень ВАК) (0,31 п.л.).

в дальнейшую учебную и/или коммуникативную деятельность; *сбалансированной*, то есть выдерживающей соотношение позитивных и негативных элементов, максимально стимулирующих обучающегося к дальнейшей учебной деятельности, опирающейся на позитивные характеристики и мотивирующей к саморазвитию; *понятной*, то есть позволяющей интерпретировать себя без дополнительных усилий, не вызывающей дополнительной сложности за счет формы выражения.

Таблица 11 — Стратегии коррекции ошибок и педагогической обратной связи

Знания	**Навыки**	**Умения**	**Стратегии**
ЗО1 Стратегии исправления ошибок в устной речи. ЗО2 Коды фиксации ошибок в письменной речи. ЗО3 Виды обратной связи. ЗО4 Модели обратной связи. ЗО5 Характеристики эффективной обратной связи. ЗО6 Функции обратной связи. ЗО7 Основные критерии оценивания устной речи. ЗО8 Основные критерии оценивания письменной речи. ЗО9 Фразы, используемые для положительного подкрепления в устной речи на английском языке. ЗО10 Фразы, используемые для описания сильных и слабых сторон работ и предоставления	НО1 Замечать ошибки в устной речи обучающихся. НО2 Фиксировать сильные и слабые стороны устной речи обучающихся. НО3 Запоминать примеры устной речи обучающихся для отложенной коррекции. НО4 Использовать положительное подкрепление. НО5 Обнаруживать ошибки в письменной речи обучающихся. НО6 Определять тип ошибки. Н7 Фиксировать ошибки в письменной речи, используя общепринятые символы (error codes). НО8 Сопоставлять характеристики устной или письменной речи с общими представлениями об уровнях владения	УО1 Использовать различные стратегии коррекции в устной речи. УО2 Выбирать адекватную стратегию коррекции исходя из ситуации в классе. УО3 Анализировать собственную педагогическую речь на предмет разнообразия стратегий коррекции. УО4 Предоставлять эффективную отложенную развернутую устную обратную связь. УО5 Описывать сильные и слабые стороны устной речи обучающегося. УО6 Описывать сильные и слабые стороны письменной речи обучающегося. УО7 Аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из ситуации общения, особенностей взаимодействия. УО8 Формулировать металингвистические	СО1 Стратегия коррекции ошибок в речи обучающихся. СО2 Стратегия устной обратной связи в классе. СО3 Стратегия письменной обратной связи

письменной обратной связи на английском языке	иностранным языком. НО9 Использовать искусственный интеллект для первичного анализа письменных работ обучающихся и генерации металингвистических комментариев	комментарии на иностранном языке. УО9 Формулировать рекомендации по улучшению устной речи. УО10 Формулировать рекомендации по улучшению письменной речи	

Составлено автором

Необходимость выбора адекватных инструментов коррекции делает эмоциональный интеллект преподавателя особенно важным компонентом его профессиональной деятельности. Данной тематике было посвящено несколько отдельных публикаций[508], магистерская диссертация и проводимое в настоящее время кандидатское диссертационное исследование А. А. Митрофановой, связывающее эмоциональный интеллект, педагогическую деятельность и профессионально-коммуникативную компетентность преподавателя. Были выделены значимые характеристики в контексте обучения иностранным языкам. Во-первых, занятие по иностранному языку предполагает постоянное взаимодействие преподавателя и обучающихся, а также обучающихся между собой. Но отношения без эмоций невозможны, поэтому учитель или преподаватель должен уметь предотвращать конфликты (как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися) и эффективно организовывать общение. Для этого необходимо уметь управлять собственными эмоциями и понимать

[508] Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект как обязательная составляющая компетенций учителя нового поколения / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Коммуникативные модусы (коды) как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения : материалы междунар. науч. конф., 27–28 мая 2021 г. : сб. науч. тр. / науч. ред. Г. Г. Молчанова. — М.: КДУ; Университетская книга, 2021. — С. 261–266.
Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Rhema. Рема. — 2022. — № 2. — С. 99–116.

эмоции других людей[509]. Во-вторых, эффективный педагогический процесс требует создания доброжелательной атмосферы в группе, взаимного уважения и готовности прийти на помощь[510]. Неуверенность и боязнь ошибиться могут значительно затруднить овладение языком. Дружелюбное поведение преподавателя и создание комфортной атмосферы способствуют успехам обучающихся и повышают их мотивацию[511]. Кроме того, информация, переданная с эмоциональной окраской, лучше запоминается[512]. В связи с этим в обучении достаточно широко используются игры и положительное подкрепление, вызывающие эмоциональный отклик у обучающихся. Преподаватель может использовать свой эмоциональный интеллект, чтобы управлять возникающими в аудитории коммуникативными ситуациями через выбор форм, средств и методов, включая выражение разных эмоций (отказ, успокоение, воодушевление и т. д.) в контекст коммуникативной деятельности обучающихся, которым может быть легче создавать собственные тексты и решать творческие задачи, используя свои эмоции. Итак, эмоциональный интеллект является неотъемлемой частью эффективного обучения. Он помогает создать благоприятную атмосферу в группе, усилить мотивацию обучающихся, повысить качество обучения и сделать процесс изучения иностранного языка более интересным и эффективным.

Эмоциональный интеллект преподавателя также важен в контексте умений *ментализации*. Теория ментализации, основанная на способности понимать психические состояния — свои и других, — становится все более

---

509 Поспелова, Т. Б. Влияние эмоциональных компетенций преподавателя иностранного языка на эффективность процесса обучения / Т. Б. Поспелова // Иностранные языки в школе. — 2016. — № . 8— С. 26–32.

510 Хуснулина, Р. Р. Развивающая роль иностранного языка в неязыковом вузе / Р. Р. Хуснулина, Г. Г. Исламова // Вестник Казанского технологического университета. — 2011. — № 10. — С. 276–281.

511 Поспелова, Т. Б. Влияние эмоциональных компетенций преподавателя иностранного языка на эффективность процесса обучения / Т. Б. Поспелова // Иностранные языки в школе. — 2016. — № . 8— С. 26–32.

512 Ариян, М. А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка / М. А. Ариян // Язык и культура. — 2017. — № 38. — С. 138–151.

значимой в сфере педагогики. Ментализация как когнитивный процесс включает в себя интерпретацию намерений, убеждений, желаний и эмоций, лежащих в основе поведения, способствуя более глубокой связи между учителем и учеником. Исследования П. Фонаги показали корреляцию между способностями преподавателя к ментализации и улучшенным управлением учебной деятельностью. Преподаватели, которые умело ментализируют, лучше подготовлены к тому, чтобы ориентироваться в сложной динамике педагогического процесса, что в конечном итоге способствует созданию более благоприятной атмосферы обучения[513]. Кроме того, умения ментализации связываются с эмоциональной саморегуляцией учителя или преподавателя и предоставлением правильной модели поведения для обучающихся[514].

Другой междисциплинарной основой стратегий построения доверительных взаимоотношений с обучающимися становятся исследования в области педагогической конфликтологии, так как занятия по иностранному языку могут приводить к конфликтам в силу своей коммуникативной направленности[515]. Таким образом, построение доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся и между обучающимися, предотвращение и конструктивное решение педагогических конфликтов требуют наличия у учителя или преподавателя стратегий, которые можно рассмотреть в составе интерактивного компонента его профессионально-коммуникативной компетентности. Данная группа в настоящий момент активно исследуется М. В. Францевой и И. А. Басовой, совместно с которыми

---

[513] Fonagy, P. What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research / P. Fonagy, E. Allison // Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families / ed. by N. Midgley, I. Vrouva. – London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. — P. 11–34.

[514] Asen, E. Mentalization-based treatment with families / E. Asen, P. Fonagy. — New York: The Guilford Press, 2021. — 226 p.

[515] Коренев, А. А. Конфликтные ситуации на занятиях по иностранному языку в вузе: причины возникновения и способы разрешения / А. А. Коренев, А. Б. Коваленкова // Вопросы прикладной лингвистики. — 2018. — Т. 31, № 3–4. — С. 88–110.

была разработана таксономия знаний, навыков и умений внутри рассматриваемых стратегий[516].

В процессе своей профессионально-коммуникативной деятельности учителям и преподавателям приходится выстраивать взаимоотношения не только с обучающимися, но и с коллегами, руководством образовательного учреждения и другими участниками образовательных отношений. От успеха данной коммуникации может зависеть как профессиональная самореализация отдельного преподавателя, так и психологический климат в педагогическом коллективе в целом. Ключевыми для взаимодействия на рабочем месте для учителей и преподавателей иностранного языка становятся умения изначального установления взаимоотношений, основанных на доверии, схожих ценностях и направлениях развития, а в дальнейшем — поддержание культуры общения, которая позволяет принимать и передавать обратную связь, в том числе и негативную.

Таблица 12 — Стратегии трудоустройства и выстраивания продуктивных взаимоотношений с коллегами

Знания	**Навыки**	**Умения**	**Стратегии**
ЗТ1 Профессиональная педагогическая миссия: функции и содержание. ЗТ2 Процесс трудоустройства. Этапы и необходимые документы. ЗТ3 Структура эффективного резюме. ЗТ4 Структура интервью о приеме на работу. Наиболее частые вопросы.	НТ1 Оформление резюме. НТ2 Использование точных лексических единиц для описания собственных сильных и слабых сторон, ценностей и педагогических убеждений. НТ3 Соотнесение собственных сильных и слабых	УТ1 Формулирование собственной профессиональной педагогической миссии. УТ2 Описание собственных сильных и слабых сторон. Самопрезентация. УТ3 Анализ имеющейся информации о субъектах образовательной деятельности с целью	СТ1 Стратегии трудоустройства, выбора проектов, партнеров и коллег. СТ2 Стратегии продуктивной коммуникации на рабочем месте. СТ3 Стратегии приема и обработки обратной связи

[516] Францева М. В. Стратегии построения доверительных взаимоотношений с обучающимся как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / М. В. Францева, И. А. Басова, А. А. Коренев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 10. — С. 119–134. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11099.

ЗТ5 Собственные сильные и слабые стороны. ЗТ6 Источники информации о партнерах по педагогической деятельности. ЗТ7 Основные модели коммуникации на рабочем месте. ЗТ8 Распространенные и личные реакции на негативную обратную связь. ЗТ9 Польза академической обратной связи	сторон с примерами собственной педагогической деятельности. НТ4 Вербальные и невербальные навыки коммуникации во время интервью. НТ5 Использование различных источников информации для формирования представления о работодателе. НТ6 Использование технических средств общения с соблюдением принятых в организации норм. НТ7 Фиксация и анализ получаемой обратной связи. НТ8 Оценка эмоционального состояния коллег при передаче обратной связи	оценки потенциала партнерства. УТ4 Подготовка эффективного резюме. УТ4 Написание эффективного сопроводительного письма. УТ5 Написание электронных писем. УТ6 Общение в мессенджерах и социальных сетях. УТ7 Принятие и обработка академической обратной связи. УТ8 Передача обратной связи другим субъектам образовательных отношений	

Составлено автором

Стратегии построения доверительных взаимоотношений связаны с медиативным компонентом профессионально-коммуникативной компетентности. Общие для медиации стратегии можно разделить на стратегии объяснения новых концепций (обращение к имеющимся знаниям, адаптация языка, структурирование и упрощение информации), а также стратегии расширения и реферирования текста[517]. В структуре профессионально-коммуникативной компетентности учителей и

[517] Коренев, А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / А. А. Коренев // Вестник Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 2. — С. 152–163.

преподавателей иностранных языков представляется целесообразным выделить следующие стратегии медиации: 1) в процессе медиации текста: стратегии презентации и визуализации целевого содержания обучения; 2) в рамках медиации концепций: стратегия адаптации педагогической речи; 3) с точки зрения медиации коммуникации: стратегия обоснованного использования родного языка обучающихся на занятиях по иностранному языку. Первым двум стратегиям (презентации и визуализации языкового материала) посвящено проводимое в настоящий момент в МГУ кандидатское исследование А. С. Сорокиной. Так, с умениями визуализации можно соотнести такие медитативные умения, как: обращение к имеющимся знаниям обучающихся, языковую адаптацию и свертывание объемной и трудно воспринимаемой информации. В процессе устного «развертывания», т. е. объяснения, комментирования, изложения информации, представленной визуально, преподаватель обращается к другому виду медиации и выполняет задачу упрощения концептуально-понятийного взаимодействия обучающихся[518]. При этом происходит интеграция с вербальными и невербальными коммуникативно-интерактивными умениями, что, безусловно, важно в процессе устной презентации, реализуемой в условиях традиционного и дистанционного образования на всех уровнях.

Особое место в контексте медиации занимают стратегии адаптации педагогической речи, которая осуществляется как в сторону ее упрощения при общении с обучающимися низких уровней, так и ее усложнения для создания максимальной эффективности речи преподавателя при работе на более высоких уровнях. В качестве отдельной стратегии выступает адаптация речи при работе с обучающимися дошкольного возраста, т. к. в данном случае

---

[518] Сорокина, А. С. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 465–475. — DOI 10.30853/ped20240058. (С. 468.)

потребуется адаптация темпа и тембра речи, а также невербального коммуникативного поведения[519].

Изначально необходимость в адаптации речевого материала к уровню развития учащихся на уроке можно также объяснить с точки зрения теории зоны ближайшего развития Л. С. Выготского[520]. В 2019–2020 гг. было проведено исследование, направленное на выявление подобного рода медиации в речи учителей и преподавателей в России[521]. Целью данного исследования было определить, применяют ли учителя и преподаватели иностранного языка в России те или иные стратегии медиации на практике, а также выявить осведомленность как работающих, так и будущих учителей и преподавателей о медиативной деятельности и их готовность к использованию стратегий медиации в аудитории. Проведенные исследования также позволили в большей или меньшей степени обоснованно и доказательно ответить на вопрос о том, на каком уровне учитель или преподаватель должен владеть иностранным языком с точки зрения общей коммуникативной компетентности (не касаясь специфической профессионально-коммуникативной компетентности). Исходя из рассмотренных теорий, для осуществления стратегий медиации в классе с точки зрения общего владения иностранным учитель или преподаватель должен владеть им на уровне, который на один превосходит уровень обучающихся. Стратегии медиации подробно представлены в Таблицах 9 и 10 (Приложение 7).

В данной работе большее внимание сознательно уделяется интеракции и медиации, а меньшее — продукции, так как суть педагогической

---

[519] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2023. — № 3. — С. 97–121.

[520] Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 488 с.

[521] Perevertkina, M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education / M. Perevertkina, A. Korenev, M. Zolotareva // CEFR Journal — Research and Practice. — 2020. — № 2. — P. 25–39.

деятельности преподавателя иностранного языка видится нам именно во взаимодействии с обучающимися, что требует снижения времени говорения преподавателя на занятиях и рассмотрения многих жанров письменной речи (комментарий, резюме, электронное письмо и т. д.) именно в контексте интеракции. В содержание данного аспекта вошли те стратегии, знания, умения и навыки, которые не стали самостоятельными элементами содержания трех других аспектов. Что касается стратегий, которые можно отнести к продуктивному аспекту профессионально-коммуникативной компетентности, то к ним относятся стратегии рефлексии, развернутой письменной обратной связи, сюжетности и публичной речи. Их подробное содержание приведено в Таблице 13.

Таблица 13 — Содержание продуктивного аспекта прагматического компонента профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Знания	**Навыки**	**Умения**	**Стратегии**
ЗПр1 Собственные сильные и слабые стороны. ЗПр2 Технические инструменты ведения (аудио-/видео-)записей. ЗПр3 Содержание курсов обучения. ЗПр4 Основные форматы индивидуальной и групповой рефлексии. ЗПр5 Категории целей личностного и профессионального развития. ЗПр6 Жанровые характеристики отчетов об успеваемости, рекомендательных писем, рецензий.	НПр1 Регулярная фиксация собственных наблюдений о своей профессиональной деятельности. НПр2 Использование ИКТ для фиксации собственной рефлексии. НПр3 Лексические и грамматические средства описания собственного опыта. НПр4 Обнаружение различий собственного уровня развития до и после обучения. НПр5 Использование языковых средств описания прогресса обучающихся. НПр6 Использование принятых для данных	УПр1 Устная рефлексия профессиональной деятельности в группе. УПр2 Устная рефлексия профессиональной деятельности с использованием технических средств. УПр3 Анализ собственных профессиональных сильных сторон. УПр4 Анализ собственных профессиональных слабостей. УПр5 Постановка целей и задач собственного профессионального развития.	СПр1 Стратегии рефлексии. СПр2 Стратегии развернутой письменной обратной связи. СПр3 Стратегии сюжетности. СПр4 Стратегии публичной речи

ЗПр7 Нормы профессиональной этики при написании рецензий и рекомендательных писем. ЗПр8 Базовые элементы сюжета. ЗПр9 Классические и популярные в настоящее время у обучающихся сюжеты. ЗПр10 Способы интеграции сюжетов в контексте образования. ЗПр11 Принципы, методы и содержание сторителлинга в образовании. ЗПр12 Общие характеристики юмора и способы достижения комического эффекта. ЗПр13 Особенности юмора в родной культуре и культуре изучаемого языка. ЗПр14 Особенности собственного чувства юмора. ЗПр15 Общие требования к публичной речи в культурах родного и изучаемого языка. ЗПр16 Методы подготовки к публичному выступлению	жанров языковых средств оформления рецензий и рекомендательных писем. НПр7 Построение повествования в рамках рассказа. НПр8 Сопоставление элементов сюжета с конкретным контекстом занятия. НПр9 Выбор момента для использования юмора на занятии. НПр10 Использование интонаций и пауз для достижения комического эффекта. НПр11 Считывание реакции обучающихся на использование юмора. НПр12 Организация работы обучающихся для активного сторителлинга. НПр13 Снятие нервного напряжения перед публичным выступлением. НПр14 Мышечная разминка перед публичным выступлением. НПр15 Языковая разминка перед публичным выступлением. НПр16 Использование ИКТ во время публичного выступления. НПр17 Считывание реакций аудитории во время публичного выступления	УПр6 Письменная рефлексия по итогам обучения. УПр7 Написание рецензии. УПр8 Написание отчета об успеваемости. УПр9 Написание рекомендательного письма. УПр10 Написание рецензии. УПр11 Рассказ историй. УПр12 Отбор юмористических рассказов и анекдотов и их адаптация с целью обучения. УПр13 Пересказ анекдота, шутки, анекдота. УПр14 Внедрение элементов сюжетности в занятие. УПр15 Использование активного сторителлинга. УПр16 Подготовка к публичному выступлению. УПр17 Публичное выступление	

Составлено автором

Итак, прагматический компонент профессионально ориентированной подготовки представляется наиболее объемным и значимым с точки зрения

успешности профессиональной деятельности учителей и преподавателей иностранного языка. Именно в нем заложены те универсальные стратегии, которые способствуют более конструктивной и эффективной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Подробная детализация каждой стратегии с точки зрения знаний, умений и навыков является важным концептуальным принципом описания содержания профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка. Многие представленные в данном параграфе профессионально-коммуникативные стратегии актуальны не только для учителей и преподавателей иностранного языка, но и для преподавателей других предметных областей.

Подводя итог, можно отметить, что цели и содержание профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка логическим образом исходят из психолого-педагогических и лингвистических основ данной подготовки. Детальное рассмотрение данных основ позволило уточнить содержание профессионально ориентированной подготовки и детализировать состав профессионально-коммуникативных стратегий, формирование которых у студентов лингводидактических профилей происходит на уровне БВО, а развитие на уровне СпВО, в системе ДПО и в рамках информального образования учителей и преподавателей иностранного языка.

Выводы по Главе 2

Во второй главе диссертации была заложена теоретическая основа для профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Эта основа включает в себя педагогические, психологические и лингвистические аспекты, определяющие принципы, цели и содержание данной подготовки. Психолого-педагогические основы базируются на системном, личностно-деятельностном, социокультурном, компетентностном и коммуникативном подходах, а также на принципах дидактики высшего образования и методики обучения

иностранным языкам. Психологические аспекты учитывают особенности педагогической коммуникации и механизмы построения безопасного и эффективного общения на занятиях. Основополагающие принципы, определяющие профессионально ориентированную подготовку, были выделены в интегративную совокупность, включающую общедидактические, психодидактические, акмедидактические, лингводидактические и стратегиальные группы. Эти принципы отражают эволюцию научных подходов и определяют закономерности деятельности субъектов, направленной на подготовку студентов лингводидактических профилей к профессиональной деятельности в сфере обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется ценностным ориентациям будущих учителей и преподавателей, которые рассматриваются как система устойчивых профессиональных взглядов, опирающихся на знания в области лингвистики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков. В контексте аксиологического подхода были выделены 18 базовых ценностных ориентаций преподавателя иностранного языка, разделенных на общечеловеческие, национально-культурные, образовательные и лингводидактические группы. Важно отметить, что данный перечень не является исчерпывающим и может изменяться со временем, а иерархия ценностей может отличаться у разных преподавателей, что подчеркивает необходимость рефлексии в процессе профессионального самообразования. Четкий список ценностных ориентаций позволяет выстраивать вокруг них содержание и методы обучения, что является принципиально важным для формирования профессионально-коммуникативных педагогических стратегий.

Изучение лингвистических основ описания языка для специальных целей позволило определить «язык для специальных целей его преподавания» как отдельную функциональную разновидность языка. Использование методологии лингвистических исследований и работ в области обучения иностранному языку для специальных целей позволили выделить основные

профессионально-коммуникативные задачи, решаемые учителями и преподавателями иностранного языка. Кроме того, анализ работ в области педагогического дискурса и моделей лингвистической составляющей профессионально ориентированной подготовки позволил спроектировать содержание лингвистического компонента профессионально ориентированной подготовки. Анализ нормативных документов позволил также выявить сформулированные в них требования к результатам профессиональной и профессионально ориентированной подготовки. Проведенный анализ позволил разграничить основные цели, виды, структурные элементы содержания и формы профессиональной и профессионально ориентированной подготовки (Таблица 4). Профессиональная подготовка учителей и преподавателей иностранного языка служит основой профессионального педагогического образования и направлена на формирование и развитие базовых профессиональных компетенций. Профессионально ориентированная подготовка является частью непрерывного профессионального образования, в рамках которого происходит интеграция компонентов профессиональных компетенций для обеспечения способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в динамично изменяющихся условиях рынка труда. Профессионально ориентированная подготовка преподавателя иностранного языка направлена на формирование психологической готовности (самоосознание, взаимодействие с учениками, эпистемическое доверие, рефлексия, предотвращение и конструктивное разрешение конфликтов, безопасная среда) и педагогической готовности (результат языковой, цифровой и др. подготовки, позволяющий подготовить обучающих к реальному общению и учитывать потребности учеников).

Представления о целях и содержании профессионально ориентированной подготовки базируются на компетентностном и коммуникативном подходах. В контексте коммуникации с целью преподавания иностранного языка особенно важным становится

профессионально-коммуникативный компонент. Обосновано, что профессионально-коммуникативная компетентность является частью единой плюрилингвальной коммуникативной компетентности личности, сочетающей в себе ряд общих, профессиональных и собственно коммуникативных языковых субкомпетенций (лингвистической, социолингвистической, прагматической и социокультурной), исходя из чего выделены и описаны лингвистический, социолингвистический, социокультурный и прагматический компоненты профессионально ориентированной подготовки.

Эффективное решение преподавателем профессионально-коммуникативных задач невозможно без учета психологических основ педагогической деятельности, а также коммуникативных умений, выходящих за рамки языковой подготовки в ее традиционном понимании. Взаимодействие, основанное на взаимном доверии и уважении, является фундаментальным принципом образования. Профессионально ориентированная подготовка должна также опираться на теорию эмоционального интеллекта, эпистемического доверия, исследования в области педагогической конфликтологии для создания безопасной и эффективной образовательной среды. Данные основы определяют содержание универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий в рамках прагматического компонента профессионально ориентированной подготовки, детально разработанного в тексте главы.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В третьей главе представлены система, технология и интегративная модель профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. Отдельное внимание уделено выстраиванию системы профессионально ориентированной подготовки в контексте трансформации российской системы высшего образования. Выделены внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие данной системы. Также представлены основные технологии, методы и средства обучения, используемые в процессе профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования. Методологические и теоретические основы профессионально ориентированной подготовки, представленные в предыдущих главах настоящей диссертации, конкретизированы в интегративной модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования.

3.1. Система непрерывного образования преподавателя иностранного языка

Как уже отмечалось, для осуществления эффективной профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка необходимо рассмотреть систему данного педагогического явления с точки зрения основных положений системного подхода в контексте изменений, происходящих в настоящий момент в системе российского высшего образования. Кроме того, необходимо определить основные принципы построения и функционирования данной системы, которые должны быть созвучны общим принципам подобных теоретических построений в системе

непрерывного образования. Кроме того, данная система должна быть согласована с общей архитектурой системы образования в Российской Федерации, а содержание образования должно соответствовать целям, которые ставятся перед системой педагогического образования в целом и перед конкретными уровнями образования. Система непрерывного профессионального образования учителей и преподавателей должна реализовывать принцип продолжения образования на протяжении всей жизни, лежащий в основе концепции непрерывного образования ЮНЕСКО, выдвинутой в 1972 году[522] и затем несколько раз обновлявшейся и дополненной[523], и включать в себя как развитие учителей и преподавателей в рамках институтов образования, так и их профессиональное саморазвитие в информальном образовании.

Описывая зарубежный опыт трансформации систем непрерывного профессионального образования, Я. В. Боровикова выделяет следующие черты: международная и национальная интеграция, связь образовательных организаций и работодателей, возрастающая вариативность сфер профессиональной деятельности, диверсификация частного и государственного образовательных секторов и «развитие личности с акцентом в обучении не только на широкой профессиональной, но и гуманитарной направленности во всестороннем общем образовании»[524]. Что касается российской системы непрерывного образования, то ее основные этапы трансформации в XX веке были описаны В. Г. Осиповым[525]. В начале

---

[522] Faure, E. Learning to be: the world of education today and tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, [et al.] ; International Commission on the Development of Education. — Paris : UNESCO, 1972. — 313 p.

[523] Background paper prepared for the 2016 Global education monitoring report, Education for people and planet: creating sustainable futures for all [Электронный ресурс]. — URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752 (дата обращения: 07.10.2025).
UNESCO Institute for Lifelong Learning. Making lifelong learning a reality: a handbook. — Hamburg, Germany : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. — 197 p.

[524] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с. (С. 132.)

[525] Осипов, В. Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов, А. М. Экмалян. — Ереван: АНАрмССР, 1989. — 216 с.

XXI века произошла еще одна значимая трансформация, в ходе которой основными направлениями развития были информатизация образования, территориальное расширение системы непрерывного образования с распространением сети Интернет, получение автономии вузами и необходимость их функционирования в условиях рыночной экономики, выстраивание международного сотрудничества, внедрение новых технологий в системе дополнительного образования и формирование его нормативно-правовой базы. Я. В. Боровикова определяет современный период развития системы непрерывного образования как период «новейших тенденций реализации информального непрерывного образования, направленный на систематизацию представлений о функциях и тенденциях развития современного непрерывного образования, в которых представлено логическое оформление системы непрерывного профессионального образования в России с учетом мировых тенденций глобализации и цифровизации образования, перспектив развития информального параметра в структуре непрерывого образования»[526]. Следует отметить, что применительно к профессионально ориентированной подготовке можно выделить как институционализированную в системе высшего и дополнительного профессионального образования деятельность по приобретению (БВО) и повышению квалификации (СпВО, аспирантура, курсы повышения квалификации), так и профессионально ориентированное коммуникативное саморазвитие преподавателя в рамках информального образования, под которым понимается деятельность субъектов образовательного процесса (студентов лингводидактических профилей подготовки, учителей и преподавателей иностранного языка) по развитию своих профессионально-коммуникативных стратегий, не сопровождаемая сертификацией или любой другой формой внешнего подтверждения или оценивания данной

[526] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с. (С. 171.)

деятельности. Она может реализовываться путем использования ресурсов образовательной онлайн-среды, посещения конференций, чтения методической литературы и в любой другой форме, выбранной данными субъектами. В предыдущих исследованиях М. Цянь[527] и Я. В. Боровиковой[528] для описания подобных образовательных практик собственного развития использовался термин «информальное образование» вслед за Меморандумом непрерывного образования Европейского союза от 2000 г.[529] и подчеркивалось, что данное образование реализуется за пределами стандартной образовательной среды в течение всей жизни[530]. В работе О. В. Гординой и А. И. Гордина подчеркивается непрерывный характер подобной образовательной деятельности и управление этой деятельностью самим обучающимся[531]. Соответственно профессионально ориентированное коммуникативное саморазвитие преподавателя может реализовываться как в пределах стандартной образовательной среды, например, в рамках непосредственно собственной педагогической практики, но при этом инициируется, планируется и осуществляется непосредственно субъектом образовательной деятельности и зачастую не сопровождается какими-либо внешними признаками, которые позволили бы их отследить, так и вне данной среды, например, в онлайн-пространстве. Таким образом, система непрерывного образования преподавателя иностранного языка включает совокупность следующих уровней:

---

[527] Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Цянь Мэнсинь — М., 2022. — 181 с.

[528] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с. (С. 171.)

[529] Commission Of The European Communities. Memorandum On Lifelong Learning [Электронный ресурс]. — URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата обращения: 07.10.2025).

[530] Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Цянь Мэнсинь — М., 2022. — 181 с. (С. 94.)

[531] Гордина, О. В. Андрагогика: учебное пособие для вузов / О. В. Гордина, А. И. Гордин. — Москва : Юрайт, 2022. — 259 с

- профессионально ориентированная подготовка на уровне БВО или в программе профессиональной переподготовки;
- профессионально ориентированное развитие в рамках СпВО;
- профессиональное обучение на рабочем месте;
- профессиональное образование в рамках освоения программ аспирантуры;
- курсы повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования;
- профессиональное саморазвитие преподавателя в процессе информального образования.

В. П. Беспалько понимает педагогическую систему как «определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного влияния на формирование личности с заданными качествами»[532]. Он также отмечает, что цели формирования личности задаются требованиями общества, а следовательно, общественные изменения влияют на пересмотр цели и пересмотр системы в целом. Н. В. Кузьмина также подчеркивает важность системного подхода к педагогической деятельности, рассматривая ее как сложную систему, включающую цели, содержание, методы, средства, формы организации и участников образовательного процесса. Согласно ее определению, педагогическая система включает множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей[533]. Важная особенность взгляда Н. В. Кузьминой на педагогическую систему представлена в ее труде, посвященном профессиональному развитию учителей и преподавателей, где она определила педагогическую систему как «взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям

---

[532] Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с. (С. 5.)

[533] Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 207 с. (С. 11.)

формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе»[534]. Применительно к системе профессионально ориентированной языковой подготовки данный тезис обуславливает взаимосвязь ее элементов на уровнях высшего и дополнительного профессионального образования. Л. А. Беляева фокусирует свое внимание в контексте педагогической системы на цели, результатах, субъектах и объектах педагогической деятельности[535]. С. М. Головлева предлагает в своей статье обзор изменяющихся представлений о педагогической системе и отмечает значимые трансформации, произошедшие в 1990-е годы под влиянием работ следующих исследователей: 1) Л. П. Крившенко отождествляет понятия о педагогической и воспитательной системе и включает в педагогическую систему основные компоненты воспитательной системы, такие как цель, содержание, методы, средства и формы; 2) В. А. Сластенин включает в педагогическую систему в качестве подсистем все основные социальные институты системы образования, выделяя в качестве сопутствующих систему подготовки педагогических кадров и дополнительного профессионального образования; 3) А. М. Новиков отождествляет образовательные и педагогические системы, выделяя в них цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения и воспитания педагогов, обучающихся и рассматривая цели в качестве системообразующего элемента[536]. С. М. Головлева также связывает эволюцию представлений о педагогических системах с изменявшимися типами педагогического процесса: догматическим, формально-

---

[534] Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. — М.: Высш. школа, 1990. — 117 с. (С. 13–14.)

[535] Беляева, Л. А. Системный анализ педагогической деятельности / Л. А. Беляева // Философские проблемы теории коммунистического воспитания. — Свердловск : СвГПИ, 1985. — С. 74–79.

[536] Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах / С. М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 2 (66). — С. 62–77.

репродуктивным, сущностно-репродуктивным, продуктивным и субъектно-ориентированным[537].

Система профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка строится именно в рамках субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, для которого важную роль играет образовательная среда, в рамках которой он реализуется[538]. Вслед за А. М. Новиковым в данной работе под системой будет пониматься множество «связанных между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования»[539]. В качестве элементов педагогической системы вслед за А. М. Новиковым выделяются цели образования, содержание образования, методы, средства, организационные формы, педагоги и обучающиеся[540]. Схожего видения придерживается и С. М. Головлева, предложившая инвариантное ядро педагогической системы, в которую были включены: цель образования («образ выпускника и результат педагогического процесса… является отражением социального заказа к системе образования и в конечном счете определяет тип педагогического процесса»[541]); собственно педагогический процесс, который понимается как деятельность обучающегося и поддерживающая деятельность педагога; участники образовательных отношений «в аспекте совокупности качеств субъектов образовательных отношений… влияющих на результат педагогического процесса»[542]; содержание образования; образовательная среда (понимается С. М. Головлевой как «совокупность условий реализации педагогического процесса»[543]); управление (понимается как «специально

---

[537] Там же. — С. 71.
[538] Юдин, В. В. Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса — ключевое направление реализации ФГОС / В. В. Юдин // Образовательная панорама. — 2015. — № 1 (3). — С. 58–62.
[539] Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 С. (С. 80.)
[540] Там же.
[541] Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах / С. М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 2 (66). — С. 62–77. (С. 73.)
[542] Там же.
[543] Там же.

организованная деятельность, направленная на обеспечение функционирования и развития педагогической системы»[544]). В контексте описания образовательной среды представляется целесообразным использовать более широкое определение, данное В. А. Ясвиным, сначала определявшим образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»[545], а в более поздней работе — как «пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса»; среда же понимается им как «совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение»[546]. Несмотря на то, что цитируемая работа описывает в первую очередь школьную среду, обозначенные в ней общие позиции справедливы и для профессиональной подготовки и развития преподавателей. Отдельно стоит отметить кандидатскую диссертацию Л. К. Пикулевой на тему «Профессионально-ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «педвуз — педколледж», в которой данная среда определена как «совокупность условий, усиливающих профессиональную направленность образования, которая обеспечивает становление будущего педагога и возможности его профессионального развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении»[547]. В докторском

---

[544] Там же.

[545] Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с. (С. 14.)

[546] Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — М.: Народное образование, 2019. — 448 с. (С. 29.)

[547] Пикулева, Л. К. Профессионально ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «Педвуз — Педколледж» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пикулева Людмила Константиновна. — Екатеринбург, 2004. — 22 с. (С. 20.)

диссертационном исследовании Л. В. Козиловой профессионально-ориентирующая образовательная среда педагогического университета определяется как «создаваемая субъектами образования в пространстве педагогического университета совокупность факторов, условий, структурно-функциональных элементов, обеспечивающих максимальное насыщение образовательного процесса учебными курсами и постоянно действующими педагогическими практиками, помогающими студентам — будущим педагогам конструировать и корректировать индивидуальные образовательные маршруты, повышая их мотивацию и готовность к практической педагогической деятельности в системе образования»[548]. В контексте профессионально ориентированной подготовки основной образовательной средой выступает вуз, а в дальнейшем дополнительными средами становятся образовательные организации, в которых осуществляется профессиональная деятельность, профессиональные сообщества и образовательная онлайн-среда. Целью профессионально ориентированной подготовки студентов лингводидактических профилей становится формирование профессионально-коммуникативной компетентности, профессионально-коммуникативных стратегий, обеспечивающих реализацию профессиональных компетенций в педагогической деятельности, а профессионально ориентированного языкового развития учителей и преподавателей иностранного языка — развитие данных компетенций и стратегий. Содержание профессионально ориентированной подготовки и развития понимается как совокупность универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий, умений, навыков, знаний, ценностных ориентаций и норм поведения, подлежащих формированию и развитию в системе непрерывного образования. Лингвистическим содержанием профессионально ориентированной языковой подготовки является овладением языком для

[548] Козилова, Л. В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козилова Лидия Васильевна. — М, 2021. — 358 с. (С. 26.)

специальных целей его преподавания. Методы рассматриваются в общем контексте принятых в языковом образовании и описанных в работах по методике обучения иностранному языку для специальных целей. Средства определяются доступными офлайн- и цифровыми ресурсами профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования.

Субъектами профессионально ориентированной подготовки выступают студенты лингводидактических профилей подготовки, учителя и преподаватели иностранного языка. Объединение студентов направления подготовки «Лингвистика» (профиль подготовки «Методика обучения иностранным языкам») и «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Иностранный язык») в единую группу студентов лингводидактических профилей опирается на выделенное в Главе 2 сходство целевых видов деятельности. Также совпадают и формулировки ряда общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приводимых в стандартах по данным профилям подготовки. Возникает вопрос о том, можно ли на уровне базовых профессиональных компетенций и профессионально-коммуникативных стратегий рассматривать учителей и преподавателей иностранного языка как единую профессиональную группу. Отчасти ответ на этот вопрос с точки зрения государственного планирования образования уже дан, так как в представлении укрупненных групп специальностей и направлений подготовки в рамках укрупненной группы 05 «Язык, общественные коммуникации, медиа и журналистика» не выделяется в качестве специальности и квалификации «методика обучения иностранным языкам», что подразумевает, что подготовка и учителей, и преподавателей иностранного языка будет осуществляться в рамках укрупненной группы «Образование и педагогические науки»[549]. Данный тезис подтверждается и при анализе

[549] Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 № 89

проекта ФГОС четвертого поколения по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Язык, общественные коммуникации, медиа и журналистика», где преподавание иностранного языка не упоминается ни в качестве целевого вида деятельности, ни в целевых компетенциях[550].

Чтобы определить направления профессионально-коммуникативного развития преподавателей иностранного языка и понять сходство реально осуществляемой педагогической деятельности учителей и преподавателей иностранного языка, необходимо ответить на вопрос о том, ограничивается ли педагогическая деятельность преподавателя исключительно системой высшего и дополнительного профессионального образования. В 2014 году через Национальную ассоциацию преподавателей английского языка был проведен опрос 400 преподавателей иностранных языков российских вузов. Основной целью проведения данного опроса было выявление решаемых ими внеаудиторных профессионально-коммуникативных задач (представленных в Главе 2), однако, также был задан вопрос о том, на каких уровнях и видах образования они осуществляют профессиональную деятельность. Результаты опроса показали, что абсолютное большинство (253 из 400) преподавателей преподавали не только в системе высшего образования: 59 респондентов совмещали работу в вузе и с репетиторством, 45 преподавателей работали также в частных образовательных учреждениях (ЧОУ: школы иностранных языков, языковые центры, центры дополнительного образования и др.), а оставшиеся 145 участников опроса работали и в вузе, и в системе общего образования, из которых 90 преподавателей также вели педагогическую деятельность на уровнях основного и среднего образования, 53 преподавателя

[Электронный ресурс]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203030033?index=1 (дата обращения: 16.10.2025).

[550] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 05 «Язык, общественные коммуникации, медиа и журналистика» (Проект) [Электронный ресурс]. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//Projects_FGOS_4_gen/05/Project_fgos4_ugsn_05.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

также имели опыт работы в начальном образовании, а 23 респондента осуществляли профессиональную деятельность в высшем и дошкольном образовании. Графически результаты опроса в пропорциях приведены на Рисунке 5.

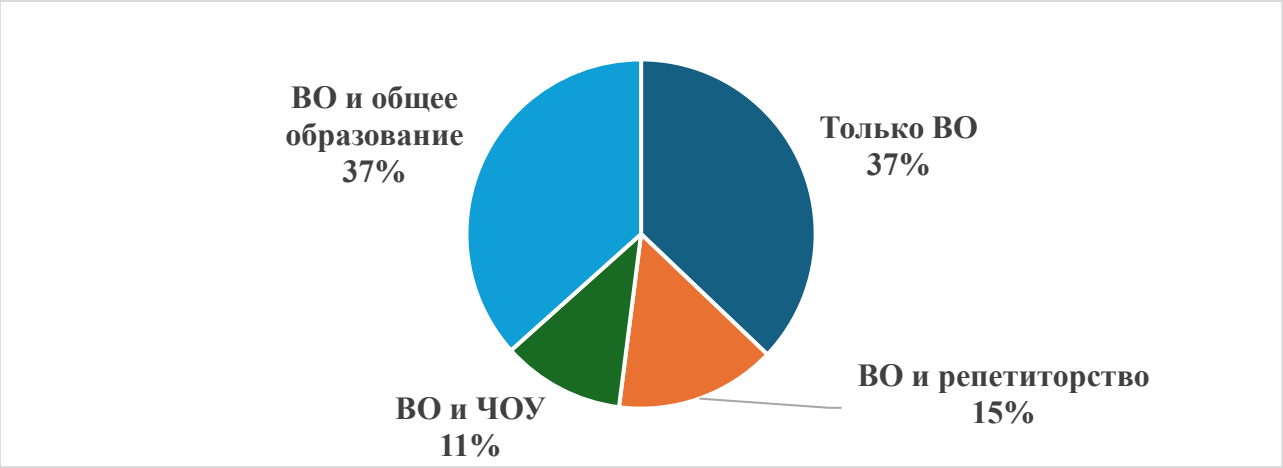


Рисунок 5 — Распределение педагогического опыта преподавателей вузов по уровням и видам образования

Составлено автором

Таким образом, можно заключить, что большинство преподавателей вузов не ограничивают свою профессиональную педагогическую деятельность исключительно высшим образованием. Соответственно, возникает вопрос о том, какой базовой педагогической подготовкой обладают современные преподаватели иностранных языков. Для ответа на этот вопрос в 2025 году было проведено исследование публично представленной в сети Интернет информации об образовании и квалификации преподавателей крупных кафедр иностранных языков пяти вузов: международного (МГИМО), классического (Казанский (приволжский) федеральный университет — КФУ), научно-исследовательского (НИТУ МИСиС), педагогического (Московский городской педагогический университет — МГПУ) и лингвистического (Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова — НГЛУ). Определение квалификации по базовому уровню образования было произведено с целью выявления направлений профессионального развития преподавателей иностранного языка. Всего были

проанализированы данные 306 преподавателей. Результаты анализа представлены в Таблице 14.

Таблица 14 — Квалификация и специальность преподавателей кафедр иностранного (английского) языка 5 вузов по базовому уровню образования

Квалификация или специальность по базовому уровню образования / Кафедра	**Преподаватель**	**Учитель**	**Лингвист / филолог (без уточнения)**	**Другое (включая перевод)**	**Не указано**	**% преподавателей**	**% учителей**
МГИМО МИД РФ: Кафедра английского языка № 1	44	8	23	21	0	45,8 %	8,3 %
КФУ: Кафедра иностранных языков высшей школы иностранных языков и перевода	17	26	3	0	5	37,0 %	56,5 %
НИТУ МИСиС: Кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий	13	7	12	6	76	34,2 %	18,4 %
МГПУ: Кафедра английского языка и лингводидактики	5	21	3	1	0	16,7 %	70,0 %
НГЛУ: Кафедра английского языка и профессиональной коммуникации	1	9	0	1	4	9,1 %	81,8 %
Всего	80	71	41	29	85	**36,2 %**	**32,1 %**

Составлено автором

Приведенные в Таблице 14 данные отчетливо свидетельствую о том, что базовая квалификация преподавателей сильно связана с профилем вуза. Так, большинство преподавателей кафедры английского языка и лингводидактики МГПУ имеют квалификацию «учитель». Также большое количество преподавателей с базовой квалификацией «учитель» работают в КФУ, факультет иностранного языка которого выстроен в значительной мере на базе Казанского государственного педагогического института имени Мусы Джалиля. Оценивая общие пропорции учителей и преподавателей среди профессорско-преподавательского состава рассмотренных кафедр, можно

отметить, что они примерно равны, и еще примерно такая же доля преподавателей не получала базовое образование по лингводидактическому профилю подготовки. Учитывая обозначенные выше изменения в содержании направлений подготовки, вызывает обеспокоенность исключение профиля «Методика обучения иностранного языка» (по которому обучалось 36 % преподавателей кафедр) из направления подготовки «Лингвистика». С другой стороны, соотнесение полученных данных с положениями нормативных документов подчеркивает, что в будущем еще более актуальными станут программы профессиональной переподготовки и дополнительного образования для преподавателей иностранного языка.

Как уже было отмечено, «учитель» и «преподаватель» иностранного языка являются формально разными квалификациями и на текущий момент соответствуют двум разным направлениям подготовки: традиционно термин «учитель» соотносился с системой общего образования, а термин «преподаватель» использовался в высшем образовании. В то же время, в системе дополнительного образования зачастую используется термин «преподаватель» как обозначающий педагогов, работающих с разными возрастными группами, в том числе и со школьниками. Так, целый ряд крупных частных образовательных учреждений, таких как Skyeng, Alibra, Yes, «Полиглотики» и др. обозначают своих учителей, работающих с детьми, как «преподаватели». Таким образом, возникает необходимость в выработке единой терминологической единицы, которая объединяла бы и учителей, и преподавателей иностранного языка. К сожалению, на данный момент отсутствует единое общее обозначение для учителей и преподавателей иностранного языка вне зависимости от уровня образования, на котором они осуществляют профессиональную деятельность, подобно термину «языковая педагогика», использованного Р. П. Мильрудом и И. Р. Максимовой в 2020 г.[551].

[551] Мильруд, Р. П. Интеллектуальные умения или твердые знания: альтернатива или единый подход? (на примере школьного образовательного курса «Иностранный язык») / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. — 2020. — № 50. — С. 208–225. — DOI 10.17223/19996195/50/14.

Некоторые исследователи вводят термин «педагог иностранного языка», используемый С. В. Титовой[552], что соответствует представлению о современном лингвообразовании[553], или языковом образовании[554], как обучении и воспитании посредством предмета «иностранный язык», представленного в том числе в работах Н. Д. Гальсковой, и подчеркивает в каждом учителе и преподавателе иностранного языка в первую очередь педагога, что соответствует исторически сложившимся векторам профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка.

Примечательно, что преподаватели иностранного языка в данном случае являются как субъектами, осуществляющими педагогический процесс (собственно педагогами), так и субъектами, регулярно развивающими собственные профессионально-коммуникативные стратегии (то есть обучающимися). Организационные формы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка определяются функционированием системы высшего образования, формами дополнительного образования и распространенными формами профессионального саморазвития преподавателей в контексте информального образования.

Е. Ю. Варламова рассматривает саму языковую подготовку студентов в качестве отдельной системы[555]. Вслед за М. Н. Новоселовым она отмечает, что для системы языковой подготовки характерно внутреннее единство ее компонентов, связи которых обеспечивают ее функционирование

---

[552] Титова, С. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова, И. А. Басова, А. А. Коренев [и др.]. — М.: Эдитус, 2023. — 252 с.

[553] Гальскова, Н. Д. Культурная предметность методической науки как основа профессионально-методической подготовки студентов — будущих учителей иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». — 2023. — № 3 (51). — С. 147–154. — DOI 10.25688/2076-913X.2023.51.3.12.

[554] Гальскова, Н. Д. Проблемы качества языкового образования / Н. Д. Гальскова // Качественное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. — М.: Московский городской педагогический университет, 2016. — С. 50–59.

[555] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с. (С. 62.)

и дальнейшее развитие[556]. Рассматривая компоненты языковой подготовки студентов лингводидактических профилей, можно выделить четыре основных исторически сложившихся направления, отражающие основные сферы общения преподавателя иностранного языка: повышение их общего уровня владения языком, обучение студентов языку для академического общения, овладение языком соответствующей научной сферы (лингвистики, методики обучения иностранным языкам) и обучение языку профессии (то есть собственно языку для специальных целей его преподавания).

В процитированном ранее исследовании Е. Ю. Варламовой также выделяются основные группы факторов, влияющих на становление и развитие системы языковой подготовки: внешние (к ним отнесен комплекс политических, экономических, социальных и других условий, определяющих функционирование системы высшего образования) и внутренние (явления собственно в системе языкового образования)[557]. По аналогии с профессионально ориентированной языковой подготовкой можно выделить ряд факторов, влияющих на развитие системы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в целом.

К значимым **внешним факторам** относятся:

– изменения целей, структуры и содержания высшего образования в Российской Федерации в контексте проводимых реформ высшего образования, а также концептуальные изменения в системе педагогического образования;

– сформулированные в основных нормативных документах требования общества к результатам профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка;

---

[556] Новоселов, М. Н. Полиподходность в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза (бакалавриат и магистратура) / М. Н. Новоселов // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 10. — С. 2277–2281. (С. 2278.)

[557] Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с. (С. 62.)

– интеграционные процессы в высшем педагогическом образовании и профессиональном развитии учителей и преподавателей;

– развитие системы непрерывного образования и требования к постоянному повышению квалификации педагогических кадров;

– изменения в содержании профессиональной деятельности учителей и преподавателей иностранного языка, определяющие изменение решаемых ими профессионально-коммуникативных задач;

– трансформация роли предмета «иностранный язык» в общем и профессиональном образовании;

– цифровизация образовательного пространства.

К значимым **внутренним факторам** относятся:

– изменения представлений о целях и содержании обучения иностранным языкам;

– изменения в результате лингвистических, педагогических и психологических исследований представлений о закономерностях и ситуациях педагогического общения, появление новых форм педагогической коммуникации;

– появление новых методов, средств и форм обучения иностранному языку в системе непрерывного образования;

– формирование профессиональной осознанности субъектов образовательного процесса и их нацеленности на профессиональное развитие (в том числе профессионально-коммуникативное) на протяжении всего периода осуществления педагогической деятельности;

– интеграционные процессы в отечественном языковом образовании, обеспечиваемые за счет деятельности профессиональных организаций, межвузовского сотрудничества и частных случаев интеграции содержания, методов и средств обучения в рамках отдельных направлений профессиональной подготовки учителей и преподавателей.

Среди внешних факторов следует отметить происходящую в настоящий момент трансформацию российского высшего образования, связанную

с переходом на новую модель, подразумевающую «подготовку полноценных специалистов в один такт»[558]. Магистратура в рамках данной системы будет служить углублению и развитию профессиональных компетенций «для тех, кто имеет практический опыт»[559]. Аспирантура трансформируется из третьего уровня высшего образования в отдельный уровень профессионального образования и будет служить подготовке «научно-педагогических и научно-исследовательских кадров»[560]. В контексте данной трансформации очевидным образом меняется и содержание профессионально ориентированной языковой подготовки. В рамках базового высшего образования требуется обеспечить необходимый уровень общего владения языком, способность и готовность осуществлять общение в академической сфере, а также сформировать способность и готовность к осуществлению педагогической деятельности на иностранном языке (собственно содержание профессионально ориентированной языковой подготовки). На уровне магистратуры предстоит развивать универсальные профессионально-коммуникативные педагогические стратегии и обеспечить полную сформированность способности осуществлять академическое общение, заложив основы использования языка для научного общения. На уровне аспирантуры основным содержанием обучения становятся развитие научно-исследовательской компетенции и собственно использование языка выбранной научной сферы и продолжается развитие способности использовать язык профессионального педагогического общения, так как одной из целей аспирантуры постулируется подготовка кадров для системы высшего образования. В качестве отдельного направления развития заявлены меры по повышению квалификации преподавателей вузов, что должно включать и их профессионально-коммуникативное развитие.

---

[558] Валерий Фальков выступил на «правительственном» часе в Госдуме [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/ (дата обращения: 09.01.2026).
[559] Там же.
[560] Там же.

В качестве еще одного значимого направления трансформации обозначена интеграция содержания образования, связанная с появлением новых государственных образовательных стандартов: «В основе этого стандарта будет фундаментальное профессиональное и социально-гуманитарное ядро. Принципы, которые положены в разработку стандарта, — это обязательное увеличение практической подготовки и гибкость, то есть возможность подстраивать образование на старших курсах под потребности рынка труда, работодателя и конкретного студента»[561]. Таким образом, в качестве основополагающих принципов новой модели называются фундаментальность, практикоориентированность и гибкость[562]. Следовательно, теми же чертами должна обладать и система профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка. Фундаментальность должна быть обеспечена опорой на теоретические положения педагогики, психологии, лингвистики и других научных областей (в том числе междисциплинарных) в рамках профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка. Практикоориентированность должна исходить из опоры на реальные, изученные и обобщенные с использованием эмпирических методов педагогического исследования ситуации общения и профессионально-коммуникативные задачи, в рамках которых конструируется содержание и выбираются методы обучения. Гибкость должна обеспечиваться многообразием форм и средств обучения в рамках профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Отдельно можно выделить программы профессиональной переподготовки, в рамках которых в сжатом виде происходит формирование

---

[561] Там же.

[562] Валерий Фальков: Все наши ключевые инструменты поддержки направлены на совершенствование системы высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98362/ (дата обращения: 09.01.2026).

базовых профессиональных компетенций и формируются основные профессионально-коммуникативные стратегии учителя и преподавателя иностранного языка. В рамках данных программ особую роль играют практикоориентированность педагогического процесса, активность и сознательность его субъектов. Дальнейшими траекториями профессионально-коммуникативного развития преподавателей могут быть как обучение в магистратуре и аспирантуре по новой, освоенной в ходе профессиональной переподготовки специальности, так и профессиональная деятельность в школах и профессионально ориентированное развитие на рабочем месте и в программах повышения квалификации.

В данной связи представляется необходимым обратиться к проекту, описывающему подобную интеграцию в рамках профессионального педагогического образования: «Ядро педагогического образования» (Ядро). В Методических рекомендациях по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию заявлены следующие принципы и концептуальные положения, обуславливающие «формирование единого образовательного и воспитательного пространства подготовки педагогов:

– компетентностный подход к разработке образовательных программ, гарантирующий достижение результатов подготовки педагога, планируемых в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и профессиональных стандартах;

– преемственность содержания Ядра с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и рабочими программами общего образования по предметным областям;

– сочетание теории и практики, обеспечивающий фундаментальность подготовки педагога: сопряжение качественной предметной, психолого-педагогической и методической подготовки;

– формирование готовности педагога к решению многообразных задач обучения, воспитания и развития;

– анализ опыта подготовки педагога в Российской Федерации, дающий возможность сохранить традиции отечественного педагогического образования, развивать лучшие практики подготовки учителя, определять направления научного и практического поиска в этой сфере;

– ориентация на формирование проектного мышления и проектных компетенций будущего педагога, обусловливающая его готовность к выполнению профессиональных задач в меняющихся условиях, в ситуациях, требующих инновационных подходов, при работе с учащимися, имеющими разные образовательные потребности и т.д.»[563].

Все данные положения полностью созвучны принципам построения системы профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, предлагаемым в настоящем диссертационном исследовании. В контексте данных положений представляется особенно важным обеспечить единство профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка в отечественном образовательном пространстве. Также в контексте требований к формированию готовности учителей и преподавателей к решению многообразных задач обучения, воспитания и развития представляется актуальным обращение к профессионально-коммуникативным стратегиям как компоненту профессионально ориентированной подготовки, так как в их основе лежит формирование алгоритмов решения схожих профессиональных задач в изменяющихся условиях профессиональной деятельности. Интегративность в рамках концепции является основополагающим признаком профессионально ориентированной подготовки, так как позволяет сочетать компоненты различных компетенций для решения профессионально-коммуникативных задач.

---

[563] Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]: одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. — URL: https://docs.cntd.ru/document/728190373 (дата обращения: 03.01.2026).

Дальнейшая реализация профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка происходит в системе дополнительного образования и в информальном образовании. По результатам проведенных в ходе настоящего исследования 14 полуструктурированных интервью с практикующими преподавателями иностранного языка удалось выявить следующие практики профессионально ориентированного коммуникативного саморазвития, относящиеся к системе профессионально ориентированной подготовки. Что касается профессионального развития в государственной системе образования, четыре респондента продолжают обучение в магистратуре, а один — в аспирантуре, где продолжают работать над развитием собственных профессионально-коммуникативных стратегий. Семь человек активно проходят курсы повышения квалификации, включая специализированные программы по цифровым технологиям в педагогической деятельности, педагогическому дизайну и коучингу. Четыре интервьюируемых целенаправленно готовятся к международным тестам общего владения иностранным языком (CPE, IELTS, TOEFL) или прошли курс для преподавателей английского языка CELTA. Что касается деятельности в рамках информального образования, пять человек отмечают значимость самообразования, включающего самостоятельный анализ и практику языковых единиц, чтение методической и профессиональной литературы, просмотр образовательных видео, лекций и выступлений коллег. Четыре интервьюируемых используют современные технологии, такие как нейросети, искусственный интеллект и Grammarly, для улучшения собственных стратегий предоставления педагогической обратной связи. Четыре человека регулярно посещают открытые уроки коллег и получают академическую обратную связь коллег по результатам наблюдения за их собственной педагогической деятельностью. Общение с более опытными коллегами, методистами и менторами является важным источником развития для шести интервьюируемых. Три респондента участвуют в конференциях и методических мероприятиях, а также посещают специализированные или

разговорные клубы для преподавателей английского языка. Трое опрошенных подчеркивают, что именно регулярная преподавательская практика является ключевым фактором развития их профессионально-коммуникативной компетентности, а четыре человека активно адаптируют полученные теоретические знания к специфическим образовательным контекстам и различным возрастным группам студентов. Развитие стратегий презентации и объяснения материала для широкой аудитории, не владеющей специфической терминологией, отметили два респондента. Опыт стажировок, проживания или работы за границей также оказал значительное влияние на развитие профессионально-коммуникативных умений у троих преподавателей. Таким образом, можно отметить широкий спектр деятельности, применяемый практикующими учителями и преподавателями иностранного языка для собственного профессионально-коммуникативного развития. Более подробно характеристики участников интервью и ответы на другие вопросы, касающиеся их профессионально-коммуникативного развития, представлены в Главе 4 настоящей диссертации.

Таким образом, можно заключить, что для развития современной системы профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка характерны многоуровневость и многообразие образовательных и профессиональных траекторий ее субъектов: студентов лингводидактических профилей подготовки и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка. В свою очередь, система профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка за счет сочетания фундаментальности, гибкости и практикоориентированности должна предоставлять вариативные возможности построения образовательного пути преподавателя иностранного языка и обеспечивать возможность его профессионального саморазвития на протяжении всего периода осуществления профессиональной деятельности.

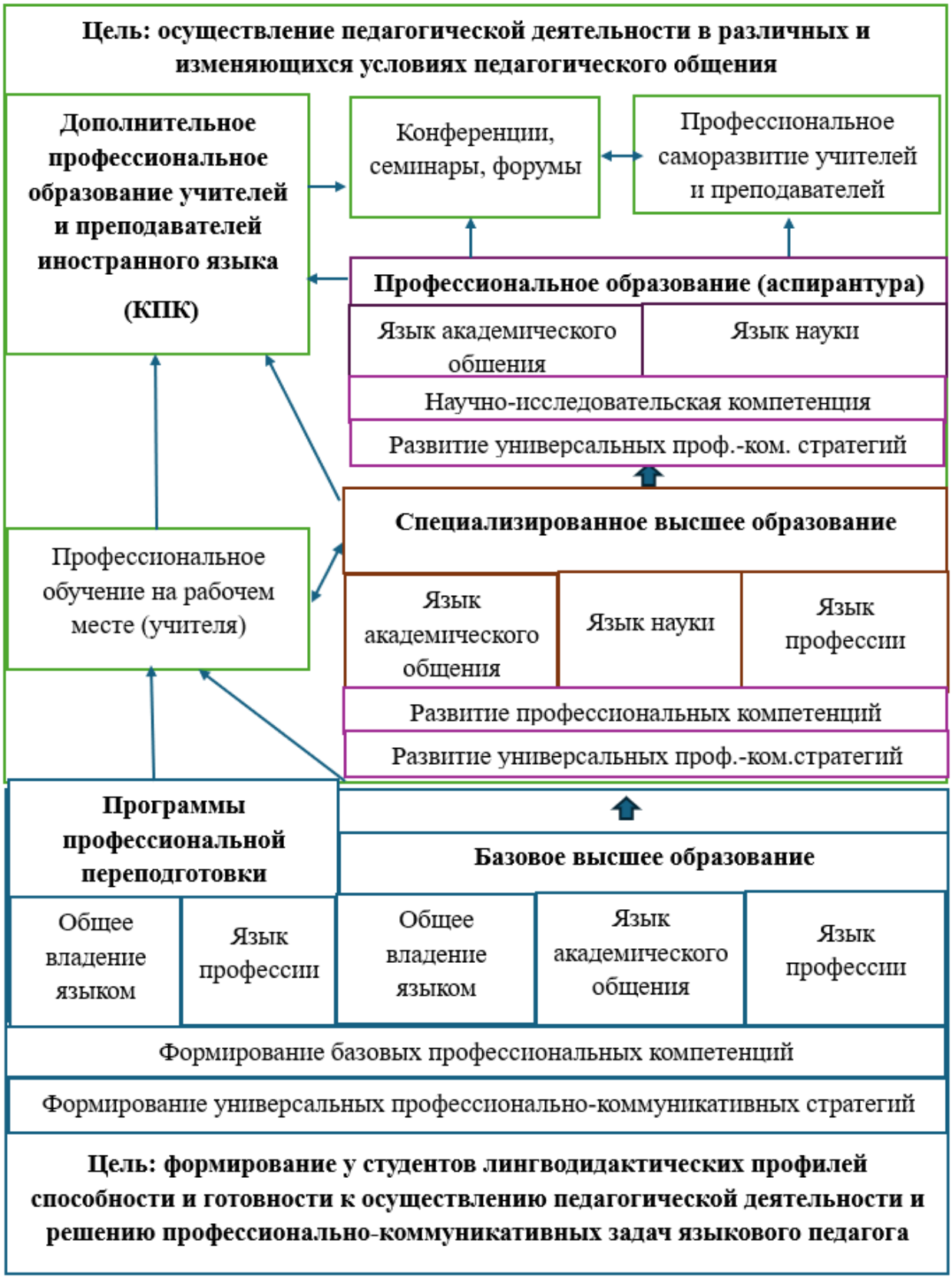


Рисунок 6 — Система профессионально ориентированной языковой подготовки и развития преподавателя иностранного языка

Составлено автором

В данной связи особенно актуальной становится ориентация на профессионально-коммуникативные стратегии как уровень содержания профессионально ориентированной языковой подготовки, так как в их определении заложена возможность комбинации имеющихся ресурсов личности для осуществления профессиональной деятельности в изменяющихся условиях. Представленная на Рисунке 6 схема фокусируется на основных этапах и формах профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. Более подробно методология, цели, содержание и технология ее реализации будут представлены в рамках технологии и концептуальной модели профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования в последующих параграфах настоящего диссертационного исследования.

Таким образом, система непрерывного образования преподавателя иностранного языка включает формирование базовых профессиональных компетенций и универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий на уровне БВО или в программах профессиональной переподготовки. В дальнейшем данные компетенции и стратегии могут быть развиты на уровнях СпВО или профессионального образования (аспирантура). В рамках обучения на рабочем месте, реализации программ дополнительного образования и профессионального саморазвития учителей и преподавателей иностранного языка в процессе информального образования происходит формирование дополнительных педагогических стратегий, направленных на решение профессионально-коммуникативных задач, исходящих из конкретного уровня и контекста осуществления педагогической деятельности.

3.2. Технологии, методы и средства профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

Реализация предлагаемой в диссертации концепции потребовала не только детального описания содержания профессионально ориентированной подготовки, но и выбора и экспериментальной апробации технологий, методов и средств обучения для ее эффективной реализации, а также разработки инструментов диагностического и итогового оценивания результатов профессионально ориентированной подготовки и диагностики сформированности профессионально-коммуникативных стратегий учителей и преподавателей иностранного языка, которых до этого не существовало в нашей стране (в Москве, например, для оценивания уровня профессионального владения иностранным языком учителей используются контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена, а уровень владения иностранным языком преподавателей вузов и вовсе не измеряется, как и их уровень профессионально-коммуникативной компетентности).

В. П. Беспалько понимает технологию обучения как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса… проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике»[564]. М. В. Кларин понимает под педагогической технологией «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей»[565]. В процессе профессионально ориентированной подготовки студентов лингводидактических профилей подготовки и развития учителей и

---

[564] Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с. (С. 5–6.)

[565] Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — Москва : Знание, 1989. — 77 с. (С. 17.)

преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования использовано сочетание нескольких технологий обучения, уже показавших свою эффективность в профессиональном и языковом образовании. Так, Т. А. Дмитренко отмечает, что личностно-ориентированные технологии обучения позволяют «организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности»[566]. К данным технологиям она относит коммуникативные, игровые, проектные и модульные[567]. В словаре педагогических терминов под личностно-ориентированным образованием понимается «модель профессионального развития, ориентированная на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовывать и планировать свою работу, принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор, осуществлять контроль за выполняемыми действиями»[568]. В. В. Сериков, описывая технологии личностно-ориентированного образования, заостряет внимание на диалогичности как универсальной характеристике личностно-ориентированного образования, соотнесении учебных задач с личностным контекстом деятельности, моделировании личностно-значимых проблем, а также игровом моделировании социально значимых взаимодействий[569].

В контексте профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка использованы следующие **элементы личностно-ориентированных технологий:** 1) приоритет субъект-субъектного обучения, где у обучающихся есть четко описанные роли, полномочия и ответственность; 2) постоянная диагностика личностного роста,

---

[566] Дмитренко, Т. А. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации / Т. А. Дмитренко // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 173–183. (С. 176). — DOI 10.31862/1819-463X-2021-6-173-183.
[567] Там же. — С. 176–177.
[568] Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 С. (С. 94.)
[569] Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. — М., 1998. — 182 с.

осуществляемая в значительной мере с использованием само- и взаимооценивания; 3) ситуационное проектирование профессионального общения с учетом как лингвистических, так и психологических, педагогических и социальных аспектов взаимодействия; 4) игровое моделирование, в котором игра является одновременно и методом, и содержанием обучения (т. е. ставится цель научить будущего или практикующего учителя или преподавателя использованию различных видов учебных игр в профессиональной деятельности посредством включения игр в их профессионально ориентированную языковую подготовку); 5) включение учебных задач в контекст реальных жизненных и профессиональных проблем, что позволяет адаптировать содержание, методы и средства обучения, а также способствовать гармоничному развитию личности и противодействовать профессиональному выгоранию учителей и преподавателей иностранного языка.

Проиллюстрируем упомянутые выше элементы с точки зрения методов и средств обучения. Для реализации субъект-субъектного обучения требуется подробное описание ролей в процессе обучения и ответственности за их добросовестное исполнение. В Приложении 8 (п. 8.1) представлен пример описания курса, которое каждый студент получает в начале каждого семестра и в котором кратко излагается основное содержание курса, требования и указан необходимый объем самостоятельной работы. Для систематизации материалов и средств, используемых в процессе профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей иностранного языка, был создан учебно-методический комплекс (УМК) «Английский для учителей английского языка» (English for Teachers of English), состоящий из учебника для студентов (первый тираж 1500 экз.)[570], методического пособия для

[570] Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Student’s Book): Учебник для вузов с электронной поддержкой / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. — М.: RELOD, 2024. — 108 с.

преподавателей, ведущих данный курс (первый тираж 800 экз.)[571], а также комплексной онлайн-среды обучения[572], включающей аудио— и видеоматериалы, задания с автоматической проверкой, дополнительные методические рекомендации и контрольно-измерительные материалы. Кроме того, для формирования и развития восприятия себя как педагога в начале работы с УМК как студентам лингводидактических профилей подготовки, так и преподавателям предлагается заполнить анкету-профиль, также представленную в Приложении 8 (п. 8.2). В заключительном задании на говорение в первом модуле курса обучающимся предлагается записать двухминутное видео, в котором они описывают собственный академический и профессиональный опыт, мотивацию для прохождения курса и формулируют цели и задачи обучения. Далее в течение обучения за счет использования большого количества заданий, в которых обучающимся нужно определить и выразить ту или иную оценку, на протяжении всего процесса обучения формируется и развивается их личная профессиональная позиция, итогом выражения которой становится формулирование их профессиональной педагогической миссии и кредо в заключительном модуле курса.

Для отслеживания продвижения к достижению целей своей профессионально ориентированной подготовки необходимо использование различных инструментов и форматов оценивания. Перед началом обучения всем участникам курсов предлагается выполнить две диагностические процедуры оценивания: пройти диагностический тест и заполнить анкету самооценивания. Диагностический тест включает в себя лексико-грамматическую часть с заданиями множественного выбора, задание на восстановление соответствий между терминами и их определениями, два

---

[571] Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Teacher’s Resource Book): методическое пособие к учебнику для вузов с электронной поддержкой /А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. —М.: RELOD, 2024. — 92 с.

[572] English for Teachers of English (accompaniment to the Student's Book) [Электронный ресурс] // Oxbridge School — URL: https://oxbridgeschool.ru/course/view.php?id=326 (дата обращения: 18.06.2025).

задания на чтение (восстановление соответствий между описаниями УМК и их значимыми характеристиками; 5 заданий множественного выбора типа «верно — неверно — не сказано» на материале текста методических рекомендаций); два задания на письменную речь (перевод 5 инструкций к заданиям с русского на английский язык; оценивание по критериям и написание результирующего комментария по эссе обучающегося); задание на аудирование, в котором надо прослушать фрагмент ученической речи (1–2 минуты) и определить на базе данного аудиотекста примерный уровень владения английским языком, основные продемонстрированные сильные и слабые стороны устной речи обучающегося и допущенные ошибки. Кроме того, обучающимся предлагается заполнить анкету самооценивания, в которой предлагается оценить степень уверенности при выполнении различных профессионально-коммуникативных задач преподавателя иностранного языка (Приложение 8, п. 8.3). Далее, после прохождения каждого из модулей курса, обучающимся предлагается заполнить две формы самооценивания: первую, фиксирующую овладение основными лексическими единицами модуля; и вторую, отражающую степень сформированности целевых элементов содержания обучения. Пример данных форм приведен на Рисунке 2 Приложения 8.

Что касается итогового теста по результатам профессионально ориентированной подготовки, то был разработан единый инструмент для оценивания студентов лингводидактических профилей и практикующих преподавателей английского языка — ETE-тест. Данный тест, предназначенный для оценивания уровня профессионально-коммуникативной компетентности преподавателей английского языка, состоит из шести взаимосвязанных частей. Общее время выполнения составляет 180 минут. Часть 1 Language Skills (лексика и грамматика; 85 баллов, 40 минут) ориентируется на профессионально ориентированную языковую подготовку и оценивает владение лексикой и грамматикой, специфичными для контекста преподавания. Задания включают: выбор подходящих слов и предлогов,

соотнесение педагогических терминов с дефинициями, выявление грамматических ошибок в предложениях, созданных на базе реальных примеров из речи российских учителей и преподавателей, поиск ошибок в эссе на лингвистическую/педагогическую тематику. Эта часть сочетает задания, проверяемые компьютером, и задание, оцениваемое экспертом, направленное на умение анализировать и корректировать языковые ошибки в профессиональном контексте. Часть 2 «Reception (reading) and written interaction» («Восприятие прочитанного текста и оценивание письменного ответа ученика»; 35 баллов, 45 минут) состоит из двух компонентов. Первый («Чтение») проверяет умение понимания текстов профессиональной направленности. Второй («Чтение шкал оценивания и работ обучающихся») оценивает способность преподавателя анализировать и оценивать письменные работы учащихся по критериальной шкале. Часть 3 «Аудирование» (10 баллов, 20 минут) оценивает умение определять уровень владения языком обучающегося (по шкалам CEFR) на основе прослушанного ответа, а также выявлять количество допущенных ошибок. Задания состоят из множественного выбора, где требуется определить сильные и слабые стороны ответа ученика. Проверка осуществляется компьютером. Часть 4 «Письменная речь» (10 баллов, 20 минут) проверяет умение предоставлять конструктивную и персонализированную обратную связь ученику в форме письменного комментария к эссе и оценивается экспертом по критериям, отражающим качество и эффективность обратной связи. Часть 5 «Медиация» (20 баллов, 20 минут) включает задания множественного выбора, оценивающие понимание и применение стратегий медиации в преподавании, определение соответствия лексики и грамматических структур уровням CEFR, а также знание различных стратегий медиации в педагогическом контексте. Задания моделируют ситуации педагогического общения, оценивая не только лингвистический, но и социолингвистический и профессиональный компоненты. Часть 6 «Говорение: произношение и функциональный язык классного обихода» (90 баллов, 33 минуты) оценивает произношение,

интонацию, использование функционального языка в типичных ситуациях в классе, а также умение объяснить разницу между двумя лексическими или грамматическими явлениями. Задания включают чтение отдельных слов, предложений и текстов, перевод с русского языка на английский инструкций заданий, а также объяснение различий между двумя лексическими или грамматическими феноменами обучающимся уровня B1. В целом разделы итогового теста соответствуют классификации универсальных профессионально ориентированных коммуникативных стратегий, предложенных в рамках настоящего диссертационного исследования. Все задания на говорение записываются и оцениваются экспертами. Общий балл теста (250) определяет уровень профессионально-коммуникативной компетентности преподавателя, который варьируется от «Исключительно высокого» (A*) до «Требует улучшения» (U). Таким образом, инструменты диагностического и итогового оценивания позволяют постоянно осуществлять диагностику как в системе высшего профессионального, так и дополнительного образования.

Еще один аспект личностно ориентированных технологий обучения — ситуационное проектирование — также отражен в структуре курсов и УМК, направленных на профессионально ориентированную подготовку и интегрированное профессионально-коммуникативное развитие преподавателя иностранного языка. Обучение строится по модульной структуре и включает в себя 10 разделов (модулей), каждый из которых ориентирован на конкретные профессиональные задачи и ситуации, с которыми сталкивается учитель или преподаватель иностранного языка. Модульность структуры также предполагает, что целевое содержание курса может сокращаться и расширяться, а также быть освоено в любом порядке. Предлагаемая же последовательность модулей основана на последовательности действий учителей и преподавателей. Первый модуль «Where do I begin…» («С чего мне начать?») ставит целью развитие коммуникативных стратегий, необходимых для установления доверительных

взаимоотношений и создания благоприятной атмосферы в классе, а также для оценивания уровня языковой изучающих английский язык. Второй модуль «I’ve got a plan» («У меня есть план») посвящен формированию умений планирования занятий по английскому языку и вводит профессиональную лексику, используемую для описания учебного процесса. Третий модуль «In the classroom» («В аудитории/классе») знакомит с лексикой для обозначения школьных принадлежностей и формирует умения объяснять правила поведения и общения в классе, а также предлагает стратегии решения проблем с дисциплиной и конструктивного выхода из конфликтных ситуаций. Четвертый модуль «Giving instructions» («Предоставление инструкций») посвящен инструктирующей речи учителей и преподавателей. Пятый модуль «All about it» («Все об этом») рассматривает вопросы, связанные с методами презентации, отработки и адаптации языкового материала. Кроме того, анализируются типы ошибок, которые допускают учащиеся, и развиваются умения критического мышления, необходимые для анализа процесса обучения и обоснования выбора методов обучения. Эта часть завершает первую половину курса и заканчивается проектным заданием, где обучающиеся планируют и проводят 15-минутный фрагмент занятия по иностранному языку. Опыт внедрения данного курса в высшем профессиональном образовании показал целесообразность выполнения данного задания существенно позже, после прохождения восьми модулей курса.

Шестой модуль «Feedback-Feedforward» («Обратная связь – Связь с будущим») посвящен стратегиям устной и письменной обратной связи, а именно стратегиям коррекции ошибок в устной речи обучающихся, чтению шкал оценивания и оцениванию письменных работ обучающихся с написанием результирующего комментария. Седьмой модуль «Once, there was a…» («Жил-был…») акцентирует внимание на развитии продуктивных умений, связанных с развернутыми устными и письменными высказываниями, а также на умении адаптировать тексты и использовать стратегии сюжетности (storytelling) в обучении иностранному языку. Восьмой

модуль «Let me speak from my heart» («Позвольте мне говорить от всего сердца») логически продолжает предыдущий, фокусируясь на стратегиях публичного выступления, которые важны как в педагогической, так и в академической сфере. Особое внимание уделяется невербальной коммуникации в современном социокультурном контексте. Проектным заданием этого модуля являются дебаты на профессиональную тематику. Девятый модуль посвящен проведению внеклассных мероприятий. Заключительный модуль обучения направлен на развитие стратегий трудоустройства и построения продуктивных взаимоотношений с работодателями и коллегами. В нем обучающиеся развивают умения создания резюме, а также коммуникативные умения для прохождения собеседования, включая описание собственных сильных и слабых сторон как учителей и преподавателей иностранного языка.

В начале учебника приводится «карта курса», а именно подробное помодульное описание целевых профессионально-коммуникативных стратегий, методических и коммуникативных умений, лексических, грамматических и фонетических навыков[573]. Переход между онлайн-средой, печатными учебником и пособием осуществляется посредством расположенных рядом с заданиями QR-кодов. Наличие электронной образовательной среды позволяет дополнять УМК уже после выхода печатных компонентов, адаптировать курс для потребностей отдельных групп обучающихся (что особенно актуально в системе непрерывного образования), предлагать его отдельные элементы в качестве дополнений к тем или иным курсам. В КПК в системе дополнительного профессионального образования курс предлагается к освоению как с использованием печатных изданий, так и исключительно в форме онлайн-курса, что позволяет значительно расширить географию его участников.

---

[573] Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Student’s Book): Учебник для вузов с электронной поддержкой / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. — М.: RELOD, 2024. — 108 с. (С. 7–8.)

Другим элементом личностно-ориентированных технологий обучения, используемым в курсе, является игровое моделирование. Позитивный эффект использования игры как метода обучения в том числе в высшем образовании (в современном педагогическом дискурсе также используется термин «геймификация») был отмечен С. В. Титовой, К. В. Чикризовой[574], Т. А. Дмитренко[575] и многими другими исследователями. При обучении будущих и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка использование игры приобретает особую значимость, так как не только позволяет повлиять на их мотивацию и способность освоить определенное содержание обучения, но и расширяет их собственный методический инструментарий, то есть стимулирует использовать игру как метод обучения в собственной педагогической деятельности. В процессе профессионально ориентированной подготовки игра часто используется в тех аспектах, которые могут вызвать у учителей и преподавателей волнение или негативные эмоции. Так, в форме викторины на платформе Wordwall им предлагается пройти лексико-грамматический тест, основанный на наиболее частотных ошибках в речи учителей и преподавателей английского языка[576]. Всего за период с апреля 2023 г. в данной викторине приняли участие 108 человек: как студентов, так и учителей и преподавателей. Пример игры на отработку языка общения в аудитории в формате «Своя игра», созданной на платформе JeopardyLabs, представлен на дополняющем курс сайте English for Language

---

[574] Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — С. 135–152.

[575] Дмитренко, Т. А. Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях цифровизации иноязычного образования / Т. А. Дмитренко // Магия ИННО: перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях : Электронный сборник научных трудов, Москва, 20–21 октября 2023 года. – М.: МГИМО МИД России, 2024. – С. 399-407. – DOI 10.24833/2949-6357.2024.DTA.2.

[576] Коренев, А. А. Викторина-тест по грамматике в классе. Classroom Grammar [Электронный ресурс] / А. А. Коренев. — URL: https://wordwall.net/resource/54871772/diagnostic-test-classroom-grammar (дата обращения: 18.06.2025).

Teaching Purposes[577]. Отличием формата данной игры от традиционного является то, что студенты играют в командах. Для развития умения обучающихся описывать и объяснять используется игра «Артефакт», в которой студенты играют роли группы ученых, вернувшихся из космической экспедиции, и им нужно объяснить, что представляют собой и для чего используются «найденные» ими там объекты (на самом деле они описывают объекты, которые случайным образом достают из заранее приготовленного набора). В целом ни один из модулей курса не обходится без использования хотя бы двух игр различных типов.

Еще одним примером игры, расширяющей методический арсенал (будущих) преподавателей иностранного языка, являются дебаты по профессиональной тематике, в рамках которых студенты сначала изучают основы умений аргументации и различные форматы проведения дебатов, а затем принимают участие в дебатах по тематике профессиональной направленности в одном из наиболее распространенных в международных университетах формате (пример темы — «Языковое тестирование приносит больше вреда, чем пользы»; данная тема была использована на конференции Международной ассоциации преподавателей английского языка (IATEFL) в Манчестере в 2015 г., а участниками дебатов были ведущие британские профессора). Таким образом, при участии в профессионально ориентированных дебатах интегрированно развиваются профессиональные знания, умения аргументации, публичного выступления, парной и командной работы, а также происходит овладение одним из методов обучения, который выпускники в дальнейшем могут использовать в своей профессиональной деятельности.

При выполнении одного из ключевых проектных заданий по подготовке и проведению элемента занятия на английском языке (Microteaching) всем

---

[577] Гущина, Ю. А. English for Language Teaching Purposes [Электронный ресурс] / Ю. А. Гущина. — URL: https://sites.google.com/view/english-for-teaching/module-2?authuser=0 (дата обращения: 18.06.2025).

студентам, которые играют роль обучающихся, выдаются специальные карточки с описанием ролей, иллюстрирующих типичные модели поведения в аудитории или школьном классе (представлены в п. 8.4 Приложения 8). Таким образом сочетаются принципы ситуационного проектирования и игрового моделирования и удается воссоздать динамику общения в реальной аудитории. Кроме того, при обратной связи по окончании данной ролевой игры ее участники отмечали, что это позволяло им лучше понять поведение собственных учеников или студентов (у каждого получалось «примерить» 7–10 типичных ученических ролей), а также реакции обучающихся во время взаимодействия в аудитории. Таким образом, сочетание проектного задания и ролевой игры также способствовало развитию умений ментализации в процессе профессионально ориентированной подготовки.

Игровое моделирование также помогало включить содержание подготовки в контекст реальных жизненных и профессиональных проблем участников КПК и студентов лингводидактических профилей подготовки. Так, серьезным вызовом для обеих групп стала быстрая динамика взаимодействия во время занятия с группами большого размера или обучающимися более младшего возраста. Для развития умения быстрого переключения внимания было использовано сочетание известной детской игры Simon says и актерского тренинга, заимствованного из профессиональной подготовки артистов театра. Студентов (или участников мастер-класса) разбивали на группы по 3 человека, в котором один человек давал инструкции, другой задавал вопросы, а третий должен был одновременно выполнять инструкции и отвечать на вопросы. По аналогии с детской игрой следовало выполнять только те инструкции, которым предшествовали вежливые формы «Can you …?», «Could you …?» или «Would you …?». Таким образом, нужно было одновременно внимательно слушать двух человек и выполнять только определенные действия, что развивало навыки быстрого переключения внимания и умения быстрого принятия решений, формулирования вопросов и инструкций, а также социолингвистические умения использования необходимых формул

вежливости. Данное задание показало, насколько сложно для некоторых студентов и практикующих учителей и преподавателей быстро формулировать разные инструкции и вопросы.

Другим примером реализации включения содержания профессионально ориентированной подготовки в контекст реальных жизненных и профессиональных проблем обучающихся было перенесение ряда заданий за рамки исключительно педагогического контекста. Так, формулирование «Я-высказываний» при конфликтных взаимодействиях, выяснение собственного доминирующего стиля конфликтного поведения, предоставление обратной связи, анализ и коммуникация собственных сильных и слабых сторон — это те умения, которые рассматривались как в контексте педагогических взаимодействий, так и в более широком профессиональном контексте, а также в рамках других значимых межличностных взаимодействий; при этом изучению модуля, посвященного публичной речи, предшествует анализ собственных страхов, убеждений и опыта публичных выступлений (данный прием также заимствован из практики профессиональных психологов и представлен на Рисунке 3 в Приложении 8).

Следующей важной технологией обучения в предлагаемой концепции профессионально ориентированной подготовки становятся **технологии обучения в сотрудничестве**. А. С. Макаренко отмечал, что «единство педагогического коллектива — совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом»[578]. Схожие идеи в дальнейшем высказывались многими другими исследователями. Для достижения описанных выше характеристик педагогического коллектива кажется принципиально важным развитие профессионально-коммуникативных стратегий коммуникации на

[578] Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / А. С. Макаренко. — Москва: Педагогика, 1977. — Т. 1. — 710 с. (С. 55.)

рабочем месте. Проведение более 100 мастер-классов для учителей и преподавателей в России и за рубежом показало, что зачастую коммуникация с коллегами представляет значительную трудность для учителей и преподавателей, в связи с чем особую значимость приобретает формирование и развитие необходимых для этого стратегий. В уже упомянутый выше курс English for Teachers of English было сознательно включено большое количество заданий, требующих совместной работы обучающихся, а также заданий на взаимооценивание. На первом же занятии по курсам «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (Б) и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» (М) студентам лингводидактических профилей подготовки предлагается выполнить задание, где каждый обучающийся сначала произносит короткий монолог, описывающий его академический и профессиональный опыт, мотивацию к освоению курса, цели и задачи, а другие в этот момент оценивают его монолог, используя шкалы оценивания устной речи CEFR, и затем дают обратную связь, характеризуя предполагаемый уровень владения иностранным языком. При этом в зависимости от уровня сплоченности группы студент, предоставляющий обратную связь, может быть выбран или самим автором монолога (для менее сплоченных групп), либо преподавателем курса (для более сплоченных групп). Дополнительно для снятия психологического напряжения используется игровой элемент, заимствованный из игры «Две лжи и одна правда»: каждый автор монолога должен включить в свое описание одно неправдивое утверждение, которое затем должно быть угадано слушателями. Это позволяет, с одной стороны, снять психологическое напряжение, а с другой стороны — развить правильный алгоритм обратной связи, при котором внимание сначала уделяется содержанию высказывания, и лишь затем — его форме. Схожий метод был использован и в ходе первого вебинара по курсу повышения квалификации «English for Teachers of English», однако ни разу не ставилась задача передачи обратной связи автору монолога, так как участники курса испытывали видимый стресс от необходимости выступления на английском

языке перед своими коллегами, и предоставление им обратной связи касательно уровня владения английским языком от незнакомых на тот момент других участников курса могло бы их обидеть, отрицательно повлияв на атмосферу в коллективе.

Потенциал технологий обучения в сотрудничестве не сводится исключительно к взаимооцениванию. В ходе обучения студенты лингводидактических профилей подготовки выполняют целый ряд парных и групповых заданий, при этом в аудиторной работе ставится требование о коммуникации между ними на изучаемом иностранном языке. Так, в первом модуле курса студенты вместе (в парах или группах из трех человек) готовят и проводят игры на знакомство (Ice Breakers), в модуле по стратегиям сюжетности вместе придумывают сопровождение адаптированной ими истории при помощи метода полного физического реагирования (TPR)[579], а в рамках заключительного модуля курса студенты сначала обсуждают собственные идеи о том, какая информация должна быть обязательно представлена в резюме для приема на работу, как правильно подготовиться к собеседованию и вести себя в процессе, а затем по парам в ролевой игре разыгрывают собеседования на должность учителя или преподавателя иностранного языка, используя заранее составленный список вопросов.

Что касается использования соревновательных игр, в том числе командных, в процессе профессионально ориентированной подготовки, то опыт работы с большим количеством победителей предметных олимпиад показал: использование элементов соревновательности в педагогическом процессе может крайне негативно влиять на внутригрупповую динамику, приводя к негативным эмоциям и конфликтам. В связи с этим в курс профессионально-коммуникативной подготовки было сознательно включено большое количество игр с элементами соревновательности, которые при этом

[579] Смоловик, О. В. Метод физического реагирования в обучении иностранному языку / О. В. Смоловик, Л. Ю. Шобонова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67–1. — С. 337–339.

сопровождаются рефлексией эмоций и взаимодействий участников в течение игры и сознательным понижением субъективной значимости победы в глазах ее участников. Так, в процессе уже описанной в данном параграфе игры по называнию объектов в классе в формате «Своя игра» преподавателю рекомендуется оказывать видимое содействие более слабым командам и стремиться к тому, чтобы игра закончилась вничью. Таким образом существенно снижается субъективная значимость победы в игре, а ее участники постепенно переходят от поведенческой модели соперничества к модели сотрудничества в процессе игры. Без этого перехода невозможно безопасное проведение игры «Дебаты» в модуле, посвященном публичной речи, так как возникает значительный риск возникновения конфликтных ситуаций, когда спор по профессиональной тематике переходит в межличностный (что, к сожалению, иногда приходится наблюдать и в реальных ситуациях профессиональной коммуникации в силу большого уровня эмоционального вовлечения учителей и преподавателей в их профессиональную деятельность). Особую значимость в данном контексте представляет определение обучающимися в модуле 3, посвященном аудиторному взаимодействию, своих доминирующих типов конфликтного поведения, так как их осознание приводит к возможности распознавания и переключения между разными типами в процессе профессиональной коммуникации.

В дополнительном образовании особое внимание было уделено умениям учителей и преподавателей принимать и предоставлять негативную обратную связь[580]. В ходе данных мастер-классов формировались знания

[580] Данный компонент рассматривался как в контексте комплексного развития стратегий профессиональной коммуникации (например, как компонент разработанного совместно с Т. А. Ершовой и ООО «Корпорация «Российский учебник» КПК «Развитие профессионально-коммуникативной компетенции учителей английского языка при работе с учащимися 9–11-х классов: стратегии общения и методы взаимодействия» — 72 ч., 2019 г.) или противодействия профессиональному выгоранию педагогов (например, в программе школы-семинара работников профсоюзных комитетов вузов Москвы и Кубани, курирующих работу с молодыми специалистами (36 ч., 2022 г.) — Информационная сессия «Мотивация педагогических работников и профилактика профессионального выгорания»),

о психологических механизмах, связанных с получением и предоставлением негативной обратной связи, навыки эмоциональной саморегуляции при получении негативной обратной связи, а также умения заботливого и безопасного предоставления негативной обратной связи коллегам на рабочем месте.

Как показывают приведенные ранее примеры, современная профессионально ориентированная подготовка требует использования **технологий смешанного обучения**. Это позволяет не только извлекать максимальную пользу из любых синхронных взаимодействий и осуществлять их дистанционно, но и в большей мере адаптировать педагогический процесс, когда у обучающихся есть возможность самостоятельно определять темп и время освоения тех или иных элементов курса. Так, например, диагностическое и финальное тестирование обучающихся было полностью вынесено в онлайн-формат (с ограничением по времени выполнения каждого из тестовых заданий), что позволило максимально быстро и удобно получать, а также анализировать информацию. Кроме того, в качестве средств профессионально ориентированной подготовки использовались видеозаписи различной длительности (видеолекции и записи вебинаров продолжительностью около 90 минут), короткие видеозаписи (продолжительностью 5–10 минут), онлайн-игры и тренажеры. Данные форматы оказались востребованными как студентами, так и профессиональным сообществом, о чем свидетельствует количество просмотров («Мастер-класс на английском языке. Развитие грамотности и аутентичности речи учителей английского» — 8670 просмотров; «Мастер-класс на английском языке. Основные формы взаимодействия учителя и учеников» — 2687 просмотров; «Мастер-класс по английскому языку. Золотые правила коммуникации в классе» — 2225 просмотров; лекция

так и отдельно (например, в вебинаре «Обратная связь в образовании, управлении и жизни» 20 августа 2019 г. и в докладе на круглом столе конференции «Ломоносовские чтения» «Негативная обратная связь и цикл страдания: как создать поддерживающее педагогическое сообщество» 5 апреля 2023 г.).

«Feedback in Education, Management and Life» («Обратная связь в образовании, управлении и жизни») в рамках научно-популярного лектория форума «Ломоносов» — 2073 просмотра). Что касается онлайн-игр и тренажеров, то наибольшей популярностью пользовались Attention getters («Привлекатели внимания» — 133 сохраненных индивидуальных или групповых результата[581]), Choose «safe» phrases out of the list! («Выбери безопасные реплики из списка» — 133); Classroom grammar («Грамматика языка классного обихода» —108); Lesson structure («Структура занятия»: —78), Elicitaiton/ICQ/CCQ/Poor question («Элиситация / ВПП / ВПИ / Плохо сформулированный вопрос» — 67); Error codes («Коды ошибок» —66). Наличие большого количество онлайн-ресурсов позволило вынести часть профессионально ориентированной языковой подготовки за рамки непосредственного взаимодействия. В п.8.5 Приложения 8 представлен пример задания, которое было дано слушателям КПК «Цифровая компетенция преподавателя: инновационные технологии и искусственный интеллект в обучении иностранному языку» в самом начале курса за несколько недель до первого вебинара.

Признавая удобство использования множества различных средств обучения и разделения профессионально ориентированной подготовки на модули (что особенно актуально в системе непрерывного образования), следует отметить и необходимость создания комплексных электронных ресурсов, в которых эти элементы объединяются и выстраиваются в единую систему. Одной из первых попыток создания такой системы стал разработанный при поддержке Благотворительного фонда В. Потанина совместно с М. С. Перевёрткиной онлайн-курс «ПреОбразование» на платформе Stepik в 2022 г., находящийся в режиме свободного доступа и использующийся как для преодоления академического отставания

[581] В данном случае сложно определить точное количество участников игры, так как они могли проводиться как в процессе индивидуальной самостоятельной работы, так и для групп/команд.

магистрантов, которые ранее обучались по непедагогическим профилям и направлениям подготовки, так и для повышения квалификации учителей и преподавателей иностранного языка[582]. Данный курс направлен на академическую адаптацию магистрантов и включает пять модулей: диагностический, методический, психолого-педагогический, исследовательский и контрольно-диагностический. В психолого-педагогическом модуле особое внимание уделяется педагогическому общению и роли обратной связи в формирующем оценивании. Кроме того, данный курс способствует овладению будущими преподавателями иностранного языка понятийно-терминологическим аппаратом, который служит основой для профессиональной коммуникации в дальнейшем[583]. За период с апреля 2022 г. данный курс прошло 339 человек.

Следующим важным шагом стало создание Ю. А. Гущиной в мае 2021 г. в процессе работы над ее кандидатской диссертацией первого в России профильного обучающего веб-сайта для формирования и развития профессионально-коммуникативной лексической компетенции преподавателя иностранного языка English for Language Teaching Purposes («Английский для обучения английскому языку»)[584]. Целевое содержание обучение в нем представлено 6 модулями: Background to language teaching («Основы обучения иностранному языку»), Language for the classroom («Язык классного обихода»), Microteaching («Проведение элементов занятий»), Language for teacher-learner communication («Язык общения преподавателя и обучающегося»), Continuous teacher development («Профессиональное развитие педагога»). Данные модули дополняются описанием целей и задач обучения, тематическим

---

582 Перевёрткина, М. С. ПреОбразование [Электронный ресурс] / М. С. Перевёрткина, А. А. Коренев. — URL: https://stepik.org/course/112241/info (дата обращения: 19.06.2025).

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

584 Гущина, Ю. А. English for Language Teaching Purposes [Электронный ресурс] / Ю. А. Гущина. — URL: https://sites.google.com/view/english-for-teaching/главная-страница?authuser=0 (дата обращения: 18.06.2025).

планированием с предлагаемым понедельным планом прохождения курса, перечнем ожидаемых результатов обучения, описанием системы оценивания и контрольно-измерительными материалами финального теста. Отдельным ценным ресурсом данного сайта становится глоссарий англоязычных терминов, относящихся к обучению иностранному языку. К сожалению, так как использовалась бесплатная версия платформы для создания сайта, нет возможности получить достоверные сведения о его истинной популярности, однако о ней косвенно свидетельствует популярность онлайн-заданий, расположенных на сайте: Introducing a listening activity («Представление задания на аудирование») и Introducing a reading activity («Представление задания на чтение») — 1000 просмотров на 1 ноября 2022 г.; Lesson planning («Планирование занятия») — 1000 просмотров на 31 мая 2025 г.

Наконец, заключительным этапом реализации технологии смешанного обучения в процессе профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей иностранного языка стало создание в системе управления обучением (LMS) на образовательной платформе Relod Oxbridge серии курсов, направленных на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности (будущих) учителей и преподавателей иностранного языка, а также профильного веб-сайта English for Teachers of English («Английский для преподавателей английского»[585]: 3801 посещение с июня 2024 по июнь 2025 г. Итак, нам удалось собрать все ресурсы, разработанные за время пилотной реализации концепции, в одной электронной образовательной среде и построить систему получения и анализа сопоставимых данных о ходе профессионально ориентированной языковой подготовки как будущих, так и действующих учителей и преподавателей.

Интеграция технологий личностно-ориентированного и смешанного обучения, а также обучения в сотрудничестве позволила разработать и апробировать уникальную комбинацию методов, форм и средств обучения,

[585] RELOD. English for Teacher of English [Электронный ресурс] / RELOD. — URL: https://www.relod-online.ru/ete (дата обращения: 19.06.2025)

позволяющих реализовать профессионально ориентированную подготовку в рамках высшего профессионального образования и дальнейшее развитие учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования. Наличие единой системы и ресурсов в данном случае позволяет схожим образом проводить диагностику и обучение как студентов высших учебных заведений, так и практикующих учителей и преподавателей, а также направлять их дальнейшее профессиональное развитие по единым векторам.

3.3. Интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

В параграфе представлена структурно-функциональная интегративная модель профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателей иностранного языка, позволяющая получить целостное представление о реализации представленной в предыдущем параграфе технологии в системе непрерывного образования. На основе раскрытых в предыдущих главах методологических и теоретических положений исследования описаны основные блоки (нормативный, целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный), уровни, концептуальные принципы и критерии эффективности реализации данной модели в системе непрерывного образования. В качестве ведущего условия реализации модели предлагается управление целостным, теоретически и эмпирически обоснованным, обеспеченным необходимыми ресурсами процессом формирования и развития содержательных компонентов профессионально ориентированной языковой подготовки студентов лингводидактических профилей и профессионально-коммуникативного развития учителей и преподавателей в системе непрерывного образования.

Интегративная модель предлагается к реализации на следующих **уровнях** и в следующих **видах образования, образующих систему непрерывного образования** преподавателя иностранного языка:

– высшее образование: БВО;
– СпВО;
– профессиональное образование (аспирантура),
– ДПО (КПК);
– профессиональное обучение на рабочем месте;
– информальное образование: профессиональное саморазвитие учителей и преподавателей. Графически модель представлена на Рисунке 7.



Рисунок 7 — Интегративная модель профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования

Составлено автором

Реализация предлагаемой в данной диссертации концепции может быть эффективной при соблюдении следующих концептуальных принципов: 1) опоре на единую иерархию знаний, навыков, умений и стратегий, являющихся содержанием профессионально ориентированной подготовки студентов лингводидактических профилей и развития практикующих учителей и преподавателей иностранного языка; 2) реализации основных принципов стратегиального подхода к профессионально ориентированной подготовке; 3) сочетании технологий личностно-ориентированного обучения, обучения в сотрудничестве и смешанного обучения; 4) использовании единых инструментов диагностического и итогового оценивания для будущих и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка; 5) высоком уровне практикоориентированности обучения в сочетании с использованием формирующего оценивания и различных форм профессионально ориентированной рефлексии; 6) вариативности и гибкости структуры дисциплин, в которых реализуется концепция; 7) использовании современных и доступных в России средств обучения, соответствующих контексту (будущей) профессиональной деятельности.

Нормативный блок. Актуальность профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка исходит из необходимости преодоления обозначенного в Концепции подготовки педагогических кадров[586] дисбаланса качества и условий подготовки педагогических кадров в различных организациях, а также отсутствия единых подходов к оценке качества данной подготовки. Необходимость создания единой системы профессионально ориентированной подготовки и дальнейшего развития профессионально-коммуникативной компетентности

[586] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

учителей и преподавателей иностранного языка вытекает из положений государственной программы «Развитие образования» до 2030 г.[587], предусматривающей возможность повышения учителями и преподавателями уровня своего профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности. Реализация программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»[588], направленной в том числе на повышение качества образовательной деятельности российских университетов и их международной конкурентоспособности, также требует сформированности профессионально-коммуникативной компетентности преподавателей иностранного языка в высшем образовании, что особенно важно ввиду того, что именно преподаватели иностранного языка в дальнейшем обеспечивают формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов других направлений подготовки. Кроме того, предлагаемая интегративная модель учитывает принципы происходящей трансформации системы российского высшего образования и ориентируется на новую структуру высшего образования, которая в настоящий момент проходит пилотирование и будет внедрена в 2027 г.

Как уже отмечалось в предыдущих публикациях[589], современные формулировки компетенций во ФГОС и ОС зачастую не вполне соотносятся с понятием о компетенции как способности и готовности к осуществлению определенного вида деятельности. В то же время бóльшая часть компетенций

---

[587] Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]: стратегические приоритеты в сфере реализации до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bced92696/download/6140/ (дата обращения: 05.01.2026).

[588] Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/ (дата обращения: 07.01.2026).

[589] Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки [Электронный ресурс] / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Концепт. — 2025. — № 5. — С. 71–91. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11081.

может быть так или иначе соотнесена с одной из шести базовых профессиональных компетенций. Важнейший вопрос, ответ на который был получен при анализе стандартов, — какие из предлагаемых в них компетенций можно соотнести с целями и содержанием профессионально ориентированной подготовки. Находясь на границе коммуникативной и профессиональных компетенций, профессионально-коммуникативная подготовка влияет на реализацию практически всех видов профессиональной деятельности, а следовательно, проявление практически любых компетенций в деятельности происходит через их вербальное выражение и задействует профессионально-коммуникативную деятельность.

Таблица 15 — Связь компетенций в проанализированных стандартах с профессионально-коммуникативной компетентностью преподавателя.

Стандарт	Общее кол-во компетенций	Связанных с профессионально-коммуникативной компетентностью (из общего числа)		
		УК	ОПК	ПК
ФГОС ВО 44. 03. 01	19	6 (10)	9 (9)	
ФГОС ВО 45. 03. 02	16		6 (6)	
ФГОС ВО 44. 04. 01	14	6 (6)	8 (8)	
ФГОС ВО 45. 04. 02	13		7 (7)	
ОС МГУ 45. 03. 02	28	11 (17)	5 (5)	6 (6)
ОС МГУ 45. 04. 02	37	7 (12)	7 (7)	14 (18)
ОС МГУ МГУ 45. 04. 01	23	7 (7)	6 (6)	10 (10)

Составлено автором

Невключение ряда универсальных компетенций в список связанных с профессионально-коммуникативной компетентностью представляется достаточно условным решением. Например, если обратиться к УК-14, сформулированной в ОС МГУ на уровне бакалавриата и совпадающей по формулировке с УК-8 ФГОС ВО («*Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные*

условия жизнедеятельности при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов»[590]), то создание подобных условий потребует от учителя или преподавателя в том числе создания инструкций по безопасности жизнедеятельности и донесение данных инструкций до обучающихся, для чего, в свою очередь, ему потребуется проявлять собственную профессионально-коммуникативную компетентность. С другой стороны, при подобной широкой трактовке можно было бы прийти к выводу, что все компетенции, описанные в стандартах, в процессе своей реализации связаны с профессионально-коммуникативной компетентностью.

Профессионально ориентированная подготовка преподавателя связана с реализацией всех общепрофессиональных и профессиональных компетенций за исключением тех профессиональных компетенций из образовательных стандартов по направлению подготовки «Лингвистика», которые затрагивают другие сферы деятельности, например, лингвистический анализ. В данном случае, однако, едва ли можно говорить о том, что они не соотносятся с профессионально-коммуникативной компетентностью; скорее, в данном случае задействована профессионально-коммуникативная компетентность в другом направления профессиональной деятельности. Также невозможно четко разграничить профессионально-коммуникативную и научно-исследовательскую компетентности, так как традиционно соответствующий ей язык для специальных целей скорее соотносили с EAP (English for Academic Purposes). В то же время, если речь идет о чтении, переработке и создании текстов по образовательной тематике, в том числе касающейся обучения иностранным языкам, представляется очевидным, что данные умения могут также быть рассмотрены в рамках профессионально-коммуникативной компетентности.

---

[590] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. — URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 03.01.2026).

Российская система образования в настоящий момент находится на этапе трансформации, в связи с чем в ближайшее время можно ожидать появления нового поколения стандартов ВО. В данной связи особенно важно подчеркнуть необходимость укрупнения приводимых в стандартах в качестве компетенций элементов, уменьшения количества и создания единых карт компетенций. Данный шаг позволит соблюсти один из основополагающих принципов компетентностного подхода — измеримость планируемых результатов обучения. Кроме того, в данной работе при обосновании актуальности формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности было использовано два профессиональных стандарта: профстандарт «Педагог», относящийся к уровням дошкольного, начального, основного и среднего общего образования[591], и профстандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»[592]. К сожалению, на момент написания диссертации не был принят профессиональный стандарт для преподавателей на уровне высшего образования, однако, если он будет принят в дальнейшем, то должен учитываться в нормативном блоке модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка (Рисунок 7).

Целевой блок. Цель профессионально ориентированной подготовки исходит из основных представлений целевого содержания обучения в научных публикациях и нормативных документах: формирование у студентов лингводидактических профилей подготовки (на уровне БВО) и дальнейшее развитие (в СпВО, ДПО и в рамках профессионального саморазвития) профессионально-коммуникативной компетентности. Целевой аудиторией

---

[591] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.01.2026).

[592] Педагог дополнительного образования детей и взрослых: профессиональный стандарт, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 № 652н [Электронный ресурс]. — Действует с 01.09.2022 по 01.09.2028. — URL: https://fgosvo.ru/docs/index/2/1 (дата обращения: 02.01.2026).

модели являются студенты лингводидактических профилей подготовки на уровне ВО (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» и направление подготовки «Лингвистика», профиль «Методика обучения иностранным языкам»), практикующие учителя и преподаватели иностранного языка на уровне ДПО. Подобное объединение целесообразно, так как: 1) обеспечивает единство профессионально ориентированной подготовки и дальнейшего развития профессионально-коммуникативной компетентности в процессе профессиональной деятельности; 2) позволяет выстроить единую систему диагностики и оценивания профессионально-коммуникативной компетентности; 3) эмпирические данные свидетельствуют об отсутствии жесткого разделения на учителей и преподавателей иностранного языка на рынке труда и высокой мобильности между этими двумя профессиональным группами; 4) наблюдается значительное сходство (а зачастую и полное совпадение) профессионально-коммуникативных задач, решаемых учителями и преподавателями иностранного языка в процессе профессиональной деятельности.

Методологический блок модели описывает основные подходы, на которых базируется профессионально ориентированная подготовка и развитие учителей и преподавателей иностранного языка. Научной основой данной подготовки выступают *системный, синергетический, акмеологический и личностно-деятельностный подходы*, рассматривающие целостную личность преподавателя, интерпретирующие происходящее развитие данной личности через его деятельность в системе образования и проанализированные в параграфе 1.2. настоящего диссертационного исследования. Все остальные приведенные в методологическом блоке подходы в той или иной мере опираются на базовые положения этих подходов. Значимыми инструментами реализации личностно-ориентированного подхода в модели являются диагностическое оценивание (в том числе самооценивание) и многократная профессионально ориентированная рефлексия.

Важными принципами *компетентностного* подхода, которые особенно актуальны для предлагаемой модели, являются формулирование целей профессионального образования исходя из примеров эффективного решения реально наблюдаемых профессионально-коммуникативных задач, а также ориентация на критериальное оценивание результатов профессиональной подготовки. Кроме того, целевые элементы компетенций — знания, умения, навыки, стратегии и ценностные ориентации — были специфицированы и детально описаны; обучение в предлагаемой модели разделено на модули доступного объема; программы курсов — как на уровне ВО, так и ДПО — неоднократно пересматривались и дополнялись на базе полученной академической обратной связи. Данные, полученные в результате оценивания профессионально-коммуникативной компетентности, демонстрируют внутреннюю валидность и позволяют принимать решения о развитии модели.

Коммуникативный подход является основным в теории языкового образования на современном этапе и, опираясь на личностно-деятельностный и компетентностный подходы, формулирует целью обучения и воспитания средствами иностранного языка развитие плюрилингвальной коммуникативной компетентности личности. Профессионально ориентированная подготовка также направлена на достижение этой цели, а опора на универсальные профессионально-коммуникативные стратегии позволяет (будущему) учителю или преподавателю иностранного языка быть более эффективным и осознанным участником коммуникации в педагогической сфере профессиональной деятельности. Модель опирается на *принципы* коммуникативной направленности, ситуативности, учета родного языка, интеграции и дифференциации в процессе профессионально ориентированной подготовки и дальнейшего комплексного развития личности.

Междисциплинарный подход направлен на единство профессиональной педагогической, психологической, методической и языковой подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Опора на

достижения смежных наук (в первую очередь психологии и лингвистики, а также философии, менеджмента и других) позволяет заложить прочный фундамент профессиональной и профессионально ориентированной подготовки учителя или преподавателя иностранного языка и в дальнейшем обеспечить развитие профессионально-коммуникативной компетентности исходя из конкретных условий ведения педагогической деятельности.

Интегративно-рефлексивный подход также направлен на обеспечение единства методической и языковой подготовки в процессе получения высшего и дополнительного профессионального образования и рассматривает профессионально ориентированную рефлексию, с одной стороны, как источник важной информации о развитии личности в системе педагогического взаимодействия, а с другой стороны — как важнейший инструмент профессионального саморазвития преподавателя и осознания им собственной ответственности за профессиональное развитие, в том числе развитие профессионально-коммуникативной компетентности. Кроме того, в предлагаемой модели профессионально ориентированная рефлексия (письменная и устная) также выступает в роли важной профессионально-коммуникативной задачи, с которой сталкиваются учителя и преподаватели иностранных языков, профессионально-коммуникативной стратегии, обеспечивающей реализацию общепедагогической, лингводидактической, управленческой, коммуникативной и самообразовательной компетенций, а также в роли учебного задания и одного из форматов оценивания, позволяющего выявить сформированность других стратегий.

Социокультурный подход позволяет рассматривать профессионально ориентированную коммуникацию учителей и преподавателей иностранных языков в контексте происходящих социально-политических процессов и постулирует значимость опоры на базовые общечеловеческие, национальные и профессиональные педагогические ценности. Находясь на перекрестке родной культуры и культур стран, в которых используется изучаемый язык, преподаватель должен быть готов совершать осознанный

выбор ценностных ориентаций, которые он транслирует в процессе собственной профессионально-коммуникативной деятельности, и соотносить данный выбор с динамично изменяющимся контекстом ведения профессиональной педагогической деятельности.

В своей докторской диссертации Е. Э. Шишлова отмечает, что «концептуальная сущность социокультурного подхода в профессиональной подготовке специалиста международного профиля заключается в осмыслении его как интегративного, мировоззренческого, ценностного, междисциплинарного, постнеклассического, человекоориентированного и трансформационного»[593]. В. В. Сафонова выдвинула положение о необходимости принимать во внимание такие факторы, как социальный статус соизучаемых языков и их социокультурных характеристик. Указанные в ее статье принципы особенно актуальны для ситуаций обучения иностранным языкам в условиях многоязычия и межкультурного взаимодействия, распространенных в ряде субъектов Российской Федерации, где русский язык не является доминирующим (например, Якутия, Татарстан, Дагестан). Важным принципом социокультурного подхода в контексте профессионального развития преподавателя иностранного языка также является дидактическая культуросообразность, определяющая как отбор содержания обучения, так и выбор модели коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе. В настоящее время теоретическая концепция диалога культур переживает этап трансформационного развития. С одной стороны, научная школа диалога культур демонстрирует поступательное развитие, о чем свидетельствуют проводимые в России и за рубежом конференции, а также публикации научных исследований. Диалог культур в современных работах трактуется как полилог, играющий определяющую роль в формировании как национальной идентичности граждан

[593] Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с. (С. 35.)

многонационального и поликультурного государства, так и наднациональной коллективной идентичности. С другой стороны, ряд ведущих теоретиков социокультурного подхода в обучении иностранным языкам в условиях современной межкультурной коммуникации вынуждены обращаться к поиску стратегий преодоления конфликтов и переосмыслению содержания межкультурной компетенции в современных реалиях.

Не менее значимым аспектом при анализе социокультурной составляющей речевого поведения в образовательной среде является вопрос о культурной самоидентификации учителей и преподавателей иностранного языка. А. А. Колесников отмечает, что каждый человек, изучающий иностранный язык, в сегодняшнем мире является носителем «индивидуализированной культуры», складывающейся «не только из взаимодействующих в нем проявлений разных национальных культур, с которыми он соприкасается, но и из профессионально, социально, гендерно обусловленных культурных особенностей, специфики его возрастной субкультуры, личностных характеристик, обусловливающих его симпатии или антипатии к тем или иным культурным особенностям и проч.[594]». Подобное утверждение в определенной мере справедливо и для учителя или преподавателя иностранного языка, для которого подобное культурное самоопределение должно носить более осознанный характер (А. А. Колесников также формулирует тезис о необходимости осмысленного культурного выбора обучающегося в контексте языкового образования), так как модели поведения, демонстрируемые им в классе, могут копироваться учениками и восприниматься как образцы коммуникативного поведения, а также ассоциироваться с культурами стран и ситуациями общения, в которых они будут использовать данный язык.

[594] Колесников, А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 1. — С. 6–14. (С. 10.)

Наконец, предлагаемый в настоящей диссертации в качестве основы профессионально ориентированной подготовки *стратегиальный подход* интегрирует основные положения личностно-деятельностного, компетентностного, социокультурного, коммуникативного и интегративно-рефлексивного, предлагая дополнение к структурной модели компетентности, которое позволит преодолеть сложившуюся лакуну на уровне между умением и субкомпетенцией. Кроме того, данный подход переносит акцент при формировании и развитии профессионально-коммуникативной компетентности со знаний и умений (элементы, сильно подверженные устареванию и обновлению) на универсальные профессионально-коммуникативные педагогические стратегии, которые позволяют преподавателю реализовывать основанные на собственных ценностных ориентациях схожие алгоритмы решения профессионально-коммуникативных задач, регулярно оценивая доступные личностные ресурсы (знания, умения и навыки), комбинируя их исходя из цели педагогического взаимодействия, а при необходимости развивая и дополняя эти ресурсы.

Результатом анализа основных положений обозначенных выше подходов стало выделение интегративной совокупности принципов профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка, представленной в Главе 2. Именно сочетание данных принципов должно обеспечить постоянное профессиональное развитие учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Содержательный блок модели строится на базовых представлениях о содержании профессионально ориентированной подготовки в рамках коммуникативного подхода и компонентах, выделяемых в составе коммуникативной компетентности, а также на основных профессиональных компетенциях учителей и преподавателей иностранных языков. Компетентностный компонент данного блока описывает совокупность тех профессиональных компетенции, элементы которых интегрируются в процессе профессионально ориентированной подготовки.

Ключевой инновацией, предлагаемой в настоящем диссертационном исследовании, является рассмотрение ***профессионально-коммуникативных педагогических стратегий*** как структурного элемента прагматического компонента содержания обучения на уровне между субкомпетенцией и умениями. В процессе исследования была выявлена 31 профессионально-коммуникативная стратегия, которые можно разделить на следующие группы: *лингвистические* (использование фонетических средств для достижения поставленных педагогических целей; оценивание, коррекция и саморазвитие фонологического, грамматического и лексического аспектов собственной педагогической речи; лексическая и грамматическая вариативность, гибкость и адаптация собственной педагогической речи для достижения профессионально-коммуникативных целей), *рецептивные* (стратегии работы с нормативными документами и должностными инструкциями; стратегии саморазвития; стратегии анализа получаемой от обучающихся информации; стратегии отбора текстовых и аудио-/видеоматериалов для обучения иностранному языку и др.), *интерактивные* (стратегии организации деятельности обучающихся, активизации познавательной деятельности обучающихся, коррекции и педагогической обратной связи, построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся, предотвращения и преодоления конфликтов; стратегии трудоустройства и выстраивания продуктивных взаимоотношений с коллегами), *медиативны*е (стратегии визуализации и презентации целевого содержания обучения; стратегии адаптации педагогической речи, медиации концепций и медиации общения), *продуктивные* (стратегии рефлексии, публичной речи, сюжетности и предоставления развернутой письменной обратной связи). Абсолютное большинство выделенных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий актуальны не только для учителей и преподавателей иностранных языков, но и для учителей и преподавателей других предметов и дисциплин.

Каждая из выделенных стратегий была детализирована на уровнях знаний, умений и навыков, которые определили целевое содержание обучения. Также были выделены семь ключевых социолингвистических умений учителей и преподавателей иностранных языков[595]. Следует отметить возможность соотнесения данных умений с определенными стратегиями в составе прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетенции. Так, умение приветствовать и прощаться, следуя нормам вежливости, можно соотнести со стратегиями построения доверительных взаимоотношений, умение просить и благодарить — со стратегиями организации деятельности обучающихся, умения предложить помощь, не навязывая, умение построения высказываний и вопросов и умение не перебивать обучающихся — со стратегиями активизации познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, представляется необходимым развивать данные умения при формировании стратегий решения определенных профессионально-коммуникативных задач.

С учетом того, насколько серьезное внимание было уделено определению общей системы ценностей, нам представляется крайне важным строить профессионально ориентированную подготовку и развитие учителей и преподавателей иностранных языков на базе конкретных ценностных ориентаций, которые подлежат формированию в процессе профессионального педагогического образования, в частности при развитии профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Выделенные базовые ценностные ориентации учителей и преподавателей иностранного языка были специфицированы по уровням (общечеловеческому, национальному общепрофессиональному и лингводидактическому) и представлены в Главе 2 настоящего исследования

[595] Добромыслова, Е А. Развитие классной коммуникативной компетенции учителя: социолингвистический аспект / Е. А. Добромыслова, А. А. Коренев // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2019. — Т. 16, № 1. — С. 82–89.

как одна из теоретических основ профессионально ориентированной подготовки.

Технологический блок модели подробно представлен в параграфе 3.2. Следует отметить, что *учебно-ресурсный модуль* складывается из рабочих программ отдельных дисциплин на уровне ВО, нескольких программ КПК и обучения учителей и преподавателей иностранного языка на рабочем месте на уровне ДПО. Изложенный в Главе 4 опыт реализации модели в ВО и ДПО наглядно демонстрирует динамический характер данного блока, который находится в состоянии постоянного развития с учетом получаемой академической обратной связи. Кроме того, было создано несколько универсальных образовательных ресурсов, доступных как для студентов лингводидактических профилей, так и для учителей и преподавателей в системе непрерывного образования. К ним относятся несколько массовых открытых онлайн-ресурсов, которые в системе ВО могут выступать как основное или дополнительное средство обучения, а в системе ДПО — осваиваться в полном объеме как отдельные КПК либо дополнять программы повышения квалификации на рабочем месте, тренинги и мастер-классы.

Выбор используемых в модели *методов* и *форм обучения* определяется ориентацией на *педагогические технологии* личностно-ориентированного и смешанного обучения, а также обучения в сотрудничестве. Данные технологии были выбраны в связи с необходимостью осознанного формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности в субъект-субъектной парадигме, формирования ответственности за собственное коммуникативное поведение и профессиональное развитие, ограниченность временны́х ресурсов на уровнях как ВО, так и ДПО, определяющих необходимость максимально эффективного их использования, а также важностью формирования ориентации учителя или преподавателя иностранного языка на конструктивное взаимодействие в педагогическом коллективе. Отдельно стоит отметить многообразие *форм* развития профессионально-

коммуникативной компетентности на уровне ДПО, включающих короткие видеолекции и тренировочные задания, проводимые в рамках конференций и форумов открытые лекции и мастер-классы, онлайн-тренажеры и игровые формы, проводимые на рабочем месте деловые игры и симуляции профессиональной деятельности, а также полноценные курсы повышения квалификации продолжительностью от 16 до 72 академических часов. Подобное многообразие форм исходит из потребностей целевой аудитории модели.

Учитывая реализацию модели в различных типах вузов на уровне ВО можно также отметить модульность и гибкость содержательно-технологического блока, позволяющего осуществлять его реализацию как в составе специализированных курсов, так и в формате профессионально-коммуникативной практики или посредством интеграции с семинарами по методике обучения иностранным языкам. Значимым единым *средством обучения* в модели является УМК «Английский для учителей английского языка», состоящий из учебника, книги для преподавателя и комплексной обучающей онлайн-среды, включающей тренировочные задания, тесты, аудио- и видеоматериалы.

В соответствии с обозначенными ранее принципами компетентностного подхода можно отметить значимость в представленной модели *оценочного инструментария*. Разработан и апробирован разнообразный инструментарий оценочных средств, включающий контрольно-измерительные материалы диагностического, промежуточного и итогового оценивания, критерии самооценивания, инструкции по созданию и критерии оценивания профессионально-коммуникативного портфолио, критерии оценивания и самооценивания отдельных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий, лексических, грамматических и фонологических аспектов педагогической речи, а также коммуникативного поведения преподавателя в аудитории. Использование единых оценочных инструментов при подготовке учителей и преподавателей в различных вузах, а также

в процессе профессионально-коммуникативного развития учителей и преподавателей иностранного языка дало возможность сопоставления различных аспектов их профессионально-коммуникативной подготовки. Кроме того, необходимость оценивания сформированности профессионально-коммуникативных педагогических стратегий показала ограничения современного инструментария оценочных средств, относящихся к суммирующему оцениванию, потребовала разработки новых инструментов формирующего оценивания (профессионально-коммуникативное портфолио преподавателя, шкалы самооценивания коммуникативного поведения в классе, оценивание транскриптов педагогической речи, в том числе с использованием технологий искусственного интеллекта), а также использования форматов, ранее в большей степени относившихся к формирующему, с целью промежуточного (проведение элементов занятия, портфолио) и нормативно-ориентированного (оценивание видеозаписи занятия, представленного в виде конкурсной работы для участия в методической олимпиаде) оценивания. Важным критерием сформированности профессионально-коммуникативных педагогических стратегий является их использование в профессиональной деятельности, в связи с чем одним из объектов оценивания в модели является рефлексия студентов и преподавателей.

Таким образом, нормативный, целевой, методологический, содержательный и технологический блоки обеспечивают **результативный блок**, в рамках которого в российском образовательном пространстве увеличивается количество учителей и преподавателей иностранного языка, обладающих сформированной в процессе их профессионально ориентированной подготовки и развиваемой в системе непрерывного образования способностью и готовностью осуществлять педагогическую коммуникацию в различных и изменяющихся контекстах профессиональной деятельности. Для дальнейшего внедрения модели и апробации концепции в системе непрерывного образования (то есть в вузах различных профилей на

уровне ВО), в системе ДПО и информальном образовании необходимо определить **критерии эффективности** подобной апробации. Выдвинута гипотеза о том, что эффективность апробации модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка может считаться доказанной при соблюдении следующих условий: 1) реализации модели в нескольких вузах в системе ВО; 2) наличии количественных и качественных данных, подтверждающих формирование и развитие профессионально-коммуникативных стратегий; 3) положительной академической обратной связи от студентов и преподавателей, реализующих модель; 4) востребованности содержательно-технологических решений модели в системе ДПО; 5) наличии свидетельств реализации профессионально-коммуникативных стратегий учителями и преподавателями в профессиональной деятельности. Изучению соответствия внедрения концепции и апробации модели представленным критериям посвящена Глава 4 настоящего диссертационного исследования.

Выводы по Главе 3

В Главе 3 представлен анализ системы профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя иностранного языка, технология и интегративная модель данной подготовки на разных уровнях и в разных видах образования. В рамках системного подхода данная подготовка рассматривается как комплекс взаимосвязанных элементов, включающих цели, содержание, методы, средства, организационные формы, а также субъектов данной подготовки: студентов лингводидактических профилей и практикующих учителей и преподавателей иностранных языков. Особое внимание уделяется субъектно-ориентированному типу педагогического процесса, где образовательная среда (вуз, профессиональные сообщества, онлайн-платформы) играет ключевую роль. Целью системы является формирование и развитие способности и готовности преподавателя

иностранного языка осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в различных динамично изменяющихся условиях.

На развитие системы профессионально ориентированной подготовки оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. К внешним относятся реформы высшего образования, требования общества к профессиональной подготовке, интеграционные процессы, развитие системы непрерывного образования, изменения в содержании профессиональной деятельности, трансформация роли иностранного языка и цифровизация. Внутренние факторы включают изменения в представлениях о целях и содержании языкового образования, новые методы и формы обучения, формирование профессиональной осознанности и интеграционные процессы в языковом образовании. Трансформация высшего образования в России, ориентированная на фундаментальность, практикоориентированность и гибкость, также оказывает существенное влияние на систему в целом.

Профессионально ориентированная подготовка преподавателей реализуется посредством различных форм и этапов, включая БВО, СпВО, аспирантуру, программы переподготовки и повышения квалификации. Особое значение приобретает информальное образование, то есть профессионально ориентированное коммуникативное саморазвитие учителей и преподавателей вне формальных образовательных учреждений, осуществляемое посредством использования онлайн-ресурсов, посещения конференций и чтения специализированной литературы. Опыт практикующих преподавателей подтверждает значимость такого саморазвития, включающего как обучение в магистратуре и аспирантуре, так и участие в курсах повышения квалификации, самообразование, использование современных технологий и общение с коллегами. Обоснована возможность рассмотрения учителей и преподавателей иностранного языка как единой профессиональной группы, что подчеркивает взаимосвязь процессов обучения и воспитания в современном высшем образовании.

Представленная в рамках диссертации технология профессионально ориентированной подготовки отражена в программах соответствующих дисциплин на уровнях ВО и ДПО, массовых открытых образовательных ресурсах (МООК), методах и формах обучения, ориентированных на личностно-ориентированное и смешанное обучение, а также обучение в сотрудничестве. Разработан и апробирован разнообразный инструментарий оценочных средств для диагностики, промежуточного и итогового оценивания, а также для самооценивания. Модульность и гибкость структуры профессионально ориентированной подготовки позволяют адаптировать ее к различным образовательным контекстам, что способствует внедрению в вузах различных профилей и подготовке будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

Представленная в главе интегративная структурно-функциональная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателей иностранного языка конкретизирует приведенные в предыдущих главах методологические и теоретические основы данной подготовки в системе непрерывного образования. Модель состоит из шести взаимосвязанных блоков: нормативного, целевого, методологического, содержательного, технологического и результативного. Ведущим концептуальным принципом реализации модели является управление целостным педагогическим процессом, обеспеченным необходимыми теоретическими, эмпирическими и ресурсными основаниями в системе непрерывного образования. Также сформулированы критерии эффективности апробации модели, которые в дальнейшем использованы при внедрении концепции в высшем и дополнительном образовании. Единство системы, технологии и модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования образуют концептуальную основу настоящего диссертационного исследования.

ГЛАВА 4. ВНЕДРЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В четвертой главе представлены ход и результаты внедрения описываемой в настоящей диссертации концепции в высшем профессиональном и дополнительном образовании. Результаты диагностического и констатирующего этапов экспериментальной апробации модели описаны с использованием как количественных, так и качественных методов педагогического исследования. Апробация модели проводилась в первую очередь на примере профессионально ориентированной языковой подготовки, в которую также были интегрированы элементы профессионально ориентированной цифровой и профессионально ориентированной психологической подготовки. Также представлены пути дальнейшей реализации концепции в системе непрерывного образования и результаты профессионально ориентированной подготовки и дальнейшего профессионального развития преподавателей иностранного языка. В заключительном параграфе представлены научные, образовательные и организационные перспективы развития концепции и реализации модели в российском и международном образовании.

4.1. Апробация интегративной модели профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в высшем образовании

Началом внедрения концепции в высшем образовании можно считать 2013 г., когда в МГУ имени М. В. Ломоносова (МГУ) в курсе «Профессиональные аспекты языковой деятельности» был выделен отдельный модуль, посвященный некоторым аспектам коммуникации

в контексте профессиональной педагогической деятельности. До этого обучение языку для специальных целей фокусировалось в основном на языке академического общения и лингвистической терминологии (подобная ситуация до сих пор сохраняется во многих вузах в рамках направления подготовки «Лингвистика», профиль «Методика обучения иностранному языку»). Следует отметить, что на тот момент модуль «Профессиональные аспекты языковой деятельности» являлся частью дисциплины «Практика речи» и должен был дополнять ее.

Параллельно в это же время в БГУ имени академика И. Г. Петровского (БГУ) была введена в 2013 г. отдельная лингвистическая практика для студентов направления подготовки «Педагогическое образования», профиля «Иностранный язык», в которой в процессе изучения темы «Образование» рассматривались отдельные аспекты педагогической коммуникации. Именно с этого периода начался длительный линейный эксперимент по преобразованию профессионально ориентированной языковой подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Отдельные результаты его констатирующего этапа были представлены в монографии[596], а также в Приложении 6. В данном параграфе внимание сфокусировано на его формирующем и контрольном этапах.

Курс «Профессиональные аспекты языковой деятельности»[597] изучался в 5 и 6 семестрах (3 курс, бакалавриат). В течение пятого семестра студенты изучали стиль повседневного общения, рассматривая его характеристики, особенности и подстили. Особое внимание уделялось лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям этого стиля. Далее анализировался стиль художественной литературы и разнообразные

---

[596] Коренев, А. А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке и развитию языкового педагога: монография / А. А. Коренев. — М.: Издательство «Наука», 2025. — 260 с.

[597] Орлянская, Т. Г. Рабочая программа дисциплины «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (I иностранный язык) Т. Г. Орлянская, О. А. Ксензенко, А. А. Коренев / Под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой, М. Г. Бахтиозиной // Сборник научных и учебно-методических трудов. — М.: КДУ, 2017. — № 14. — С. 242–255.

особенности, способы создания художественных образов и широкое использование экспрессивных элементов языка. Рассматривались три его подстиля (лирический, эпический, драматический), а также их особенности на разных уровнях языка. Как можно заметить, данная тематика далека от профессионально-коммуникативных потребностей учителей и преподавателей. Основные изменения в данном курсе происходили в шестом семестре: в курс было включено изучение основных видов языковых навыков и речевых умений, включая вопросы описания, изучения, формирования и развития данных навыков и умений. Кроме того, рассматривалась основная терминология, относящаяся к содержанию обучения иностранному языку. Внимание было уделено коммуникативным структурам и развитию умений аудирования, чтения, говорения и письменной речи, а также постановке целей и задач по развитию этих умений. Далее в том же семестре рассматривались основные методы преподавания иностранных языков, их описание и обоснование преимуществ и недостатков. Изучались грамматико-переводной метод, прямые методы, PPP, коммуникативно-деятельностный, структурный, лексический, функциональный и другие подходы. Безусловно, отведенных на второй семестр 32-х часов аудиторной и 32-х часов самостоятельной работы было недостаточно, в связи с чем данный курс дополняли занятия по дисциплине «Практика речи».

Следующей сложностью в процессе отбора содержания обучения по данной дисциплине было крайне скудное описание целевого использования иностранного языка будущими учителями и преподавателями, в связи с чем были созданы спецкурсы и спецсеминары для изучения данной сферы профессионального общения: «Определение конструкта квалификационного языкового теста для преподавателей иностранных языков» (2013–2014 гг.), «Language Teacher’s Target Language. Язык для специальных целей преподавания языка» (2015–2016 гг.), «Профессионально-коммуникативная компетенция педагога: изучение, развитие и оценивание» (2021–2022 гг.). Кроме того, исследования по данной тематике проводились в рамках

спецкурсов и спецсеминаров «Современные педагогические исследования: теория и практика» (2016–2018, 2020–2025 гг.) и «Педагогический дизайн: создание курсов и заданий для высшего образования» (2019–2020 гг.). В период с 2017 по 2025 год в ходе работы данных спецкурсов были подготовлены и защищены 2 кандидатских и 17 магистерских диссертаций, а также 11 ВКР, посвященных различным аспектам описания, развития и оценивания профессионально-коммуникативной компетентности (тематика исследований представлена в Приложении 9).

Для дополнения курса «Профессиональные аспекты языковой деятельности» в разные годы использовался курс по выбору «Язык для специальных целей преподавания языка» (2015–2016 гг., 3 курс, 5–6 семестры), а также дисциплины «Английский язык в гуманитарной сфере» (2015–2018 гг., 4 курс, 8 семестр) и «Английский язык для специальных целей» (2018–2019 гг., 4 курс, 7 семестр). В этот период происходила активная систематизация целевого содержания обучения. Так, курс «Английский язык в гуманитарной сфере» по своему содержанию изначально следовал модели кембриджского экзамена ТКТ, что в определенной мере способствовало овладению студентами терминологическим аппаратом и умениями общения на профессиональную тематику на английском языке. С другой стороны, едва ли профессионально ориентированная подготовка будущих преподавателей иностранного языка должна сводиться к подготовке к тесту методических знаний базового уровня, даже если он представлен на английском языке (подобное заблуждение о возможности использования кембриджских тестов ТКТ и CELTA для оценивания профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей было распространено в 2010-х гг. и сохраняется до сих пор в некоторых зарубежных странах). Суммарно за это время обучение по данным курсам прошли 47 студентов специалитета. В то же время зачастую одного семестра не хватало именно для развития профессионально-коммуникативных умений, на что указывает обратная связь одного из слушателей курса, полученная в 2017 г.: «Не знаю, может быть, так

предусмотрено в нашем учебном плане, но очень жаль, что данный курс рассчитан, насколько я понимаю, только на один семестр, и преподается на самом последнем курсе у таких групп, как наша. Количество часов второго языка в 4 курсе резко увеличивается, так что студенты не успевают все делать и хорошо усваивать материал, а вот на третьем курсе, например, я бы очень хотела, чтобы у меня был такой курс два полных семестра — так бы и тем, усвоенных и действительно полезных на практике в профессии, было бы больше. В любом случае, сейчас бóльшую часть того, чему я научилась и что узнала в течение этого курса, я действительно активно использую на практике…»

После окончательного перехода МГУ на двухуровневую структуру высшего образования для формирования и развития профессионально-коммуникативной компетенции студенты лингводидактических профилей подготовки изучали две дисциплины: «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (бакалавриат, 3 курс, 5 и 6 семестры, 72 ч.) и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» (магистратура, 1 курс, 1 и 2 семестры). За время преподавания данных курсов с 2018 г. по настоящее время их содержание значительно эволюционировало. Так, опубликованная в 2019 г. программа курса «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» содержала 5 модулей: «Английский язык для общения в классе», «Создание программ, КИМ и материалов УМК на английском языке», «Коммуникация на рабочем месте на английском языке», «Обратная связь в профессиональной коммуникации» и «Английский язык для академического общения». Основным принципом организации содержания обучения был тематический, что отличается от более функционального деления того же курса в настоящий момент. В период с 2018 по 2025 г. обучение по данным курсам прошли 106 студентов бакалавриата и 83 магистранта.

Что касается трансформации профессионально ориентированной подготовки в БГУ, то важным шагом стало преобразование в 2021 г.

лингвистической практики в профессионально-коммуникативную. Общая трудоемкость данной практики составляет 216 часов, в том числе 16 часов контактной работы с преподавателем и 200 часов самостоятельной работы студентов. Таким образом, реализация концепции в этом вузе с самого начала требовала высокого уровня организации самостоятельной работы обучающихся и интенсификации их аудиторной работы с преподавателем. Тематически программа практики разделена на 6 модулей (подготовительный; анализ системы образования в России и Великобритании; изучение профессиональных компетенций учителя иностранного языка; развитие профессионально-коммуникативных умений учителя английского языка; организация и общения на уроке английского языка и обучение разным видам речевой деятельности; представление индивидуальных образовательных ресурсов по образовательной тематике), а также финальный этап — участие в итоговой конференции. В 2024 году данную практику в процессе интеграции концепции прошли 25 студентов.

Следующим важным шагом внедрения концепции было появление в МГИМО МИД России в 2024 г. факультативного курса «Профессионально-коммуникативные компетенции преподавателя иностранного языка» в магистерской программе «Подготовка переводчиков для международных организаций». Курс предлагается магистрантам первого года обучения в объеме по 210 часов в первом и втором семестрах (из них по 32 часа в каждом семестре — аудиторная нагрузка). О востребованности подобного курса свидетельствует то, что в первый год преподавания его выбрали 16 магистрантов (из 16 в программе в целом), а во втором — 14, из которых 13 успешно завершили свое обучение по данному курсу. Курс в МГИМО адаптирован под программу и представлен 9 модулями: 1) знакомство с обучающимися и диагностика уровня развития коммуникативной компетенции; 2) планирование занятий; 3) язык общения в аудитории; 4) инструктирующая педагогическая речь и взаимодействие с обучающимися; 5) обратная связь; 6) использование стратегий сюжетности в обучении

иностранному языку; 7) публичная речь; 8) введение и визуализация языкового материала, проведение элементов занятий; 9) стратегии трудоустройства.

Также в 2024 году произошла синхронизация по содержанию и используемым средствам обучения курсов «Профессиональные аспекты языковой деятельности» и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» в МГУ с факультативным курсом в МГИМО и профессионально-коммуникативной практикой в БГУ. Это позволило впервые выстроить систему, в которой появилась возможность сопоставления уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности у студентов разных вузов. Кроме того, с ноября 2024 г. на схожую модель было переведено преподавание курса «Практикум по культуре речевого общения» для 20 студентов Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (далее — ТПИ), обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профилям подготовки 44.03.05.18 «Иностранный язык (английский)», «Иностранный язык (немецкий)», 44.03.05.19 «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык (французский)» (квалификация — бакалавр). С февраля 2025 г. на данную модель было также переведено обучение в СПбГУ в магистерской программе «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация» в рамках курса «Английский язык для специальных и научных целей». В настоящий момент обучение по данному курсу проходят 16 студентов.

В 2025–2026 учебном году курс также преподается в МарГУ (дисциплина «Практика речи»), СВФУ имени М. К. Аммосова (дисциплина «Практика речи»), МИСИС, ТГПУ имени Л. Н. Толстого (семинары по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам») и НГЛУ имени Н. А. Добролюбова. Преподавание данного курса подразумевает использование единых инструментов диагностического и промежуточного оценивания, а также (что особенно важно), координацию преподавателей,

которые ведут данный курс. Таким образом, можно говорить о построении единой системы профессионально ориентированной языковой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в 10 различных вузах, включая классические, педагогические, международный, научно-исследовательский и лингвистический университеты. Рисунок 8 иллюстрирует временные рамки внедрения концепции в различных вузах.



Рисунок 8 — Апробация модели профессионально ориентированной подготовки в вузах различных профилей

Составлено автором

Для анализа эффективности реализации концепции профессионально ориентированной подготовки проанализированы: 1) академическая обратная связь обучающихся по курсу с 2018 по 2025 гг. (при этом результаты рассматривались отдельно за 2018–2024 г., когда концепция дорабатывалась и, следовательно, реализовывалась неполностью, и 2024–2025 учебный год, когда концепция была полностью доработана и внедрена); 2) результаты выполнения отдельных контрольных заданий по курсу; 3) результаты диагностического и финального тестирования по курсу. При исследовании академической обратной связи использовался смешанный метод, сочетающий количественный (статистический) и качественный (контент) анализ ответов

респондентов. При исследовании результатов выполнения контрольных заданий использовался качественный метод. При анализе результатов тестирования использовались количественные (статистические) методы исследования.

Был выбран анализ академической обратной связи от студентов, поскольку многочисленные предыдущие исследования доказывают, что обучающиеся способны достоверно оценивать эффективность педагогического процесса[598]. Под академической обратной связью в данном случае понимается информация, которую «сообщают студенты (ученики) или другие участники педагогического процесса о самом процессе, содержании, методах, формах и средствах обучения»[599]. В конце каждого учебного года с 2018 по 2024 гг. после сдачи экзамена или зачета по курсу «Профессиональные аспекты языковой деятельности» или курсу «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» студентам предлагалось заполнить анонимную онлайн-форму обратной связи, включающую следующие вопросы: 1) общие впечатления о курсе; 2) самая полезная часть курса; 3) самая бесполезная часть курса; 4) был ли курс интересен (оценка по 5-балльной шкале Ликерта от 1 «совсем не интересен» до 5 «очень интересен»); 5) был ли курс полезен (оценка по 5-балльной шкале Ликерта от 1 «полностью бесполезен» до 5 «очень полезен»; 6) были ли понятны структура и процедура оценивания (оценка по 5-балльной шкале Ликерта); 7) что бы вы изменили в данном курсе. В различные годы студентам также предлагалось оценить полезность отдельных заданий по курсу или оценить специфические условия обучения (например, переход в онлайн-формат в 2020 г.). Вопросы с развернутым ответом специально предшествовали вопросам закрытого типа, чтобы не наводить студентов на те

---

[598] Witter, M. Students Can Identify Quality Teachers, but can They Distinguish Between Dimensions of Quality Teaching? A Comparative Analysis of the Structure Behind the Tripod Survey / M. Witter, L. Rowe // Educational Assessment. — 2024. — № 4. — С. 251–273. — DOI 10.1080/10627197.2024.2414966.

[599] Коренев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2018. — № 2. — С. 112–127. (С. 118.)

или иные аспекты обратной связи раньше времени и выявить как можно больше возможных реакций. Вопрос об изменениях специально стоит последним, чтобы дать студентам возможность обобщить свою обратную связь. Вопросы о полезности тех или иных заданий, занятий или форм работы всегда были уравновешены вопросами о бесполезности, чтобы избежать наводящих формулировок и дисбаланса в анкете. Вопрос об интересности курса характеризует в первую очередь субъективное восприятие студентом процесса обучения, а вопрос о полезности — результат. Анкета заполнялась обучающимися по желанию, и ведущей мотивацией студентов к ее заполнению можно считать их внутреннюю потребность в предоставлении обратной связи или выражении благодарности.

Всего на вопросы анкеты с 2018 по 2024 годы ответили 72 студента, что составляет порядка 70 % от общего количества обучающихся. Результаты их ответов на вопросы закрытого типа представлены в Таблице 16.

Таблица 16 — Результаты анкетирования студентов МГУ (2018–2024 гг.)

n = 72	**1 (совсем нет)**	**2**	**3**	**4**	**5 (да, очень)**
Курс был интересен?	0	0	1	13	58
Курс был полезен?	0	0	1	11	60
	1 (совершенно непонятны)				**5 (абсолютно понятны)**
Структура курса и система оценивания были понятны?	1	2	8	20	41

Составлено автором

Анализ ответов студентов на вопросы открытого типа позволил в значительной мере усовершенствовать содержание и методы подготовки, а также принять значимые решения при реализации концепции в других вузах. Так, например, несмотря на большее по сравнению с МГУ количество студентов в группах в МГИМО и меньшую продолжительность занятия (1 час

20 минут против 1 часа 30 минут), было решено сохранить в структуре курса проведение каждым студентом элемента занятия с его последующим разбором и рефлексией, но не включать оценивание портфолио как формат оценивания в МГИМО, БГУ и ТПИ, так как реализация данного формата потребовала бы большей подготовки и объема времени обучающихся.

Студентам, прошедшим курс в 2024–2025 уч. г., была предложена дополненная анкета академической обратной связи, включавшая четыре открытых и один закрытый вопрос из более ранней анкеты (общие впечатления; полезность и интерес; предложения по улучшению курса; понятность системы оценивания), отдельную оценку полезности заданий и занятий по курсу по 5-балльной шкале Ликерта (подобное разделение было предпринято осознанно как попытка, с одной стороны, отделить методы и содержание обучения от их реализации, а с другой стороны, как средство измерения внутренней валидности анкеты). Важным дополнением стали две дополнительные шкалы оценивания достижения целей и задач обучения по каждому модулю и сформированности целевых знаний, навыков, умений и стратегий по окончании курса (в первом случае использовалась 5-балльная шкала Ликерта, а во втором была осознанно использована 4-балльная, чтобы стимулировать респондентов принять решение о том, скорее сформированы или скорее не сформированы целевые элементы содержания обучения)[600]. Анкеты заполнили 77 студентов (79 %), из которых 10 студентов магистратуры МГИМО, 10 студентов магистратуры МГУ, 12 студентов бакалавриата МГУ, 20 студентов ТПИ и 25 студентов БГУ. В Таблице 17 представлены результаты анкетирования по первой части вопросов закрытого типа.

[600] Korenev, A. ETE course feedback (MGIMO) [Электронный ресурс] / A. Korenev. — URL: https://forms.gle/b1dgbUxZebk8zpRy9 (дата обращения: 02.07.2025).

Таблица 17 — Результаты анкетирования студентов МГУ, МГИМО, БГУ и ТПИ в 2024–2025 гг. (общая оценка курсов)

n = 77	**1 (совсем нет)**	**2**	**3**	**4**	**5 (да, очень)**
Курс был интересен?	0	0	1	10	66
Курс был полезен?	0	0	1	7	69
	1 (совершенно непонятны)	**2**	**3**	**4**	**5 (абсолютно понятны)**
Структура курса и система оценивания были понятны?	0	0	2	23	52
	1 (совершенно бесполезно)	**2**	**3**	**4**	**5 (очень полезно)**
Как бы Вы оценили полезность занятий по курсу?	0	0	2	13	62
Как бы Вы оценили полезность заданий по курсу?	0	0	1	14	62

Составлено автором

Полученные данные показывают, что студенты лингводидактических профилей подготовки в четырех различных вузах воспринимают целенаправленные курсы по развитию их профессионально-коммуникативной компетентности как полезные и интересные, а выстроенная модель, отраженная в структуре курса и системе оценивания, кажется им понятной. Валидность полученных данных подтверждается практически полным сходством ответов на вопросы о полезности занятий и заданий по данным курсам.

Во второй части анкеты студентам было предложено оценить степень достижения ими задач обучения по модулям курса. Данные цели и задачи каждый раз представлялись им в начале модуля, а в конце каждого модуля

предлагалось оценить достижение каждой из задач. В Таблице 18 представлены результаты анкетирования.

Таблица 18 — Результаты анкетирования студентов МГУ, МГИМО, БГУ и ТПИ в 2024–2025 гг. (достижение целей и задач по модулям)

n = 77	**Совсем не достигнуты**	**Скорее не достигнуты**	**Достигнуты наполовину**	**Бóльшая часть достигнута**	**Полностью достигнуты**
Unit 1. Where do I begin	0	1	2	32	41
Unit 2. I’ve got a plan	0	1	4	27	44
Unit 3. In the classroom	0	1	6	26	41
Unit 4. Giving instructions	0	1	3	28	44
Unit 5. All about it	0	1	8	34	32
Unit 6. Feedback — Feedforward	1	2	12	23	34
Unit 7. Once there was a…	1	3	11	26	31
Unit 8. Let me speak from my heart	2	3	11	26	30
Unit 9. A special occasion	7	4	11	25	24
Unit 10. The teaching business	3	1	10	25	33

Составлено автором

Для сопоставления полученных данных результатам были присвоены дополнительные множители (1 — если полностью достигнуты; 0,75 — если по большей части достигнуты; 0,5 — если достигнуты наполовину; 0,25 — если скорее не достигнуты; 0 — если совсем не достигнуты). Таким образом, можно сделать вывод, что, по мнению студентов, в наибольшей мере были достигнуты результаты по модулям 4 (инструктирующая речь),

2 (планирование занятий) и 1 (знакомство с обучающимися и диагностика уровня владения), а в наименьшей — по модулю 9 (организация внеклассных мероприятий). Это совпадает с наблюдением преподавателей, которые вели курс, о том, что данный модуль не удалось затронуть в процессе аудиторной работы по курсу.

В третьей части анкеты студенты должны были оценить степень собственной уверенности в реализации целевых умений и стратегий курса при выполнении различных профессионально-коммуникативных задач. Как уже было отмечено, использование 4-балльной шкалы заставляло их принять решение о том, уверенно или неуверенно они себя чувствуют при осуществлении определенных профессионально-коммуникативных действий. Результаты анкетирования представлены в Таблице 11 (Приложение 10). Из результатов очевидно, что большинство студентов чувствуют себя достаточно или абсолютно уверенно, реализуя все целевые умения и стратегии, заложенные в модели их профессионально-коммуникативной подготовки. Следовательно, можно сделать вывод об их готовности к осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке в процессе педагогической деятельности. Для ранжирования степени уверенности было проведено два дополнительных измерения: 1) сопоставление процента тех, кто себя чувствует абсолютно уверенно или уверенно, с теми, кто чувствует себя скорее неуверенно или совсем неуверенно; 2) «коэффициент уверенности»: оценка уровня уверенности по конкретным задачам с присвоением множителей: 1 — если был дан ответ «абсолютно уверенно»; 0,75 — если был дан ответ «достаточно уверенно»; 0,25 — если был дан ответ «скорее неуверенно»; 0 — если был дан ответ «совершенно неуверенно» (полученные значения отражены в столбце «Коэффициент уверенности»). Анализ процента тех, кто чувствует себя уверенно, показал, что по четырем задачам достигнут результат в 99 или 100 %: представиться ученикам; давать инструкции; использовать разные техники исправления ошибок; подружиться с новыми учениками; формулировать цели и задачи обучения. Также результаты выше

90 % были получены по следующим задачам: называть разные активности в классе на английском; вводить новую лексику разными способами; классифицировать ошибки в письменной речи учеников; адаптировать тексты для нужд учеников; использовать приемы привлечения внимания; писать установки для упражнений и заданий» давать письменную обратную связь; формулировать аргументы; описывать мои слабости; рефлексировать о своем преподавании; рефлексировать о своем обучении; читать и использовать шкалы оценивания; описывать свои сильные стороны; подготовить план урока на английском; написать приветственное письмо; проводить урок, не переходя на русский; оценить уровень владения английским языком. Студенты испытывают неуверенность в своих умениях в отношении следующих задач: рассказывать шутки и анекдоты (25 %), организовывать и проводить дебаты (23 %), описывать когнитивные процессы (18 %), участвовать в интервью о при приеме на работу (18 %), описывать внеклассные мероприятия (17 %). Средняя пропорция достаточно и абсолютно уверенных в своей способности выполнять целевые профессионально-коммуникативные задачи студентов равна 92 %.

Что касается степени уверенности, то наибольший «коэффициент уверенности» показали следующие профессионально-коммуникативные задачи: представиться ученикам; давать инструкции; использовать разные техники исправления ошибок; называть разные активности в классе на английском; рефлексировать о своем преподавании; описывать сильные стороны; вводить новую лексику разными способами; классифицировать ошибки в письменной речи учеников; рефлексировать о своем обучении; подружиться с новыми учениками. Данные задачи совпадают с теми, в которых чувствовало себя уверенно наибольшее количество студентов. Задачи, показавшие наименьший коэффициент уверенности, также совпали с теми, которые были выявлены при оценке общей пропорции неуверенных: описывать внеклассные мероприятия; описывать когнитивные процессы; рассказывать шутки и анекдоты; организовывать и проводить дебаты. Данные

совпадения свидетельствуют о внутренней валидности анкеты и достоверности полученных данных.

Переходя к анализу ответов на вопросы открытого типа, рассмотрим ответы на первый вопрос (об общих впечатлениях о курсе), данные студентами в 2018–2025 гг. Из 149 прошедших за этот период анкетирование студентов на данный вопрос ответил 141 человек. Средняя длина одного ответа составила 73 слова. Наиболее часто используемыми словами в ответах были *«курс»* (128), *«запомнился»* (39), *«полезный»* (37), *«интересный»* (33), *«много»* (33), *«практический»* (24), *«занятия»* (23), *«положительный»* (22), *«преподаватель»* (21), *«информация»* (18), *«новый»* (16), *«навыки»* (13), *«знания»* (12). На основе контент-анализа ответов можно сделать вывод, что студенты в основном позитивно оценивают курс. Отмечается его практическая направленность, полезность полученных знаний и навыков, а также интерактивный формат занятий. Что касается упомянутых при ответе на первый вопрос методов и элементов содержания обучения, то можно выделить следующие (фразы приводятся в тех формулировках и на том языке, которые были использованы в ответах студентов): «практические задания/упражнения» (30); «развитие языковых навыков (говорение, лексика, грамматика)» (20); «методика обучения иностранным языкам» (15); «разработка уроков / microteaching» (12); «приемы работы с группой/классом» (12); «classroom language» (6); «подготовка к трудоустройству (CV, cover letter, интервью)» (6); «анализ ошибок (error correction)» (5); «оценивание (assessment, test design)» (5); «written corrective feedback» (4); «storytelling» (3).

При ответе на второй вопрос студентам требовалось обозначить наиболее полезную, на их взгляд, часть курса. Вопрос не наводил обучающихся на то, должен ли их ответ касаться содержания, методов или средств обучения, в силу чего предполагалось, что ответы также будут касаться всех этих элементов и позволят выявить наиболее важные элементы модели. Всего было получено 142 ответа на данный вопрос. Средняя длина

одного ответа составила 10 слов. Контент-анализ ответов на вопрос о наиболее полезных аспектах курса выявил выраженную тенденцию к выделению практической составляющей обучения. Наиболее часто упоминаемыми элементами являются: практика проведения уроков (26 упоминаний); разнообразные виды обратной связи — как в письменной, так и в устной форме (22 упоминания); а также умение составления резюме (11 упоминаний). Кроме того, респонденты отмечают пользу от заданий, связанных с созданием и оцениванием учебных материалов (14 упоминаний), изучение языка классного обихода (6 упоминаний) и методик преподавания. Таким образом, данные анкетирования свидетельствуют о высокой востребованности практико-ориентированных компонентов, направленных на формирование и совершенствование профессионально-коммуникативных стратегий обратной связи, организации познавательной деятельности, стратегий трудоустройства и построения доверительных взаимоотношений на рабочем месте.

Далее следовал вопрос о самой бесполезной части курса. Как и в случае с предыдущим вопросом, не уточнялось, касается ли данный вопрос содержания, методов или средств обучения. Ответ на данный вопрос дали 138 респондентов, средняя длина ответа — 8 слов. Значительная часть респондентов (41 человек) в своих ответах не указала на наличие каких-либо бесполезных элементов в курсе, используя такие формулировки, как: «Не было ничего бесполезного», «Все было полезно», «Такого не было», «Ничего», «Таких элементов не было», «Никакая», «Такой нет», — или ограничиваясь прочерком, что может свидетельствовать о высокой степени удовлетворенности содержанием курса или о нежелании критиковать отдельные его аспекты. Трое респондентов затруднились с ответом, используя варианты «Don’t know» / «Не знаю» / «Затрудняюсь ответить», что может быть связано с недостаточной рефлексией по поводу отдельных элементов курса или отсутствием четкого мнения.

Наиболее часто упоминаемыми компонентами курса, которые студенты обозначили как наименее полезные, являются: 1) различные виды деятельности на занятиях (12 человек отметили игры, сторителлинг, придумывание курса, задания с использованием предметов из мешка, экскурсия по факультету), которые, по мнению некоторых студентов, не в полной мере соответствовали целям курса; 2) задания, связанные с поиском работы (job adverts, CV, cover letter и т. д.); часть респондентов указали на дублирование данных тем в других учебных курсах или на их недостаточную релевантность для текущих целей обучения; 3) грамматика / грамматические правила / повторение грамматики (6 упоминаний); студенты высказывали мнение о том, что повторение базовых грамматических правил представляется излишним, особенно для студентов третьего курса, предполагая, что данный материал должен быть усвоен ранее; 4) фразы для использования в аудитории (3); хотя некоторые студенты сочли эту часть полезной, другие отметили ее очевидный характер, что снижает ее воспринимаемую ценность; 5) дебаты (3); некоторые студенты выразили сомнения в актуальности формата дебатов для будущих преподавателей, предлагая альтернативный подход, в котором студенты могли бы сами организовывать и контролировать процесс дебатов. Полученные результаты контент-анализа свидетельствуют о преобладающей положительной оценке курса студентами.

Наконец, в заключительном вопросе студентам предлагалось предложить изменения в курсе. Следует отметить, что в период с 2018 по 2025 г. именно ответы на этот и предыдущий вопросы в значительной мере способствовали развитию курса, а в 2024–2025 г. результаты академической обратной связи по данному вопросу были подробно изучены преподавателями курса в четырех вузах с целью дальнейшей адаптации модели. Было получено 125 ответов на данный вопрос, средняя длина ответа — 8 слов. Значительная доля респондентов (34 человека) не предложила каких-либо изменений, используя формулировки «Ничего», «Все было отлично», «Все прекрасно», «Ничего бы не меняла», что указывает на высокую степень удовлетворенности

текущим содержанием и структурой курса. 5 респондентов ограничились символом «–», что может интерпретироваться как отсутствие конкретных предложений или нежелание их формулировать. Наиболее часто высказываемым предложением (9 упоминаний) является необходимость увеличения практической составляющей курса. Студенты выразили потребность в большем количестве проведения элементов уроков («microteaching»), анализе реальных кейсов из практики преподавания, а также в расширении спектра практических заданий. Вторым по частоте (6 упоминаний) является предложение о повышении прозрачности и понятности системы оценивания. В частности, предлагалось внедрение видимой балльной системы, создание таблицы для отслеживания текущих баллов и детальное разъяснение критериев оценивания каждого задания (данное предложение было реализовано посредством переноса части оценивания на онлайн-платформу с видимыми результатами оценивания, а также дополнением критериев оценивания заданий и включении их в УМК в виде шкал самооценивания). На третьем месте (4 упоминания) находится предложение об увеличении длительности курса или добавлении часов, что, по мнению студентов, позволит более глубоко изучить все темы. Предложения о большем внимании к конкретным аспектам преподавания (методическая работа, подходы к преподаванию иностранных языков) и увеличении числа заданий, направленных на развитие умений говорения, зафиксированы по 4 и 2 упоминаниям соответственно.

Результаты академической обратной связи от студентов можно дополнить академической обратной связью и рефлексией преподавателей, реализовывавших данный курс в ТПИ и БГУ. Так, преподаватель из Таганрога отметила практическую ориентацию курса («Ориентирован именно на будущих преподавателей английского языка, что делает его особенно актуальным для педагогических вузов, включая направление подготовки направление 44.03.05 «Педагогическое образование». Содержание учебника, включающее тексты, упражнения и практические задания, тематически

связано с учебным процессом, учебной программой и методикой преподавания»). В качестве сильных сторон она выделила синтез теории и практики, актуальность тематики и методический аппарат, а в качестве слабых — неравномерность разделов и ограниченность объема страноведческого материала. В заключение она отметила, что курс «успешно сочетает развитие языковых и методических компетенций, опирается на современные подходы к обучению и стимулирует студентов к профессиональному росту». Доцент БГУ И. Н. Горностаева отметила, что для профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков особенно важны такие компоненты курса, как «начало урока, планирование урока, лексика классного обихода, инструктаж обучающихся, поддержание дисциплины в классе и управление конфликтами». Также она отметила наличие большого количества описаний практического опыта учителей и преподавателей иностранного языка, разнообразие аудио– и видеоматериалов и красочность оформления УМК. Преподаватель отметила, что созданный курс является «важным подспорьем для преподавателей курсов методики и преподавателей английского языка в целом». Доцент кафедры методики того же университета И. А. Шевелева реализовывала модель со студентами, для которых английский язык являлся вторым профилем подготовки (первый — французский). Она отметила логичную структуру и фокус на языке учителя (по ее замечанию, это то, чего часто не хватает современным учителям). И. А. Шевелева предложила дополнить количество используемых сценариев хода занятия и уделить большее внимание онлайн-коммуникации (примечательно, что она использовала в своей обратной связи термин «онлайн-стратегии», что свидетельствует о концептуализации содержания обучения в терминах стратегиального подхода). Также этот преподаватель отметила произошедшие изменения и в речи, и в поведении студентов по итогам прохождения курса.

Следующим объектом анализа стали результаты выполнения студентами отдельных заданий по курсу. Ранее не существовало оценочного

инструментария для оценивания стратегий (в отличие от знаний, умений и навыков). Учитывая ценностно-обусловленный характер использования профессионально-коммуникативных стратегий, наиболее подходящим инструментом измерения сформированности стратегий могут быть задания, симулирующие профессиональную деятельность, рефлексия и портфолио.

Первым было выбрано задание на рефлексию по итогам проведения элементов занятий по иностранному языку («microteaching reflection»). Выбор данного задания обусловлен двумя причинами: 1) по итогам академической обратной связи именно это задание было отмечено большинством респондентов как наиболее ценное; 2) данное задание представляет собой рефлексию выполнения учебного задания, наиболее близко воссоздающего профессиональную деятельность. В данном случае были сознательно нарушены определенные нормы предоставления письменных заданий: не был указан ожидаемый объем рефлексии. Это было сделано для того, чтобы студенты могли определить его самостоятельно (что приближает данную практику к реальности профессиональной деятельности, где каждый учитель или преподаватель сам выбирает объем и формы рефлексии). Более того, была дана рекомендация изначально (если это представлялось студентам удобным) записать голосовую или письменную заметку в телефоне, а более полный текст рефлексии создать после получения обратной связи по проведенному элементу занятия (в 2025 г. — также после получения полного транскрипта собственной педагогической речи с анализом ее грамотности). Пример подобного транскрипта студента МГИМО представлен в Приложении 11. Перед созданием рефлексии был дан базовый текстовый стимул на английском языке, структурирующий рефлексию студентов и требующий описать, как была организована подготовка, как прошел элемент занятия (что получилось хорошо и что не получилось), какие эмоции испытывал студент при проведении занятия, какие направления дальнейшего развития студент видит по результатам проведения элемента занятия. Для того, чтобы в максимальной

мере предоставить студентам свободу выражения собственной рефлексии в рамках задания, оно оценивалось по бинарной шкале (сдано — не сдано).

Всего было проанализировано 30 письменных работ студентов МГУ и МГИМО общим объемом 9559 слов. Часть работ была представлена как отдельный файл, часть содержалась в тексте электронных писем студентов (в таком случае анализу подлежала только та часть письма, которая обозначалась студентами как рефлексия). Максимальная длина одной письменной работы — 871 слово, минимальная — 109 слов, средняя длина одной рефлексии без учета самой короткой и самой длинной — 306 слов, что указывает на достаточную детализацию и развернутость самоанализа. Лексический анализ выявил, что наиболее частотные лексемы связаны с непосредственным процессом обучения («lesson» — 52 использования, «student» — 41, «teaching» — 17, «class» — 16), самооценкой («I» — 144, «feel» — 21, «improve» — 13, «need» — 13) и направлениями развития («feedback» — 12, «grammar» — 9). Этот факт подчеркивает направленность студентов на анализ собственного опыта и поиск путей совершенствования. Анализ содержания показал, что бóльшая часть работ (80 %) содержит упоминания об испытываемых эмоциях, что свидетельствует о важности эмоционального интеллекта и саморегуляции в педагогической деятельности. Также значительное количество рефлексий (70 %) включает в себя описание конкретных профессионально-коммуникативных стратегий, используемых во время преподавания, и практически все рефлексии (97 %) содержат обозначение направлений для дальнейшего развития. Анализ работ студентов выявил широкий спектр профессиональных знаний, навыков, умений и стратегий, которые, по их мнению, являются ключевыми для эффективной педагогической деятельности. Наиболее часто отмечаемыми стратегиями стали рефлексия и самоанализ (упомянуты в 28 работах), что логически следует из выполняемого задания. Стратегии активизации познавательной деятельности, презентации материала и установления доверительных отношений, включающие четкость инструкций, умение объяснять материал

и поддерживать контакт со студентами, также были выделены как важные (упомянуты в 25 рефлексиях). Значительное внимание уделялось планированию элементов занятий (упомянуто в 22 рефлексиях), что отражает понимание студентами необходимости структурированного подхода к организации педагогического процесса. Управление классом, включающее поддержание дисциплины и создание позитивной атмосферы, было отмечено в 18 работах. Другие значимые стратегии, отмеченные в рефлексиях, включают предоставление обратной связи (15 упоминаний), тайм-менеджмент (11 упоминаний), а также стратегии визуализации и презентации языкового материала (5 упоминаний). Наиболее значимыми личностными качествами при проведении занятий, по мнению студентов, являются адаптивность и гибкость (10 упоминаний). Что касается лингвистических аспектов, то были выявлены стратегии анализа и самокоррекции собственной педагогической речи (12 упоминаний); произношения и интонации (7 упоминаний).

Оценка тональности выявила преобладание позитивных (53 %) и нейтральных (27 %) рефлексий. Нейтральными считались те примеры рефлексии, которые фокусировались на содержании и подготовке проведения занятий, избегая эмоциональной оценки опыта в целом. Анализ показал позитивное восприятие полученного опыта большинством студентов, однако наличие негативно окрашенных комментариев (20 %) подчеркивает важность учета индивидуальных различий в опыте и потребностях студентов, а также необходимость предоставления поддержки и помощи в преодолении трудностей, связанных со стрессом, испытываемым при проведении элементов занятий. В целом анализ данных работ показал высокий уровень профессиональной осознанности будущих учителей и преподавателей английского языка и их направленность на дальнейшее профессиональное саморазвитие.

Вторым анализируемым заданием выбран общий отчет об обучении (Overall learning report), являющийся первой частью портфолио, составляемого по итогам курса (в МГУ в качестве финального оценивания по данному курсу

выбран формат оценивания портфолио). Данный формат оценивания выбран, так как он относится к формирующему оцениванию и позволяет в наибольшей мере выявить овладение студентами целевыми знаниями, навыками, умениями и стратегиями, создать возможности для профессионально ориентированной рефлексии, а само портфолио может использоваться ими в дальнейшем при трудоустройстве. Портфолио состоит из 4 частей: общего отчета об обучении, перечня наиболее полезных ресурсов, анализа 5 (бакалавриат) или 7 (магистратура) выполненных работ по курсу и заполнение двух листов самооценивания. Студенты сдают портфолио в печатном или электронном виде за несколько дней до экзамена, а во время экзамена проводят краткую (5–7 минут) презентацию портфолио и отвечают на вопросы экзаменатора по содержанию портфолио. Следует отметить, что портфолио в настоящий момент используется также как один из инструментов государственной итоговой аттестации как в МГИМО, так и в МГУ[601]. Портфолио оценивается по 4-уровневой шкале (0–3) по следующим параметрам: содержание; качество письменной рефлексии; письменно-речевые умения; презентация портфолио; устно-речевые умения. Заданный объем общего отчета об обучении — 250–300 слов (в то же время в критериях оценивания не предусматривалось снижения балла за недостаточной объем или его превышение). Студентам предлагается следующая инструкция на английском языке: «Прорефлексируйте, чего вы ожидали от курса, чему и как вы научились в течение курса и какие следующие цели обучения вы можете поставить, основываясь на курсе» («Reflect on what you have expected from the course, what and how you have learned during the course and what further learning goals you can set based on this course»). Пример отчета представлен в Приложении 12.

[601] Коренев, А. А. Трансформация формата и конструкта государственной итоговой аттестации студентов лингвистических направлений подготовки / А. А. Коренев, О. Л. Давыдова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2025. — Т. 28, № 2. — С. 181–192. — DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-13.

Всего было проанализировано 30 отчетов, созданных студентами МГУ в 2024–2025 гг., из которых 10 были созданы студентами магистратуры, а 20 — студентами бакалавриата. Несмотря на заданный объем, длина отчетов варьировалась и зачастую выходила за указанные рамки в сторону превышения. Так, самый длинный отчет составил 739 слов, а самый короткий — 171. Средний объем отчета за исключением двух экстремальных значений — 334 слова. Общий объем проанализированного материала — 9982 слова.

Результаты анализа отчетов студентов, прошедших курсы «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (Б) и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» (М), выявили ряд ключевых тематических областей, отражающих восприятие студентами содержания и результативности обучения. В частности, 73 % отчетов затрагивают тему сопоставления первоначальных ожиданий с реальностью курса, демонстрируя, насколько студенты чувствовали, что программа соответствовала их потребностям и представлениям о профессии. При этом студенты оценивают, как курс повлиял на их субъективное восприятие собственной профессиональной компетентности.

Лексический анализ отчетов подтверждает акцент на практических аспектах курса, что указывает на фокусировку студентов на приобретении конкретных знаний, навыков, умений и стратегий, необходимых для эффективной педагогической деятельности. Кроме того, студенты часто уделяли внимание мотивации собственной профессиональной деятельности (упоминается в 18 отчетах).

Упоминание тех или иных конкретных стратегий присутствует в 100 % отчетов. Анализ упоминаний профессионально-коммуникативных стратегий выявил, что наибольшее внимание уделяется стратегиям предоставления обратной связи (83 % отчетов), планированию занятий (73 % отчетов) и организации деятельности обучающихся (60 % отчетов), что отражает приоритетность этих областей в программе курса.

Тональность подавляющего большинства отчетов (80 %) оценивается как положительная, что подтверждается использованием лексики, выражающей удовлетворение, благодарность и признание ценности полученного опыта. Вместе с тем в отчетах присутствуют упоминания направлений для дальнейшего развития, таких как совершенствование навыков и умений публичных выступлений, расширение словарного запаса и углубление знаний в области психологии. Данные результаты позволяют сделать вывод об эффективности курса в отношении формирования базовых профессиональных компетенций будущих преподавателей английского языка и стимулирования их стремления к непрерывному профессиональному росту. Пять отчетов были охарактеризованы как нейтральные: в них признаются как положительные, так и отрицательные аспекты без эксплицитного выражения эмоций. Один отчет был классифицирован как негативный по тону, так как в нем студент отмечает, что курс «оказался чрезвычайно сложным» (что во многом атрибутировалось внутренним сложностям).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что все авторы проанализированных отчетов показали способность к рефлексии собственного обучения и обобщению полученного опыта на английском языке. Наиболее значимыми стратегиями, как следует из отчетов, являются стратегии обратной связи, организации деятельности обучающихся и планирования учебных взаимодействий.

Заключительным измерением эффективности реализации модели в рамках проведенного в 2024–2025 г. экспериментального обучения стало сопоставление результатов диагностического и финального оценивания у студентов МГУ и МГИМО (далее — экспериментальная группа ЭГМ, 42 человека), а также сопоставление результатов финального оценивания у студентов МГУ, МГИМО, БГУ и ТПИ (далее — экспериментальная группа ЭГ, 97 человек) с результатами оценивания в контрольной группе.

Сравнивая результаты диагностического и итогового оценивания в ЭГМ, отметим, что диагностический и итоговый тесты не были равнозначны по

объему. Результаты выполнения заданий диагностического тестирования были сопоставлены с соответствующими разделами итогового теста: 1) чтение текста профессиональной тематики; 2) грамматика (в данном случае студентам предлагалось исправить ошибки в 10 отрывках из педагогической речи, предоставив письменно корректную альтернативу); 3) лексика — 30 заданий с кратким ответом (написать термины, соответствующие дефинициям, используя первую букву термина в качестве подсказки); 4) предоставление инструкций (в итоговом тесте предлагалось выполнить перевод с русского на английский не письменно, а устно в условиях ограниченного времени с записью ответа); 5) обратная связь (оценивание работы обучающегося по критериям и предоставление развернутого комментария по письменной работе); 6) аудирование (идентично заданию в диагностическом тесте по формату). Таким образом, задания на лексику и предоставление инструкций превосходили по сложности задания диагностического теста. В целом сравнение проводилось между уровнями сформированности двух групп навыков (лексических и грамматических), двух групп умений (чтения и аудирования) и двух групп стратегий (обратная связь и активизация познавательной деятельности). Как диагностический, так и финальный тесты выполнялись студентами онлайн.

Для статистического анализа отбирались результаты тестов студентов ЭГ, которые выполнили не менее 5 из 6 анализируемых разделов и диагностического, и итогового тестов. Таким образом было выбрано 25 студентов (21 студент МГУ и 4 студента МГИМО) из состава ЭГМ. Неполные данные по диагностическому тесту можно объяснить тем, что студенты были проинструктированы, что могут не выполнять задания диагностического теста, которые они не понимают, или не обладают достаточными знаниями, чтобы их выполнить. Кроме того, в МГИМО курс являлся факультативным и начинался на второй неделе семестра, что могло повлиять на объем времени, которым студенты располагали для выполнения теста.

Полученные абсолютные и процентные результаты тестов представлены в Таблице 12 (Приложение 13). Была принята нулевая гипотеза о том, что обучение, основанное на модели профессионально ориентированной подготовки (далее — обучение), не оказало воздействия на оцениваемые навыки, умения и стратегии. Для оценки влияния обучения на зависимую переменную, измеренную до и после обучения у одной и той же группы студентов, были проанализированы данные описательной статистики, а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий знаковых рангов (T-критерий) Вилкоксона. Данные методы были выбраны в связи с отсутствием предположений о нормальности распределения разностей между парными наблюдениями, что является необходимым условием для использования параметрических аналогов, а также в связи с тем, что измерения проводились в одной и той же группе. Исходные данные представляли собой 25 пар значений, соответствующих результатам теста до и после обучения для каждого участника. В ходе вычислений были выполнены следующие этапы (вначале по каждому анализируемому разделу, а дальше — по тесту в целом): 1) расчет разностей: (определены разности между значениями «после» и «до» для каждой пары); 2) исключение нулевых разностей (пары с разностью, равной нулю, были исключены из дальнейшего анализа в связи с тем, что не предоставляют информации о направленности изменения); 3) ранжирование абсолютных значений разностей (абсолютные значения полученных разностей были проранжированы от наименьшего к наибольшему, в случае наличия одинаковых (связанных) разностей каждой из них присваивался средний ранг); 4) присвоение знаков рангам (каждому рангу был присвоен знак, соответствующий знаку исходной разности); 5) расчет сумм рангов (вычислены суммы рангов положительных (T+) и отрицательных (T-) разностей); 6) определение T-статистики; 7) вычисление оценки размера эффекта (Rosenthal’s r); 8) расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена; 9) краткие выводы по итогам анализа. Подробные результаты расчетов представлены в Таблице 13 (Приложение 13).

Анализ результатов лексической части выявил статистически значимое улучшение после прохождения обучения, при этом размер эффекта (r = 0,43) указывает на умеренное влияние обучения. Для грамматики статистически значимых различий между результатами до и после обучения не обнаружено, а размер эффекта (r = 0,35) свидетельствует о небольшом или среднем влиянии. Обучение оказало статистически значимое положительное влияние на умения профессионально ориентированного аудирования. Размер эффекта (r = 0,77) указывает на существенное улучшение. Аналогичные результаты наблюдаются для умений профессионально ориентированного чтения, где также зафиксировано статистически значимое улучшение и значительный эффект (r = 0,81), что указывает на высокую эффективность обучения. В то же время в данных разделах не выявлено статистически значимой корреляции результатов диагностического и финального тестирования, что свидетельствует о том, что изначальный уровень подготовки не оказывал значимого влияния на итоговые результаты. Использование стратегий письменной обратной связи также демонстрирует статистически значимое улучшение после обучения. Размер эффекта (r = 0,84) является большим, что говорит о выраженной эффективности обучения. Статистически значимой корреляции результатов до и после обучения не выявлено. В области предоставления инструкций результаты также свидетельствуют о статистически значимом улучшении данных стратегий после обучения с весьма значительным эффектом (r = 0,88). При этом, несмотря на положительное влияние обучения, в разделе предоставления инструкций обнаружена умеренная связь между результатами до и после обучения, что может указывать на определенное влияние исходного уровня подготовки на конечные результаты.

Анализ показал, что в большинстве разделов обучения (лексика, аудирование, чтение, обратная связь, предоставление инструкций) наблюдается снижение дисперсии, что свидетельствует о повышении однородности результатов и выравнивании целевых стратегий и умений среди

участников. Особенно заметное снижение дисперсии было зафиксировано в области предоставления инструкций, что может указывать на значительное влияние обучения в снижении индивидуальных различий в этой стратегии. Единственным исключением является раздел «Грамматика», где дисперсия увеличилась с 0,009 до 0,011.

Результаты сравнительного анализа диагностического (до) и финального (после) тестирования студентов выявили статистически значимое улучшение показателей по всем разделам, а также по тесту в целом. Сравнение средних значений до (0,684) и после (0,922) обучения по тестам в целом демонстрирует положительную динамику. Дополнительным свидетельством эффективности обучения является снижение дисперсии с 0,014 до 0,004. Данное снижение указывает на то, что обучение способствовало выравниванию результатов участников, уменьшая разброс и приводя к более однородному уровню подготовки. Очень большой коэффициент ($r = 0,887$) также подтверждает значительное положительное воздействие обучения. Вместе с тем слабая и статистически незначимая корреляция Спирмена между результатами диагностического и финального тестирования позволяет предположить, что эффективность обучения не зависит от изначального уровня подготовки участников, что может указывать на универсальность данной модели подготовки и возможность ее применения на разных курсах, уровнях высшего профессионального образования и в разных контекстах.

Таким образом, полученные при помощи различных количественных и качественных методов исследования данные дают схожие результаты, подтверждая выявленное развитие у студентов профессионально-коммуникативных стратегий, что позволяет сделать вывод об эффективности модели профессионально-коммуникативной подготовки в высшем профессиональном образовании. Особенно важно отметить отсутствие значимой корреляции между результатами диагностического и финального тестирования в разделах «Обратная связь», «Чтение» и «Аудирование», что может свидетельствовать о **формировании** (а не развитии) профессионально

ориентированных умений чтения текстов профессиональной направленности, шкал оценивания, аудирования ученической речи с целью оценивания уровня владения иностранным языкам, стратегий развернутой письменной обратной связи и формулирования инструкций у студентов. Интеграция концепции в более чем 10 ведущих вузах, среди которых есть классические, федеральные, педагогические, научно-исследовательский и лингвистический университеты, говорит о возможности ее использования в российском высшем образовании.

Далее были сопоставлены результаты финального теста в экспериментальной и контрольной группах. В ЭГ количество студентов, выполнивших финальный тест (в БГУ и ТПИ финальный тест не использовался как инструмент промежуточного оценивания, в результате чего не все студенты выполнили его), составило 71 (из 97 студентов ЭГ, проходивших обучение). Их результаты были сопоставлены с результатами 40 студентов из контрольной группы (КГ). КГ была составлена из 40 студентов выпускных курсов трех вузов (названия которых не упоминаются по просьбе преподавателей, организовывавших тестирование в КГ), среди которых был один вуз из топ-10 рейтинга RAEX-100 за 2024 г. (направление подготовки «Лингвистика», профиль «Методика обучения иностранным языкам»), один педагогический вуз из топ-5 предметного рейтинга по направлению «Педагогическое образование» и один классический университет, входящий в топ-40 локального рейтинга вузов Центрального федерального округа.

Учитывая, что речь идет о двух независимых группах разного размера, нами был использован критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U test). Он проверяет, насколько вероятно, что значения в одной группе систематически выше или ниже, чем значения в другой группе. В качестве нулевой гипотезы (H0) определим, что уровень признака (уровень ориентированной языковой подготовки) в группе 2 (КГ) не ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ). В качестве альтернативной гипотезы определим H1 следующим образом: уровень признака в группе 2 (КГ) ниже уровня признака в группе 1 (ЭГ). Учитывая формулировку гипотезы H1, следовало использовать

односторонний тест. Полученные статистические данные позволили отвергнуть гипотезу H0 (значение критерия Манна-Уитни 769 значительно ниже критического значения для данной выборки, $p = 0{,}00003$, $p < 0{,}05$). Таким образом, есть статистически значимые доказательства того, что уровень профессионально ориентированной языковой подготовки в контрольной группе (КГ) ниже, чем в экспериментальной группе (ЭГ). Кроме того, уровень дисперсии в ЭГ (2422) значительно ниже, чем в КГ (3367), что свидетельствует о большей однородности в уровне подготовки студентов ЭГ. Подробнее результаты вычислений представлены в Приложении 13 (Таблица 14). Таким образом, можно заключить, что обучение, построенное в рамках модели профессионально ориентированной языковой подготовки студентов лингводидактических профилей, позволило достичь статистически значимых более высоких результатов по итогам данной подготовки.

4.2. Интегрированное профессионально-коммуникативное развитие учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования

Переходя от высшего профессионального образования к дополнительному, необходимо сразу же отметить многообразие форм его реализации — как институционализированных (программы и отдельные курсы повышения квалификации, конференции, тренинги на рабочем месте, мастерские педагога), так и информальных (чтение, просмотр видео и других онлайн-ресурсов, блоги, подкасты, тесты). Для полноценной реализации концепции профессионально ориентированной подготовки и развития преподавателя в системе непрерывного образования необходимо учитывать эту особенность, так как выбор исключительно институализированных форм привел бы к существенному сужению охвата целевой аудитории — учителей и преподавателей иностранного языка в России и за рубежом. Как и в предыдущем параграфе, сначала последовательно описано внедрение различных элементов модели развития профессионально-коммуникативной

компетентности, а далее с помощью количественных и качественных методов показана результативность используемой модели в ДПО.

Интеграция профессионально ориентированного развития учителей и преподавателей иностранных языков происходила параллельно развитию модели, реализуемой в высшем профессиональном образовании. Так, в августе 2014 г. был впервые проведен тренинг для 25 учителей центра дополнительного образования London Gates в г. Москве под названием Classroom English («Язык классного обихода»). Основное внимание в ходе тренинга было сфокусировано на произнесении слов, наиболее часто вызывающих ошибки в речи русскоязычных учителей английского языка, соблюдении корректного интонационного рисунка, языке классного обихода, фразах, необходимых для ведения занятия (в качестве средства обучения использовались элементы учебника Practical Classroom English[602]), позитивном подкреплении и обратной связи, а также типичных грамматических ошибках в речи русскоязычных учителей и преподавателей английского языка. В октябре-ноябре 2015 г. был проведен короткий тренинг-курс для 23 учителей и преподавателей центров дополнительного образования EF (EnglishFirst) общей продолжительностью 8 академических часов. Первая половина курса была посвящена языку классного обихода и общению во время занятий, а вторая — стратегиям предоставления развернутой письменной обратной связи. На основе анализа академической обратной связи, полученной от участников курса, можно заключить, что разработанная серия тренингов была воспринята положительно. Анкетирование выявило высокий уровень заинтересованности. Например, один из респондентов, являющийся носителем английского языка, рекомендовал добавить больше аутентичных фраз для использования в педагогической практике. Кроме того, участники курса отметили необходимость включения примеров исправления типичных ошибок в письменных работах учащихся и образцов комментариев

[602] Hughes, G. Practical classroom English / G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 182 p.

преподавателя. Эти пожелания, наряду с предложениями по увеличению количества интерактивных и игровых заданий, были учтены в дальнейшем при разработке содержания и методов обучения. Так, изменения, внесенные в курс развития стратегий письменной обратной связи, были описаны в диссертации Т. А. Ершовой[603].

В 2016 г. был разработан отдельный тренинг для учителей и преподавателей по предоставлению устной и письменной обратной связи. В тренинг были включены практические задания, позволяющие определить роль обратной связи в обучении, выделялись характеристики эффективной обратной связи, рассматривались различия между позитивным подкреплением и обратной связью. Данный тренинг стал частью обязательно программы обучения в течение первого года работы для учителей английского языка в центрах дополнительного образования и начальных школах London Gates в Москве, Санкт-Петербурге, Риге, Белграде и Тбилиси, был проведен с того времени более 20 раз (общее количество участников — более 200 учителей и преподавателей).

Также в 2016 г. была разработана и внедрена программа профессионально-коммуникативного развития учителей ГБОУ г. Москвы «Школа № 2033», включавшая посещение уроков по иностранному языку, проведение открытых уроков с обучающимися школы с целью демонстрации использования различных профессионально-коммуникативных стратегий, проведение тренингов и мастер-классов, организацию рефлексии. В дальнейшем для учителей данной образовательной организации был проведен отдельный курс повышения квалификации магистрантом Я. Е. Колотовой, прошедшей обучение по курсу «Профессиональные аспекты языковой деятельности» в МГУ. В дальнейшем схожим образом было реализовано развитие профессионально-коммуникативной компетентности

---

[603] Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Александровна. — Тамбов, 2021. — 294 с. (С. 148.)

учителей Православной гимназии г. Коврова в 2022 г., в которой было проведено посещение уроков, мастер-классы для учителей и отдельная встреча с родителями обучающихся. В данном случае целью было как повышение уровня профессионально-коммуникативной компетентности на русском и английском языках, так и развитие общепедагогической и лингводидактической компетенций. Параллельно в 2016 г. была разработана шкала оценивания педагогической речи преподавателя иностранного языка в классе, которая использовалась для оценивания уроков и занятий, представленная в Таблице 6 (Приложение 5).

В 2019 г. совместно с Т. А. Ершовой и ООО «Корпорация Российский учебник» была создана программа повышения квалификации «Развитие профессионально-коммуникативной компетенции учителей английского языка при работе с учащимися 9–11 классов: стратегии общения и методы взаимодействия» (72 ч.). Программа состояла из 5 модулей: «Основы коммуникации в классе на английском языке»; «Стратегии эффективной коммуникации в классе и методы обучения»; «Педагогическая обратная связь как основа формирующего оценивания»; «Создание собственных учебных заданий на английском языке»; контрольный модуль включал итоговый тест и разработку сценария урока на английском языке. Курс был создан для дистанционной формы обучения, вебинары и видео для него были записаны заранее.

В 2022 г. в МГУ имени М. В. Ломоносова была запущена программа повышения квалификации «Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя английского языка» (36 ч.). Программа состояла из четырех модулей: «Основы коммуникации в классе на английском языке»; «Профессионально-коммуникативные стратегии преподавателя на занятии»; «Педагогическая обратная связь как основа формирующего оценивания»; «Инструктирующая речь преподавателя». Данная программа могла реализовываться как в формате вебинаров с преподавателем, так и полностью самостоятельно, при этом использовались специально записанные лекции

и мастер-классы, а не записи вебинаров предыдущих лет. За время функционирования программы ее освоили более 30 преподавателей иностранного языка.

В 2024 г. совместно с Ю. А. Гущиной, Т. А. Ершовой и ООО «Релод» был создан онлайн-курс профессионально-коммуникативного развития преподавателей английского языка English for Teachers of English. Курс предлагается в трех модификациях, рассчитанных на 18, 36 и 72 часа, и включает в себя диагностический тест, 5 или 10 модулей (в зависимости от продолжительности) и итоговый тест. Основными модулями курса являются «Подготовка и проведение первых занятий», «Планирование занятий по иностранному языку», «Язык классного обихода», «Формулирование инструкций заданий на английском языке», «Язык профессионального общения в обучении иностранным языкам», «Стратегии обратной связи», «Стратегии сторителлинга в обучении иностранным языкам», «Развитие умений публичной речи на английском языке», «Проведение внеклассных мероприятий на английском языке» и «Стратегии трудоустройства в образовательной среде». В качестве инструмента итогового оценивания используется тот же самый ETE-тест, который применяют для оценивания студентов лингводидактических профилей подготовки. Диагностические тесты также совпадают. Курс доступен для самостоятельного прохождения или дополняется вебинарами с преподавателем, развернутой обратной связью по заданиям и поддерживающим чатом с администраторами и преподавателями курса. Востребованность данного курса подтверждает то, что за один год его функционирования (2024–2025 г.) его прошли более 50 учителей и преподавателей английского языка, а его бесплатную демоверсию, включающую диагностический тест и первый модуль, — более 230 человек.

Параллельно шла доработка инструментов профессионально-коммуникативного развития преподавателей на рабочем месте. Основным направлением данной доработки стало улучшение интеграции развития и оценивания базовых профессиональных компетенций учителей и

преподавателей. Так, в выстроенной в образовательных центрах «London Gates» системе оценивания видеозаписей и материалов уроков в отдельные параметры оценивания были вынесены предоставление качественной обратной связи, а также грамотность и тональность инструкций в описании домашнего задания. Кроме того, все преподаватели образовательных центров London Gates (Белград, Рига) и «ЛГЕГ» (Москва, Санкт-Петербург) в обязательном порядке проходят вводный тренинг «Interactive teaching» на английском языке, в который включено развитие стратегий организации познавательной деятельности обучающихся, стратегий построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся и предотвращения конфликтов. В 2022 г. для оптимизации аудиторного времени в рамках данного тренинга были записаны короткие (до 12 мин.) видеолекции и разработаны задания, позволяющие обеспечить получение базовых знаний, касающихся аудиторной и внеаудиторной коммуникации до непосредственного участия в тренинге. Данный тренинг в дальнейшем был также использован международной школой Bruner (г. Тель-Авив). Общее количество учителей, прошедших данный курс на английском языке, составляет 136 человек. Кроме того, в 2022 г. поступил запрос на перевод данного тренинга на русский язык и его адаптацию для центров дополнительного образования «Гимназия № 1» в Лондоне, Париже, Брюсселе, Тель-Авиве, Буэнос-Айресе (с 2023 г.) и Дубае (с 2024 г.), для чего была создана русскоязычная версия тренинга и предварительной видеочасти. Возможность подобной адаптации подтверждает универсальность развиваемых профессионально-коммуникативных стратегий. Общее количество учителей и преподавателей, освоивших данный курс на русском языке, — более 60 человек.

Другой частью базового обучения для учителей данных образовательных центров является тренинг об управлении взаимодействием в классе «Classroom management». Первая версия данного тренинга была создана еще в 2017 г. и включала в себя стратегии привлечения и удержания внимания, формулирования правил и инструкций, построения доверительных

взаимоотношений с каждым обучающимся, стратегии предотвращения конфликтных ситуаций и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. В 2020 г. данный тренинг был адаптирован к коммуникации в онлайн-пространстве. После окончания пандемии возникла необходимость в комплексной трансформации развития данных стратегий у учителей, так как имеющихся у них знаний и навыков зачастую не хватало для управления классом (которое стало представлять большую сложность, учитывая, что периоды онлайн- и офлайн-образования перемежались, а обучающимся зачастую не хватало опыта взаимодействия в офлайн-классе для поддержания продуктивной образовательной среды). Для преодоления данных сложностей в образовательных центрах «ЛГЕГ» в Москве и Санкт-Петербурге был запущен и реализован в 2022 г. проект «Дисциплина. Classroom management», включавший разработку инструментов обучения учителей и преподавателей, создание ими видео и постеров, иллюстрировавших нормы поведения в классе для обучающихся, а также инструменты формирующего оценивания управления педагогическим процессом для само- и взаимооценивания учителей и преподавателей. Как и в случае с предыдущими тренингами, в начале все преподаватели изучали короткие видеолекции (которые в данном случае были дополнены лекциями по возрастной психологии, восприятию правил, роли взрослого и разрешению конфликтных ситуаций) и выполняли задания, далее проходили очный тренинг для отработки навыков и умений, а затем практиковали сформированные стратегии на занятиях, используя чек-листы. Для поддержки учителей и преподавателей был также создан специальный канал в мессенджере «Телеграм», где они могли делиться результатами и запрашивать необходимую поддержку. Всего данный курс прошло 105 учителей и преподавателей, а количество подписчиков канала в настоящий момент — 95 человек. Полученная по итогам данного тренинга академическая обратная связь свидетельствовала об эффективности применяемых стратегий для нормализации педагогического взаимодействия и создания комфортной и безопасной образовательной среды. Учителя

особенно отметили важность единых профессионально-коммуникативных стратегий поведения преподавателей в рамках одного образовательного учреждения, а также единое лингвистическое выражение правил и последствий на иностранном языке для решения возникающих сложностей с управлением классом.

Следующим шагом в трансформации программы обучения и развитии учителей и преподавателей было перенесение опыта проведения элементов занятий (которое многие студенты отметили как самый полезный элемент курса) в дополнительное профессиональное образование. Этот шаг был реализован с учителями и преподавателями образовательного центра (Москва и Санкт-Петербург) и начальной школы (Москва) «ЛГЕГ», международных школ London Gates (Белград) и Bruner (Тель-Авив). Был разработан тренинг — симуляция учебного дня, который позволял интегрированно развивать профессиональные и профессионально-коммуникативные умения учителей. В процессе прохождения тренинга учителям предлагалось провести уроки на английском языке для своих коллег, которые играли роли учеников (Приложение 8, п. 8.4), и получить обратную связь по педагогическим, психологическим, методическим и языковым аспектам проведенного урока от коллег и экспертов, распределявших роли, наблюдавших за занятием, но не участвовавших в нем. Тренинги проводились в конце августа 2023 и 2024 г., перед началом учебного года, и позволяли учителям и преподавателям актуализировать свои знания, навыки, умения и стратегии перед взаимодействием с детьми. Для тренингов составлялось расписание занятий, а заканчивались они рефлексией всех участников. В каждом тренинге участвовало от 20 до 35 преподавателей. Рефлексия по итогам тренингов-симуляций показала, что опыт подобной практики в кругу коллег, с одной стороны, казался участникам более сложным, чем взаимодействие с детьми, с другой стороны, позволял им легче воспринимать конструктивную обратную связь от коллег. Также было отмечено, что отыгрывание ролей учеников во время тренинга способствовало развитию умений ментализации поведения

обучающихся во время занятий (схожие замечания были сделаны студентами по итогам проведения элементов занятий).

Важным с точки зрения реальных жизненных и профессиональных задач преподавателей вузов было также обучение использованию искусственного интеллекта (ИИ) в профессионально-коммуникативной деятельности. Особенный интерес данная тематика вызывала в рамках программ дополнительного образования у практикующих преподавателей иностранного языка. В современных условиях использование ИИ позволят в значительной мере перераспределить трудозатраты учителей и преподавателей иностранного языка и оптимизировать их труд. Так, ИИ может быть использован для генерации и адаптации текстов, подготовки материалов оценивания[604] и анализа работ обучающихся на предмет языковых ошибок и неточностей (с последующей верификацией результатов данной проверки самим преподавателем)[605]. Новые возможности для анализа и развития грамотности педагогической речи на иностранном языке открываются при использовании приложений на базе ИИ (если раньше, как и описывалось в данной работе, аудиозапись, стенографирование и анализ транскриптов занятий на предмет языковой грамотности требовали большого объема временных, финансовых и экспертных ресурсов, то на сегодняшний день благодаря технологиям ИИ любой преподаватель может осуществлять подобного рода анализ самостоятельно)[606]. При этом важно, что и у студентов лингводидактических направлений подготовки, и у практикующих преподавателей следует сначала формировать профессионально-

---

[604] Коренев, А. А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 31–36.

[605] Коренев, А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27, № 2. — С. 68–77.

[606] Коренев, А. А. Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. В. Мычкина // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 1. — С. 84–90.

коммуникативные стратегии, умения и навыки решения профессионально-коммуникативных задач без использования ИИ и лишь потом добавлять к этому навыки использования ИИ. Такая последовательность необходима для того, чтобы обеспечить реализацию принципа универсализма при развитии стратегий, позволяющего использовать их в различных условиях профессиональной деятельности. Так, например, у студентов лингводидактических профилей подготовки сначала формируются навыки поиска ошибок, определения их типа, корректного использования кодов ошибок, умения в ходе анализа определять сильные и слабые стороны работы, являющиеся частью универсальной стратегии предоставления обратной связи, и лишь затем формируются знания о технологиях, позволяющих анализировать письменные работы обучающихся с помощью ИИ (например, GPT Midjourney, Quillbot и Perplexity), параллельно фокусируясь на ценностных ориентациях, обсуждая этические нормы использования ИИ (пример дискуссионного вопроса — «Стоит ли сообщать обучающимся о том, что их работа проверена с использованием ИИ?»).

Схожий подход был реализован и в системе дополнительного образования. Так, в Государственном университете морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова (г. Санкт-Петербург) в октябре 2021 г. был проведен КПК «Профессиональная компетентность преподавателя английского языка в транспортной образовательной организации» (72 ч.), в ходе которого 16 ч. было уделено развитию профессионально-коммуникативной компетентности преподавателей (темы «Основы коммуникации в аудитории», «Стратегии эффективной коммуникации в аудитории», «Педагогическая обратная связь как основа формирующего оценивания», «Создание собственных учебных заданий на английском языке»). Затем в июне 2024 г. прошел курс повышения квалификации «Цифровая компетенция преподавателя: инновационные технологии и искусственный интеллект в обучении иностранному языку» (108 ч.), 20 часов в котором было уделено использованию искусственного интеллекта

в профессиональной коммуникации. Технологии ИИ постоянно совершенствуются, появляются новые приложения и новые исследовательские работы, посвященные данной тематике. В связи с этим в октябре 2025 г. был проведен еще один КПК в данном образовательном учреждении — «Современные инструменты и методы преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в цифровую эпоху» (36 ч.), в ходе которого внимание было уделено в том числе стратегиям адаптации языкового материала, а также анализа и самокоррекции педагогической речи с использованием инструментов искусственного интеллекта. Также внимание уделено созданию и презентации курсов и заданий на отечественных онлайн-платформах. В этом примере описана серия КПК, посвященных одной тематике, в процессе которой сначала произошло формирование универсальных профессионально-коммуникативных стратегий, а затем было показано, как технологии на базе ИИ могут быть использованы в ходе решения соответствующих данным стратегиям профессиональных задач.

Схожий подход был реализован и в МГУ, где регулярно проходят летние школы для учителей иностранного языка, мастерские педагога иностранного языка, а также многочисленные мастер-классы в рамках конференций. Так, в программе летней школы для учителей иностранных языков «Подготовка к ЕГЭ в интерактивной обучающей среде» (август 2019 г.) был проведен мастер-класс «Создание эффективной среды в классе при работе с подростками»; в рамках летней школы 2021 г. «Онлайн-обучение ИЯ: эффективные технические и методические решения» — мастер-класс «Принципы педагогической коммуникации при “вынужденном” онлайн-обучении»; в ходе летней школы 2023 г. «Инновационные методы обучения иностранным языкам в поликультурной среде» — мастер-класс «Стратегии устной коррекции ошибок в речи обучающихся»; в условиях летней школы 2024 г. «Обучение иностранным языкам в цифровую эпоху: вызовы и стратегии» — интерактивная лекция «Развитие профессионально-коммуникативной компетенции учителя в цифровую эпоху: основы

эффективного педагогического общения на занятиях по иностранному языку»; в рамках летней школы 2025 г. «Языковое образование в эпоху ИИ: мастерство и творчество» — мастер-класс «Предоставление качественной обратной связи с использованием искусственного интеллекта». Таким образом, формирование универсальных профессионально-коммуникативных стратегий всегда предшествовало развитию навыков использования конкретных технических средств обучения. Данный принцип был нарушен лишь однажды — при проведении КПК в СВФУ имени М. К. Аммосова, в котором в КПК «Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка», проведенного в 2024 г., планировался более широкий состав участников в первый день проведения КПК (преподаватели нескольких кафедр института зарубежной филологии и регионоведения) и более тщательная проработка целевых стратегий во второй и третий дни конференции, в связи с чем мастер-классы и практикум по темам «ИКТ-инструменты в очном и дистанционном обучении иностранным языкам» и «Использование искусственного интеллекта в обучении и оценивании» были проведены раньше мастер-классов и практикумов по темам «Стратегии эффективной педагогической коммуникации», «Обратная связь в образовании, управлении и жизни», «Повышение грамотности педагогической речи на занятиях по английскому языку». Это пример иллюстрирует, как модульное построение курса позволяет адаптироваться к конкретным условиям его проведения в дополнительном образовании.

Отдельным направлением реализации профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования, ориентированным в первую очередь на преподавателей вузов, были выступления с докладами и проведение мастер-классов в рамках конференций и школ педагогического мастерства. Всего за период с 2016 по 2025 г. было подготовлено более 100 выступлений по данной тематике, из которых 11 были пленарными докладами на международных конференциях, а также проведено 40 мастер-классов, публичных лекций и вебинаров общим

охватом более 2300 человек. Темы мастер-классов приводятся в Приложении 14 (Таблица 15). Рисунок 9 иллюстрирует распределение преподавателей по различным форматам обучения в системе непрерывного образования.



Рисунок 9 — Распределение преподавателей по различным формам ДПО в рамках внедрения концепции

Составлено автором

Для оценивания эффективности интеграции концепции в системе непрерывного образования было проведено 14 полуструктурированных интервью с учителями и преподавателями, прошедшими обучение по описываемой в диссертации модели (10 человек на уровне ВО, 4 человека — в системе ДПО). Данный метод исследования был выбран для того, чтобы оценить, насколько прошедшие курс обучения учителя и преподаватели иностранных языков могут интегрировать профессионально-коммуникативные стратегии в свою профессиональную деятельность. Сначала всем интервьюируемым задавались вопросы об их стаже, должности

и размерах групп, с которыми они работают. В Таблице 19 представлены общие характеристики участников интервью.

Таблица 19 — Характеристики участников полуструктурированных интервью

№	Когда проходил обучение	В какой форме и в каком объеме проходил обучение	Пед. стаж (полных лет) (реал. / офиц)	Длительность интервью (мин.)	Должность	Размер групп (чел.)
1	2023–2024	(М)., 72 ч.	5/2	14	учитель, магистрант	10
2	2020–2021	(М), 72 ч.	6/4	19	преподаватель в двух вузах, учитель доп. обр., аспирант	10–20
3	2017–2018	(М), 72 ч.	11/6	15	преподаватель	2–15
4	2022–2023	(Б), 72 ч.	6	10	преподаватель ДО, магистрант	1–27
5	2020–2021	(Б), 72 ч.	5/2	22	преподаватель в двух вузах, магистрант	1–35
6	2018–2019 2020–2021	(Б) 72 ч., (М) 72 ч.	8/4	18	преподаватель, аспирант	15–18
7	2017–2018 2018–2019	(Б) 72 ч., (М) 72 ч.	12/8	23	учитель в школе, методист, учитель в ДО	5–15
8	2019–2020	(Б), 72 ч.	10	11	преподаватель, научный сотрудник, учитель в ДО	1–30
9	2017–2018 2018–2019	(Б) 72 ч., (М) 72 ч.	8	24	методист, разработчик ПО (ведущий дизайнер образовательного контента)	
10	2018–2019	(Б), 72 ч.	6	12	старший менеджер по поступлению (включает проведение тренингов)	6–150
11	2021, 2024	КПК (16 ч.)	30	34	заведующая кафедрой	10–17
12	2024	КПК (16 ч.)	26	23	ст. преподаватель	8–15
13	2025	КПК (36 ч.)	6/3	19	ассистент	1–25
14	2025	КПК (72 ч.)	15/4	18	учитель	16

Составлено автором

Как можно увидеть, среди участников были люди с совершенно разнообразным стажем (от 5 до 30 лет), работающие как индивидуально, так и с группами больших размеров; 9 участников интервью работают в высшем профессиональном образовании, двое — учителями в школах, трое — учителями в дополнительном образовании. Один из интервьюируемых занимается разработкой методического содержания для приложения по обучению иностранному языку. Еще одна участница работает старшим менеджером по поступлению в крупной британской образовательной компании и отвечает за академическую адаптацию студентов, приезжающих в Великобританию для обучения в университете. Большинство респондентов работают в нескольких местах одновременно (государственные школы, частные образовательные центры, университеты), что говорит об их высокой востребованности и стремлении к диверсификации профессионального опыта. Большинство имеют как официальный, так и неофициальный опыт работы, что указывает на раннее начало профессиональной деятельности.

Далее всем участникам интервью было задано 11 вопросов: 1) «Опишите из чего складывается ваша профессионально ориентированная языковая подготовка»; 2) «Вспомните обучение в рамках курса. Какие его элементы вспоминаются в первую очередь?»; 3) «Вспоминая ваше обучение на курсе, ответьте: какие аспекты были наиболее полезны в подготовке к вашей нынешней преподавательской роли?»; 4) «Можете ли вы описать конкретный случай, когда вы использовали коммуникативную стратегию или навык, полученный на курсе, в своей преподавательской практике?»; 5) «Как повлиял этот курс на ваше взаимодействие со студентами, индивидуально или в группе?»; 6) «Размышляя о вашей философии преподавания, ответьте: повлиял ли курс на какой-либо конкретный ее аспект?»; 7) «Встречались ли вам ситуации, когда принципы или стратегии, изученные на курсе, не совсем соответствовали образовательному контексту?»; 8) «Какие аспекты профессиональной коммуникации вы находите наиболее сложными?»; 9) «Какие ресурсы или стратегии, помимо тех, которые были рассмотрены на

курсе, вы считаете наиболее эффективными для улучшения своей профессионально-коммуникативной компетенции?»; 10) «Если бы вы могли предложить улучшения для курса, чтобы лучше подготовить будущих учителей и преподавателей, что бы это было и почему?»; 11) «Что вы сейчас делаете для дальнейшего развития своих коммуникативных навыков, умений и стратегий в качестве преподавателя языка?». В соответствии с выбранным методом исследования вопросы могли задаваться в любом порядке и уточняться, исходя из логики каждого интервью. По всем проведенным интервью были составлены транскрипты (общий объем 27 661 слово) и общие сводки основного содержания объемом 5921 слово (составлены с использованием искусственного интеллекта), которые затем были подвергнуты анализу.

Все 14 опрошенных подчеркнули многогранность своей профессионально ориентированной подготовки. Основой послужило обучение в школах с углубленным изучением английского языка (упомянуто четырьмя респондентами) и активное участие в олимпиадах (упомянуто двумя респондентами). Далее было отмечено, что значительную роль сыграло высшее лингвистическое или педагогическое образование, зачастую включающее бакалавриат и магистратуру, обучение в нескольких вузах (упомянуто двумя респондентами) и опыт обучения за рубежом (упомянуто тремя респондентами, включая программу Work and Travel). Несколько респондентов (2) отметили наличие международных сертификатов (TOEFL, TKT), подтверждающих высокий уровень владения языком.

Вспоминая курс «Профессиональная коммуникация на английском языке» или аналогичный КПК, респонденты выделили несколько ключевых элементов. Наиболее часто — проведение элементов занятий (3 респондента); разбор языковых клише и профессиональной лексики (4 респондента); изучение языка классного обихода (2 респондента); стратегии обратной связи (3 респондента); а также освоение методов привлечения внимания и установления доверительных взаимоотношений (3 респондента);

практические задания, такие как написание резюме и рекомендательных писем (2 респондента). Все респонденты отметили, что курс оказался полезным в подготовке к преподавательской роли. Наиболее часто упоминались повышение уверенности во взаимодействии с обучающимися (2 респондента); адаптация методов к реальным условиям обучения (2 респондента); улучшение стратегий планирования и структурирования занятия (2 респондента); а также освоение стратегий эффективной обратной связи (3 респондента) и налаживания контакта со студентами (2 респондента).

Описывая конкретные случаи применения сформированных стратегий, преподаватели приводили примеры использования языка классного обихода и структурированного подхода к взаимодействию с обучающимися (2 респондента); стратегий обратной связи (3 респондента); стратегий организации деятельности обучающихся, а также стратегий формулирования вопросов. Некоторые респонденты отметили адаптацию стратегий письменной обратной связи к условиям ограниченного времени.

Взаимодействие со студентами под влиянием курса, по мнению всех респондентов, стало более эффективным. Отмечалось расширение диапазона внимания и учет индивидуальных особенностей обучающихся, повышение понимания возрастных особенностей, изменение подхода к обратной связи и общению со студентами. Курс оказал влияние на философию преподавания всех респондентов, способствуя формированию ценностей и стандартов качественного преподавания, пониманию важности индивидуального подхода и создания комфортной учебной среды, а также осознанию воспитательного аспекта преподавательской деятельности. Некоторые респонденты отметили отход от копирования старых методов и адаптацию к потребностям студентов, в том числе не планирующих карьеру лингвиста.

Чуть менее половины респондентов (6) столкнулись с ситуациями, когда принципы или стратегии, изученные на курсе, не соответствовали образовательному контексту. Это касалось, например, необходимости адаптации стратегий под разные группы студентов, трудностей с объяснением

сложных заданий, а также отсутствия подготовки по переводу текстов. Среди наиболее сложных аспектов профессиональной коммуникации респонденты выделили низкую мотивацию у некоторых студентов, передачу негативной обратной связи, организацию групповой работы, установление контакта с аудиторией, разрешение конфликтных ситуаций и изменение целеполагания студентов. Для улучшения курса «Профессиональная коммуникация на английском языке» респонденты предлагали увеличить количество практических заданий и сделать более частым проведение элементов занятий (2 респондента), добавить больше материала по управлению классом и разрешению конфликтных ситуаций, включить визуальные элементы и стратегии для сокращения ВГП, добавить материалы по взаимодействию с разными возрастными группами, расширить курс, добавив занятия по профессиональной коммуникации в других сферах.

Для дальнейшего развития своих коммуникативных умений и стратегий респонденты используют различные средства и методы, включая участие в разговорных клубах, повышение квалификации через курсы, чтение профессиональной литературы, обучение в аспирантуре, а также регулярную практику с разными группами студентов. Все респонденты так или иначе продолжают свое профессионально-коммуникативное развитие и после завершения курса.

Полученные результаты были верифицированы на основании тематического и лексического контент-анализа транскриптов интервью. Доминирующей лексической единицей является слово «курс» и его производные, зафиксированные в 45 случаях. Значительную частотность демонстрируют термины, связанные с профессиональной деятельностью, такие как «преподавание», «преподаватель» и «учитель» (40 упоминаний), а также слова, характеризующие практическое применение полученных знаний, навыков, умений и стратегий: «использовал(а)», «использую» и «применял(а)» (35 упоминаний). Оценка полезности курса нашла отражение в частом употреблении лексем «полезный», «польза» и «полезность»

(30 упоминаний). В центре внимания респондентов находятся «студенты» и «ученики», зафиксированные в 30 случаях. Самой частотной по упоминанию стратегией является «обратная связь» / «фидбэк» (25 упоминаний). Сложности в преподавании также нашли отражение в использовании слов «сложно» и «сложности» (20 упоминаний). Лексемы «аспекты» и «элементы» курса были упомянуты 18 раз, как и слова «практика» и «практический», отражающие связь теории с практикой. Проблема мотивации студентов и учеников упоминалась 15 раз, как и слова «общение» и «взаимодействие» (со студентами/коллегами), а также «адаптация» и «адаптировал». Конкретные приемы, такие как «ice breakers» и «attention getters», были зафиксированы в 10 случаях (примечательно, что они назывались респондентами на английском языке), как и слова «инструкции», «ресурсы» и «группа». Примечательно, что все проведенные контент-анализы (академической обратной связи, рефлексии студентов и полуструктурированных интервью) показывают схожие результаты, подчеркивая лидирующую роль стратегий обратной связи и организации деятельности обучающихся в субъективном восприятии результатов обучения.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует значимость профессионально ориентированного развития в системе непрерывного образования для преподавателей английского языка. Проведенные курсы повышения квалификации оказывают положительное влияние на педагогическую практику, способствуя формированию эффективных коммуникативных стратегий, изменению педагогической философии и улучшению взаимодействия со студентами. Ключевыми проблемами, с которыми сталкиваются преподаватели, являются низкая мотивация обучающихся, возникающая вследствие недостаточного осознания практической ценности изучаемого предмета, и сложность вовлечения студентов в учебный процесс. Для преодоления этих вызовов преподаватели используют разнообразные стратегии профессионального развития, включающие посещение курсов повышения квалификации, изучение

методической литературы, языковую практику и взаимные посещения занятий. Предложения респондентов по улучшению курса указывают на необходимость большего объема часов, уделяемых проведению элементов занятий на иностранном языке, включения элементов конфликтологии и адаптации к различным возрастным группам и контекстам обучения.

4.3. Перспективы развития профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка

Реализация интегративной модели профессионально ориентированной подготовки показала пути ее усовершенствования и перспективы дальнейших исследований в данной сфере. Концептуальный характер настоящей диссертации подразумевает, что она открывает определенную сферу и очерчивает ее границы, внутри которых многие элементы могут быть конкретизированы и расширены. Предлагаемые в данном параграфе перспективы развития можно разделить на научные, образовательные и организационные.

Основным **научным** направлением развития концепции является ее конкретизация применительно к различным уровням образования. Так, в диссертации описываются базовые, общие для всех учителей и преподавателей иностранного языка компетенции и стратегии, но не уделяется достаточного внимания специфике подготовки для различных уровней образования (дошкольного, начального, основного и среднего общего, среднего специального). Соответственно, необходимы дальнейшие исследования специфики профессиональной коммуникации учителей и преподавателей на данных уровнях и развитие модели подготовки применительно к данным уровням. Определенный задел в данном направлении был сделан в исследовании профессионально-коммуникативных стратегий учителей на уровне дошкольного образования[607].

---

[607] Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии взаимодействия с обучающимися дошкольного возраста на занятии по иностранному языку / А. А. Коренев,

Приводимая в настоящей диссертации модель ориентирована в первую очередь на учителей и преподавателей английского языка. В то же время возникает потребность в исследовании профессиональной педагогической коммуникации на других языках. В настоящее время уже ведутся исследования, направленные на адаптацию представленной в Главе 3 модели формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности для учителей и преподавателей китайского языка[608]. Ни в России, ни в мире в настоящий момент нет выстроенной системы профессионально ориентированной языковой подготовки учителей и преподавателей китайского языка. Необходимо также отметить ограниченность доступных средств развития профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей других языков. Так, нам не удалось найти УМК или учебников китайского языка для (будущих) учителей и преподавателей китайского языка (такое же наблюдение можно сделать об учебниках французского и испанского языков). Единственным исключением является немецкий язык, в котором в рамках проекта Deutschlehren lernen («Учимся преподавать немецкий» — пер. авт.), реализуется отдельный модуль Unterrichtsprache Deutsch («Язык ведения занятий — немецкий»). Анализ материалов этого модуля показал преимущественную ориентацию содержания на язык классного обихода, в то время как проведенный в настоящем диссертационном исследовании анализ профессионально-коммуникативных задач показывает существенно более широкую сферу использования иностранного языка преподавателями. Таким образом, предлагаемая интегративная модель может быть использована и для учителей и преподавателей, преподающих другие иностранные языки, однако необходимы дополнительные исследования социолингвистических

К. Т. Темурян // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2025. — Т. 74, № 1. — С. 63–72. — DOI 10.12737/2587-9103-2025-14-1-63-72.

[608] Коренев, А. А. Учебники по китайскому для учителей: от анализа имеющейся литературы к принципам создания нового УМК / А. А. Коренев, А. А. Казанцева, Д. Е. Колкова, О. А. Малых // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 8. — С. 23–34.

и социокультурных аспектов реализации профессионально-коммуникативных педагогических стратегий на других языках. Не до конца исследован и вопрос соотнесения и реализации социокультурных норм родного и преподаваемого языков в процессе педагогического взаимодействия на занятиях по иностранному языку. Важным заделом в данном направлении является определение в предлагаемой концепции базовых профессиональных ценностных ориентаций преподавателя.

Еще одно перспективное направление исследований проистекает из преимущественной ориентации изложенной модели на учителей и преподавателей иностранного языка. В то же время в третьем параграфе третьей главы (описание профессионально-коммуникативных педагогических стратегий) и во втором параграфе четвертой главы (результаты внедрения концепции в ДПО) был отмечен универсализм представленных профессионально-коммуникативных стратегий. Отмечая высокую значимость качественной педагогической коммуникации на русском языке, считаем целесообразным разработку модели профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей русского языка (как преподавателей РКИ, так и учителей и преподавателей русского языка как родного). Кроме того, для обеспечения безопасной и продуктивной педагогической коммуникации на всех уровнях образования необходимо разработать концепцию (или концепции) профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей других предметов и дисциплин. Определенный задел в данном направлении сделан при выделении универсальных профессионально-коммуникативных стратегий и апробации инструментов измерения использования данных стратегий у учителей и преподавателей различных предметов, использующих английский язык (Приложение 5). Еще одним смежным направлением исследований может быть изучение плюрилингвального характера профессионально-коммуникативных стратегий и возможности переноса полученных в составе данных стратегий знаний, умений и навыков с одного языка на другой. Таким образом, отдельным

направлением исследований может стать профессионально ориентированная языковая подготовка преподавателя к коммуникации на родном языке.

Другим перспективным направлением исследований является изучение профессионально ориентированной цифровой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка. Широкое проникновение технологий искусственного интеллекта в профессиональную педагогическую деятельность накладывает свой отпечаток и на их профессионально-коммуникативную деятельность. Следовательно, возникает необходимость изучения этого влияния и определения путей интеграции обучения использованию технологий на базе использования искусственного интеллекта в профессиональную деятельность учителя и преподавателя. Определенный задел в данном направлении был сделан в ходе работы над изложенной в настоящей диссертации концепцией на примере технологий педагогической обратной связи. Этой теме посвящена отдельная статья, в которой предложен следующий алгоритм взаимодействия с искусственным интеллектом (ИИ) при проверке письменных работ обучающихся: «1) первичный анализ работы преподавателем, проверка соблюдения формальных требований, решение о приеме работы к оцениванию; 2) формулирование запроса искусственному интеллекту (ИИ) и запуск процесса технической проверки; 3) качественный анализ работы по содержанию и значимым аспектам, написание общей характеристики работы по данным аспектам; 4) анализ и коррекция комментария ИИ; 5) составление финального комментария для обучающегося и принятие решения об оценке»[609]. Таким образом, технологии ИИ автоматизируют технические аспекты лингвистического анализа и обнаружения ошибок, освобождая преподавателя для сосредоточения на более существенных аспектах работ студентов. К ним относятся анализ содержания, сравнение с предыдущими работами учащихся и предоставление

[609] Коренев, А. А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2024. — Т. 27, № 2. — С. 68–77.

комментариев, которые способствуют развитию языковых знаний, лексических и грамматических навыков, а также письменных коммуникативных умений. Интеграции технологий на базе ИИ в педагогическую деятельность посвящены работы П. В. Сысоева[610], С. В. Титовой[611], Е. В. Воеводы и А. И. Шпыновой[612], М. М. Конколь[613] и других исследователей.

В ходе апробации интегративной модели профессионально ориентированной подготовки было сделано наблюдение о неоднородности методов, средств и форм профессионального развития преподавателей в системе непрерывного образования. Следовательно, возникает потребность в педагогических исследованиях, направленных на изучение методов, средств и форм реализации непрерывного профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования. Важный задел для исследования данного направления был сделан в работах

---

[610] Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 10. — С. 9–33. — DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.

[611] Титова, С. В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова, И. В. Харламенко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2025. — Т. 28, № 1. — С. 65–84. — DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5.
Титова, С. В. Интеллектуальная система обучения иностранным языкам: типы, структура, принципы проектирования / С. В. Титова, К. Т. Темурян // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 25–32.

[612] Воевода, Е. В. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) / Е. В. Воевода, А. И. Шпынова // МНКО. — 2023. — № 5 (102). — С. 237–240.

[613] Конколь, М. М. Нейросетевой прогресс и его влияние на развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов / М. М. Конколь // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. — 2025. — № 4. — С. 127-132. — DOI 10.37882/2223–2982.2025.04.25.

Н. М. Романенко[614] и докторской диссертации Я. В. Боровиковой[615]. В целом в контексте современных требований нормативных документов возникает большая потребность в научном изучении и получении эмпирических данных, касающихся функционирования системы непрерывного педагогического образования.

Отдельным направлением дальнейших научных изысканий на уровне кандидатских диссертаций является уточнение компонентов профессионально-коммуникативной компетентности и развитие методики формирования ее отдельных элементов на основе междисциплинарного подхода, интегрирующего достижения смежных дисциплин в профессионально ориентированную подготовку будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Так, кандидатская диссертация Ю. А. Гущиной[616] предлагает методику обучения профессионально ориентированной лексике студентов лингводидактических профилей подготовки. Схожие исследования грамматического и фонологического аспектов иноязычной педагогической речи могут внести существенный вклад в преодоление основных сложностей, с которым сталкиваются учителя и преподаватели иностранного языка. Определенный задел в данных направлениях сделан при изучении отношения различных субъектов образовательного процесса к следованию преподавателем иностранного языка определенной фонетической норме[617], а также при выявлении наиболее

---

[614] Романенко, Н. М. Поливариативность коммуникационных моделей и собственный выбор преподавателя вуза индивидуального стиля общения со студентами / Н. М. Романенко // Мир университетской науки: культура, образование. — №2. — 2019. — С. 79–86.

[615] Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с.

[616] Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с.

[617] Маслова, А. А. Проблема обоснования выбора фонетической нормы английского языка для обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов (факультетов) / А. А. Маслова, А. Н. Колесникова, А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2018. — № 2. — С. 110–118.

распространенных грамматических ошибок в речи учителей и преподавателей иностранного языка[618].

В настоящий момент в МГУ имени М. В. Ломоносова проводится исследование профессионально-коммуникативных стратегий визуализации и презентации языкового материала[619]. Также создан определенный задел в области стратегий построения доверительных взаимоотношений, предотвращения и преодоления конфликтов в педагогическом общении[620]. Важным направлением исследования является интегрированное развитие эмоционального интеллекта и коммуникативной компетенции. На уровне общего образования данному вопросу посвящены публикации С. В. Чернышова[621]. Однако едва ли можно осуществлять развитие эмоционального интеллекта школьников средствами иностранного языка до тех пор, пока нет уверенности в уровне его развития у учителей и преподавателей. В связи с этим в настоящее время в МГУ имени М. В. Ломоносова ведутся исследования интегрированного развития профессионально-коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта у студентов лингводидактических профилей подготовки[622].

---

618 Коренев, А. А. Методика классификации ошибок в педагогической речи российских учителей английского языка (на материале видеозаписей уроков) / А. А. Коренев, Н. В. Семина // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. Сборник научных трудов. — М.: Издательский дом МГУ, 2018. — Вып. 2, т. 2. — С. 166–172.

619 Сорокина, А. С. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 465–475. . — DOI 10.30853/ped20240058.

620 Коренев, А. А. Конфликтные ситуации на занятиях по иностранному языку в вузе: причины возникновения и способы разрешения / А. А. Коренев, А. Б. Коваленкова // Вопросы прикладной лингвистики. — 2018. — Т. 31, № 3–4. — С. 88–110.

621 Чернышов, С. В. Структура и содержание эмотивной компетенции / С. В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — 2015. — №30. — С. 115–124.

Чернышов, С. В. Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка / С. В. Чернышов // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 11. — С. 2–9.

Чернышов, С. В. Эмоционально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в школе / С. В. Чернышов // Наука и школа. — 2024. — № 6. — С. 271-280. — DOI 10.31862/1819-463X-2024-6-271-280.

622 Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект как обязательная составляющая компетенций учителя нового поколения / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Коммуникативные модусы

В дополнительных исследованиях также нуждаются профессионально-коммуникативные стратегии, связанные с трудоустройством и профессиональной коммуникацией преподавателей на рабочем месте. Вызывает глубокую обеспокоенность тот факт, что при широком использовании в профессиональной педагогической коммуникации различных цифровых инструментов до сих пор не создано единых норм подобной коммуникации, а также методики подготовки будущих преподавателей к продуктивной профессиональной коммуникации с коллегами (в том числе в онлайн-пространстве).

Настоящее диссертационное исследование предлагает целый ряд инструментов оценивания сформированности профессионально-коммуникативной компетентности, включая диагностическое тестирование, тест уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей английского языка (ETE), процедуры и критерии оценивания профессионально-коммуникативной компетентности в процессе выполнения определенных заданий (портфолио, рефлексия) или на рабочем месте (критерии оценивания аудиторной педагогической речи). В диссертации сознательно не ставится вопрос об определении уровней развития профессионально-коммуникативной компетентности, так как в ситуации, когда не существовало модели целенаправленного формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности, оценивание уровня ее сформированности у студентов лингводидактических профилей подготовки и практикующих учителей и преподавателей противоречило бы этическим нормам оценивания и тестирования. С другой стороны, вопрос оценивания и определения уровней профессионально-коммуникативной компетентности

(коды) как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: материалы междунар. науч. конф., 27–28 мая 2021 г.: сб. науч. тр. / науч. ред. Г. Г. Молчанова. — М.: КДУ; Университетская книга, 2021. — С. 261–266.

Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Rhema. Рема. — 2022. — № 2. — С. 99–116.

мог бы стать логично вытекающим из настоящей диссертации направлением дальнейших исследований.

Переходя к **образовательным перспективам** реализации предлагаемой концепции в ВО и ДПО, следует упомянуть о трансформации российского высшего образования, происходящей в текущий момент. Для обеспечения российского образования квалифицированными педагогическими кадрами крайне важно достичь единства в представлении базовых профессиональных компетенций преподавателя. Проведенное в настоящей диссертации исследование показывает, что формулировки компетенций в используемых в данный момент ФГОС ВО и ОС могут быть уточнены исходя из определения компетенции как способности и готовности к осуществлению определенного вида деятельности, а их количество — в значительной мере сокращено[623]. Этот шаг позволит выстроить единую систему оценивания базовых профессиональных компетенций по итогам ВО. Следующим необходимым условием возникновения подобной системы является преодоление сложившегося разнообразия формулировок профессиональных компетенций в различных вузах. В настоящее время уже ведутся процессы определения единого ядра педагогического образования и подготовки педагогических кадров в рамках единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ высшего образования[624]. Описанный в настоящем диссертационном исследовании опыт реализации модели формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранных языков в вузах различных типов также

---

[623] Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Концепт. — 2025. — № 5. — С. 71–91.— DOI 10. 24412/2304-120X-2025-11081.

[624] Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]: одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. — URL: https://docs.cntd.ru/document/728190373 (дата обращения: 03.01.2026).

свидетельствует о возможности реализации единых подходов, что в результате позволяет сопоставлять результаты профессионально ориентированной подготовки студентов. Таким образом, можно сделать важный шаг к сопоставимости образовательных результатов студентов в разных вузах и выстраиванию единой системы оценивания профессиональных компетенций российских учителей и преподавателей.

В то же время разработанная в настоящей диссертации модель показала возможность ее использования в международном образовательном пространстве. В настоящий момент ведется работа по ее интеграции на уровне ВО в Армении, Китае (Макао), Индонезии, Узбекистане и Саудовской Аравии, а на уровне ДПО она уже была использована в образовательных учреждениях Грузии и Израиля; также в настоящий момент ведется работа по ее интеграции в ДПО для учителей и преподавателей Узбекистана и Филиппин. Таким образом, созданы предпосылки для выстраивания на базе предложенных концепции и модели международной системы профессионально ориентированной подготовки и развития учителей и преподавателей иностранного языка. В первую очередь данные процессы касаются дружественных Российской Федерации государств, в которых английский не является одним из государственных.

Отдельной педагогической задачей становится создание печатных и цифровых средств обучения для (будущих) учителей и преподавателей иностранного языка. Представляется, что требования к УМК по иностранному языку для студентов лингводидактических профилей подготовки должны сочетать базовые подходы на других уровнях образования (в первую очередь общего, в котором существует четкая система требований и рецензирования подобных изданий) и специфику высшего профессионального образования. При этом важно уделить внимание методической поддержке преподавателей, занимающихся профессионально ориентированной подготовкой студентов лингводидактических профилей. Опыт реализации модели формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов

лингводидактических профилей показал, что единые средства обучения (в первую очередь УМК) способствуют выстраиванию сопоставимых систем профессионально ориентированной подготовки в различных вузах и повышают мотивацию преподавателей к интеграции новых содержательных элементов и методов обучения в проводимых ими курсах. Отдельно следует отметить, что при условии достижения прогресса по направлению построения многоуровневой системы формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка неминуемо возникнет потребность в спецификации средств обучения и соотнесения их с тем или иным уровнем.

Наконец, что касается **организационных** перспектив развития данной модели, необходимо отметить важность выстраивания национальной системы оценивания результатов высшего профессионального образования (в том числе профессионально ориентированной подготовки) для выпускников педагогических профилей. Это должно позволить преодолеть обозначенные в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. проблемы с неоднородностью качества и содержания подготовки педагогических кадров[625]. Наличие подобной системы позволило бы гарантировать реальную готовность выпускников лингводидактических профилей подготовки к осуществлению безопасной, качественной и современной педагогической деятельности. Кроме того, существует потребность в построении валидной и надежной системы оценивания развития профессионально-коммуникативной компетентности у практикующих учителей и преподавателей иностранного языка. В настоящий момент применительно к учителям школ для данной цели используются разнообразные инструменты, наиболее распространенным из которых

[625] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — С. 5. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

является тестирование учителей с использованием контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена. В то же время следует отметить, что это тестирование было создано для принципиально иной цели и не обладает высокой валидностью с точки зрения осуществления педагогического общения на иностранном языке. Не существует единого инструмента оценивания профессионально-коммуникативной компетентности преподавателей вузов. Представляется, что предлагаемые в настоящей диссертации контрольно-измерительные материалы ETE-теста и критерии оценивания аудиторной педагогической речи могут быть в дальнейшем использованы для оценивания сформированности профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка. В настоящий момент эти инструменты оценивания проходят пилотные испытания на более широких выборках для дальнейшего усовершенствования и стандартизации. Отдельно необходимо отметить, что основной функцией подобных процедур видятся не оценивающая, административная или мониторинговая, а мотивирующая учителей и преподавателей иностранных языков к постоянному профессиональному саморазвитию.

Таким образом, важнейшими научными перспективами концепции профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка являются ее уточнение применительно к разным языкам и уровням образования, детализация ее содержания с использованием достижений смежных наук (в первую очередь психологии и лингвистики), получение дополнительных эмпирических данных о реальном опыте профессионального развития российских преподавателей в системе дополнительного образования и масштабирование концепции применительно к другим предметным областям педагогической деятельности. Дальнейшими направлениями реализации предлагаемой в диссертации модели являются ее распространение в российском и международном образовании с целью построения единства системы базовой профессионально ориентированной подготовки учителей и

преподавателей иностранного языка, а также разработка специализированных средств обучения, направленных на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности. Что касается организационных перспектив реализации предложенной модели в системах ВО и ДПО, то выдвинут тезис о необходимости построения единой системы оценивания базовых профессиональных компетенций на уровне ВО, а также валидной и надежной системы оценивания сформированности и (в дальнейшем) уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности, которая могла бы информировать о необходимых направлениях дальнейшего профессионального саморазвития.

Выводы по Главе 4

Экспериментальная апробация интегративной модели профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка была проведена на примере профессионально ориентированной языковой подготовки со студентами МГУ имени М. В. Ломоносова (189 человек), МГИМО (16 человек), БГУ имени академика И. Г. Петровского (25 человек) и Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (20 человек). Суммарное количество студентов, прошедших куры целенаправленного формирования их профессионально-коммуникативной компетентности, составляет 313 человек, из них 97 студентов прошли обучение в 2024–2025 учебном году. В настоящее время обучение на базе предлагаемой в диссертации модели ведется в СПбГУ, НГЛУ, СВФУ имени Аммосова, МарГУ, ТГПУ имени Л. Н. Толстого и ряде других вузов. Данные об эффективности реализации модели с точки зрения формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов лингводидактических профилей подготовки были получены при помощи сопоставления результатов диагностического и суммирующего оценивания, контент-анализа рефлексии студентов, оценивания отдельных заданий,

выполненных студентами, контент-анализа академической обратной связи студентов по итогам прохождения курса, а также сопоставления результатов суммирующего оценивания (финального тестирования) в экспериментальной и контрольной группах (контрольная группа была составлена из выпускников трех вузов, два из которых занимают ведущие места в общероссийских рейтингах). Полученные данные однозначно свидетельствуют об эффективности педагогического воздействия и формировании у прошедших обучение студентов знаний, навыков, умений и стратегий, относящихся к содержанию профессионально-коммуникативной компетентности. Отдельно следует отметить, что произведенный анализ корреляции результатов диагностического и суммирующего оценивания позволил сделать вывод о том, что по результатам лексической и грамматической частей тестов можно говорить о *развитии*, а в части профессионально-коммуникативных стратегий обратной связи и профессионально-коммуникативных умений чтения и аудирования — о *формировании* данных стратегий и умений в ходе экспериментального обучения.

В дополнительном профессиональном образовании за время реализации концепции с 2014 года в различных форматах обучения приняло участие более 2300 учителей и преподавателей иностранных языков (из которых более 200 — в формате курсов повышения квалификации). Высокая востребованность проводимых курсов повышения квалификации, подтверждаемый количественными данными использования созданных цифровых инструментов и просмотра видеолекций интерес учителей и преподавателей иностранного языка к развитию собственной профессионально-коммуникативной компетентности, а также опыт интеграции созданных инструментов развития и оценивания профессионально-коммуникативной компетентности в государственных и частных образовательных учреждениях России, Грузии, Израиля и Сербии однозначно свидетельствуют о возможности использования предлагаемой в настоящей диссертации концепции и модели в системе непрерывного

образования учителей и преподавателей иностранных языков. Отдельного внимания заслуживают данные, полученные при помощи наблюдения за учителями и преподавателями иностранного языка, оценивания их профессионально-коммуникативного поведения в аудитории и полуструктурированных интервью, свидетельствующих о практическом применении профессионально-коммуникативных педагогических стратегий при ведении профессиональной деятельности в организациях общего, профессионального и дополнительного образования в России и за рубежом.

Анализ интеграции концепции и реализации модели в высшем и дополнительном профессиональном образовании позволил выявить ряд перспективных направлений научных исследований, направленных на уточнение и развитие отдельных компонентов концепции, а также путей повышения эффективности профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в России и за рубежом. В частности, были выделены научные векторы дальнейшего развития концепции и ее спецификации для учителей и преподавателей различных уровней образования, адаптации для учителей и преподавателей различных иностранных языков, а также переноса ее содержания применительно к формированию и развитию профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей других предметных областей. Кроме того, были предложены дальнейшие шаги, направленные на внедрение концепции при подготовке учителей и преподавателей иностранных языков за рубежом, интеграцию профессионально ориентированной подготовки в различных вузах и выстраивание единой многоуровневой системы профессионально ориентированной языковой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в российских вузах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка и развитие квалифицированных педагогических кадров для систем общего и профессионального образования являются приоритетными задачами, стоящими перед российской системой образования в настоящий момент. Трансформация российской системы высшего профессионального образования, социально-политические изменения последних лет и интеграционные процессы в российском образовании требуют переосмысления системы профессиональной подготовки будущих учителей и преподавателей, а также построения системы профессионального развития учителей и преподавателей в течение всей профессиональной деятельности. В то же время ни в российском, ни в мировом высшем образовании до настоящего времени *не было представлено теоретически обоснованной и практически реализованной концепции профессионально ориентированной подготовки и дальнейшего профессионально-коммуникативного развития* учителей и преподавателей иностранного языка, что выражалось в следующих проблемах:

- разнородности профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранных языков в различных вузах;
- ограниченной готовности учителей и преподавателей иностранного языка к осуществлению безопасного, грамотного и продуктивного общения в ходе аудиторной и внеаудиторной педагогической деятельности;
- рассмотрении учителей и преподавателей иностранного языка как двух отдельных профессий (вопреки реальной практике на рынке труда и инвариантному ядру их профессиональной компетентности);
- отсутствии эмпирически обоснованного перечня профессионально-коммуникативных задач учителей и преподавателей иностранных языков; избыточности и разнородности формулировок профессиональных компетенций в нормативных документах;

- отсутствии модели формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка;

- ограниченном описании технологий, методов и средств развития профессионально-коммуникативной компетентности;

- крайне ограниченном количестве учебно-методических публикаций и электронных средств обучения, направленных на обеспечение профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

Рассмотрение профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка как научной проблемы на основе системного, синергетического, акмеологического, междисциплинарного, аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного, коммуникативного, социокультурного и интегративно-рефлексивного подходов позволило выявить основные *исторически сложившиеся векторы профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка:* аксиологический, организационно-управленческий, общепедагогический, психологический, лингводидактический и исследовательский. Кроме того, были выделены основные *этапы становления и развития профессионально ориентированной языковой подготовки* преподавателя иностранного языка: 1) автодидактический (до второй половины XIX в.); 2) лингвистический (вторая половина XIX века), 3) дифференциированный (первая половина XX в.); 4) лингводидактический (вторая половина XX века); 5) интегративный (современный период).

При анализе нормативных документов и научных публикаций была выявлена лакуна в описании структуры и содержания компетентности на уровне между умением и субкомпетенцией. Для заполнения данной лакуны обоснована возможность использования термина «стратегия». При анализе публикаций, посвященных роли коммуникативных стратегий в общении, а также стратегиальному подходу в обучении чтению, был выявлен высокий

потенциал для развития данного подхода в целях профессионально ориентированной подготовки. Являясь более универсальным элементом содержания обучения, чем знание, навык или умение, стратегии позволяют решать схожие задачи в профессиональной деятельности, комбинируя с опорой на ценностные ориентации доступные личностные ресурсы. В диссертации в научный оборот введён термин *«профессионально-коммуникативная педагогическая стратегия»* и представлена модель активизации профессионально-коммуникативных стратегий в процессе профессиональной деятельности. *Стратегиальный подход*, заимствованный из обучения чтению, был существенно расширен в контексте профессиональной подготовки и развития учителей и преподавателей. Впервые сформулированы и раскрыты его основные принципы применительно к профессионально ориентированной подготовке: индивидуализация, интеграция, универсализм, ценностная направленность, четкость иерархической структуры содержания обучения, эмпирическая обоснованность выделяемых профессионально-коммуникативных задач, соразвитие коммуникативных стратегий на родном и иностранных языках и формирование профессиональной осознанности коммуникативных действий преподавателя иностранного языка.

Анализ фундаментальных научных работ и нормативных документов позволил, с одной стороны, обосновать актуальность профессионально ориентированной подготовки и разграничения ее с профессиональной подготовкой в традиционном понимании в соответствии с направлениями развития российского образования, с другой стороны, подтвердить сформулированные ранее положения о проявлении кризисных явлений в компетентностном подходе. Выявлено *шесть базовых профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка:* общепедагогическая, предметная (лингводидактическая), коммуникативная, управленческая, научно-исследовательская и самообразовательная. Изучение психолого-педагогических основ профессиональной и профессионально

ориентированной подготовки позволили разграничить их цели, содержание, виды и структурные элементы. *Профессиональная подготовка* в первую очередь ориентируется на формирование базовых профессиональных компетенций. *Профессионально ориентированная подготовка* интегрирует элементы различных компетенций и направлена на формирование универсальных профессионально-коммуникативных педагогических стратегий. Основополагающей характеристикой профессионально ориентированной подготовки является *интегративность*.

В диссертации подробно изложены структура и содержание профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей иностранного языка: дано определение терминов «профессионально-коммуникативная компетентность преподавателя» и «профессионально-коммуникативная субкомпетенция». Выделены и описаны четыре компонента профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка: лингвистический, прагматический, социолингвистический и социокультурный. На базе системного подхода разработана *интегративная совокупность принципов* профессионально ориентированной подготовки и развития учителя и преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. В состав данной совокупности включены общедидактические, психодидактические, акмедидактические, лингводидактические и стратегиальные принципы, определяющие общие подходы к реализации профессионально ориентированной языковой подготовки в системе непрерывного образования.

Представлена *система непрерывного образования преподавателя иностранного языка*, построенная в контексте трансформации российской системы высшего образования, происходящей в настоящий момент и основанной на принципах фундаментальности, гибкости и практикоориентированности. Система отражает заложенное в современном высшем педагогическом образовании стремление к интеграции содержания профессиональной подготовки учителей и преподавателей. Построенная

система включает уровни базового высшего образования, специализированного высшего образования, а также учитывает реализацию профессионально ориентированной подготовки в дополнительном образовании, обучении на рабочем месте, а также практики профессионального развития учителей и преподавателей, реализуемые в рамках информального образования. Система позволяет обеспечить преемственность и вариативность профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка. Доказано, что учителя и преподаватели иностранного языка образуют единую профессиональную группу субъектов профессионально ориентированной подготовки в системе непрерывного образования.

В рамках диссертационного исследования разработаны и апробированы *технология и интегративная модель профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка*, состоящая из нормативного, целевого, методологического, содержательного, технологического и результативного блоков. Кроме того, описаны концептуальные принципы реализации модели профессионально ориентированной подготовки и критерии эффективности ее апробации. Нормативный блок, опираясь на требования Программы и Концепции развития российского образования до 2030 г. и требования ФГОС ВО и ОС МГУ, представляет в качестве цели профессионально ориентированной подготовки формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка. Методологический блок опирается на системный, акмеологический, междисциплинарный, личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативный, интегративно-рефлексивный и стратегиальный подходы. Содержательный блок представляет основные элементы содержания профессионально ориентированной подготовки, включающей лингвистический, прагматический, компетентностный и социокультурный компоненты. Отдельно в составе этого блока выделено 18 базовых ценностных ориентаций

преподавателя иностранного языка. Технологический блок модели представлен программами дисциплин и курсов повышения квалификации, описанием условий реализации модели, интеграцией технологий личностно-ориентированного, смешанного обучения, а также обучения в сотрудничестве. Ряд средств обучения, включая специализированный УМК, были разработаны специально для данной модели. Особое внимание уделено созданию цифровых образовательных ресурсов для системы непрерывного образования учителей и преподавателей иностранного языка, которые пользуются большим спросом в профессиональном сообществе, о чем свидетельствуют данные о количестве их использований.

Интеграция концепции и апробация модели в высшем образовании проходили с 2013 по 2025 г. В ходе проведенного линейного эксперимента происходила постепенная трансформация профессионально ориентированной языковой подготовки студентов лингводидактических профилей подготовки от преимущественно лингвистических тем, терминов и текстов к переориентации на универсальные профессионально-коммуникативные стратегии учителей и преподавателей иностранных языков. Параллельно с этим происходили интегративные процессы, направленные на: 1) интеграцию профессионально ориентированной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка; 2) интеграцию профессионально ориентированной подготовки студентов лингводидактических профилей в разных вузах; 3) выстраивание единой системы формирования и развития профессионально-коммуникативной компетентности для действующих и будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Измерения сформированности профессионально-коммуникативных знаний, навыков, умений и стратегий, проведенные при помощи специально разработанных в составе содержательно-технологического блока диагностического и итогового тестов, анализа выполнения студентами отдельных заданий, анализа их рефлексии, а также результаты полученной от студентов и преподавателей, реализовывавших

модель в других вузах, академической обратной связи однозначно свидетельствуют об эффективности предлагаемой модели для формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Сопоставление результатов ЭГ и КГ, составленной в том числе из выпускников двух ведущих российских вузов (одного педагогического и одного научно-исследовательского), указывает на существенно лучшую подготовку студентов ЭГ к осуществлению профессиональной коммуникации при решении профессионально-коммуникативных педагогических задач. Таким образом, можно констатировать, что существовавшая ранее (и по-прежнему используемая в вузах, выпускники которых составили КГ) практика определения содержания профессионально ориентированной подготовки каждым преподавателем, кафедрой или вузом едва ли позволяет полноценно и комплексно подготовить будущего учителя или преподавателя иностранного языка к осуществлению профессиональной педагогической коммуникации на иностранном языке. В 2025–2026 учебном году профессионально ориентированная подготовка на базе предложенной интегративной модели реализуется в 10 российских вузах, включая классические, педагогические, лингвистический и международный.

Внедрение концепции в системе непрерывного образования включало разработку содержания курсов развития профессионально-коммуникативной компетентности в системе ДПО и создание многочисленных средств развития профессионально-коммуникативной компетентности. Многообразие форм профессионально ориентированного коммуникативного развития позволили охватить более 3000 учителей и преподавателей иностранных языков в России и за рубежом. Проведенные полуструктурированные интервью с учителями и преподавателями позволили выявить реальные примеры использования ими универсальных профессионально-коммуникативных стратегий в педагогической деятельности.

Перспективы развития концепции и реализации модели вытекают из некоторых *ограничений* настоящего исследования. Концептуальный характер работы открывает возможности для дальнейшего изучения и уточнения содержания профессионально ориентированной подготовки применительно к подготовке и развитию учителей и преподавателей на разных уровнях образования и обучению разным иностранным языкам. Экспериментальное обучение проводилось на примере профессионально ориентированной подготовки на английском языке, следовательно, возникает необходимость в адаптации модели, создании курсов (в том числе курсов повышения квалификации), средств обучения для учителей и преподавателей других языков. Также необходимы дополнительные исследования, направленные на создание многоуровневой системы профессионально ориентированной подготовки учителей и преподавателей, так как в настоящем диссертационном исследовании внимание было сфокусировано на реализацию основных, а не всех возможных профессионально-коммуникативных задач учителей и преподавателей иностранного языка.

Доказана возможность использования предлагаемой интегративной модели как в классических, так и в педагогических и международных университетах при подготовке учителей и преподавателей иностранных языков. Впервые были получены сопоставимые данные о развитии профессионально-коммуникативной компетентности у студентов различных вузов и действующих учителей и преподавателей. Настоящее диссертационное исследование создает условия для построения в России единой системы профессионально ориентированной подготовки педагогических кадров и оценивания уровня профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранного языка. Таким образом, *цель* исследования была *достигнута*, *все задачи решены*, а выдвинутая *гипотеза полностью подтверждена*.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

(Б) — уровень бакалавриата.

(М) — уровень магистратуры.

БВО – базовое высшее образование.

БГУ — Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского.

ВПИ — вопрос на проверку понимания инструкции к заданию.

ВПП — вопрос на проверку понимания целевого содержания обучения.

ДО — дополнительное образование.

ДПО — дополнительное профессиональное образование.

ЗА — знания в области активации познавательной деятельности обучающихся.

ЗО — знания в области коррекции ошибок и педагогической обратной связи.

ЗОД — знания в области организации деятельности обучающихся.

ЗП — знания в области построения доверительных отношений с каждым обучающимся, предотвращения и преодоления конфликтов.

ЗПр — знания в рамках продуктивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

ЗР — знание в рамках рецептивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

ИИ — искусственный интеллект.

ИКТ — информационно-коммуникационные технологии.

КГ — контрольная группа.

Концепция — Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.

КПК — курс повышения квалификации.

МарГУ — Марийский государственный университет.

МГИМО — МГИМО МИД России.

МГУ — Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.

МИСИС — Университет науки и технологий МИСИС.

НА – навыки активации познавательной деятельности обучающихся.

НГЛУ — Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова.

НО – навыки коррекции ошибок и педагогической обратной связи.

НОД — навыки в области организации деятельности обучающихся.

НП — навыки построения доверительных отношений с каждым обучающимся, предотвращения и преодоления конфликтов.

НПр — навыки в рамках продуктивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

НР — навык в рамках рецептивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

ОПК — общепрофессиональная компетенция.

ОС МГУ — образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова.

ПК — профессиональная компетенция.

ПО — программное обеспечение.

Программа —– Государственная программа «Развитие образования» до 2030 года.

Профстандарт – Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)».

РГПУ — Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

СА — стратегии активации познавательной деятельности обучающихся.

СВФУ — Северо-восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова.

СО — стратегии коррекции ошибок и педагогической обратной связи.

СОД — стратегии организации деятельности обучающихся.

СП — стратегии построения доверительных отношений с каждым обучающимся, предотвращения и преодоления конфликтов.

СПбГУ — Санкт-Петербургский государственный университет.

СпВО – специализированное высшее образование.

СПр — стратегии в рамках продуктивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

СР — стратегия в рамках рецептивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

ТГПУ — Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого.

ТПИ — Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет».

УА — умения активации познавательной деятельности обучающихся.

УК — универсальная компетенция.

УМК — учебно-методический комплекс.

УО — умение коррекции ошибок и педагогической обратной связи.

УОД — умения в области организации деятельности обучающихся.

УП — умения построения доверительных отношений с каждым обучающимся, предотвращения и преодоления конфликтов.

УПр — умения в рамках продуктивного аспекта прагматического компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

УР — умение в рамках рецептивного компонента профессионально-коммуникативной компетентности.

ФГОС ВО — федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования.

Ц — ценностная ориентация преподавателя иностранного языка.

ЭГ — экспериментальная группа.

ЭГМ — часть экспериментальной группы, состоящая из студентов МГУ и МГИМО.

CEFR — Общеевропейские компетенции владения иностранным языком.

EAP — английский язык для академического общения (English for Academic Purposes).

EQ — эмоциональный интеллект.

ESP — английский язык для специальных целей (English for Specific Purposes).

ETE — английский язык для учителей и преподавателей английского языка (English for Teachers of English).

IQ — формальный интеллект.

ГЛОССАРИЙ

Авторские определения базовых понятий проблемы исследования.

Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка — основа профессионального педагогического образования, направленная на формирование и развитие базовых профессиональных компетенций.

Базовые профессиональные компетенции преподавателя иностранного языка — укрупненные компетенции, отражающие основные виды профессиональной деятельности преподавателя и образующие основу его профессиональной подготовки. К ним относятся: **общепедагогическая компетенция** — способность и готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, в структуре которой можно отдельно выделить психолого-педагогическую субкомпетенцию, связанную с воспитательной деятельностью, и общедидактическую субкомпетенцию, связанную с учебной деятельностью; **методическая (предметная: лингводидактическая) компетенция** — способность и готовность к реализации языкового образования на разных уровнях, то есть обучения и воспитания в рамках предмета «Иностранный язык»; к**оммуникативная компетенция** — способность и готовность к осуществлению общения на одном или нескольких языках; **научно-исследовательская компетенция** — способность и готовность осуществлять научно-исследовательскую деятельность на основе совокупности сформированных знаний, специальных навыков, исследовательских умений и опыта, необходимых и достаточных для качественного выполнения квалификационной исследовательской или научно-исследовательской работы[626]; **управленческая компетенция** — способность и готовность осуществлять проектирование, планирование,

[626] Сафонова, В. В. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Перевёрткина // Rhema. Рема. — 2019. — № 3. — С. 148–177. (С. 151.)

мотивацию, организацию и контроль деятельности других субъектов в рамках отдельных проектов и постоянных процессов; **самообразовательная компетенция** — способность и готовность продолжать собственное профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Профессионально ориентированная подготовка — часть непрерывного профессионального образования, в рамках которого происходит интеграция компонентов профессиональных компетенций для обеспечения способности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в динамично изменяющихся условиях рынка труда. В контексте профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка она включает профессионально ориентированную языковую, профессионально ориентированную цифровую и другие виды профессионально ориентированной подготовки.

Студенты лингводидактических профилей подготовки — студенты, проходящие обучение по направлению подготовки «Лингвистика» (профиль «Методика обучения иностранным языкам») или «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»).

Основные векторы профессиональной подготовки и развития преподавателя иностранного языка — исторически сложившиеся направления профессионального развития языкового педагога. Выявлены общепедагогический, аксиологический, психологический, исследовательский и организационно-управленческий векторы.

Язык для специальных целей его преподавания — особая функциональная разновидность языка, используемая учителями и преподавателями иностранного языка для построения взаимодействия с обучающимися во время педагогического процесса как на занятиях по иностранному языку, так и в рамках внеаудиторной работы, а также для решения профессиональных коммуникативных задач, обусловленных образовательным контекстом.

Профессионально-коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка — задачи, связанные с использованием языка в профессиональной деятельности и решаемые преподавателем иностранного языка в аудиторной и внеаудиторной педагогической деятельности в процессе планирования, проведения и анализа занятий, синхронного и асинхронного общения с участниками педагогического процесса, а также при работе с любыми формами педагогического дискурса. Включают две основные группы: а) задачи, решаемые преподавателем непосредственно во время занятия, то есть **аудиторные**, и б) задачи, решаемые вне занятия, то есть **внеаудиторные**.

Профессионально-коммуникативная компетентность преподавателя — это единое динамичное интегративное качество личности, позволяющее решать профессионально-коммуникативные задачи на одном или нескольких языках в процессе педагогической деятельности.

Профессионально-коммуникативная субкомпетенция — это часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетентности личности, интегрированная совокупность знаний, навыков, умений, стратегий, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющая осуществлять общение на одном или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для определенной сферы профессиональной деятельности коммуникативных задач.

Профессионально-коммуникативная педагогическая стратегия — это осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках.

Стратегиальный подход в образовании — подход, направленный на приоритетное развитие универсальных стратегий профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативно-правовые и рамочные документы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]: стратегические приоритеты в сфере реализации до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bced92696/download/6140/ (дата обращения: 05.01.2026).

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

3. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс]: одобрено Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29 сентября 2023 года. — URL: https://docs.cntd.ru/document/728190373 (дата обращения: 03.01.2026).

4. О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729 (ред. от 29 ноября 2023 г.). — URL: https://priority2030.ru/upload/iblock/682/ftunyzauwt8y0gvmso0gqxzy5lzgtepu/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-13.05.2021.pdf (дата обращения: 07.01.2026).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Министерства образования

и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. — URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 03.01.2026).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969 [Электронный ресурс]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008260024 (дата обращения: 03.01.2026).

7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.01.2026).

8. Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых основных профессиональных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (уровень бакалавриата) с присвоением квалификации «Бакалавр» и 45.04.02. Лингвистика (уровень магистратуры) с присвоением квалификации «Магистр». — URL: https://msu.ru/sveden/eduStandarts/import/docs/45.03.02,%2045.04.02%201.pdf (дата обращения: 05.01.2026).

9. Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 № 89

[Электронный ресурс]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203030033?index=1 (дата обращения: 16.10.2025).

10. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с.

11. Педагог дополнительного образования детей и взрослых: профессиональный стандарт, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 № 652н [Электронный ресурс]. — Действует с 01.09.2022 по 01.09.2028. — URL: https://fgosvo.ru/docs/index/2/1 (дата обращения: 02.01.2026).

12. Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/ (дата обращения: 07.01.2026).

13. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 02.01.2026).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 05 «Язык, общественные коммуникации, медиа и журналистика» (Проект) [Электронный ресурс]. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//Projects_FGOS_4_gen/05/Project_fgos4_ugsn_05.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29 декабря 2025 г., с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). — URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.01.2026).

16. Background paper prepared for the 2016 Global education monitoring report, Education for people and planet: creating sustainable futures for all [Электронный ресурс]. — URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752 (дата обращения: 07.10.2025).

17. Commission Of The European Communities. Memorandum On Lifelong Learning [Электронный ресурс]. — URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата обращения: 07.10.2025).

18. Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. — Strasbourg, February 2018. — URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (дата обращения: 03.01.2026).

19. Department of Education and Training of Western Australia. Competency framework for teachers [Электронный ресурс] / Department of Education and Training of Western Australia. — 2004. — URL: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Gonzales3/post/Can_anyone_suggest_any_teacher_competency_model_that_has_knowledge_skills_and_attitude_as_it_component/attachment/59d64456c49f478072eacd36/AS%3A273750325432320%401442278571955/download/Competency_Framework_for_Teachers.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

20. European Commission. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes: communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions [Электронный ресурс] / European Commission. — 2012. — URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012DC0669 (дата обращения: 08.01.2026).

21. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Электронный ресурс] / European Commission. —

2013. — URL: https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

22. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Making lifelong learning a reality: a handbook. — Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. — 197 p.

Научные статьи, монографии и прочие научные издания

23. Абрамова, С. В. Стратегиальный подход в обучении общению в интернет-пространстве на иностранном языке студентов и обучающихся старших классов / С. В. Абрамова // Лингвометодическая панорама 2021 : Материалы научно-методической стажировки учителей иностранных языков Уральского региона, Екатеринбург, 14 декабря 2021 года. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. — С. 199–202.

24. Авво, Б. В. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации / Б. В. Авво, А. А. Ахаян, Е. С. Заир-Бек и др. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 108 с.

25. Августин Блаженный. Об учителе / в кн.: Блаженный Августин : в 4 т. Т. 1: Об истинной религии. — Санкт-Петербург: Алетейя; Киев: УЦИММ-пресс, 2000. — С. 264–312.

26. Алавердов, А. Р. Эволюция стратегических подходов к мотивации научно-педагогических работников / А. Р. Алавердов // Высшее образование в России. — 2015. — № 5. — С. 45–53.

27. Алексеева Л. М. Вековой путь российского терминоведения / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова // Научный диалог. — 2021. — № 9. — С. 9—34. — DOI 10.24224/2227-1295-2021-9-9-34.

28. Анашкина, И. А. Звучащий текст в аспекте культурной аксиологии. — Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсеньева, 1998. — С. 94–99.

29. Арендачук, И. В. Преподаватель высшей школы как агент социализации личности студента / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2012. — Т.12, № 4. — С. 26-32.

30. Ариян, М. А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка / М. А. Ариян // Язык и культура. — 2017. — № 38. — С. 138–151.

31. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

32. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.

33. Баныкина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Материалы I Международного конгресса конфликтологов. — М.: УРСС, 2001. — С.373-394.

34. Барышева, Е. С. Интеграция биологического и химического образования для формирования комплексных навыков и подготовки кадров в области биохимии / Е. С. Барышева, Д. А. Стыценков // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 01–03 февраля 2024 года. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2024. — С. 5005–5011.

35. Барышников, Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Барышников // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 1–1. — С. 55–65.

36. Барышников, Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография / Н. В. Барышников. — Москва: Инфра-М, 2024. — 187 с.

37. Басова, И. А. Влияние личностных характеристик педагога на успех в обучении иностранному языку в школе и в реализации воспитательного потенциала предмета / И. А. Басова // Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения — XXV), Пятигорск, 18–20 мая 2023 года. — Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2023. — С. 208.

38. Безукладников, К. Э. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, В. Р. Осколкова. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. — 132 с.

39. Белогуров, А. Ю. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования / А. Ю. Белогуров, Т. В. Яровова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — № 5. — 2017. — С. 21–26.

40. Беляева, Л. А. Системный анализ педагогической деятельности // Философские проблемы теории коммунистического воспитания. — Свердловск : СвГПИ, 1985. — С. 74–79.

41. Беляева, Е. Е. Ценностно-ориентированная модель организации педагогической практики в языковом вузе / Е. Е. Беляева, Е. Ю. Лазарева, И. В. Трешина // Наука и школа. — 2024. — № 1. — С. 85–94.

42. Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. — 48 с.

43. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

44. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М.: Флинта; Наука, 1998. — 168 с.

45. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

46. Бондаренко, Н. И. Методология системного подхода к решению проблем / Н. И. Бондаренко. — СПб.: СПбУЭФ, 1997. — 390 с.

47. Бредихина, И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / И. А. Бредихина // Профессиональное образование. — 2015. — № 9. — С. 77–81.

48. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М.: Прогресс, 1977. — 413 с.

49. Бужинский, В. В. Произносительная культура как феномен иноязычного образования / В. В. Бужинский // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского государственного университета. — 2006. — № 2. — С. 93-97.

50. Бунаков, Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» / Н. Ф. Бунаков. — СПб.: Лань, 2013. — 151 с.

51. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ.; сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. — М.: Прогресс, 1989. — 310 с.

52. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.

53. Введенский, В. Н. Синергетический подход в науке и образовании / В. Н. Введенский // Социосфера. —2014. — № 1. — С. 189–190.

54. Виненко, В. Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход / В. Г. Виненко. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. — 1999. — 244 с.

55. Воевода, Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2019. — Т. 8, № 3. — С. 54–57.

56. Воевода, Е. В. Моделирование профессиограммы преподавателя иностранного языка в ВУЗе международного профиля / Е. В. Воевода, М. А. Чигашева, М. В. Тимченко, Д. А. Крячков, Е. Н. Махмутова, С. В. Евтеев, М. А. Баукова // МНКО. — 2023. — № 6 (103). — С. 254–260.

57. Воевода, Е. В. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) / Е. В. Воевода, А. И. Шпынова // МНКО. — 2023. — № 5 (102). — С. 237–240.

58. Волкова, Т. В. Стратегиальный подход в формировании когнитивной компетенции / Т. В. Волкова // Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: теоретико-методологические основы педагогического исследования в профессиональном образовании : Материалы научно-практической конференции, Москва, 12 мая 2020 года. — М.: Общество с ограниченной ответственностью «Принтика», 2020. — С. 14–16.

59. Волобуева, Л. М. Педагогика Фридриха Фребеля: от истоков к современности / Л. М. Волобуева // Дошкольное воспитание. — 2022. — № 7. — С. 2–9.

60. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 488 с.

61. Гальскова, Н. Д. Проблемы качества языкового образования / Н. Д. Гальскова // Качественное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. — М.: Московский городской педагогический университет, 2016. — С. 50–59.

62. Гальскова, Н. Д. Культурная предметность методической науки как основа профессионально-методической подготовки студентов — будущих учителей иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». — 2023. — № 3 (51). — С. 147–154. — DOI 10.25688/2076-913X.2023.51.3.12.

63. Гальскова, Н. Д. Ценностно-смысловые приоритеты студентов — будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, И. В. Трешина // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 1. — Ч. 1. — С. 30–39.

64. Гвильдис, Т. Ю. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы / Т. Ю. Гвильдис, В. Е. Николашкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72 — Ч. 4.— С. 76–78.

65. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Ф. Гербарт. — М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. — Т. 1. — 292 с.

66. Гвишиани, Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). Монография. Издание второе, исправленное / Н. Б. Гвишиани. — М.: ЛКИ URSS, 2008. — 280 с.

67. Головлева, С. М. Развитие представлений о педагогических системах / С. М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1., № 2 (66). — С. 62–77.

68. Горобинская, Н. В. Аксиологический аспект вузовского иноязычного образования и условия его развития / Н. В. Горобинская, С. В. Чернышов // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 1 — Ч. 1.— С. 58–68.

69. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. — 560 с.

70. Гущина, Ю. А. Английский язык для специальных целей его преподавания как предмет исследования и обучения / Ю. А. Гущина, А. А. Коренев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2022. — № 4. — С. 57–66. — DOI 10.18384/2310-7219-2022-4-57-66.

71. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М.; Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.

72. Дерюга, В. Е. Гуманистические ценности как основа и цель образования личности / В. Е. Дерюга // Проблемы современного образования. — 2013. — № 6. — С. 34.

73. Дехтярева, Е. А. Создание видеороликов на уроках немецкого языка как метод формирования интегрированных умений / Е. А. Дехтярева // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2022: материалы международной

студенческой научно-практической конференции, Магнитогорск, 22–25 марта 2022 года. — Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2022. — С. 494–497.

74. Дирвук, Е. П. Дидактические сценарии формирования комплексных умений учащихся учреждений ПТО на уроках производственного обучения / Е. П. Дирвук, Е. И. Царук // Профессиональное образование. — 2012. — № 2 (8). — С. 40–46.

75. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / Сост. и вступ. статья В. А. Ротенберг. — Москва: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

76. Дмитренко, Т. А. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации / Т. А. Дмитренко // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 173–183. — DOI 10.31862/1819-463X-2021-6-173-183.

77. Дмитренко, Т. А. Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях цифровизации иноязычного образования / Т. А. Дмитренко // Магия ИННО: перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях : Электронный сборник научных трудов, Москва, 20–21 октября 2023 года. – М.: МГИМО МИД России, 2024. – С. 399-407. – DOI 10.24833/2949-6357.2024.DTA.2.

78. Добромыслова, Е А. Развитие классной коммуникативной компетенции учителя: социолингвистический аспект / Е. А. Добромыслова, А. А. Коренев // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. — 2019. — Т. 16, № 1. — С. 82–89.

79. Жарких, Е. В. Развитие эмоционального интеллекта как один из аспектов иноязычного образования / Е. В. Жарких // Стратегии интернационализации в иноязычном образовании : материалы и доклады международной конференции, Самара, 05–06 июня 2017 года / Ответственный редактор В.В. Левченко. — Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2017. — С. 54-59.

80. Забросаева, И. А. От LSP до специализированного дискурса: исторический срез / И. А. Забросаева, М. Э. Конурбаев // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. ООО «МАКС Пресс», 2014. — С. 26–87.

81. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2004. — № 3 (27). — С. 42–52.

82. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7–14.

83. Зимняя, И. А. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под общ. ред. И. А. Зимней. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Издательский сервис, 2004. — 480 с.

84. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 6. — С. 2–10.

85. Зотова, М. Ю. Применение личностно-деятельностного и стратегиального подходов в формировании надпрофесиональных навыков / М. Ю. Зотова // Общество — Наука — Инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 07 февраля 2022 года. — Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Омега-Сайнс», 2022. — С. 188–191.

86. Игнатова, В. В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении / В. В. Игнатова // Вестник Академии знаний. — 2012. — № 1. — С. 70–76.

87. Ильин, В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс / В. С. Ильин. — Москва : Педагогика, 1984. — 144 с.

88. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О. С. Иссерс. — 5-е изд. — М.: ЛКИ, 2008. — 288 с.

89. История философии: в 6 т. / под ред. М. А. Дынника, Г. Ф. Александрова, М. Т. Иовчука, Б. М. Кедрова. — Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. — Т. 1. — С. 282–283.

90. Калашников, М. М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М. М. Калашников // Вестник БГУ. — 2014. — № 1. — С. 45–51.

91. Карасик, В. И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 2(50). – С. 118-129. – DOI 10.25688/2076-913X.2023.50.2.10.

92. Карташова, В. Н. Методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка / В. Н. Карташова, Т. Н. Андреенко // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — № 2–3 (62). — С. 55–57.

93. Карыбаева, Г. А. Система субкомпетенций как часть межкультурной компетенции / Г. А. Карыбаева // Мир педагогики и психологии. — 2017. — № 4 (9). — С. 64–68.

94. Касаткин, П. И. Проектирование учебного пособия по иностранному языку: аспекты нравственного воспитания в современных реалиях / П. И. Касаткин, А. П. Гулов // Педагогика. — 2024. — Т. 88, № 6. — С. 50–58.

95. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Знание, 1989. — 77 с.

96. Колесников, А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 1. — С. 6–14.

97. Комарова, А. В. Понятия "компетентность" и "компетенция" как смыслообразующие единицы компетентностного подхода / А. В. Комарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 123. – С. 195-200.

98. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — 656 с.

99. Копотюк, И. Г. Идеи К. Д. Ушинского в развитии современной многоуровневой системы подготовки педагогических кадров в России / И. Г. Копотюк, О. В. Пугачева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». — 2023. — № 1 (5). — С. 67–76. — DOI 10.25688/2782-6597.2023.5.7.

100. Кондрахина, Н. Г. Медиация как метод нивелирования в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе / Н. Г. Кондрахина, Н. Е. Южакова // МНКО. — 2022. — № 6 (97). — С. 126–130. — DOI 10.24412/1991-5497-2022-697-126-130.

101. Конколь, М. М. Анализ подходов к иноязычной подготовке специалистов-международников (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь, О. М. Кочкина // Педагогика и просвещение. — 2022. — № 4. — С. 34–47. — DOI 10.7256/2454-0676.2022.4.39201.

102. Конколь, М. М. Цифровая компетентность как ключевой фактор успеха в образовании XXI века / М. М. Конколь. // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 5. — С. 23–32.

103. Конколь, М. М. Роль и место компетентностного подхода в профессиональной языковой подготовке (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 5. — С. 243–249. — DOI 10.62257/2687-1661-2024-5-243-249.

104. Конколь, М. М. Нейросетевой прогресс и его влияние на развитие профессионально-коммуникативной компетентности студентов / М. М. Конколь // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. — 2025. — № 4. — С. 127–132. — DOI 10.37882/2223–2982.2025.04.25.

105. Константинова, Н. Д. Становление Отечественной системы образования учителей народной школы в отражении русских педагогических журналов второй половины XIX века / Н. Д. Константинова // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 2(24). – С. 48-57. – DOI 10.15350/2409-7616.2020.2.05.

106. Коняхина, И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) / И. В. Коняхина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2012. — № 11 (126). — С. 68–71.

107. Коренев, А. А. Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. В. Мычкина // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 1. — С. 84–90.

108. Коренев, А. А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку / А. А. Коренев // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 5. — С. 31–36.

109. Коренев, А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022. — № 2. — С. 152–163.

110. Коренев, А. А. Конфликтные ситуации на занятиях по иностранному языку в вузе: причины возникновения и способы разрешения / А. А. Коренев, А. Б. Коваленкова // Вопросы прикладной лингвистики. — 2018. — Т. 31, № 3–4. — С. 88–110.

111. Коренев, А. А. Методика классификации ошибок в педагогической речи российских учителей английского языка (на материале видеозаписей уроков) / А. А. Коренев, Н. В. Семина // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. Сборник научных трудов. — М.: Издательский дом МГУ, 2018. — Вып. 2, Т. 2. — С. 166–172.

112. Коренев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2018. — № 2. — С. 112–127.

113. Коренев, А. А. Письменная обратная связь как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев, Т. А. Ершова // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 12. — С. 438–441.

114. Коренев, А. А. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки / А. А. Коренев, А. П. Гулов, П. И. Касаткин // Концепт. — 2025. — № 5. — С. 71-91. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11081.

115. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28.

116. Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка / А. А. Коренев // Rhema. Рема. — 2023. — № 3. — С. 97–121.

117. Коренев, А. А. Средства оптимизации соотношения времени говорения обучающихся и педагога на уроке иностранного языка / А. А. Коренев, Д. С. Бабаева // Сборник научных и учебно-методических трудов. Выпуск 15 / под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой и доц. М. Г. Бахтиозиной. — М.: КДУ, 2018. — С. 49–54.

118. Коренев, А. А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке и развитию языкового педагога: монография / А. А. Коренев. — М.: Издательство «Наука», 2025. — 260 с.

119. Коренев, А. А. Трансформация формата и конструкта государственной итоговой аттестации студентов лингвистических направлений подготовки / А. А. Коренев, О. Л. Давыдова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2025. — Т. 28, № 2. — С. 181–192. — DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-13.

120. Коренев, А. А. Учебники по китайскому для учителей: от анализа имеющейся литературы к принципам создания нового УМК / А. А. Коренев, А. А. Казанцева, Д. Е. Колкова, О. А. Малых // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 8. — С. 23–34.

121. Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект как обязательная составляющая компетенций учителя нового поколения / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Коммуникативные модусы (коды) как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: материалы междунар. науч. конф., 27–28 мая 2021 г.: сб. науч. тр. / науч. ред. Г. Г. Молчанова. — М.: КДУ; Университетская книга, 2021. — С. 261–266.

122. Коренев, А. А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования / А. А. Коренев, А. А. Митрофанова // Rhema. Рема. — 2022. — № 2. — С. 99–116.

123. Коровушкин, В. П. Контрастивная социодиалектология как автономная лингвистическая дисциплина / В. П. Коровушкин // Язык в современных общественных структурах (социальные варианты языка — IV): материалы международной научной конференции, 21–22 апреля 2005 г., Нижний Новгород. — Нижний Новгород, 2005. — С. 12.

124. Корнеева, Л. И. Теоретико-методологические основы подготовки учителей и преподавателей иностранного языка в вузе (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) : монография / Л. И. Корнеева, А. А. Белозерова, Д. Е. Жданова и др. ; под общ. ред. Л. И. Корнеевой. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2022. — 200 с.

125. Костикова, Л. П. Междисциплинарная интеграция в подготовке научных и научно-педагогических кадров / Л. П. Костикова, А. С. Ольков, О. С. Федотова // Человеческий капитал. — 2023. — № 9(177). — С. 109–117. — DOI 10.25629/HC.2023.09.11.

126. Костикова, Л. П. Языковая подготовка военных специалистов в контексте профессиональной коммуникации / Л. П. Костикова, Б. А. Шевченко, Е. С. Чернявская // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 53–59. — DOI 10.12737/2587-9103-2023-12-1-53-59.

127. Костикова, Л. П. Коммуникативные аспекты педагогического взаимодействия научных руководителей с аспирантами и адъюнктами /

А. С. Ольков, О. С. Федотова, Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т. 13, № 5. — С. 27-33. — DOI 10.12737/2587-9103-2024-13-5-27-33.

128. Костикова, Л. П. Мировоззренческий потенциал профессиональной языковой подготовки: исследование мнений будущих медицинских специалистов / Л. П. Костикова, А. В. Илюшина, З. Ю. Кузнецов // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 3 (69). — С. 164–178. — DOI 10.32744/pse.2024.3.10.

129. Котова, Т. Н. Социальное научение у человека как особый механизм научения / Т. Н. Котова // Избранные разделы психологии научения : Коллективная монография / отв. ред. В.Ф. Спиридонов. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. – С. 303-330.

130. Краевский, В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

131. Красилова, И. Е. Функциональная грамотность и стратегиальный подход к обучению учащихся средних классов чтению на иностранном языке / И. Е. Красилова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. — 2023. — № 4. — С. 66–73.

132. Кроткова, И. Н. Развитие ИКТ-компетенции будущего учителя иностранного языка в рамках спецкурса по формированию интегративных профессиональных умений / И. Н. Кроткова // Научный поиск. — 2016. — № 1.1. — С. 46–48.

133. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. — М.: Высш. школа, 1990. — 117 с.

134. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). — СПб.: Политехника, 2002. — 189 с.

135. Ларионова, Т. А. Синергетический подход к анализу инновационных процессов в системе высшего профессионального образования /

Т. А. Ларионова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2008. — № 1(57). — С. 77–83.

136. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.

137. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 130 с.

138. Линевич, Л. А. Интерактивная контролирующая программа как средство развития комплексных умений студентов / Л. А. Линевич // Известия Алтайского государственного университета. — 2011. — № 2–2 (70). — С. 28–33.

139. Линевич, Л. А. Формирование и развитие комплексных умений студентов в условиях применения электронного учебно-методического комплекса / Л. А. Линевич // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 4 (16). — С. 147–150.

140. Любимова, А. А. Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов / А. А. Любимова, А. Н. Колесникова // Рема. Rhema. — 2021. — № 3. — С. 82–97.

141. Лютых, В. В. Стратегиальный подход к обучению смысловому чтению / В. В. Лютых // Альманах мировой науки. — 2020. — № 1 (37). — С. 23–24.

142. Магера, Ю. В. Использование ИКТ на уроках английского языка как один из способов совершенствования интегративных умений / Ю. В. Магера // Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования: Сборник научных статей и докладов, Владивосток, 30 марта — 01 апреля 2017 года / Дальневосточный федеральный университет. — Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. — С. 82–85.

143. Мазаева, И. А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза / И. А. Мазаева // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) /

науч. ред. проф. И. А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». —– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 130 с.

144. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1977. — Т. 1. — 710 с.

145. Малев, А. В. Аксиологические аспекты реализации языковой политики России в профессионально-методической подготовке учителя иностранного языка / А. В. Малев, С. В. Чернышов // Преподаватель XXI век. — 2019. — № 4–1. — С. 39–40. — DOI 10.31862/2073-9613-2019-4-32-43.

146. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 360 с.

147. Мартынова, И. А. Развитие комплексного навыка беглого чтения вслух в рамках курса смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. А. Мартынова // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 1 (138). — С. 128–136.

148. Мартынова, И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: монография / И. Н. Мартынова. — Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева, 2006. — 126 с.

149. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2008. — 352 с.

150. Матушанский, Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 11–12 (77-78). — С. 41–47.

151. Мильруд, Р. П. Интеллектуальные умения или твердые знания: альтернатива или единый подход? (на примере школьного образовательного курса «Иностранный язык») / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык

и культура. — 2020. — № 50. — С. 208–225. — DOI : 10.17223/19996195/50/14.

152. Немирович, О. В. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов в системе высшего образования: Монография / О. В. Немирович. — М.: МГОУ, 2012. — 183 с.

153. Николаева, А. Д. Стратегический подход к управлению образованием / А. Д. Николаева // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 8. — С. 1667–1671.

154. Новоселов, М. Н. Полиподходность в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вуза (бакалавриат и магистратура) / М. Н. Новоселов // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 10. — С. 2277–2281.

155. Орлянская, Т. Г. Рабочая программа дисциплины «Профессиональные аспекты языковой деятельности» (I иностранный язык) Т. Г. Орлянская, О. А. Ксензенко, А. А. Коренев / Под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой, М. Г. Бахтиозиной // Сборник научных и учебно-методических трудов. — М.: КДУ, 2017. — № 14. — С. 242–255.

156. Осипов, В. Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов, А. М. Экмалян. — Ереван: АНАрмССР, 1989. — 216 с.

157. Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. — 2013. — № 4. — С. 37–52.

158. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки: монография / Ф. Г. Паначин. — М.: Педагогика, 1979. — 216 с.

159. Панов, В. И. Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы / В. И. Панов // Экопсихологические исследования-4: коллективная монография / под ред. В. И. Панова. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016. — С. 6–24.

160. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

161. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2010. — Книга 1. — 543 с.

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

163. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. — М.: Педагогика, 1981. — 416 с.

164. Петражицкий, Л. И. опыт теории и техники университетскаго дела и научнаго самообразования : с приложениями: о высших специальных учебных заведениях и о среднем образовании / Л. И. Петражицкий. — СПб: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1907. — VIII, 340 с.

165. Поспелова, Т. Б. Влияние эмоциональных компетенций преподавателя иностранного языка на эффективность процесса обучения / Т. Б. Поспелова // Иностранные языки в школе. — 2016. — № . 8— С. 26–32.

166. Прошина, З. Г. Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии / З. Г. Прошина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2015. — № 1. — С. 105–117.

167. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.

168. Родоманченко, А. С. Классификация макро- и микроумений говорения (для уровней B2/C1) / А. С. Родоманченко // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 10. — С. 42–46.

169. Романенко, Н. М. Поливариативность коммуникационных моделей и собственный выбор преподавателя вуза индивидуального стиля общения со

студентами / Н. М. Романенко // Мир университетской науки: культура, образование. — 2019. — № 2. — С. 79–86.

170. Роттердамский, Э. Морие. Похвала глупости / пер. с лат. П. Ардашев. — М.: Азбука, 2023. — 192 с.

171. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–108.

172. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.

173. Санникова, С. В. Аксиологический подход в системе непрерывного языкового образования: социокультурное измерение / С. В. Санникова // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 10. — С. 117–120.

174. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.

175. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. — М.: НИЦ «Еврошкола», 2004. — 236 с.

176. Сафонова, В. В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. — Вып.2, Т. 2. — М.: Издательский дом МГУ, 2018. — С. 179–183.

177. Сафонова, В. В. Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка / В. В. Сафонова, А. Н. Колесникова, А. А. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2021. — № 3. — С. 186–203.

178. Сафонова, В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Евразийский форум. — 2010. — № 1 (2). — С. 181-196.

179. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. — М.: Высш. шк., Амскорт интернэшнл, 1991. — 311 с.

180. Сафонова, В. В. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» / В. В. Сафонова, А. А. Коренев, М. С. Перевёрткина // Rhema. Рема. — 2019. — № 3. — С. 148–177.

181. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. — М., 1998. — 182 с.

182. Силантьева, М. В. Язык — ценности — смысл: аксиолого-антропологические основы обучения РКИ на современном этапе / М. В. Силантьева // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. Сборник научных статей. — М.: МГИМО-Университет., 2018. — С. 597–604.

183. Синева, Н. Л. Исследование проблемы дефицита специалистов с комплексными цифровыми навыками / Н. Л. Синева, Д. Ю. Вагин, Г. И. Исламова // Актуальные вопросы современной экономики. — 2019. — № 4. — С. 1147–1164.

184. Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению чтению : междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова — М.: Школьная библиотека, 2005. — 509 с.

185. Сметанникова, Н. Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению / Н. Н. Сметанникова // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 9. — С. 54–59.

186. Смирнова, М. О. Формирование интегрированных умений учащихся по использованию технологии обработки графических изображений при обучении созданию коллажей / М. О. Смирнова, Е. А. Фаворская //

Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. — 2015. — № 1. — С. 26–32.

187. Смоловик, О. В. Метод физического реагирования в обучении иностранному языку / О. В. Смоловик, Л. Ю. Шобонова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67–1. — С. 337–339.

188. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е. Н. Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

189. Соловова, Е. Н. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки / Е. Н. Соловова, С. В. Боголепова // Иностранные языки в высшей школе. — 2017. — № 4. — С. 75–85.

190. Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход / Е. А. Солодова. — М.: ЛИБРОКОМ, 2011. — 342 с.

191. Сорокина, А. С. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 465–475. — DOI : 10.30853/ped20240058.

192. Стернин, И. А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин, У. Д. Камбаралиева // Коммуникативные исследования. — 2018. — № 2 (16). — С. 20–34. — DOI : 10.25513/2413-6182.2018.2.20-34.

193. Суханова, Т. Е. Использование различных приемов и стратегий для развития монологической и диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Т. Е. Суханова, Т. В. Крысенко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. — 2016. — № 1 (20). — С. 57–62.

194. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями

высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 10. — С. 9–33. — DOI : 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.

195. Сысоев, П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2018. — № 43. — С. 261–281. — DOI : 10.17223/19996195/43/16.

196. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.

197. Тарева, Е. Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 10. — С. 2–8.

198. Тарева, Е. Г. Международное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / под ред. Е. Г. Таревой. — М.: Логос, 2014. — 232 с.

199. Тарева, Е. 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.) / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 65–69.

200. Тарева, Е. Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? / Е. Г. Тарева // Язык и культура. — 2021. — № 53. — С. 270–289. — DOI : 10.17223/19996195/53/17.

201. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 18 с.

202. Твердохлебова, И. П. Произносительная культура речи учителя английского языка в аспекте педагогической традиции и современных требований вузовской подготовки / И. П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 36–42.

203. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. — 536 с.

204. Тер-Минасова, С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России: Нужно подумать… / С. Г. Тер-Минасова // Иностранные языки в школе. — 2015. — № 11. — С. 21–29.

205. Тер-Минасова, С. Г. Культура диалога как путь к диалогу культур. Педагогический аспект // Сборник материалов Третьего Международного научного семинара Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. Чехия, Австрия, Германия, 4–11 июня 2017 года / Под ред. О. Д. Вишнякова. — Пльзень: University of West Bohemia in Pilsen, 2017. — С. 35–47.

206. Тимофеева, Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку: монография / Т. И. Тимофеева. — Ульяновск: УлГТУ, 2011. — 136 с.

207. Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — С. 135–152.

208. Титова, С. В. Интеллектуальная система обучения иностранным языкам: типы, структура, принципы проектирования / С. В. Титова, К. Т. Темурян // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 3. — С. 25–32.

209. Титова, С. В. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова, И. А. Басова, А. А. Коренев [и др.]. — М.: Эдитус, 2023. — 252 с.

210. 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. — DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.

211. Титова, С. В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова, И. В. Харламенко // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2025. — Т. 28, № 1. — С. 65–84. — DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5.

212. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 8 т. / отв. ред. и сост. А. М. Еголин. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 8. — 777 с.

213. Фельде, О. В. Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О. В. Фельде // Вестник ТГПУ. — 2015. — № 4 (157). — С. 178-184.

214. Фельде, О. Л. Современные основы совершенствования методической подготовки учителя иностранного языка / О. Л. Фельде // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 11. — С. 165-167.

215. Францева М. В. Стратегии построения доверительных взаимоотношений с обучающимся как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога / М. В. Францева, И. А. Басова, А. А. Коренев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 10. — С. 119–134. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11099.

216. Фрейдина, Е. Л. Вариативность просодии как основа красноречия / Е. Л. Фрейдина // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2016. — Т. 22, № 5. — С. 162–166.

217. Фрейдина, Е. Л. Фонетические средства в «борьбе за контакт» в педагогическом общении на английском языке / Е. Л. Фрейдина // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 8. — С. 25–30.

218. Фрулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 8. — С. 244–257. — DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162.

219. Халметова, А. А. Трансформация содержания подготовки учителей в России в период 1917–1941 гг. / А. А. Халметова // Образование и саморазвитие. — 2023. — Т. 18, № 4. — С. 187–199. — DOI 10.26907/esd.18.4.14.

220. Харчевникова, Е. Л. Стратегиальный подход в обучении учащихся смысловому чтению и работе с информацией / Е. Л. Харчевникова // Начальная школа. — 2017. — № 11. — С. 35–38.

221. Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 71. — С. 96–106.

222. Хуснулина, Р. Р. Развивающая роль иностранного языка в неязыковом вузе / Р. Р. Хуснулина, Г. Г. Исламова // Вестник Казанского технологического университета. — 2011. — № 10. — С. 276–281.

223. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

224. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12 (218). — С. 85–91.

225. Чернышов, С. В. Структура и содержание эмотивной компетенции / С. В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. — 2015. — №30. — С. 115–124.

226. Чернышов, С. В. Формирование эмоционального опыта младших школьников средствами иностранного языка / С. В. Чернышов // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 11. — С. 2–9.

227. Чернышов, С. В. Эмоционально-развивающий подход к обучению иностранным языкам в школе / С. В. Чернышов // Наука и школа. — 2024. — № 6. — С. 271-280. — DOI 10.31862/1819-463X-2024-6-271-280.

228. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения — основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 4. — С. 19–26.

229. Шатилов, С. Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, К. И. Соломатов, Е. С. Рабунский. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 25 с.

230. Щедромирская, А. И. Аксиологические аспекты развития коммуникативных стратегий гендерной сбалансированности на английском языке / А. И. Щедромирская, А. А. Коренев // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2024. — Т.13, № 4. — С. 34–40.

231. Шилов, А. И. Содержание образования в учительских институтах Восточной Сибири в начале XX в. / А. И. Шилов // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2014. — № 4 (30). — С. 101–106.

232. Юдин, В. В. Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса — ключевое направление реализации ФГОС / В. В. Юдин // Образовательная панорама. — 2015. — № 1 (3). — С. 58–62.

233. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

234. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — М.: Народное образование, 2019. — 448 с.

235. Avramenko, A. P. Integrated writing tasks as a means of increasing the authenticity of the learning process / A. P. Avramenko, M. A. Davydova // Вопросы

прикладной лингвистики. — 2020. — № 2 (38). — P. 25–43. — DOI 10.25076/vpl.38.02.

236. Allwright, D. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers / D. Allwright, K. Bailey. — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1991. — 250 p.

237. Amatari, V. O. The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. / V. O. Amatari // International Journal of Secondary Education. — 2015. — Vol. 3, № 5. — P. 43–49. — DOI 10.11648/j.ijsedu.20150305.11.

238. Asen, E. Mentalization-based treatment with families / E. Asen, P. Fonagy. — New York: The Guilford Press, 2021. — 226 p.

239. Bachman, L. F. Language testing in practice: designing and developing useful language tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 384 p.

240. Bailey, K. Voices from the Language Classroom / ed. by K. Bailey, D. Nunan. — Cambridge: Cambridge University Press, 1996. — 466 p.

241. Barnes, D. Language, the learner and the school / D. Barnes, J. Britton, M. Torbe. — Portsmouth: Boynton/Cook, 1990. — 166 p.

242. Bastian, J. Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität / hrsg. von J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle. — Opladen: Leske & Budrich, 2000. — 194 S.

243. Basturkmen, H. Developing courses in English for specific purposes / H. Basturkmen // Basingstoke: Palgrave Macmillan. — 2010. — 157 p. — DOI 10.1057/9780230290518.

244. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive domain / B. S. Bloom (Ed). — New York: McKay, 1956. — 207 p.

245. Bobbitt, F. The Curriculum / F. Bobbitt. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1918. — 295 p.

246. Boyd, W. The Educational Theory of Jean Jacques Rousseau / W. Boyd. — New York: Russell & Russell, 1963. — 452 p.

247. Brabcova, K. Foreign or native-like? The attitudes of Czech EFL learners towards accents of English and their use as pronunciation models / K. Brabcova, R. Skarnitzl // Studies in Applied Linguistics. — 2018. — Vol. 9, № 1. — P. 38–50.

248. Brown, J. D. The elements of language curriculum: A systematic approach to program development / J. D. Brown. — Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1995. — 272 p.

249. Burke, J. B. Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes / J. B. Burke, J. H. Hansen, W. R. Houston, C. Johnson. — Syracuse: National Consortium of Competency Based Education Centres, 1974. — 88 p.

250. Burke, J. W. Competency Based Education and Training / ed. by J. W. Burke. — London: Routledge, 1989. — 216 p.

251. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1. — P. 1–47. — DOI 10.1093/applin/I.1.1.

252. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Language and Communication / ed. by J. C. Richards, R. W. Schmidt. — London: Longman, 1983. — P. 2–27.

253. Chen, Y. W. Needs analysis for an ESP case study developed for the context-aware ubiquitous learning environment / Y. W. Chen, G. Z. Liu, V. Lin, H. Y. Wang // Digital Scholarship in the Humanities. — 2019. — Vol. 34. — P. 124–145. — DOI 10.1093/llc/fqy019.

254. Chomsky, N. Language and mind. / N. Chomsky. — NY: Harcourt, Brace & World, 1968. — 88 p.

255. Chou, M.-H. Impacts of the Test of English Listening Comprehension on students. English learning expectations in Taiwan / M.-H. Chou // Language, culture and curriculum. — 2015. — Vol. 28, № 2. — P. 191–208. — DOI 10.1080/07908318.2015.1027216.

256. Coskun, A. Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation / A. Coskun // Journal of English as an International Language. — 2011. — Vol. 6, № 2. — P. 46–68.

257. Da Silva, C. M. O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX — anos de 1920) / C. M. Da Silva // Revista Brasileira de História da Educação. — 2013. —Vol. 13, № 3. — P. 235–256. — DOI 10.4322/RBHE.2014.011.

258. De Paor, C. The Curriculum in an era of global reform: Bobbitt’s ideas on efficiency and teacher knowledge / C. De Paor // Journal of Curriculum Studies. — 2021. — Vol. 53, № 3. — P. 270–278. — DOI 10.1080/00220272.2021.1888389.

259. Dewey, J. The School and Society / J. Dewey. — Chicago: The University Chicago Press, 1900. — 164 p.

260. Donato, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse / R. Donato // Annual review of applied linguistics. — 2004. — Vol. 24. — P. 284–302. — DOI 10.1017/S026719050400011X.

261. Dudley-Evans, T. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 317 p.

262. Durães, S. J. A. Learning to be a teacher in the 19th century: Influences from Pestalozzi, Froebel, and Herbart / S. J. A. Durães // Educação e Pesquisa. — 2011. — Vol. 37, №3. — P. 465–480. — DOI 10.1590/S1517-97022011000300002.

263. Ek, J. A. van. Threshold 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 184 p.

264. Elder, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? / C. Elder // Language testing. — 2001. — Vol. 18, № 2. — P. 149–170. DOI 10.1177/026553220101800203

265. Elham, A. B. The impact of strategy-based instruction on L2 learners' persuasive writing / A. B. Elham, R. Ali // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 98. — P. 235-245. — DOI 10.1016/j.sbspro.2014.03.412.

266. Ellis, R. A typology of written corrective feedback types / R. Ellis // ELT Journal. — 2009. — Vol. 63, № 2. — P. 97–107. — DOI 10.1093/elt/ccn023.

267. Farrell, T. S. C. Reflective language teaching: from research to practice / T. S. C. Farrell. — London: Continuum, 2007. — 210 p.

268. Faure, E. Learning to be: the world of education today and tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A. R. Kaddoura, [et al.]; International Commission on the Development of Education. — Paris: UNESCO, 1972. — 313 p.

269. Fenstermacher, G. D. On making determinations of quality in teaching / G. D. Fenstermacher, V. Richardson // Teachers College Record. — 2005. — Vol. 107, №1. — P. 186–213. — DOI 10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x.

270. Flowerdew, J. Research Perspectives on English for Academic Purposes / ed. by J. Flowerdew, M. Peacock. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 467 p.

271. Fonagy, P. What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research / P. Fonagy, E. Allison // Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families / ed. by N. Midgley, I. Vrouva. – London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. — P. 11–34.

272. Freeman, D. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom / D. Freeman, A. Katz, P. G. Gomez, A. Burns // ELT Journal. — 2015. — Vol. 69, № 2. — P. 129–139. — DOI 10.1093/elt/ccu074.

273. Gervais, J. The operational definition of competency-based education / J. Gervais // The Journal of Competency-Based Education. — 2016. — Vol. 1, № 2. — P. 98–106. — DOI 10.1002/cbe2.1011.

274. Glaesser, J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion / J. Glaesser // Oxford Review of Education. — 2019. — Vol. 45, №1. — P. 70–85. — DOI 10.1080/03054985.2018.1493987.

275. Gollin-Kies, S. Language for specific purposes / S. Gollin-Kies, D. R. Hall, S. H. Moore. — London: Palgrave Macmillan, 2015. — 275 p. — DOI 10.1057/9781137500762.

276. Grant, G. On Competence: A Critical Analysis of Competence-based Reforms in Higher Education / G. Grant. — San Francisco: Jossey-Bass, 1979. — 592 p.

277. Hattie, J. The Power of Feedback / J. Hattie, H. Timperley // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77, № 1. — P. 81–112. — DOI 10.3102/003465430298487.

278. Hill, J. A reflection on competency-based education: Comments from Europe / J. Hill, P. Houghton // Journal of Management Education. — 2001. — Vol. 25, № 2. — P. 146–166. — DOI 10.1177/105256290102500204.

279. Holubnycha, L. Development of Competency-Based Approach to Education / L. Holubnycha, T. Shchokina, N. Soroka, T. Besarab // Educational Challenges. — 2022. — Vol. 27, № 2. — P. 54–65. — DOI 10.34142/2709-7986.2022.27.2.04.

280. Hopmann, S. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik / S. Hopmann // European Educational Research Journal. — 2007. — Vol. 6, № 2. — P. 109–118. — DOI 10.2304/eerj.2007.6.2.109.

281. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 192 p.

282. Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics: selected readings / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.

283. Kiasi, M. A. The importance of «teacher talk» in teaching EFL writing / M. A. Kiasi, F. Hemmati // Porta Linguarium. — 2014. — № 22. — P. 95–108. — DOI 10.30827/Digibug.53699.

284. Kelly, M. European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / M. Kelly, M. Grenfell, L. Allan, C. Kriza, W. McEvoy. — Brussels; Southampton: European Commission; University of Southampton, 2004. — 124 p. — DOI 10.5258/SOTON/P1077.

285. Klieme, E. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs / E. Klieme, J. Hartig // Kompetenzdiagnostik / hrsg. von M. Prenzel, I. Gogolin, HH. Krüger — Wiesbaden:

VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. — S. 11–29. — DOI 10.1007/978-3-531-90865-6_2.

286. Klippel, F. Nationaler und internationaler Austausch — das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit / F. Klippel // Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. — 2020. — Bd. 31, №1. — S. 63–81.

287. Korenev, A. A. Beyond Classroom Language: Language Teacher's Communicative Tasks Outside the Classroom in Russia, China, Indonesia, the US and the UK / A. A. Korenev, A. P. Gulov, P. I. Kasatkin // Perspectives of Science and Education. — 2025. — № 4. — P. 10–20. — DOI 10.32744/pse.2025.4.1.

288. Krashen, S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications / S. D. Krashen. — New York: Longman, 1985. — 120 p.

289. Krauss, S. Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers / S. Krauss, M. Brunner, M. Kunter, [et al.] // Journal of Educational Psychology. — 2008. — Vol. 100, № 3. — P. 716–725. — DOI 10.1037/0022-0663.100.3.716.

290. Kupper-Herr, B. Communicative competence in non-native speakers of English: some cross-cultural factors / B. Kupper-Herr // Working papers. Department of English as a Second Language. — Manoa: University of Hawaii, 1982. — 165 p.

291. Lantolf, J. P. Vygotskian approaches to second language research / ed. by J. P. Lantolf, G. Appel. — Norwood: Ablex, 1994. — 221 p.

292. Lazou, C. Training Teachers in an Interdisciplinary Approach through EMI: A Case Study in Greece / C. Lazou, N. Panagiotou, A. Tsinakos // English Language Teacher Education in Changing Times. — 1st ed. — Routledge, 2023. — P. 50–65.

293. Lightbown, P. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching / P. Lightbown // Applied linguistics. — 2000. — Vol. 21. — № 4. — P. 431–462.

294. Long, M. H. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input / M. H. Long // Applied linguistics. — 1983. — Vol. 4. — P. 126–141.

295. Medgyes, P. When the teacher is a non-native speaker / P. Medgyes // Teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. — 3rd ed. — London: Heinle & Heinle, 2001. — P. 429–442.

296. Mercer, N. The guided construction of knowledge / N. Mercer. — Clevedon: Multilingual Matters, 1995. — 135 p.

297. Moskowitz, G. The FLINT system: an observational tool for the foreign language class / G. Moskowitz // Mirrors for Behaviour: An Anthology of Classroom Observation Instruments / ed. by A. Simon, E.G. Boyer. — Philadelphia: Center for the Study of Teaching, Temple University P. 1–15.

298. Nodine, T. R. How Did We Get Here? A Brief History of Competency-Based Higher Education in the United States / T. R. Nodine // The Journal of Competency-Based Education. — 2016. — T. 1. — P. 5–11.

299. North, B. Mediation and the social and linguistic integration of migrants: updating the CEFR descriptors / B. North, E. Piccardo // The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research. — 2017. — P. 83–89. — DOI 10.1515/9783110477498-011.

300. Nunan, D. Second Language Teaching & Learning / D. Nunan. — Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. — 330 p.

301. Nunan, D. Practical English Language Teaching / ed. by D. Nunan — New York: McGraw Hill Education, 2003. — 342 p.

302. Oxford, R. L. Language learning strategies: what every teacher should know / R. L. Oxford. — Boston: Heinle & Heinle, 1990. — 342 p.

303. Paltridge, B. The Handbook of English for Specific Purposes / ed. by B. Paltridge, S. Starfield. — Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2013. — 577 p. — DOI 10.1002/9781118339855.

304. Patrick, H. From Cross to CATE: The Universities and Teacher Education over the Past Century / H. Patrick // Oxford Review of Education. — 1986. — Vol. 12, № 3. — P. 243–261.

305. Paquay, L. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? / L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud — Bruxelles: De Boeck, 1998. — 267 p.

306. Perevertkina, M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education / M. Perevertkina, A. Korenev, M. Zolotareva // CEFR Journal — Research and Practice. — 2020. —№ 2. — P. 25–39.

307. Porto, I. M. Interdisciplinarity and teacher training: a possible entanglement / I. M. Porto, A. L. F P. Soares, K. da S. Pinto, R. N. M. Oliveira // Concilium. — 2023. — Vol. 23, № 3. — P. 997–1010. — DOI 10.53660/clm-941-23b78.

308. Porzig, W. Das Wunder der Sprache / W. Porzig. — Bern, 1957. — 424 S.

309. Prengel, A. Pädagogik der Vielfalt / A. Prengel. — 4. Aufl. — Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden, 2019. — 245 S. — DOI 10.1007/978-3-658-21947-5.

310. Ratke, W. Pädagogische Schriften des Wolfgang Ratichius und seiner Anhänger, Fünftes Heft / W. Ratke. — Chicago: Legare Street Press, 2023. — 84 s.

311. Raven, J. Competence in modern society — its identification, development and release / J. Raven. — London: H. K. Lewis & Co., 1984. — 251 p.

312. Reh, S. Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität / S. Reh // Zeitschrift für Pädagogik. — 2004. — Bd. 50, №3. — S. 358–372.

313. Rezaie, M. Reviewing different aspects of classroom discourse / M. Rezaie, A. Lashkarian // International Journal of English and Education. — 2015. — Vol. 4, № 4. — P. 449–459.

314. Rohstock, A. From the Past to the Future: Changing Agendas in Teacher Education between the 19th and the 21st Century / A. Rohstock, D. Tröhler // Encounters/Encuentros/Rencontres on Education. — 2012. — № 13. — P. 43–70. — DOI 10.24908/EOE-ESE-RSE.V13I0.4435.

315. Savignon, S. J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching / S. J. Savignon. — Philadelphia : The Centre for Curriculum Development, Inc., 1972. — 115 p.

316. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. — 1972. — Vol. 10. — P. 209–231.

317. Senge, P. M. Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation / P. M. Senge. —— 11. Aufl. — Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2011. — 568 S.

318. Sinclair, J. Towards an analysis of discourse / J. Sinclair, M. Coulthard. — London: Oxford University Press, 1975. — 163 p.

319. Skehan, P. A Cognitive Approach to Language Learning / P. Skehan. — Oxford: Oxford University Press, 1998. — 324 p.

320. Songhori, M. H. Introduction to needs analysis / M. H. Songhori // English for specific purposes. — 2008. — Issue 4. — P. 1–25.

321. Spolsky, B. Social Aspects of Individual Assessment / B. Spolsky // Individualizing the Assessment of Language Abilities / ed. by J. H. A. L. de Jong, D. K. Stevenson. — Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1990. — P. 3–15.

322. Steiner, C. Achieving emotional literacy / C. Steiner, P. Perry. — London: Bloomsbury, 1997. — 235 p.

323. Swain, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue / M. Swain // Sociocultural theory and second language learning / ed. by J. P. Lantolf. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — P. 97-114.

324. Swales, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. M. Swales. — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990. — 280 p.

325. Takekoshi, C. British Tutorials and Japanese Seminars: Approaches to Students' Development in Historical Perspective / Chie Takekoshi // Happiness and Personal Growth: Dialogue between Philosophy, Psychology, and Comparative Education. — 2010. — P. 125–130.

326. Terhart, E. Kooperation im Lehrerberuf — Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil / E. Terhart, E. Klieme // Zeitschrift für Pädagogik. — 2006. — Bd. 52, №2. — S. 163–166. — DOI 10.25656/01:4450.

327. Thorndike, E. L. Educational Psychology: Vol. II. The Psychology of Learning / E. L. Thorndike. — New York: Teachers College, Columbia University, 1913. — 452 p.

328. Todd, R. A synergistic approach to teacher education / R. Todd, F. Kroner, P. L. Safford // The Journal of Teacher Education. — 1971. — Vol. 22, № 3. — P. 268–273.

329. Turan, S. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşıma Yönelik Görüşleri / S. Turan, E. Karasu Avcı, M. Faiz // International Journal of Field Education. — 2020. — Vol. 6, № 1. — DOI 10.32570/ijofe.725951.

330. Tuxworth, E. Competence based education and training: background and origins / E. Tuxworth // Competency Based Education and Training / ed. by J. Burke. — Barcombe: The Falmer Press, 1989. — P. 9–22.

331. Tyler, R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. W. Tyler. — Chicago: University of Chicago Press, 1949. — 144 p.

332. Van Huizen, P. A Vygotskian perspective on teacher education / P. van Huizen, B. van Oers, T. Wubbels // Journal of Curriculum Studies. — 2005. — Vol.37, № 3. — P. 267–290. — DOI 10.1080/0022027042000328468.

333. Vasilev, I. Synergetic Approach Model for Improving Vocational Education: Characteristics, Guidelines and Applications / I. Vasilev // International Journal of Current Science Research and Review. — 2024. — Vol. 7, № 9. — P. 7261–7267. — DOI 10.47191/ijcsrr/v7-i9-43.

334. Vogt, F. Developing adaptive teaching competency through coaching / F. Vogt, M. Rogalla // Teaching and Teacher Education. — 2009. — Vol. 25, №8. — P. 1051–1060.

335. Vogt, K. Artificial intelligence and the future of language teacher education. A critical review of the use of AI tools in the foreign language classroom / K. Vogt,

N. Flindt // Innovating the future of teacher education / ed. by P. Hohaus, J.-F. Heeren— Leiden: Brill, 2023. — P. 179–199 — DOI 10.1163/9789004678545_008.

336. Vogt, K. What do teachers think they want? A comparative study of in-service language teachers' beliefs on LAL training needs / K. Vogt, D. Tsagari, G. Spanoudis // Language Assessment Quarterly. — 2020. — Vol. 17, № 4. — P. 386–409. — DOI 10.1080/15434303.2020.1781128.

337. Wach, A. Native-speaker and English as a lingua franca pronunciation norms: English majors' views / A. Wach // Studies in Second Language Learning and Teaching. — 2011. — Vol. 1. — № 2. — P. 247–266. — DOI 10.14746/ssllt.2011.1.2.5.

338. Walsh, S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action / S. Walsh. — London: Routledge, 2011. — 256 p.

339. Watson, J. B. Psychology as the behaviorist views it / J. B. Watson // Psychological Review. — 1913. — Vol. 20, № 2. — P. 158–177.

340. Weinstein, C. E. The teaching of learning strategies / C. E. Weinstein, R. E. Mayer // Innovation abstracts. — 1983. — Vol. 5. — № 32. — P. 3–4.

341. Witter, M. Students Can Identify Quality Teachers, but can They Distinguish Between Dimensions of Quality Teaching? A Comparative Analysis of the Structure Behind the Tripod Survey / M. Witter, L. Rowe // Educational Assessment. — 2024. — № 4. — С. 251–273. — DOI 10.1080/10627197.2024.2414966.

342. Wolf, A. Competence-Based Assessment / A. Wolf // Competence in the Learning Society / ed by J. Raven, J. Stephenson. — New York: Peter Lang, 2001. — P. 453–466.

343. Zhan, Z. Designing and Implementing Interdisciplinary Education: A Teaching Competence Framework for K-12 Teachers / Z. Zhan, S. Lyu, S. Niu, K. Tu, Q. Lai. — 1st ed. — London: Routledge, 2025. — 236 p. — DOI 10.4324/9781003592006.

344. Zhang, Y. Y. Chinese university students' and teachers' perceptions of and attitudes towards ELF / Y. Y. Zhang, X. K. Du // Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. — 2018. — Vol. 22. — № 2. — P. 1–25.

Диссертации и авторефераты диссертаций

345. Андриенко, А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Андриенко Анжела Сергеевна. — Ростов-на-Дону, 2007. — 25 с.

346. Богданова, Л. В. Профессионально ориентированная коммуникативная подготовка будущего врача: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Богданова Людмила Викторовна. — Красноярск, 2009. — 185 с.

347. Боровикова, Я. В. Проектирование системы непрерывного профессионального образования лиц «третьего возраста»: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7. / Боровикова Яна Владимировна. — М., 2024. — 398 с.

348. Варламова, Е. Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. — М., 2021. — 511 с.

349. Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Воевода Елена Владимировна. — М., 2011. — 352 с.

350. Громов, А. Н. Интегративные умения учителя и их оценивание в условиях образовательного процесса: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Громов Андрей Николаевич. — Санкт-Петербург, 2008. — 21 с.

351. Гусева, А. С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Гусева Анастасия Степановна. — Москва, 1997. — 450 с.

352. Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна. — М., 2024. — 321 с.

353. Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Андреевна. — Тамбов, 2021. — 294 с.

354. Жданько, О. И. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Жданько Ольга Ивановна. — Нижний Новгород, 2016. — 181 с.

355. Иванова, Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Лариса Филипповна. — Казань, 2002. — 22 с.

356. Касаткин, П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства: автореф. дисс. … д-ра фил. наук: 09.00.13 / Касаткин Петр Игоревич. — М., 2018. — 53 с.

357. Лавриненко, С. В. Оптимизация профессионально-ориентированной подготовки студентов в современном техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Лавриненко Сергей Викторович. — Великий Новгород, 2019. — 171 с.

358. Климова, Е. Д. Технология развития критического мышления будущих менеджеров в профессионально-ориентированной подготовке к деловому общению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Климова Екатерина Дмитриевна. — Самара, 2013. — 239 с.

359. Козилова, Л. В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического

университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Козилова Лидия Васильевна. — М, 2021. — 358 с.

360. Конколь, М. М. Концепция метацифровой компетентности студентов университета: подходы к формированию : дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.7 / Конколь Марина Михайловна — М., 2025. — 466 с.

361. Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Коровяковский Денис Геннадьевич. — М., 2019. — 494 с.

362. Мазур, Т. В. Профессионально ориентированная риторическая подготовка студентов-юристов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Мазур Татьяна Васильевна. — М., 2001. — 266 с.

363. Максимцева, Г. С. Формирование основ делового иноязычного общения курсантов в профессионально-ориентированной подготовке военного специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Максимцева Галина Сергеевна. — Самара, 2006. — 252 с.

364. Мельничук, А. В. Педагогические основы управления конфликтами в поликультурном образовательном пространстве университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мельничук Анна Валерьевна. — Ростов-на-Дону, 2004. — 207 с.

365. Меситова, М. П. Формирование дидактических умений интегративного характера в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Меситова Маргарита Петровна. — Тула, 2002. — 172 с.

366. Некрасова, Г. Н. Профессионально-ориентированная подготовка учителя технологии в области методики использования средств информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Некрасова Галина Николаевна. — Киров, 2005. — 441 с.

367. Пенкина, М. В. Методика внутривузовского контроля сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов магистратуры (в научно-образовательной среде): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пенкина Мария Владимировна. — М., 2019. — 394 с.

368. Пикулева, Л. К. Профессионально ориентированная среда как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования в комплексе «Педвуз — Педколледж»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пикулева Людмила Константиновна. — Екатеринбург, 2004. — 22 с.

369. Плетнева, И. Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плетнева Ирина Финогеновна. — М., 1997. — 300 с.

370. Раздуев, А. В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Раздуев Алексей Валерьевич. — Пятигорск, 2013. — 241 с.

371. Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Раицкая Лилия Климентьевна. — М, 2013. — 531 с.

372. Романенко, Н. М. Воспитание духовной культуры старших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Романенко Надежда Михайловна. — М., 2003. — 337 с.

373. Силкович, Л. А. Методическая система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования: автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Силкович Людмила Александровна. — Минск, 2023. — 54 с.

374. Тимкина, Ю. Ю. Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования / Тимкина Юлия Юрьевна. — Пермь, 2024. — 376 с.

375. Тимохина, Е. В. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тимохина Екатерина Васильевна. — Нижний Новгород, 2015. — 183 с.

376. Титова, Л. Н. Профессионально-ориентированная подготовка будущих учителей-филологов к применению информационных технологий и компьютерных средств обучения в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Титова Людмила Николаевна. — Уфа, 2009. — 191 с.

377. Цянь, М. Динамика и перспективы сотрудничества Китая и России в сфере высшего образования : дис. … канд. пед. наук 13.00.08 / Цянь Мэнсинь — М., 2022. — 181 с.

378. Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Чикнаверова Карине Григорьевна. — Нижний Новгород, 2016. — 355 с.

379. Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. — М., 2021. — 447 с.

380. Ignatieva, R. P. Positioning teachers: a discourse analysis of Russian and American teacher identities in the context of changing national assessment mandates: doctoral dissertation / R. P. Ignatieva. — Kent State University, 2010. — 322 p.

Словари

381. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.

382. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2021. — 496 с.

383. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с.

384. Thornbury, S. The new A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts / S. Thornbury. — London: Macmillan Education, 2017. — 321 p.

Учебники и учебные пособия

385. Акулова, О. В. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 158 с.

386. Аракин, В. Д. Практический курс английского языка. 1 курс : учеб. для студентов вузов / В. Д. Аракин и др. / под ред. В. Д. Аракина. — 6-е изд., доп. и испр. — Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. — 536 с.

387. Артемова, А. Ф. English for Teachers (Английский язык для педагогов): учебное пособие: [16+] / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович. — Москва: ФЛИНТА, 2014. — 263 с.

388. Гордина, О. В. Андрагогика: учебное пособие для вузов / О. В. Гордина, А. И. Гордин. — Москва : Юрайт, 2022. — 259 с.

389. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. — 103 с.

390. Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Teacher’s Resource Book): методическое пособие к учебнику для вузов с электронной поддержкой / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. —М.: RELOD, 2024. — 92 с.

391. Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Student’s Book): Учебник для вузов с электронной

поддержкой / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. — М.: RELOD, 2024. — 108 с.

392. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.

393. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 207 с.

394. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 192 с.

395. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Щукин. — 7-е изд. — М.: Русский язык, 2010. — 488 с.

396. Языкова, Н. В. Практикум профессионального общения / отв. ред. Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. — М.: Московский городской педагогический университет, 2020. — 163 с.

397. Bezzabotnova, O. English for Academics / O. Bezzabotnova, S. Bogolepova, V. Gorbachev. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 175 p.

398. Flanders, N. A. Interaction analysis in the classroom: a manual for observers / N. A. Flanders. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 1966. — 54 p.

399. Hughes, G. Practical classroom English / G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — 182 p.

400. Hyland, K. English for Academic Purposes: An advanced resource book / K. Hyland. — Abingdon, Oxon: Routledge, 2006. — 356 p.

401. Scrivener, J. Learning Teaching / J. Scrivener. — Oxford: Macmillan Education, 2005. — 431 p.

402. Scrivener, J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 315 p.

Электронные ресурсы

403. Асмолов, А. Г. Человек — это не коллекция нужных компетенций / А. Г. Асмолов // Вести Образования. — 2018. — 28 февраля. — URL: https://www.vogazeta.ru/articles/2018/2/28/analitycs/2196-chelovek__eto_ne_kollektsiya_nuzhnyh_kompetentsiy (дата обращения: 09.01.2026).

404. Вербицкий, А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий. — 2013. — URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 09.01.2026).

405. Герценовский университет. История университета // РГПУ им. А. И. Герцена: [сайт]. — URL: https://www.herzen.spb.ru/about/about_uni/history/ (дата обращения: 09.01.2026).

406. Гущина, Ю. А. English for Language Teaching Purposes [Электронный ресурс] / Ю. А. Гущина. — URL: https://sites.google.com/view/english-for-teaching/module-2?authuser=0 (дата обращения: 18.06.2025).

407. Гущина, Ю. А. English for Language Teaching Purposes [Электронный ресурс] / Ю. А. Гущина. — URL: https://sites.google.com/view/english-for-teaching/главная-страница?authuser=0 (дата обращения: 18.06.2025).

408. Коренев, А. А. Викторина-тест по грамматике в классе. Classroom Grammar [Электронный ресурс] / А. А. Коренев. — URL: https://wordwall.net/resource/54871772/diagnostic-test-classroom-grammar (дата обращения: 18.06.2025).

409. Коренев, А. А. Обратная связь в образовании, управлении и жизни [Видеозапись] / А. А. Коренев // Видеотека портала «1 сентября». — URL: https://video.1sept.ru/video/1073 (дата обращения: 19.06.2025).

410. Валерий Фальков выступил на «правительственном» часе в Госдуме [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/95016/ (дата обращения: 09.01.2026).

411. Валерий Фальков: Все наши ключевые инструменты поддержки направлены на совершенствование системы высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98362/ (дата обращения: 09.01.2026).

412. Нужа, И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / И. В. Нужа. — URL: https://www.hse.ru/data/2011/03/11/1207973077/Нужа%20Иноязычная.doc (дата обращения: 09.01.2026).

413. Перевёрткина, М. С. ПреОбразование [Электронный ресурс] / М. С. Перевёрткина, А. А. Коренев. — URL: https://stepik.org/course/112241/info (дата обращения: 19.06.2025).

414. Садовничий, В. А. «Мы заменили фундаментальное образование «компетенциями» [Электронный ресурс] / Сайт МГУ имени М. В. Ломоносова. — 2018. — URL: https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html (дата обращения: 09.01.2026).

415. Стратегия // Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 1998. — [Электронный ресурс]. — URL: https://gramota.ru/poisk?query=стратегия&mode=slovari&dicts[]=42 (дата обращения: 09.01.2026).

416. Хуторской А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2 — URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 10.01.2026).

417. Bolotina, E. V. [Электронный ресурс] Synergic approach to education / E. V. Bolotina // Transactions of Telavi State University. — 2023. — № 1 (35). —

DOI https://doi.org/10.52340/tuw.2022.01.35.24. — URL: https://journals.4science.ge/index.php/TUW/article/view/1712 (дата обращения: 17.12.2025).

418. Cohen, A. D. The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language: Research report [Электронный ресурс] / A. D. Cohen, S. J. Weaver, T.-Y. Li. — 1996. — URL: https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIimpact.pdf (дата обращения: 10.01.2026).

419. Darn, S. Pros and cons of teacher talking time [Электронный ресурс] / S. Darn. — 2007. — URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time (дата обращения: 09.01.2026).

420. English for Teachers of English (accompaniment to the Student's Book) [Электронный ресурс] // Oxbridge School. — URL: https://oxbridgeschool.ru/course/view.php?id=326 (дата обращения: 18.06.2025).

421. Huitt, W. Empathetic listening [Электронный ресурс] / W. Huitt // Educational Psychology Interactive. — 2009. — URL: http://www.edpsycinteractive.org/topics/process/listen.html (дата обращения: 08.01.2026).

422. Koran, E. Developing sociolinguistic and pragmatic competences in English as foreign language (EFL) students at university language schools (Iraqi case): extended abstract of PhD dissertation in education sciences [Электронный ресурс] / E. Koran. — 2016. — URL: https://www.ibsu.edu.ge/Upload/Menu_items/Doctorate-Defence/Elvira-Koran/elvira-koran-final-eng-abstr.pdf (дата обращения: 08.06.2026).

423. Korenev, A. ETE course feedback (MGIMO) [Электронный ресурс] / A. Korenev. — URL: https://forms.gle/b1dgbUxZebk8zpRy9 (дата обращения: 02.07.2025).

424. Lenka, S. K. Implementing Interdisciplinary Teaching Approaches: Challenges and Strategies in Teacher Education under NEP 2020 [Электронный ресурс] / S. K. Lenka, P. Singh // International Journal For Multidisciplinary Research. — 2024. — Vol. 6. — № 1. — DOI

https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i01.13995. — URL: https://www.ijfmr.com/papers/2024/1/13995.pdf (дата обращения: 17.11.2025).

425. RELOD. English for Teacher of English [Электронный ресурс] / RELOD. — URL: https://www.relod-online.ru/ete (дата обращения: 19.06.2025).

426. Revyakina, N. Psychological and pedagogical support of the educational process: synergetic approach [Электронный ресурс] / N. Revyakina, E. Sakharova // E3S Web of Conferences. — 2021. — Vol. 273. —DOI 10.1051/E3SCONF/202127312124. — URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12124/e3sconf_interagromash2021_12124.html (дата обращения: 09.01.2026).

427. Trutman, G. Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? [Электронный ресурс]/ G. Trutman, Y. Kanele. Die Gesellschaft für Bildung und Wissen. — 2018. — URL: https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/kompetenzorientierung-als-suendenfall-in-der-paedagogik.html (дата обращения: 09.01.2026).

428. Zhang, Q. Unpacking EFL teachers' agency enacted in nested ecosystems in developing regions of Southern China [Электронный ресурс] / Q. Zhang, Y. Liu, J.-E. Peng // Learning, Culture and Social Interaction. — 2023. — Vol. 43. — URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656123000910 (дата обращения: 09.01.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дополнительные материалы, касающиеся генезиса и становления компетентностного подхода в высшем образовании

Модель ключевых принципов компетентностного подхода, выделенных исследователями под руководством Дж. Бёрка[627]

С точки зрения спецификации компетентности:

1. Компетенции основываются на анализе профессиональных обязанностей и ролей.
2. Описания компетенций (competency statements) характеризуют результаты, которые ожидаются при выполнении профессиональных обязанностей, или знания, умения и ценностные ориентиры[628], считающиеся необходимыми для выполнения данных обязанностей.
3. Описания компетенций упрощают критериально-ориентированное оценивание.
4. Компетенции используются как ожидаемые предсказания профессиональной эффективности и подвергаются процедурам продолжительной валидации.
5. Компетенции детально специфицируются и публикуются до начала обучения.
6. Обучающиеся с помощью компетентностного подхода демонстрируют широкий спектр компетентностных профилей.

С точки зрения обучения:

---

[627] Burke, J. B. Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes / J. B. Burke, J. H. Hansen, W. R. Houston, C. Johnson. — Syracuse, NY: National Consortium of Competency Based Education Centres, 1974. — 88 p.

[628] В оригинальном тексте использован термин attitudes, который также можно было бы перевести как «отношение».

7. Программа обучения[629] исходит из описанных компетенций и соотносится с ними.

8. Обучение, поддерживающее развитие компетенций, разделено на модули доступного объема.

9. Обучение организовано таким образом, чтобы учитывать индивидуальные стили обучения, а также предпочтения по последовательности, скорость и потребности обучающихся.

10. Прогресс обучающихся определяется демонстрируемыми компетенциями.

11. Уровень прогресса обучающихся сообщается им в ходе программы обучения.

12. Программы обучения пересматриваются и изменяются на основе данных полученной обратной связи.

С точки зрения оценивания:

13. Измерения компетентности валидно отнесены к описаниям компетентности.

14. Измерения компетентности специфичны, реалистичны и учитывают детали.

15. Измерения компетентности позволяют определять различия на основе установленных для демонстрации компетентности стандартов.

16. Полученные в результате измерения компетентности данные применимы и полезны для принятия решений.

17. Измерения компетентности и стандарты специфицируются и публикуются до начала обучения.

С точки зрения управления и менеджмента:

---

[629] В современном образовательном контексте было бы правильнее использовать термин «образовательная программа», однако, так как приводимое исследование было выполнено в 1975 году и во многом ориентировалось на контекст дополнительного профессионального обучения, мы оставили термин «программа обучения» (в оригинале — the instructional programme).

18. Описывается стратегия управления (в широком смысле), ожидаемая структура, содержание, функционирование и ресурсная база программы.

19. Управленческие функции, обязанности, процедуры и механизмы четко прописаны и доступны.

С точки зрения программы в целом:

20. Педагогические кадры, реализующие программу[630], моделируют ценностные ориентиры и поведение, ожидаемые от обучающихся по данной программе.

21. Организованы мероприятия по обучению, оцениванию, развитию и поощрению кадров.

22. Исследования и распространение опыта являются неотъемлемой частью общей системы обучения.

23. Имеется достаточная институциональная гибкость для всех аспектов программы.

24. Программа планируется и реализуется как единая и интегрированная система.

Принципы компетентностного подхода, выделенные Г. У. Матушанским и О. Р. Кудаковым (2009 г.)[631]

– принцип развития креативного начала личности;

– принцип профессиональной мобильности;

– принцип профессиональной направленности обучения;

– принцип модульности профессионального обучения;

– принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе (который можно было бы соотнести с принципом ситуативности в рамках личностно-деятельностного подхода);

– принцип непрерывного образования;

---

[630] В оригинале — «programme staff».

[631] Матушанский, Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 11–12 (77-78). — С. 41–47.

– принцип адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества;

– принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование универсальных компетенций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Профессионально-коммуникативные задачи учителей и преподавателей иностранного языка

Таблица 1 — Аудиторные профессионально-коммуникативные задачи преподавателя: анализ научно-методической литературы

№	Коммуникативная задача	Число исследователей, выделивших данную задачу	Источники
1	Организация учебного процесса (Classroom management)	17	Bailey, Nunan, 1996; Bowers, 1986; Carter, Nunan, 2001; Chiang, 2006; Elder, 2001; Ellis, 1986; Freeman, 2015; Gaies, 1983; Hall, 2011; Harmer, 2007; Marzano, 2004; Mercer, 1995; Scrivener, 2009; Walsh, 2006; Willis, 1982; Рубцова, 2006; Соловова, 2004
2	Оценивание (Assessing students)	14	Al-Hazmi, 2003; Carter, Nunan, 2001; Chiang, 2006; Davison, Leung, 2009; Freeman, 2015; Hall, 2011; Harmer, 2007; McNamara, 2009; Murdick, 1996; Murray, Cristison, 2011; Powers et al., 1986; Rivera, 1986; Scrivener, 2009; Рубцова, 2006; Соловова, 2004
3	Изложение материала занятия (Instruction/delivering the content)	11	Bailey, Nunan, 1996; Carter, Nunan, 2001; Chiang, 2006; Elder, 2001; Freeman, 2015; Gaies, 1983; Hall, 2011; Mercer, 1995; Murray, Cristison, 2011; Scrivener, 2009; Walsh, 2011; Рубцова, 2006
4	Использование ИКТ на занятии	6	Al-Hazmi, 2003; Alkhawaldeh, 2020; Carter, Nunan, 2001; Harmer, 2007; Knapp et al., 2009; Scrivener, 2009
5	Умение дать ученику конструктивную обратную связь (похвалить, поругать и т. д.) (Provide constructive feedback)	4	Elder, 2001; Hall, 2011; Harmer, 2007; Marquadt, 1969;

6	Использование риторических приёмов	3	Elder, 2001; Willis, 1982; Рубцова, 2006
7	Введение в сюжет урока	2	Elder, 2001; Рубцова, 2006
8	Исправление ошибок	2	Ellis, 1986; Соловова, 2004
9	Чтение вслух	1	Elder, 2001
10	Упрощение	1	Elder, 2001
11	Перифраз	1	Elder, 2001
12	Интенсивное слушание на предмет ошибок, дискуссионных ответов и т. д. (Intensive listening)	1	Harmer, 2007
13	Индивидуальная работа с учениками в индивидуальном режиме, а не в группе (Provide individual instructions)	1	Elder, 2001

Источник: Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28 (с. 23).

Таблица 2 — Аудиторные коммуникативные задачи преподавателя иностранного языка с предполагаемыми микрозадачами

№	**Коммуникативная задача**	**Микрозадачи**
1	Организация учебного процесса в классе	Объяснение задания, организация дискуссии (взаимодействия учеников), поддержание дисциплины, проверка присутствия, вовлечение в занятие, объяснение задач занятия, объяснение правил поведения на занятии
2	Оценивание ответа, оценка знаний, навыков и умений обучающихся	Анализ речи учащихся, выделение ошибок, суммирование информации, полученной от обучающихся
3	Изложение материала занятия	Введение в сюжет занятие, чтение вслух, упрощение, парафраз, подсказки преподавателя классу, комментарии, отработка материала хором, подведение итогов, сторителлинг, упрощения при объяснении, демонстрации, аналогии, связь с предыдущими занятиями, отсылка к культурным особенностям
4	Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятии	Вербальное сопровождение действий по использованию компьютера, электронной доски, видео и аудиоматериалов

5	Обратная связь	Исправление ошибок, позитивная или негативная обратная связь, предвосхищение ошибки, обратная связь в виде повторения правильного ответа, похвала
6	Мониторинг усвоения и понимания	Интенсивное слушание на предмет ошибок, дискуссионных ответов и т. д.
7	Формулирование вопросов (сквозная коммуникативная задача)	На выявление уже имеющихся знаний учеников по данной теме (элиситация), вопросно-ответная форма для осознанного углубления в материал, проблемные вопросы, риторические вопросы, вопросы для предоставления новой информации, вопросы для управления дискуссией и ходом занятия, вопросы на понимание
8	Работа с обучающимися в индивидуальном режиме	Анализ речи обучающихся и предоставление комментариев

Источник: Коренев, А. А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие / А. А. Коренев, А. М. Михайлова // Иностранные языки в школе. — 2019. — № 3. — С. 16–28 (с. 24).

Таблица 3. Институциональные характеристики профессионального опыта выборки исследования внеаудиторных задач

	Россия (701)	**Китай (174)**	**Индонезия (286)**	**Великобритания (86)**	**США (41)**
Языковые курсы	149 (21 %)	164 (94 %)	223 (78 %)	73 (84 %)	38 (93 %)
Учреждения дошкольного образования	62 (9 %)	25 (14 %)	33 (12 %)	4 (5 %)	5 (12 %)
Начальные классы в учреждения общего образования	188 (27 %)	39 (22 %)	67 (23 %)	10 (12 %)	9 (22 %)

	Россия (701)	**Китай (174)**	**Индонезия (286)**	**Великобритания (86)**	**США (41)**
Основное и среднее образование	386 (55 %)	38 (22 %)	82 (29 %)	26 (30 %)	15 (36 %)
Университет	437 (62 %)	26 (15 %)	43 (15 %)	40 (47 %)	15 (36 %)
Частные уроки (репети-торство)	346 (49 %)	77 (43 %)	149 (52 %)	48 (56 %)	23 (56 %)

Составлено автором



Рисунок 1 — Профессионально-коммуникативные задачи учителей и преподавателей иностранного языка вне класса

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анализ требований нормативных документов к профессиональной подготовке учителей и преподавателей иностранного языка

Таблица 4 — Целевые сферы деятельности в рамках лингводидактического профиля подготовки

	Лингвистика	**Пед. образование**	**Профстандарт 01. 001**
Область и сферы / вид профессиональной деятельности (бакалавриат)	«Образование и наука (в сферах: реализации основных образовательных программ, дополнительных образовательных программ; научных исследований); сфера межъязыковой и межкультурной коммуникации; Административно-управленческая и офисная деятельность[632] (в сфере организационного и документационного обеспечения управления организациями, в том числе органах управления образованием); Средства массовой информации, издательство и полиграфия (в сфере деятельности средств массовой информации, информационных агентств, рекламы и связей	«Образование и наука (в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования)»	«Дошкольное образование Начальное общее образование Основное общее образование Среднее общее образование»

[632] Выделенное курсивом относится к ОС МГУ, но не относится к ФГОС.

	с общественностью)»		
Область и сферы / вид профессиональной деятельности (магистратура)	Совпадает с уровнем бакалавриата	Включает все элементы уровня бакалавриата + Культура, искусство (в сфере организации отдыха и развлечений	
Типы задач профессиональной деятельности (бакалавриат)	*педагогический*[633]; переводческий; консультационный; научно-исследовательский	*педагогический*; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения	Отсутствует
Типы задач профессиональной деятельности (магистратура)	Включает все элементы уровня бакалавриата + аналитический и организационно-управленческий	Совпадает с типами задач на уровне бакалавриата	Отсутствует
Задачи профессиональной деятельности (бакалавриат, педагогический тип, методический тип) и трудовые функции в профессиональном стандарте	*подготовка и проведение учебных занятий*, «осуществление контроля знаний, необходимых навыков и умений у обучающихся в образовательных организациях общего образования и дополнительного образования; использование образовательных технологий для совершенствования образовательного процесса, *создания учебно-методического обеспечения* и стандартизированного контроля	Отсутствует	Трудовые функции: *Общепедагогическая функция. Обучение.* Воспитательная деятельность. Развивающая деятельность. «Педагогическая деятельность по *проектированию и реализации основных образовательных программ*». «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования. Педагогическая деятельность по реализации

[633] Схожие элементы выделены курсивом.

	курсового обучения с учетом требований ФГОС в образовательных организациях общего образования и дополнительного образования; использование теоретических знаний и практических навыков моделирования учебного процесса в области преподавания иностранных языков и культур в образовательных организациях общего образования и дополнительного образования (педагогический)»[634]		программ основного и среднего общего образования».
Задачи профессиональной деятельности (бакалавриат, педагогический тип, методический тип, научно-исследовательский тип, управленческий тип) и трудовые функции в профессиональном стандарте.	*«осуществление критического анализа проблемных ситуаций в области изучения иностранных языков* и культур на основе системного подхода (научно-исследовательский); *осуществление преподавательской деятельности* в профессиональной сфере в соответствии с современными лингвометодическими концепциями;	«планирование и реализация собственного педагогического исследования (исследовательский)»; *«планирование и осуществление учебной и воспитательной деятельности* в образовательных организациях общего, высшего и дополнительного образования (педагогический)»; *«научно-методическое и учебно-методическое*	

[634] Создано исключительно на базе ОС МГУ, так как отсутствует во ФГОС.

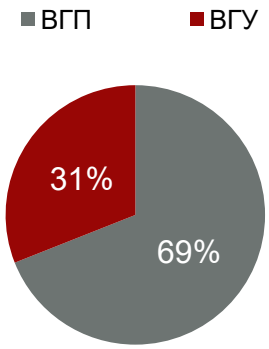
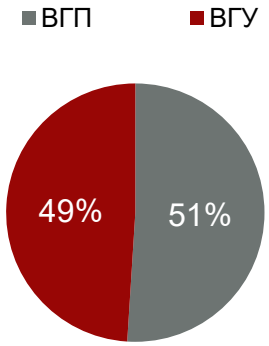
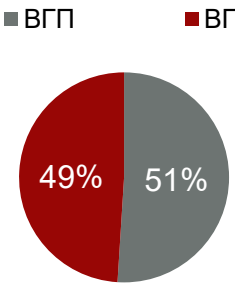
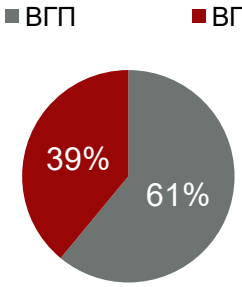
	применение современных теорий воспитания и обучения в организации образовательного процесса; использование инновационных подходов в обучении иностранным языкам и межкультурному общению»; «использование цифровых электронных и дистанционных технологий в процессе обучения иностранным языкам (педагогический)»	*обеспечение реализации образовательных программ* соответствующего уровня образования (методический)»	

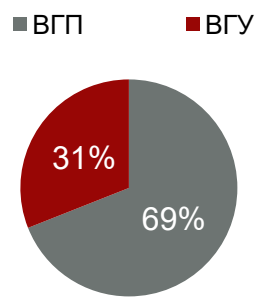
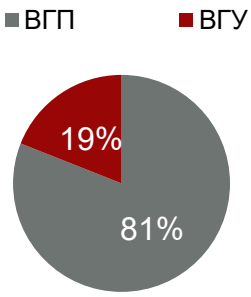
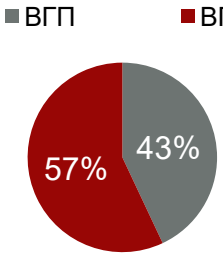
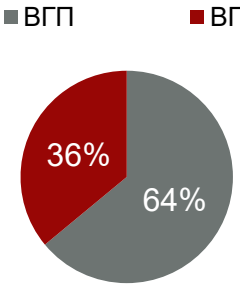
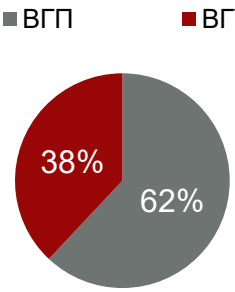
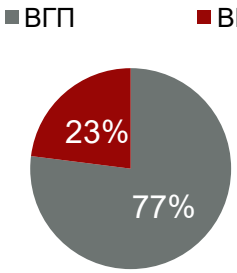
Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты анализа видеозаписей конкурса «Учитель года»

Таблица 5. Соотношение времени говорения учителя и обучающихся на занятиях по английскому языку (2014-2016 гг.).

Учитель №1, 4 класс, 2015 год, Оренбургская область	**Учитель №2, 7 класс, 2015 год, город Пенза**
	
Учитель №3, 10 класс, 2014 год, Калужская область	**Учитель №4, 8 класс, 2016 год, Ингушетия**
	
Учитель №5, 8 класс, 2016, Крым	**Учитель №6, 5 класс, 2014 год, город Псков**

	
Учитель №7, 9 класс, 2014 год, город Череповец	**Учитель №8, 5 класс, 2016 год, город Нальчик**
	
Учитель №9, 6 класс, 2015 год, город Рязань	**Учитель №10, 3 класс, 2014 год, Великий Новгород**
	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Критерии оценивания педагогической речи

Таблица 6 — Шкала оценивания речи учителя в классе

	Отлично (6)	**Достаточно (3)**	**Требует улучшения (0)**
Общее произношение	Обеспечивает правильную модель произношения для студентов без или с небольшим акцентом. Не делает никаких явных ошибок в произношении. Устойчиво следует одному из стандартных вариантов английского языка.	Узнаваемый акцент не мешает пониманию. Не допускает каких-либо явных ошибок в заранее спланированном лингвистическом содержании со случайными ошибками в более спонтанных взаимодействиях. Могут быть заметно сочетание разных вариантов английского языка.	Можно понять речь в целом, однако, неправильное произношение отдельных слов или звуков значительно снижают ясность. Сильный акцент.
Интонация и логические ударения	Всегда использует уместный интонационный рисунок. Может использовать интонацию, чтобы подчеркнуть отдельные идеи и выразить различные эмоции.	Может поддерживать надлежащее использование ключевых интонационных моделей, однако может быть заметно влияние родного языка. Может использовать интонацию, чтобы подчеркнуть важную информацию.	Интонация родного языка сильно влияет на интонацию учителя, что делает ее неправильной моделью для учеников.
Лексика и грамматика	Не допускает явных грамматических ошибок, за исключением случайных промахов, вызванных спонтанностью устной речи. Гибко использует ряд структур, которые соответствуют уровню студентов. Обеспечивает хорошую модель использования языка на данном уровне.	Не допускает грамматических ошибок в заранее запланированном содержании, но может делать ошибки в более спонтанном дискурсе. Использует соответствующий диапазон структур для уровня студентов. Присутствуют повторы в речи.	Допускает лексические и грамматические ошибки даже в целевом содержании урока и функциональном языке. Демонстрирует слабую способность регулировать грамматический диапазон для целевого уровня учащихся и / или использует ограниченный диапазон структур.

Структурирование урока	Может приветствовать студентов, наметить цели урока, последовательность действий, переходить от одного занятия к другому, указать этапы урока и поддержать использование учебных материалов. Может четко обозначить смысл и цель деятельности, при необходимости установить и обеспечить соблюдение правил, а также дать инструкции. Может привлечь внимание, когда это необходимо, используя разные фразы.	Может приветствовать студентов, наметить цели урока, последовательность действий, переходить от одного занятия к другому, указать этапы урока и поддержать использование учебных материалов корректным английским языком. Может четко обозначить смысл и цель деятельности, при необходимости установить и обеспечить соблюдение правил, а также дать инструкции. Может привлечь внимание, когда это необходимо, используя разные фразы.	Язык, используемый для проведения урока, в основном неестественный и / или неуместный. Структура урока явно не обозначена. Видимые лингвистические трудности в представлении заданий и инструкций. Чрезмерно опирается на заметки. Не поддерживает надлежащим образом использование учебных материалов. Необоснованно прибегает к родному языку.
Использование вопросов	Использует широкий спектр вопросов, чтобы оценить степень понимания студентов, и делает урок интерактивным и диалогичным. Четко формулирует вопросы и легко переформулирует их при необходимости.	Адекватный диапазон методов опроса, хотя более широкое использование явно улучшило бы взаимодействие. Некоторые вопросы кажутся неясными, но учитель может эффективно их переформулировать. Урок включает в себя несколько монологичных элементов речи учителя.	Не в достаточной степени использует вопросы. Урок в значительной степени монологичен, что влияет на вовлеченность студентов. Демонстрирует трудности при формулировании вопросов.
Исправление ошибок	Исправляет ошибки учащихся сразу или отсрочено, применяя различные приемы исправления ошибок.	Исправляет существенные ошибки в речи учащихся, связанные с целью и / или основным содержанием урока, хотя часто игнорирует ошибки в других структурах. Используются различные приемы исправления ошибок, хотя один из них является доминирующим.	Игнорирует многочисленные ошибки, даже если они сделаны в целевом содержании урока. Не показывает систему в исправлении ошибок. Приемы исправления ошибок часто не подходят для ситуации в классе.

Предоставление обратной связи	Всегда предоставляет позитивное подкрепление или отзыв о работе обучающихся. Может уверенно, вежливо и адекватно предоставлять разнообразную обратную связь и настаивать на требованиях. Для этого использует широкий спектр языковых средств.	Может дать положительное подкрепление и конструктивный отзыв, хотя используемый язык часто повторяется. Некоторые речевые действия студентов оставлены без обратной связи. Нет видимых лингвистических трудностей при даче обратной связи. Может иметь незначительные несоответствия в языке, используемом при предоставлении обратной связи	Предоставляет мало положительного подкрепления. Используемый язык часто неестественен и неуместен. Видимые лингвистические трудности при предоставлении обратной связи приводят к затруднениям, паузам, агрессии, невежливому поведению или использованию родного языка для обеспечения обратной связи.

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты оценивания педагогической речи студентов лингводидактических профилей подготовки и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка

Таблица 7. Результаты оценивания студентов лингводидактических направлений подготовки по параметру «Использование вопросов» (2020-2024)

n = 108 Мин. оценка = 0 Макс. оценка = 6	Использование вопросов
Среднее 2020	3,083333333
Среднее 2021	4,19047619
Среднее 2022	3,625
Среднее 2023	4,181818182
Среднее 2024	4,25
Общее среднее	3,869158879
Количество 6	24
Количество 5	5
Количество 4	28
Количество 3	40
Количество 2	5
Количество 1	3
Количество 0	2

Составлено автором

Таблица 8. Результаты оценивания по параметру «Использование вопросов» у практикующих учителей EFL, EMI, CLIL

n = 69 Мин. оценка = 0 Макс. оценка = 6	**Использование вопросов**
Среднее	5,086956522
Количество 6	49
Количество 3	19
Количество 0	1
Среднее только по учителям EFL (n=18)	5,166666667

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Профессионально-коммуникативные педагогические стратегии медиации

Таблица 9 — Стратегии визуализации и презентации целевого содержания обучения

СМ1: визуализация целевого содержания обучения		
Умения: УМ1. 1. Создавать мультимедийную презентацию / инфографику / ментальную карту / интерактивную доску, используя готовые материалы из УМК (учебно-методических комплексов) / ООР (открытых образовательных ресурсов) в соответствии с целевым содержанием обучения, возрастом, языковым уровнем обучающихся, их потребностями, адаптировать их при необходимости. УМ1. 2. Учитывать формат обучения: традиционный, дистанционный, смешанный. УМ1. 3. Использовать адекватные с точки зрения социокультурного подхода, традиционных духовно-нравственных ценностей РФ текстовые, визуальные и аудиовизуальные материалы, оказывающие положительное социализирующее воздействие на обучающихся. УМ1. 4. Использовать текстовые, визуальные и аудиовизуальные материалы, способствующие познанию и соизучению языков и культур. УМ1. 5. Использовать текстовые, визуальные и аудиовизуальные материалы, способствующие овладению вербальными и невербальными нормами межкультурного общения. УМ1. 6. Сбалансированно использовать изображения юмористического характера,	**Навыки:** НМ1. 1. Разрабатывать графические структуры для обозначения взаимосвязей между идеями и понятиями. НМ1. 2. Преобразовывать текстовую информацию в удобные для зрительного восприятия формы. НМ1. 3. Создавать визуальные заметки для объяснения нового материала / введения в тему. НМ1. 4. Использовать приемлемые сочетания цветов, дополняющие и акцентирующие ключевое содержание текста и иллюстраций. НМ1. 5. Искать и находить изображения, аудио— и видеоматериалы в открытом доступе и с лицензией Creative Commons, используя популярные поисковые системы. НМ1. 6. Редактировать изображения, добавлять/убирать элементы, используя базовые инструменты визуальной обработки.	**Знания:** ЗМ1 Дидактические принципы. ЗМ2 Цифровые платформы, основные программы и их инструменты, и технические возможности для учебных целей. ЗМ3 Типы лицензий на использование изображений в открытом доступе.

включая комиксы и мемы, оценивая их социокультурную приемлемость и дидактическую целесообразность.		
СМ2: Презентация целевого содержания обучения		
Микроумения: УМ2. 1. Сокращать большие текстовые массивы до приемлемых для зрительного восприятия информационных блоков. УМ2.2. Выделять ключевую информацию. УМ2.3. Отделять основную информацию от второстепенной. УМ2.4. Организовать учебный материал в логичной и структурированной форме. УМ2.5 Использование различных беспереводных способов введения лексического материала. УМ2.6 Использование имплицитного подхода при введении грамматического материала. УМ2.7 Использование индуктивного подхода при презентации грамматического материала УМ2.8 Использование дедуктивного подхода при использовании грамматического материала	**Навыки:** НМ2.1. Использовать ключевые слова. НМ2.2. Использовать правило 6х6: 6 слов в строке и 6 строк максимум на доступном зрительному восприятию поле (интерактивной доски, слайда презентации, страницы учебного материала, инфографики). НМ3.3. Идентифицировать и исключать повторы слов и идей из текста.	**Знания:** ЗМ2.1 Принципы структурирования учебной информации. ЗМ2.2 Формы, методы и средства организации учебного процесса. ЗМ2.3 Методы презентации лексического материала. ЗМ2.4 Имплицитный и эксплицитный (индуктивный и дедуктивный) подходы к презентации грамматического материала.

Источник: Сорокина, А. С. Умения визуализации учебного материала как компонент профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка / А. С. Сорокина, А. А. Коренев // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, № 5. — С. 465–475. . — DOI 10.30853/ped20240058.

Таблица 10 — Стратегии медиации: адаптация педагогической речи, медиация концепций и медиация общения

СМ3 Адаптация педагогической речи.		
Знания	Навыки	Умения
ЗМ3.1 Языковые явления на уровне фонетики, лексики и грамматики, которые можно адаптировать, и способы их модификации. ЗМ3.2 Функции адаптации речи (упрощение; предоставление понятного вводного материала) в зависимости от цели воздействия на аудиторию. ЗМ3.3 Концепции, связанные с адаптацией речи (language grading, comprehensible input и др.)	НМ3.1 Изменение темпа речи в зависимости от уровня обучающихся. НМ3.2 Постановка пауз и произвольный контроль их длительности. НМ3.3 Постановка смыслового ударения для выделения определенных слов или структур в в высказываниях. НМ3.4 Адаптировать лексику, используемую в педагогической речи, адекватно уровню обучающихся и коммуникативной ситуации на занятии. НМ3.5 Выбор лексемы из синонимического ряда, наиболее адекватной уровню обучающихся. НМ3.6 Адаптировать грамматику и синтаксис, используемые в педагогической речи, адекватно уровню обучающихся и коммуникативной ситуации на занятии. НМ3.7 Владеть навыком выбора использования синтаксических конструкций различной сложности в зависимости от уровня обучающихся. НМ3.8 Ииспользование средств когерентности и дискурсивных маркеров в устной речи. НМ 3. 9. Замечать затруднения в коммуникации со стороны учащихся, связанных с непониманием педагогической речи.	УМ3.1 Упрощение педагогической речи. УМ3.2 Усложнение педагогической речи для обеспечения целевого уровня вводного материала. УМ3.3 Оценивание эффективности адаптации педагогической речи исходя из наличия затруднений в коммуникации.

СМ4 Медиация концепций		
Знания	Навыки	Умения
НМ4.1 Дескрипторы медиации концепций. НМ4.2 Приемы медиации концепций. НМ4.3 Способы адаптации медиации концепций во время занятий по иностранному языку.	НМ4.1 Замечание затруднений у обучающихся. НМ4.2 Использование реплик и реакций обучающихся при построении значений НМ4.3 Проверка понимания обучающимися новых концепций	УМ4.1 Выявление у обучающихся затруднений при понимании концепций. УМ4.2 Предугадывание затруднений при понимании вводимых в рамках занятий концепций на стадии планирования. УМ4.3 Адаптация приемов объяснения концепций во время занятия. УМ4.5 Выстраивание коммуникации во время занятия для построения значения новых концепций
СМ5 Медиация коммуникации		
Знания	Навыки	Умения
ЗМ 5.1 Темы, являющиеся дискуссионными в рамках конкретных социокультурных и социолингвистических характеристик обучающихся ЗМ 5.2 Правила проведения дискуссий и дебатов. ЗМ 5.3 Способы управления дискуссией ЗМ 5.4. Дескрипторы медиации коммуникации на разных уровнях	НМ5.1 Выявление потенциально дискуссионных вопросов. НМ5.2 Выявление потенциальных противоречий. НМ5.3 Оценка адекватности выражения участниками дискуссии своих позиций. НМ5.4 Оценка степени участия обучающихся в дискуссии. НМ5.5 Предоставление права голоса конкретному обучающемуся. НМ5.6 Вежливая, но твердая остановка дискуссии или передача хода другому участнику.	УМ5.1 Организация обсуждения дискуссионных вопросов в рамках обучения иностранному языку. УМ5.2 Управление дискуссией при обсуждении дискуссионных вопросов, в т. ч. в случае возникновения различных (противоположных) позиций. УМ5.3 Преодоление затруднений и разногласий при обсуждении дискуссионных вопросов на основе взаимоуважения. УМ5.4 Обеспечение равного участия в дискуссии всех обучающихся.

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Средства реализации представленной технологии обучения в рамках профессионально ориентированной языковой подготовки

8.1 Описание курса для студентов

English for Professional Communication (BA)

Instructor: Alexey Alexandrovich Korenev, Ph.D.
studywithkorenev@gmail.com, Department of Language Teaching Theory, Room 306

Objectives: This course covers all four language skills at the levels B2-C1. It focuses on the teacher's professional English language use in speaking, reading, writing and listening. Students who do the work set on the course and attend regularly should see an improvement in their receptive, productive, interaction and mediation skills, as well as they will master some professional skills that are needed to teach English.

Course outline

Dates	Module	Topics and Skills	Due dates
6/9	Unit 1. Where do I begin…	Introducing yourself to a new class Using the CEFR – reading an assessment scale	
13/9	Unit 1. Where do I begin…	Getting to know your students: Ice Breakers Giving Instructions	Ice Breakers Presentation
20/9	Unit 1. Where do I begin.	Describing personality Writing a welcome letter to a new class	
27/9	Unit 2. I've got a plan	Setting lesson aims. Bloom's taxonomy.	Welcome letter to a new class
4/10	Unit 2. Lesson Planning	Lesson stages. Analyzing coursebooks. Writing a lesson plan	Lesson aims
11/10	Unit 2. Lesson Planning	Revision and progress check for Units 1-2	Lesson plan
18/10	Unit 3. In the classroom	Classroom objects Classroom management	
25/10	Unit 3. In the classroom	Classroom management: introducing rules and procedures Conflict prevention and resolution	Classroom map

1/11	Unit 4. Giving instructions	Polite requests and instructions Types of activities in ELT Asking instruction-checking questions (ICQs)	Class constitution
8/11	Unit 4. Giving instructions	Language grading Writing emails at university	Task rubrics translation/design
15/11	Unit 4. Giving instructions	Revision and progress check for Units 3-4	Progress test (classroom language)
22/11	Unit 5. All about it	Introducing new vocabulary Asking concept-checking questions (CCQs)	
29/11	Unit 5. All about it	Introducing new grammar Comparing and contrasting	Vocabulary worksheet
6/12	Unit 5. All about it	Errors / mistakes/ slips Error codes	New grammar worksheet
13/12	Unit 5. All about it	Microteaching: introducing new vocabulary or grammar	Microteaching
20/12	Revision	Microteaching: introducing new vocabulary or grammar Revision of Unit 5	Microteaching

30-90 minutes of preparation required for every lesson.

All the works produced within this course must be collected and stored as part of the trainee teacher's professional portfolio.

Late assignment policy: All assignments are considered late if they are not submitted on the week they are due. For each week that an assignment is late, a 10% deduction will be enforced.

If you miss a test without prior warning, you cannot score more than 60% on that test.

Attendance/Tardiness: If you cannot avoid missing a class, contact your instructor beforehand or at your earliest possible opportunity.

Grading: 30% - attendance and class participation, 40% - assignments, 30% - final test.

The passing grade is 60%. 60-75% - удовлетворительно, 76-85% - хорошо, 86%-100% - отлично

Textbooks/References:

Korenev, A., Guschina Y., Ershova, T. (2024) English for Teachers of English. Student's book. English for Teachers Website (Oxbridge). — URL: https://relod-online.ru/ete.

Notes

8.2 Анкета-профиль преподавателя английского языка (в начале обучения)

My English Teacher Profile

Name:
Surname:
My students address me as: ….
My teaching experience: …. years/months/lessons
The age groups that I have taught: preschoolers, young learners (primary), teens, adults

Language Profile	Reading	Listening	Speaking	Writing

My favourite approach to language learning and teaching:
My favourite classroom activities:
My favourite type of home assignments:
The book series that I have used:

My favourite online learning and teaching resources:

My current professional goals as a teacher:

My professional motto:

Any other important information about me as a language teaching professional:

8.3 Лист диагностического самооценивания перед началом курса

ETE Diagnostic Self-Assessment

This is the diagnostic self-assessment that will focus you on the professional communicative tasks developed within this course and help you to compare your skills at the beginning and at the end of this course

Your name:
How long have you been teaching English?

Which of the following professional communicative tasks have you performed IN ENGLISH?

- ☐ Conducting lessons
- ☐ Giving oral feedback to students
- ☐ Marking my students written work
- ☐ Writing comments on my students written work
- ☐ Writing lesson plans
- ☐ Writing emails to students
- ☐ Communicating with colleagues

- ☐ Conducting extra-curricular events
- ☐ Participating in a job interview
- ☐ Writing a CV
- ☐ Writing a cover letter
- ☐ Designing my own tasks
- ☐ Designing my own tests
- ☐ Adapting teaching/learning materials

How well can you perform the following professional communicative tasks IN ENGLISH?

	Very well	**Quite well**	**Not so well**	**Not at all**	**Never tried**
Introduce myself to a group of students					
'Break the ice' with a new group of students					
Assess my students' level of English					
Write a welcome letter to a new class					
Set learning goals					
Describe cognitive processes					
Write a lesson plan					
Use various classroom management techniques					
Use 'attention getters'					
Conduct a lesson in English without using Russian					
Grade my language use to the level of my students					
Name different classroom activities					
Give instructions					
Write task rubrics					
	Very well	**Quite well**	**Not so well**	**Not at all**	**Never tried**
Introduce new grammar, using different approaches					
Introduce new vocabulary, using various techniques					
Use various techniques to correct errors in the classroom					
Classify errors in students' writing					
Read and use assessment scales					
Provide written corrective feedback					
Tell jokes					
Deliver speeches in public					
Adapt texts to the level of my students					
Organise and conduct classroom debates					
Describe extra-curricular activities					
Prepare application documents (CV, cover letter)					
Describe my strengths					
Describe my weaknesses					
Participate in a job interview					
Reflect on my learning					
Reflect on my teaching					

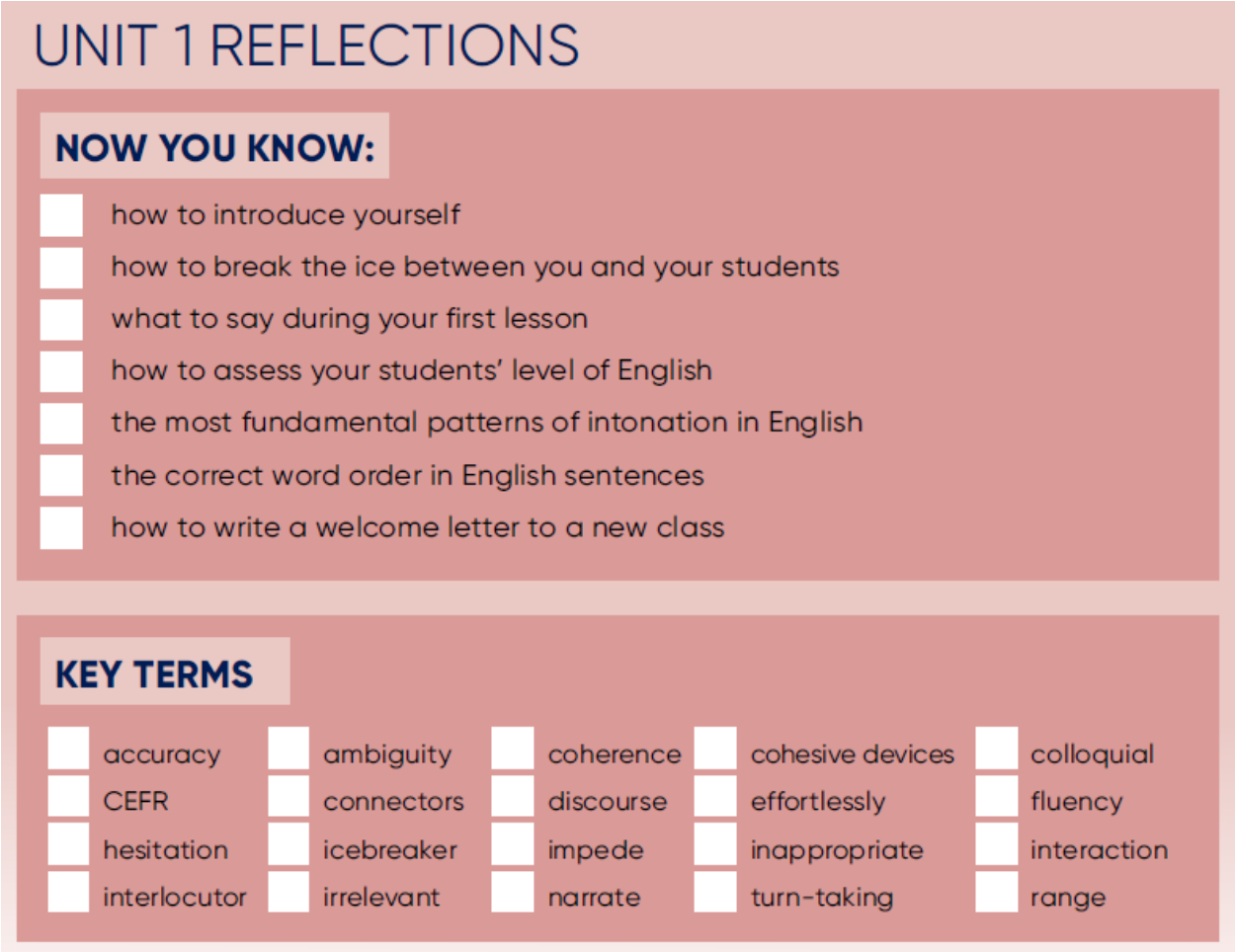


Рисунок 2 — Пример листа рефлексии по первому модулю курса
Источник: Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Student's Book): Учебник для вузов с электронной поддержкой / А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. — М.: RELOD, 2024. — 108 с. (с.20)

8.4. Пример ролевых карточек, используемых в рамках презентации проектного задания «Microteaching»

Class Clown – Every classroom has one or several students who believe it is their job to keep the remainder of the class entertained. These students love the attention and make it their primary goal to get laughs. Make (inappropriate) jokes and attract attention of your fellow students.

Motivated – A motivated student is often a extremely hard worker with specific goals that they are trying to achieve. They may or may not be naturally smart, but they can typically overcome any learning issue through hard work. Do your best and perform! (You may be displeased when not asked by the teacher)

Natural Leader – The natural leader is someone whom everyone looks up to. They are typically tremendously enthusiastic, well liked, and well-rounded individuals. They often do not even realize that other people look up to them. Natural leaders

often lead by example, but have the unique ability to get people to listen to them when they do speak.

Nerd – Typically, nerds have above average intelligence. They are often seen as different or quirky. They have unique interests compared to their peers and are often fixated on those interests.

Organized – These students are almost always prepared for class. They seldom forget to complete homework and bring what they need to class. Their locker or desk is exceptionally neat and orderly. They are always on time and ready to learn when class begins. They do not forget deadlines, are adept at staying on task, and managing their time.

Quiet as a Mouse – These students are often shy and/or withdrawn. They only have a few friends and those friends are also typically quiet. They are never in trouble, but they rarely participate in classroom discussions. They avoid conflict and stay clear of drama. It can be extremely difficult for a teacher to gauge how well these students are learning.

Knowitall – Pretend that you have already learned it all, know all the answers and generally know the subject better than the teacher. Try to draw attention to even slightest inaccuracies or inconsistencies in what the teacher is saying.

Socialite – A socialite would talk to a wall if they thought it would talk back. They always have something to say and find it difficult to go even a few minutes without talking. They love classroom discussions and are the first to raise their hands when the teacher asks a question. Very often these conversations are not in the target language.

Unmotivated – An unmotivated student is typically labeled as lazy. They do not have the drive to succeed academically. They are just there because they have to be. In many cases, they do not have the necessary parental support at home to be successful. You are especially reluctant to perform any writing or reading tasks.

Quiet Protest – avoid any participation in any classroom activity. If the teacher or the assistant make you participate, pretend that you are participating and then keep focusing on your own business.

Loud Protest – refuse to participate in classroom activities because they are boring/childish/too loud without any constructive suggestions. Encourage other students to join you in your protest.

Fixed – choose a game or an activity that you want to do above (instead of) anything else. Repeatedly suggest doing this particular activity and show your indignation every time you are asked to do something else.

Uncontrolled – you find it superhard to control any emotions that you have, be it aggression, laughter, surprise or anything else.

The Only – you were raised in a manner that whatever is going on around you is happening for you and you can decide on what people around you should do to please you. You can take whatever you like.

Bully – find a victim and encourage other students to join you.

NoEnglish – you hardly understand anything said in the English language and treat any attempt to talk to you in English as an act of aggression.

BestMates – you only want to perform any activity together with your best friend.

Winner – you are focused on winning in any game or activity, obsessed with scores and hate to lose.

New – you are a new student in this class. You have no friends yet. You are a bit scared and find it hard to get used to the English-speaking environment.

Loser – you are afraid to lose and believe that you are too stupid to succeed in anything.



Рисунок 3 — Пример задания на рефлексию собственных убеждений о публичных выступлениях

Источник: Коренев, А. А. Английский для учителей английского языка (English for Teachers of English, Teacher's Resource Book): методическое пособие к учебнику для вузов с электронной поддержкой /А. А. Коренев, Ю. А. Гущина, Т. А. Ершова. —М.: RELOD, 2024. — 92 с. (с. 75).

8.5. Пример задания для участников перед прохождением КПК (ГУРМФ имени адмирала С. О. Макарова, 2024 г.)

Уважаемые коллеги!

Для того чтобы помочь вам окунуться в богатый мир технологий в обучении иностранному языку, я подготовил для вас небольшой веб-квест из материалов, созданных на разных платформах, которые параллельно позволят Вам понять возможности, преимущества и недостатки этих платформ, а заодно освежить в памяти основы педагогики, педагогической психологии, методики обучения иностранным языкам и повысить уровень профессионально-коммуникативной компетенции.

При встрече на очном вебинаре мы с вами обсудим ваши впечатления от разных ресурсов, и я поделюсь практическими рекомендациями по созданию материалов на разных платформах, исходя из ваших интересов.

Курс «ПреОбразование» — курс по основам методики обучения иностранным языкам, педагогики и педагогической психологии на платформе Stepik: https://stepik.org/112241.

Диагностический грамматический тест, составленный на базе наиболее частотных ошибок в речи русскоязычных учителей и преподавателей английского языка на платформе Wordwall (тест): https://wordwall.net/play/54871/772/276.

Базовые методические термины, задание на платформе Wordwall (анаграммы): https://wordwall.net/play/38156/821/467.

Термины, описывающие уровень развития устноречевых умений, задание на платформе Wordwall (кроссворд): https://wordwall.net/play/72305/069/401.

Курс, направленный на развитие лексической компетенции на английском языке, «English for Language Teaching Purposes» на платформе Google Sites (обратите особое внимание на модули 2 и 5): https://sites.google.com/view/english-for-teaching/главная-страница?authuser=0.

Успешного освоения материалов! Надеюсь, что вам понравится!

До скорой встречи!

Алексей Александрович Коренев,
доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Тематика выполненных исследований в рамках спецкурсов и спецсеминаров (МГУ)

Кандидатские диссертации:

1. Гущина, Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна; науч. рук. А. А. Коренев. — Москва, 2024.

2. Ершова, Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений обратной связи у студентов лингводидактических специальностей (английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ершова Татьяна Андреевна; науч. рук. А. А. Коренев. — Москва, 2021.

Магистерские диссертации:

1. Аксиологический компонент профессионально-коммуникативной компетенции студентов лингводидактических профилей (английский язык, B2-C1) (2025).

2. Развитие профессионально-коммуникативных умений взаимодействия с искусственным интеллектом у студентов лингводидактических направлений подготовки (английский язык, B2-C1) (2025).

3. Развитие стратегий адаптации речи у студентов лингводидактических направлений подготовки (английский язык) (2024).

4. Развитие стратегий адаптации речи у студентов лингводидактических направлений подготовки (английский язык) (2023).

5. Развитие англоязычных профессионально-коммуникативных умений интеракции с дошкольниками у студентов лингводидактических направлений подготовки (2023).

6. Использование игровых методов обучения для развития профессионально-коммуникативной компетенции у студентов лингводидактических направлений подготовки (2022).

7. Умения визуализации как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции учителя / преподавателя иностранного языка (2022).

8. Интегрированное развитие эмоционального интеллекта как компонента профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога (2022).

9. Стратегии развития профессионально ориентированной социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов (2020).

10. Интегрированное развитие профессионально-коммуникативных и методических умений учителя (2019).

11. Специфика содержания профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в начальной школе (2019).

12. Формирование стратегий гендерно-нейтрального речевого поведения студентов лингводидактических специальностей (2019)

13. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся при преподавании математики на английском языке (2019).

14. Методы оптимизации времени говорения учителя и учеников на уроках иностранного языка в России (2018).

15. Модели взаимодействия учителя и ученика на индивидуальном занятии по иностранному языку (2018).

16. Развитие профессионально-коммуникативного умения формулирования устных и письменных заданий у студентов педагогических специальностей (на материале российских и зарубежных УМК) (2017).

17. Классификация ошибок в речи российских преподавателей иностранного языка (на материале записей уроков английского языка) (2017).

Выпускные квалификационные работы:

1. Тренинг и мастер-класс как формы профессионального обучения преподавателей английского языка (2024).

2. Развитие стратегий педагогического общения в онлайн-классе у студентов лингводидактических направлений подготовки (2023).

3. Развитие стратегий устного исправления ошибок в речи обучающихся у студентов лингводидактических направлений подготовки (2023).

4. Развитие стратегий двуязычной медиации у студентов лингводидактических направлений подготовки (2023).

5. Развитие профессионально-коммуникативных умений устной обратной связи у студентов лингводидактических направлений подготовки (английский язык) (2022).

6. Развитие умений адаптации речи для коммуникации с младшими школьниками у студентов лингводидактических специальностей (2021).

7. Развитие профессионально-коммуникативных умений взаимодействия с дошкольниками на занятиях по английскому языку у студентов лингводидактических специальностей (2021).

8. Интегрированное развитие эмоционального интеллекта и профессионально-коммуникативных умений студентов языковых факультетов (2020).

9. Средства обучения студентов языковых факультетов преподаванию английского языка курса для специальных целей (2020).

10. Интегрированное обучение педагогической конфликтологии и иностранному языку студентов языковых факультетов (2020).

11. Стратегии развития профессионально-коммуникативных умений учителя в классе у студентов педагогических специальностей языковых факультетов (социолингвистический аспект) (2018).

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Результаты анкетирования студентов

Таблица 11 — Результаты анкетирования студентов МГУ, МГИМО, БГУ и ТПИ в 2024–2025 гг. (степень уверенности при реализации целевых умений и стратегий)

n=77	Совсем неуверенно	Скорее неуверенно	Достаточно уверенно	Абсолютно уверенно	% уверенно	% неуверенно	Коэф. уверенности
Представиться ученикам	0	0	27	50	100 %	0 %	70,25
Подружиться с новыми учениками	0	1	33	42	99 %	1 %	67
Оценить уровень владения английским языком	0	7	33	36	91 %	9 %	62,5
Написать приветственное письмо	0	6	30	40	92 %	8 %	64
Формулировать цели и задачи обучения	0	1	35	39	99 %	1 %	65,5
Описывать когнитивные процессы	0	14	39	23	82 %	18 %	55,75
Написать план урока на английском	0	5	22	48	93 %	7 %	65,75
Использовать разные приёмы управления классом	1	8	31	37	88 %	12 %	62,25
Использовать приемы привлечения внимания	0	4	30	43	95 %	5 %	66,5
Проводить урок, не переходя на русский	0	7	32	38	91 %	9 %	63,75
Адаптировать собственную педагогическую речь	0	9	29	39	88 %	12 %	63
Называть разные активности в классе на английском	1	1	25	49	97 %	3 %	68
Давать инструкции	0	0	21	54	100 %	0 %	69,75
Писать установки для упражнений и заданий	0	4	32	41	95 %	5 %	66

Вводить новую грамматику разными способами	0	8	30	38	89 %	11 %	62,5
Вводить новую лексику разными способами	0	3	30	44	96 %	4 %	67,25
Использовать разные техники исправления ошибок	0	1	29	47	99 %	1 %	69
Классифицировать ошибки в письменной речи учеников	0	3	26	47	96 %	4 %	67,25
Читать и использовать шкалы оценивания	0	5	28	43	93 %	7 %	65,25
Давать письменную обратную связь	0	4	26	46	95 %	5 %	66,5
Рассказывать шутки и анекдоты	1	18	26	31	75 %	25 %	55
Использовать сюжетность (сторителлинг) в обучении	1	8	33	34	88 %	12 %	60,75
Адаптировать тексты для нужд учеников	1	2	28	45	96 %	4 %	66,5
Формулировать аргументы	1	3	30	42	95 %	5 %	65,25
Организовывать и проводить дебаты	4	13	25	32	77 %	23 %	54
Описывать внеклассные мероприятия	5	8	29	33	83 %	17 %	56,75
Подготовить документы для приема на работу	2	6	22	46	89 %	11 %	64
Описывать мои сильные стороны	0	5	18	53	93 %	7 %	67,75
Описывать мои слабости	0	4	26	46	95 %	5 %	66,5
Участвовать в интервью о приеме на работу	2	12	27	35	82 %	18 %	58,25
Рефлексировать о своем обучении	0	4	19	52	95 %	5 %	67,25
Рефлексировать о своем преподавании	0	4	20	52	95 %	5 %	68
Среднее арифметическое значение по всем задачам	1	6	28	42	92 %	8 %	64,3

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Транскрипт проведенного элемента занятия

Hey guys, hello, what's up? Good. Well, today we will be learning. Who can read from the screen? A practitioner. Yeah, exactly. Anastasia, do you have any favorite profession except teacher?
No? Okay. What would you like to be?
Princess. Princess? Is it a profession?
Dariana, what do you think? Princess is a profession because they don't work for it?
It depends. Depends on the princess. Dimitri, can you join us?
Well, dancer is also a profession.
Yes, alright, that's good, that's good. Do you dance at home?
That's good, that's good. Can you put down the phone? I would really appreciate it. You would do a great favor. Thank you so much.
Alright, Radha, what would you like to be?
Well, it depends. Dariana, I would really appreciate it if you return a phone and a bottle of water to Radha.
Is thief a profession?
Thief? Well, it depends, but I would say it's not a profession.
I wouldn't say it is a profession.
Maybe, maybe. Would you like to be a thief? Would you like to be a thief?
No.
Question for you guys: what do thieves do?
They steal.
What? So, if you steal hearts, you can be a thief?
Heart — it is the thing, the organ, here.
Alright, good. So, well, Dimitri, look at this. Can you read the title, the name of the profession?
Yeah, so, Anastasia, could you join us, please? What do you think, what do carpenters do?
Okay, there are three options, you can pick one.
Oh, Anna, hello, welcome, please.
Yeah, so please take your seat. We are learning professions here, Anna.
So, Anastasia, what do carpenters do? There you have three options.
Well, ABC, can you read them?
Yeah, you can come closer if you don't see.
So, okay, build houses.
Okay, carpenter — it's about, it's about tree, he works with trees.
That's a nice guess.
So, clap once if you can hear me, clap twice if you can hear me, touch your nose if you can hear me.
Okay, good, good. So, yeah, carpenters, they carve the wood.
Let's go next. Anna, could you join us, please? What profession is that?
Okay, and what do accountants do?
They count money.
Maybe they steal money.
That's a good guess. Maybe accountants steal.
Well, that may be, it depends on the accountant.
Dmitri, what do you think? How much do accountants make a year?
Okay, a month in Russia? Anastasia, do you have any guess? Maybe you try.
Okay, in Moscow, two thousand rubles a day.
Well, maybe. Mariana, do you know any accountant?
Nobody. Anastasia, maybe you? You don't know any accountant?

Alright, who is that? Please tell us.
Your mom is an accountant?
Oh, wonderful, wonderful, that's a good profession. Does she like it? Does she like her profession?
Oh, really? Okay, that's sad. That was a sad no.
Yeah, do you agree?
Yeah, please, Mariana. Housewife?
Well, she's not an accountant.
Okay, but is it a profession, housewife?
I would say yes.
Yeah, I would say yes. But why princess? Isn't it a profession?
Because princesses, they hardly work, usually they don't work, they just enjoy their lives.
Okay, what about this profession?
Okay, cobbler. Do you know this profession?
Good guess, cobbler.
Well, look at the picture. What do you think they're doing? What do you think, we or he?
A cobbler, maybe.
Yeah, but if someone says that his friend or his father is a cobbler, you must understand why.
Because you want to know what other people are saying.
What? Because to live in society, to learn the language.
So, and what do you do if you are a cobbler? You do what?
That's a good guess.
Okay, do you know any famous cobblers?
Okay, what do cobblers do? Just look at the picture. What objects are there in the picture?
Exactly, they craft shoes. We can say make shoes, it's okay.
Do you know any famous cobblers? Maybe you, Anastasia, you know any famous cobbler?
Yeah, good guess, yeah, yeah, that's a good guess.
Okay, penultimate — penultimate means before the last.
Okay, who can read that?
Yeah, operating people.
Yeah, they operate on people.
And how much do surgeons make? Dariana?
Yeah, that's a good guess. A lot.
How much, approximately?
Yeah, in Moscow, a month.
My uncle is a surgeon. One million dollars a month.
He's got to be a pretty good surgeon.
Alright, guys, drugs — it's medicine, it's not always negative, it can also be positive.
Okay, here we have three phrases, please pay attention to them.
Make ends meet. Repeat after me: make ends meet.
Anastasia, please join us, I would appreciate it.
Yeah, exactly, make ends meet means to earn just enough money. You don't earn much, you don't earn little, you earn just enough.
Highway, how much is enough? It depends on the person, depends on the region, depends on the person.
But now, for example, for you, how much is enough?
I don't know, I buy stuff from my parents«cash, because I don't work.
Okay, make ends meet — it's basically when you can buy food, when you pay your rent, when you buy some clothes. It's enough.

By me, enough. It depends where I live, but I believe a thousand dollars a month is enough.
Alright, and now we're gonna watch your favorite animation, it's gonna be your favorite.
Yeah, do we — can we start?
Yeah. Okay. One, two, three.
Who are you?
I'm hungry.
I don't know. I don't really like labels. I'm just sort of like myself, you know?
Maybe it's simple.
No, I'm just lost.
See, what we're trying to get to — I'm the Highwayman.
Okay, good to know.
Well, let's take a seat.
I'm the Highwayman. I make ends meet.
It's like getting back. I work with my hand.
You cause my pain. I'll knock you out. You're not alone.
Steal your shoes from off your feet.
I'm the Highwayman. We're not breaking.
Do we give him applause? Let's give him applause.
Well, they don't like that.
No, not your cup of tea.
Alright. So, okay. Question for you, Highwayman.
Look what a beautiful picture I found for us.
Anastasia, question for you. What do Highwaymen do? Who is a Highwayman? That's the question. Who is?
Can we call Robin Hood a Highwayman?
Robin Hood. I think, I think, yeah. I think, yeah, definitely. We could.
Rada, Rada, clap once if you can hear me. Clap once if you can hear me. Everybody, everybody. Guys. Nobody can hear me. One more time.
Okay, let's do it. I will do it with you. One, two, three.
Okay, much better.
Okay, so question. What do Highwaymen do? Who can answer that?
Make ends meet, or maybe they make meetings end.
So, who can make a synonym? Who can come up with a synonym for a Highwayman?
You had a good guess, Anna. Robin Hood.
A criminal, yeah, exactly.
And what do you think? How much do Highwaymen make?
It depends on where they're based, too.
Okay, what about how much they make in Dubai? Your best guess.
Not a good idea to be a Highwayman in Dubai.
Definitely, yeah, because it's quite a safe place.
No, I would say it's not a good thing at all.
They make too much. I mean, that's what everyone wants.
Girls, could you do something for me? I would really appreciate it.
Anna, can you move there? And Radha?
No. I would really appreciate it if you do that. Sorry. I would appreciate it.
Can you do me a favor? Thank you very much. Thank you. Please.
Don't worry. I got that. Thank you. You are welcome. Please.
Hi, princess.
Okay, so do you know any Highwayman? Not real, maybe from the movie, from animation.
Robin Hood?

Okay, the first is Robin Hood. Who is the second?
Shrek.
Shrek? Is he a Highwayman?
Anastasia, what?
He didn’t steal her. He freed her.
Was it legal?
Huh? De Perez? Who is that?
Ah, okay. Traffic warning. That was a good joke.
Radha? Rada? Could you put down your phone, please? I would really appreciate it.
Ah, it’s your phone.
Okay, clap once if you can hear me. Everybody, one more time.
Okay, I will do it with you. One, two, three.
Okay, better.
So, Anna, maybe you know any Highwayman from history, from the books, from the films?
I think that there was a homeless in the United States who could be called a Highwayman.
Yeah, they could.
Mithri, you’re cold. Are you cold?
Oh, sorry to hear that. I am too. You too?
Okay, I don’t have a jacket. If I had one, I would give you.
Okay, okay. So, Dariana, do you know any Highwayman? From the books, from the films?
Yeah, very good.
Okay, your home task is to learn these phrases. I will send it.
Thank you for coming. Goodbye.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Пример общего рефлексивного отчета

Overall Learning Report

As a philology graduate, I entered this course with a solid foundation in language skills but limited practical experience in professional communication, particularly within educational contexts. My initial expectations were to learn formal classroom language, effective techniques for error correction, and how to structure lessons properly. These expectations were fully met, but the course went beyond them by introducing more nuanced and practical skills such as prosody in public speaking, constructive feedback framing, and strategies for job applications, including CV writing.

Among the most transformative elements of the course were:

1. **Storytelling techniques**, especially adapting fairy tales for teaching purposes. This helped me learn how to simplify language without losing the audience's engagement—a skill I find invaluable for working with children, who naturally love stories.
2. **Formulating constructive feedback**. I learned how to balance critique with encouragement, using phrases like «Your use of vocabulary is strong, but let's work on verb tenses to make it even clearer.» This approach motivates students and fosters a positive learning environment.
3. **Clear instruction-giving**. Practicing how to deliver graded and unambiguous instructions to lower-level learners helped me overcome a previous weakness—avoiding ambiguity in classroom communication.

The course's combination of theoretical knowledge (such as phonetic rules) and practical exercises (like mock interviews and lesson planning) made it especially valuable. We had opportunities to practice by conducting lessons and designing lesson plans, which gave me confidence and a clearer understanding of real teaching scenarios.

Looking ahead, my learning goals include expanding my prosodic skills—such as effective pausing and stress in speech—and applying systematic error classification to diagnose student difficulties more efficiently. Additionally, I plan to work on fluency in spontaneous teacher talk, which remains a challenging but essential skill.

Overall, this course has been highly beneficial for me. The knowledge and skills we explored are directly applicable to teaching practice and will undoubtedly support my professional growth as an educator.

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Анализ количественных данных экспериментального обучения

Таблица 12 — Результаты диагностического и итогового тестирования

	Абсолютные значения											
	Диагоностический тест (До)						**Итоговый тест (после)**					
	Лекс.	**Грам.**	**Ауд.**	**Чтение**	**О. С.**	**Инстр.**	**Лекс.**	**Грам.**	**Ауд.**	**Чтение**	**О. С.**	**Инстр.**
Макс.	20	20	8	20	20	12	30	20	10	20	22	30
1	15	16	3	10	10	4	26	18	0	16	19	29
2	14	18	0	8	0	6	29	18	10	20	21	30
3	9	13	8	10	10	9	30	15	10	12	21	30
4	17	18	4	15	13	12	26	18	10	20	22	30
5	17	18	3	12	10	10	27	20	7	20	20	30
6	13	17	4	12	0	0	30	20	7	20	21	30
7	19	19	6	13	13	11	29	20	10	20	22	30
8	18	15	6	12	10	6	27	16	10	16	20	30
9	17	16	5	11	6	9	24	20	10	18	21	30
10	15	15	3	15	4	9	30	20	7	20	22	27
11	17	18	5	13	12	10	26	19	10	20	18	30
12	15	17	3	9	5	0	21	18	7	16	19	27
13	18	16	8	14	8	8	26	18	10	18	22	27
14	17	19	6	15	13	10	30	20	10	20	21	29
15	17	19	3	11	17	6	30	20	10	20	22	30
16	16	18	4	18	13	10	27	20	7	18	16	26
17	14	14	5	14	8	10	27	20	10	20	21	30
18	16	19	0	16	6	5	30	16	4	18	13	29
19	13	18	5	15	0	11	29	20	10	20	20	29
20	17	18	0	12	16	11	29	16	10	20	22	29
21	16	19	5	14	14	11	26	16	9	18	22	28
22	20	18	5	13	12	0	15	12	7	16	20	26
23	20	20	8	19	16	9	30	17	7	18	21	30
24	18	20	6	18	12	11	29	20	10	20	20	29
25	11	14	4	18	10	8	29	20	10	20	18	27
Сред.	**16,1**	**17,4**	**4,5**	**13,7**	**9,9**	**8,0**	**27,4**	**18,3**	**8,5**	**18,6**	**20,2**	**28,9**

	Процентные значения											
	Диагоностический тест (До)						Итоговый тест (после)					
	Лекс.	**Грам.**	**Ауд.**	**Чтение**	**О. С.**	**Инстр.**	**Лекс.**	**Грам.**	**Ауд.**	**Чтение**	**О. С.**	**Инстр.**
Макс.	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
1	75 %	80 %	38 %	50 %	50 %	33 %	87 %	90 %	0 %	80 %	86 %	97 %
2	70 %	90 %	0 %	40 %	0 %	50 %	97 %	90 %	100 %	100 %	95 %	100 %
3	45 %	65 %	100 %	50 %	50 %	75 %	100 %	75 %	100 %	60 %	95 %	100 %
4	85 %	90 %	50 %	75 %	65 %	100 %	87 %	90 %	100 %	100 %	100 %	100 %
5	85 %	90 %	38 %	60 %	50 %	83 %	90 %	100 %	70 %	100 %	91 %	100 %
6	65 %	85 %	50 %	60 %	0 %	0 %	100 %	100 %	70 %	100 %	95 %	100 %
7	95 %	95 %	75 %	65 %	65 %	92 %	97 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
8	90 %	75 %	75 %	60 %	50 %	50 %	90 %	80 %	100 %	80 %	91 %	100 %
9	85 %	80 %	63 %	55 %	30 %	75 %	80 %	100 %	100 %	90 %	95 %	100 %
10	75 %	75 %	38 %	75 %	20 %	75 %	100 %	100 %	70 %	100 %	100 %	90 %
11	85 %	90 %	63 %	65 %	60 %	83 %	87 %	95 %	100 %	100 %	82 %	100 %
12	75 %	85 %	38 %	45 %	25 %	0 %	70 %	90 %	70 %	80 %	86 %	90 %
13	90 %	80 %	100 %	70 %	40 %	67 %	87 %	90 %	100 %	90 %	100 %	90 %
14	85 %	95 %	75 %	75 %	65 %	83 %	100 %	100 %	100 %	100 %	95 %	97 %
15	85 %	95 %	38 %	55 %	85 %	50 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
16	80 %	90 %	50 %	90 %	65 %	83 %	90 %	100 %	70 %	90 %	73 %	87 %
17	70 %	70 %	63 %	70 %	40 %	83 %	90 %	100 %	100 %	100 %	95 %	100 %
18	80 %	95 %	0 %	80 %	30 %	42 %	100 %	80 %	40 %	90 %	59 %	97 %
19	65 %	90 %	63 %	75 %	0 %	92 %	97 %	100 %	100 %	100 %	91 %	97 %
20	85 %	90 %	0 %	60 %	80 %	92 %	97 %	80 %	100 %	100 %	100 %	97 %
21	80 %	95 %	63 %	70 %	70 %	92 %	87 %	80 %	90 %	90 %	100 %	93 %

22	100 %	90 %	63 %	65 %	60 %	0 %	50 %	60 %	70 %	80 %	91 %	87 %
23	100 %	100 %	100 %	95 %	80 %	75 %	100 %	85 %	70 %	90 %	95 %	100 %
24	90 %	100 %	75 %	90 %	60 %	92 %	97 %	100 %	100 %	100 %	91 %	97 %
25	55 %	70 %	50 %	90 %	50 %	67 %	97 %	100 %	100 %	100 %	82 %	90 %
Средн.	81 %	87 %	56 %	69 %	50 %	67 %	91 %	92 %	85 %	93 %	92 %	96 %

Составлено автором

Таблица 13. Результаты статистического анализа данных, полученных в экспериментальной группе

Лексика	***До***	***После***
Среднее	0,798	0,909333333
Дисперсия	0,016975	0,012918519
Т-критерий Вилкоксона	29	
Размер эффекта	0,43	
p-значение	0,0144	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,4974	
p-значение	0,0144	
Вывод	Наблюдается статистически значимое увеличение результатов лексического теста после прохождения обучение ($p < 0,05$). Размер эффекта указывает на умеренное влияние обучения ($r = 0,43$).	
Грамматика	***До***	***После***
Среднее	0,864	0,914
Дисперсия	0,009275	0,011358333
Т-критерий Вилкоксона	192	
Размер эффекта	0,35	
p-значение	0,02014	

Коэффициент корреляции Спирмена	0,322	
p-значение	0,112	
Вывод	Размер эффекта, рассчитанный для Т-критерия Вилкоксона, составил r = 0,35, что свидетельствует о небольшом-среднем влиянии обучения. Не было обнаружено статистически значимой связи между результатами грамматического теста до и после обучения (ρ = 0,322, p = 0,112).	
Аудирование	***До***	***После***
Среднее	0,545	0,848
Дисперсия	0,07796875	0,059266667
Т-критерий Вилкоксона	293	
Размер эффекта	0,77	
p-значение	0,0002861	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,11333	
p-значение	0,5788	
Вывод	Анализ показал статистически значимое улучшение умений аудирования после обучения (V = 293, p < 0,001, r = 0,77). Не обнаружено статистически значимой связи между исходным уровнем умений аудирования и результатами после обучения (ρ = 0,113, p = 0,579), указывая на то, что обучение, вероятно, эффективно для всех участников, независимо от их начальной подготовки.	
Чтение	***До***	***После***
Среднее	0,674	0,928
Дисперсия	0,021275	0,010433333
Т-критерий Вилкоксона	305	
Размер эффекта	0,81	
p-значение	0,00001	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,191	
p-значение	0,353	

Вывод	Анализ продемонстрировал статистически значимое улучшение умений чтения после обучения (V = 305, p < 0,0001, r = 0,81). Не выявлено статистически значимой связи между уровнем развития умений чтения до обучения и результатами после обучения (ρ = 0,191, p = 0,353), что предполагает одинаковую пользу от программы для всех участников, независимо от их начальной подготовки	
Обратная связь	***До***	***После***
Среднее	0,476	0,916363636
Дисперсия	0,060441667	0,009414601
Т-критерий Вилкоксона	319	
p-значение	0,000004	
Размер эффекта	0,84	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,379	
p-значение	0,057	
Вывод	Анализ показал статистически значимое улучшение в использовании стратегий письменной обратной связи после прохождения обучения (V = 315, p < 0,00001, r = 0,84), что указывает на выраженную эффективность обучения. При этом, не выявлено статистически значимой связи между исходным уровнем владения стратегиями обратной связи и результатами после обучения (ρ = 0,379, p = 0,057) на уровне значимости 0,05, хотя и наблюдается слабая тенденция.	
Предоставление инструкций	***До***	***После***
Среднее	0,653333333	0,962666667
Дисперсия	0,090671296	0,002159259
Т-критерий Вилкоксона	0	
Размер эффекта	0,88	
p-значение	0,0000067	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,549	
p-значение	0,003	

Вывод	Обучение стратегиям предоставления инструкций статистически значимо развивает данные стратегии. Наблюдается умеренная связь между результатами до и после обучения, подразумевая, что исходный уровень подготовки влияет на финальные результаты, но в целом обучение было эффективно для всех тестируемых	
Тест в целом	***До***	***После***
Среднее	0,6844	0,921515152
Дисперсия	0,013884	0,004284703
Т-критерий Вилкоксона	1	
Размер эффекта	0,887	
p-значение	0,076	
Коэффициент корреляции Спирмена	0,36	
p-значение	0,003	
Вывод	Обучение оказало статистически значимое положительное влияние на результаты итогового теста, что свидетельствует об улучшении измеряемых навыков, умений и стратегий. Слабая и статистически незначимая корреляция между результатами диагностического и итогового тестов может указывать на то, что обучение одинаково эффективно для разных уровней изначальной подготовки	

Составлено автором

Таблица 14. Результаты итогового тестирования и расчета критерия Манна-Уитни в ЭГ и КГ

ЭГ			**КГ**		
Код	**Балл (250)**	**Процент**	**Код**	**Балл (250)**	**Процент**
ЭГМ37	247	98,8 %	КГ7	238	95,2 %
ЭГМ29	245	98,0 %	КГ4	229	91,6 %
ЭГМ5	244	97,6 %	КГ21	227	90,8 %
ЭГМ39	244	97,6 %	КГ8	221	88,4 %
ЭГМ24	243	97,2 %	КГ40	219	87,6 %
ЭГМ32	242	96,8 %	КГ2	212	84,8 %
ЭГМ8	241	96,4 %	КГ11	211	84,4 %
ЭГМ11	241	96,4 %	КГ13	205	82,0 %
ЭГМ35	241	96,4 %	КГ27	204	81,6 %
ЭГМ36	241	96,4 %	КГ29	204	81,6 %
ЭГМ10	240	96,0 %	КГ15	192	76,8 %
ЭГМ25	240	96,0 %	КГ31	188	75,2 %
ЭГБ12	238	95,2 %	КГ9	187	74,8 %

ЭГМ16	237	94,8 %	КГ20	187	74,8 %
ЭГМ23	236	94,4 %	КГ6	184	73,6 %
ЭГМ6	234	93,6 %	КГ34	183	73,2 %
ЭГМ34	234	93,6 %	КГ5	175	70,0 %
ЭГМ33	233	93,2 %	КГ19	173	69,2 %
ЭГМ26	231	92,4 %	КГ24	168	67,2 %
ЭГБ11	230	92,0 %	КГ30	165	66,0 %
ЭГМ14	230	92,0 %	КГ35	165	66,0 %
ЭГМ20	230	92,0 %	КГ12	164	65,6 %
ЭГМ38	228	91,2 %	КГ39	161	64,4 %
ЭГМ1	226	90,4 %	КГ3	160	64,0 %
ЭГМ21	226	90,4 %	КГ23	154	61,6 %
ЭГМ28	226	90,4 %	КГ17	153	61,2 %
ЭГМ30	225	90,0 %	КГ18	141	56,4 %
ЭГМ15	223	89,2 %	КГ33	128	51,2 %
ЭГМ31	223	89,2 %	КГ37	128	51,2 %
ЭГМ13	222	88,8 %	КГ25	125	50,0 %
ЭГБ18	220	88,0 %	КГ22	117	46,8 %
ЭГМ7	218	87,2 %	КГ1	108	43,2 %
ЭГБ112	217	86,8 %	КГ26	93	37,2 %
ЭГМ18	217	86,8 %	КГ28	92	36,8 %
ЭГБ17	215	86,0 %	КГ32	87	34,8 %
ЭГМ17	215	86,0 %	КГ36	61	24,4 %
ЭГБ114	210	84,0 %	КГ14	46	18,4 %
ЭГБ116	207	82,8 %	КГ38	39	15,6 %
ЭГБ19	206	82,4 %	КГ10	30	12,0 %
ЭГМ9	206	82,4 %	КГ16	22	8,8 %
ЭГБ15	205	82,0 %	**Среднее КГ**	**153,65**	**61,5 %**
ЭГМ2	205	82,0 %	**Среднее ЭГ**	**193,39**	**77,4 %**
ЭГБ23	204	81,6 %	**Среднее ЭГМ**	**218,89**	**87,56 %**
ЭГМ12	200	80,0 %	**Дисперсия КГ**		**3413,25**
ЭГБ13	196	78,4 %	**Дисперсия ЭГ**		**2882,96**
ЭГБ118	191	76,4 %	**U-значение**		**769**
ЭГМ4	191	76,4 %	**z-значение**		**0,021**
ЭГБ16	187	74,8 %	**p-значение**		**3,995**
ЭГМ22	184	73,6 %	**Критическое значение**		**1125**
ЭГБ24	180	72,0 %	**Коды участников тестирования**		
ЭГБ115	176	70,4 %			
ЭГБ21	173	69,2 %	**ЭГМ**	студенты МГУ и МГИМО (39)	
ЭГБ119	172	68,8 %			
ЭГБ120	169	67,6 %			
ЭГБ113	168	67,2 %	**ЭГБ1**	студенты БГУ, первый профиль — английский язык (20)	
ЭГМ19	162	64,8 %			
ЭГМ27	152	60,8 %	**ЭГБ2**		

ЭГТ5	147	58,8 %		студенты БГУ, второй профиль — английский язык (4)
ЭГБ110	146	58,4 %	**ЭГТ**	студенты ТПИ (12)
ЭГТ3	145	58,0 %		
ЭГБ117	143	57,2 %	**КГ**	студенты контрольной группы (40)
ЭГБ111	137	54,8 %		
ЭГБ14	135	54,0 %		
ЭГТ4	127	50,8 %		
ЭГТ1	98	39,2 %		
ЭГБ22	97	38,8 %		
ЭГТ8	86	34,4 %		
ЭГТ7	64	25,6 %		
ЭГТ6	60	24,0 %		
ЭГТ2	45	18,0 %		
ЭГМ3	14	5,6 %		

Составлено автором

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Мероприятия профессионально ориентированного языкового развития учителей и преподавателей иностранного языка

Таблица 15 — Список основных мастер-классов и лекций, направленных на повышение профессионально-коммуникативной компетентности учителей и преподавателей иностранных языков

Год	Формат	Тема мастер-класса	Мероприятие (в случае конференции), место проведения	Примерное количество участников
2025	очно	Инструктирующая речь преподавателя иностранного языка Использование искусственного интеллекта в обучении и оценивании	Форум «Языки. Культуры. Этносы», МарГУ, 27.10-31.10.2025	70
2025	очно	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom	Лингвистический фестиваль «Языковые тренды и методические инновации» ЛингвоЭкспо-2025 в рамках Казанского международного лингвистического саммита, КФУ, 20 октября 2025 г.	120
2025	онлайн	Дисциплина. Правила. Границы. Стратегии организации учебной деятельности на занятии по иностранному языку.	Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ, Методический клуб учителей иностранных языков, 16 октября 2025 г.	27

2025	онлайн	Использование русского языка на уроках иностранного языка: стигма или общая практика?	Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ, Методический клуб учителей иностранных языков, 18 сентября 2025 г.	89
2025	очно	Effective communication inside and outside the classroom	ГСГУ, Коломна, 12 сентября 2025 г.	125
2025	очно	English for Teachers of English: highlights from a professional communication course for English language teachers	AsiaTEFL2025, Гонконг, Китай, 10-14 июля 2025 г.	20
2025	очно	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom	ТГПУ имени Л. Н. Толстого, Тула, 5 июня 2025 г.	30
2025	очно	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom	НГЛУ имени Н. А. Добролюбова, Нижний Новогород, Россия, 4 июня 2025 г.	50
2025	онлайн	English for Future Teachers of English: Effective Professional Communication within and beyond the Classroom	10th MISIS ESP Conference 2025, НИТУ МИСИС, Россия, 30-31 мая 2025	30
2025	очно	Оценивание профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя английского языка	Международный научно-методический форум «Современные концепции профессионально ориентированного языкового образования», МГУ, Москва, Россия, 29 мая 2025	30
2025	онлайн	Предоставление качественной обратной связи с использованием искусственного интеллекта	Летняя школа для учителей иностранных языков ФИЯР «Языковое образование в эпоху ИИ: мастерство и творчество», ФИЯР МГУ, Россия, 23-24 мая 2025	60

2025	онлайн	Стратегии самокоррекции педагогической речи с использованием искусственного интеллекта	Педагогическая мастерская для учителей иностранных языков «Искусственный интеллект для дидактического творчества педагогов», МГУ, Россия, 1 марта — 26 апреля 2025	110
2025	онлайн	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom	РГПУ имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, 27 марта 2025 г.	35
2025	очно	Стратегии инструктирующей педагогической речи на иностранном языке	XV Петербургский международный образовательный форум, Санкт-Петербург, Россия, 24-28 марта 2025	240
2024	очно	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom	ПГУ, Пятигорск, Россия, 5 декабря 2024 г.	40
2024	очно	English for Teachers of English: Professional Communication within and beyond the Classroom / Английский для преподавателей английского: профессиональная коммуникация в классе и в жизни	Всероссийская научно-практическая конференция «Содружество отечественных лингвометодических школ: уникальные образовательные продукты и практики», приуроченная к 90-летию «ИЯШ»., МГПУ, Россия, 22 ноября 2024	50
2024	очно	English for Teachers of English: Developing pre-service and in-service teachers«professional communicative competence	VI Международная научно-практическая конференция имени Е. Н. Солововой «Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения», Москва, Россия, 6-7 ноября 2024	40
2024	онлайн	English for Teachers of English The most common errors in Russian teachers' English	Релод, «Методическая среда», 28 августа 2024	50
2024	очно	Больше слушать. Меньше говорить. Стратегии	Ярмарка детского образования «Я расту в России», Novotel, Москва, Россия, 28 апреля 2024	50

		эффективного общения с ребенком		
2024	онлайн	Использование искусственного интеллекта для предоставления качественной обратной связи	Мастерская педагога иностранных языков, МГУ, Россия, 2 марта — 20 апреля 2024	100
2023	онлайн	Развитие умений взаимодействия с дошкольниками	II Международная научно-практическая конференция «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве», МГУ имени М.В,Ломоносова ФИЯР Кафедра теории преподавания иностранных языков, Россия, 1-2 декабря 2023	30
2023	онлайн	Искусственный интеллект и обратная связь: новая стратегия оценивания письменных работ	II Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе», МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия, 16-17 ноября 2023	20
2023	онлайн	Стратегии устной коррекции ошибок в речи обучающихся	Летняя школа «Инновационные методы обучения иностранным языкам в поликультурной среде», МГУ имени М. И. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, Россия, 19-20 мая 2023	110
2023	онлайн	Универсальные коммуникативные стратегии как основа профессионально ориентированного обучения иностранному языку	II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы», Санкт-Петербург, Россия, 15-16 марта 2023	20
2023	очно	Роль обратной связи в обучении иностранному языку и педагогическом общении	Семинар «Повышение качества языкового образования: эффективные решения», Санкт-Петербург, Россия, 1 февраля 2023	120

2022	онлайн	Развитие профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя для коммуникации в онлайн-пространстве	I международная научно-практическая конференция «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве», МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, Россия, 3-4 декабря 2022	25
2022	очно	Каков вопрос — таков результат: умение задавать вопросы как основа образования и развития	Международная конференция по новым технологиям в образовании EdCrunch Reload, Алматы, Казахстан, 23-24 ноября 2022	70
2022	очно	Стратегии эффективной коммуникации	Международная осенняя школа «Планета Будущего», Красновидово, Россия, 4-6 ноября 2022	50
2022	очно	Стратегии бесконфликтной коммуникации в образовательном пространстве	IV Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» 27–28 октября 2022 г., МГУ имени М. В. Ломоносова, ФИЯР, Россия, 27-28 октября 2022	15
2022	очно	Стратегии эффективной педагогической коммуникации	VI конкурс «Молодой преподаватель вуза Москвы — 2022, Москва, Россия, 1 апреля 2022	50
2021	онлайн	Эффективная коммуникация на занятии по иностранному языку: стратегии и критерии оценивания	X Юбилейная международная научно-практическая конференция «Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности)», факультет иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия, 19-20 ноября 2021	15
2021	онлайн	Вынужденный онлайн или дистанционное обучение: сходства и различия	Летние школы ФИЯР 2021, МГУ ФИЯР, Россия, 10-11 июня 2021	90

2021	онлайн	Improving the accuracy of teacher talk: English for English teachers	5-я Международная научно-практическая конференция «Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы» (памяти профессора Р. П. Мильруда), ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Тамбов, Россия, 22-23 апреля 2021	20
2020	онлайн	Стратегии планирования и тайм-менеджмента в научной и педагогической деятельности	XXVII Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2020», Москва, Россия, 20 ноября 2020	30
2020	онлайн	The Golden Rules of Classroom Communication	III Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» (МГУ имени М. В. Ломоносова, 26-27 октября 2020 г.), МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия, 26-27 октября 2020	15
2019	очно	Creating an effective classroom environment	Международная научно-практическая конференция «Шатиловские чтения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании», РГПУ имени А. И. Герцена, Россия, 14-15 ноября 2019	90
2019	онлайн	Технология профессионального развития учителя иностранного языка путем анализа видеозаписей уроков	Международная научно-практическая конференция «Инновации в обучении иностранным языкам», Россия, 26 октября 2019	40
2019	онлайн	Профессиональное выгорание педагога: кто виноват и что делать?	Университетская среда для учителей иностранного языка «Цифровые технологии для подготовки к ЕГЭ по английскому языку», МГУ ФИЯР, Россия, 25 мая 2019	110
2019	очно	Feedback in Education, Management and Life	Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных	120

			«Ломоносов-2019», Москва, Россия, 11 апреля 2019	
2018	очно	Обратная связь в обучении: критерии эффективности	III научная конференция молодых ученых «Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы», Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики», Россия, 17 мая 2018	90
2018	очно	Роль обратной связи в обучении и оценивании	Образовательная выставка «Лестница в будущее», Гостиница Hilton Moscow Ленинградская, Россия, 17 марта 2018	100
2017	очно	Improving the Accuracy of Classroom Teacher Talk	Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. 24-25 марта 2017 года, Москва, МГИМО МИД, Россия, 24-25 марта 2017	50
2016	очно	Оценка письменных работ: техники, стратегии, критерии	Летняя школа для учителей иностранных языков «Интерактивные технологии в преподавании иностранных языков», ФИЯР МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия, 29-30 августа 2016	110

Составлено автором