



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей
школе»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
92,87% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«18» февраля 2026 г.
зав. кафедрой теории и практики
иностраных языков
Быстрой Елена Борисовна

Быстрой

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Нижникова Елизавета Константиновна
Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Бароненко Елена Анатольевна

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	14
1.1 Современное состояние проблемы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования.....	14
1.2 Система формирования лексической компетенции студентов педагогических вузов.....	21
1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования.....	21
1.2.2. Содержание системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования	26
1.3 Педагогические условия формирования лексической компетенции студентов педагогических вузов.....	42
Выводы по первой главе.....	53
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования	57
2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы	64
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	94

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	104
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	108
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная парадигма Российской Федерации, закрепленная в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ориентирована на достижение высокого качества подготовки учителей, способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия. В контексте реализации обновленного Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и формирования «ядра педагогического образования» как его системообразующего элемента, особую значимость приобретает формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей. Неотъемлемой и фундаментальной частью данной компетенции является лексическая компетенция, понимаемая как способность обучающегося использовать совокупность лексических единиц для осуществления успешной коммуникации в профессиональной сфере.

Актуальность исследования проблемы формирования лексической компетенции обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, это требования профессионального стандарта, который предполагает готовность учителя к проектированию образовательной среды, в том числе с использованием иностранного языка, и к осуществлению профессионального взаимодействия в поликультурной среде. Во-вторых, обновлённые рабочие программы ядра педагогического образования носят профессионально-ориентированный характер, обуславливающий необходимость в готовности студентов применять полученные знания на практике с начальных этапов обучения.

Ядро призвано обеспечить формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, среди которых важное место занимает способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности. В этом контексте лексическая компетенция выступает не как

второстепенный элемент, а как базовый конструкт, без сформированности которого невозможна реализация ни одной из вышеперечисленных компетенций в их взаимосвязи.

Практическая значимость и острота проблемы подтверждаются данными педагогической практики. Анализ современного состояния обучения иностранному языку в педагогических вузах выявил устойчивые противоречия между декларируемой целью формирования лексической компетенции и реальным процессом обучения. Существует необходимость в обновлении методических рекомендаций по расширению активного словарного запаса и его активизации в профессионально-ориентированных ситуациях.

Результаты проведенной нами диагностики среди студентов 2 курса ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на констатирующем этапе исследования (2024 г.) наглядно демонстрируют глубину проблемы. Более половины респондентов ограничиваются низким или средним уровнем сформированности лексической компетенции по трём критериям: мотивационно-личностный (мотивация к изучению новой лексики и осознание необходимости процесса), когнитивно-деятельностный (способность к распознаванию и восприятию лексического материала) и результативно-генерирующий (умение адекватно применять изученный лексический материал для решения коммуникативных задач). Суммарный анализ результатов входной диагностики по перечисленным критериям показал, что 46,7% респондентов обладают низким уровнем сформированности исследуемой компетенции, 38,9% – средним и лишь 14,4% – высоким.

Таким образом, существует объективная необходимость в переосмыслении подходов к формированию лексической компетенции в новых образовательных условиях. Разработка научно обоснованной системы, внедрённой в контекст ядра педагогического образования и подкреплённой комплексом педагогических условий, является своевременной и социально

востребованной задачей, решение которой будет способствовать повышению качества языковой подготовки будущих педагогов.

Степень разработанности проблемы

Проблеме формирования лексической компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам посвящено значительное количество работ как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Среди зарубежных ученых, внесших существенный вклад в изучение вопросов усвоения лексики, следует отметить А. Коксхэда (A. Coxhead), разработавшую «Академический список слов»; Н. Шмитта (N. Schmitt), глубоко исследовавшего процессы овладения лексикой и роль частотности; Т.Х. Данга (T.H. Dang) и В. Чжана (W. Zhang), изучавших влияние мультимедийных подсказок на усвоение лексики.

В российской науке различные аспекты формирования лексической компетенции раскрыты в трудах таких ученых, как Е.Н. Соловова (методика обучения иностранным языкам), М.К. Григорьева (интерактивные методы), А.В. Зыкова (индивидуальные стратегии обучения), О.И. Журавлева (оценка уровня сформированности компетенции), Т.С. Миронова (моделирование процесса формирования) и других.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что, несмотря на достаточную теоретическую изученность общей проблемы, отдельные её аспекты в новых образовательных условиях остаются недостаточно раскрытыми. В частности, недостаточное внимание уделяется формированию лексической компетенции именно у студентов педагогических вузов в контексте реализации ядра педагогического образования. Слабо разработаны вопросы проектирования целостной системы формирования данной компетенции, интегрированной в основной образовательный процесс, и выявления комплекса педагогических условий, обеспечивающих её эффективное функционирование. Таким образом, существует явное противоречие между объективной потребностью практики в качественном формировании лексической компетенции будущих педагогов и недостаточной методической

разработанностью этого процесса в новых нормативных и содержательных условиях.

Выявленное **противоречие** проявляется на нескольких уровнях:

1. *На социально-педагогическом уровне:* между возрастающими требованиями общества и государства к уровню иноязычной подготовке педагога, способного к межкультурной коммуникации, и реальным уровнем сформированности их лексической компетенции.

2. *На научно-методическом уровне:* между наличием обширного теоретического знания в области лингводидактики и недостатком конкретных методических решений, адаптированных к специфике ядра педагогического образования.

3. *На методико-технологическом уровне:* между потенциальными возможностями современных педагогических и информационных технологий и их ограниченным использованием в практике формирования лексической компетенции в педагогических вузах.

Актуальность, практическая востребованность и недостаточная разработанность проблемы определили **тему исследования:** «Формирование лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования».

Целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности системы формирования лексической компетенции студентов педагогического вуза в условиях реализации ядра педагогического образования.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку студентов педагогического вуза.

Предмет исследования: процесс формирования лексической компетенции у студентов педагогического вуза.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования лексической компетенции студентов педагогического вуза будет проходить более эффективно, если:

1. Он будет осуществляться в рамках специально разработанной системы, построенной на интеграции системного, деятельностного и компетентностного подходов и включающей взаимосвязанные нормативно-правовой, мотивационный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-результативный блоки.

2. Будет реализован комплекс следующих педагогических условий:

– применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога;

– использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики;

– обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать современное состояние проблемы формирования лексической компетенции в теории и практике высшего педагогического образования и определить понятийно-категориальный аппарат исследования.

2. Теоретически обосновать и разработать систему формирования лексической компетенции студентов педагогического вуза в условиях реализации ядра педагогического образования.

3. Выявить и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования разработанной системы.

4. Разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования лексической компетенции (комплекс заданий, диагностические материалы) и апробировать его в ходе опытно-экспериментальной работы.

Методологическую базу исследования составили:

1. Системный подход, позволивший рассмотреть процесс формирования лексической компетенции как целостную систему, выявить её структуру и взаимосвязанные блоки: нормативно-правовой, мотивационный, когнитивно-деятельностный и результативно-рефлексивный.
2. Деятельностный подход, в соответствии с которым усвоение лексики происходит в процессе активной деятельности.
3. Компетентностный подход, задающий ориентацию на достижение практического результата – овладение лексической компетенцией – и декомпозирующий исследуемую компетенцию на компоненты: мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий.

Теоретическую базу исследования составили:

- работы в области лингводидактики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков;
- теории межкультурной коммуникации;
- исследования в области педагогики высшей школы, касающиеся проблем обновления педагогического образования.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

1. Теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования; систематизация и классификация; теоретическое моделирование.
2. Эмпирические: анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.
3. Статистические: математико-статистическая обработка данных эксперимента (критерии оценки достоверности результатов), их графическая интерпретация.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический

университет». В исследовании приняли участие студенты 2 курса факультета подготовки учителей начальных классов.

Исследование осуществлялось в три этапа:

1. Констатирующий этап (2023 г.): проводился анализ научной литературы, формулировался понятийный аппарат, определялись исходные параметры исследования (цель, объект, предмет, гипотеза, задачи), разрабатывалась программа констатирующего эксперимента, выявлялся исходный уровень сформированности лексической компетенции у студентов.

2. Формирующий этап (2024-2025 гг.): была реализована разработанная система формирования лексической компетенции, апробирован комплекс педагогических условий, проводилась текущая диагностика и корректировка процесса.

3. Итоговый этап (2026 г.): осуществлялась обработка, анализ и интерпретация полученных результатов, проводился контрольный срез для оценки динамики сформированности лексической компетенции, формулировались выводы, оформлялся текст диссертационного исследования.

Научная новизна исследования

1. Определена методологическая стратегия исследования проблемы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования, представляющая собой интеграцию системного, деятельностного и компетентностного подходов.

2. Разработана авторская система формирования лексической компетенции, структурными компонентами которой являются нормативно-правовой, мотивационный, когнитивно-деятельностный и результативно-рефлексивный блоки, что обеспечивает ее целостность и функциональную полноту.

3. Теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации разработанной системы.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Уточнения и расширения понятийно-категориального аппарата: конкретизированы понятия «лексическая компетенция студента педагогического вуза», «формирование лексической компетенции» применительно к контексту ядра педагогического образования.
2. Определения структуры лексической компетенции будущего педагога, включающей мотивационно-личностный, когнитивно-деятельностный и результативно-генерирующий компоненты.
3. Выявления и описания этапов процесса формирования лексической компетенции, соотнесенных с блоками авторской системы.

Практическая ценность работы заключается в следующем:

1. Разработана и внедрена в образовательный процесс педагогического вуза система формирования лексической компетенции, которая может быть адаптирована и использована в других вузах.
2. Создано и апробировано научно-методическое обеспечение реализации данной системы, включающее:
 - комплекс заданий, направленных на усвоение и активизацию лексики в профессионально-ориентированных контекстах;
 - методические рекомендации для преподавателей по организации процесса;
 - диагностический инструментарий (критерии, показатели, уровни сформированности лексической компетенции, тестовые задания).
3. Материалы исследования могут быть использованы в практической деятельности преподавателей иностранного языка педагогических вузов.

Положения, выносимые на защиту

1. Процесс формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования представляет собой целенаправленный процесс проектирования и реализации дидактической системы развития лексических навыков и речевых умений, основанной на

реализации языковой и профессиональной подготовки, учитывающей требования образовательного стандарта и особенности будущей педагогической деятельности.

2. Структура лексической компетенции студента педагогического вуза включает взаимосвязанные компоненты: мотивационно-личностный (осознание профессиональной значимости лексики), когнитивно-деятельностный (объем и систематизированность знаний о лексике) и результативно-генерирующий (умение использовать лексику в речевой деятельности) компоненты.

3. Эффективность комплексного исследования проблемы формирования лексической компетенции обеспечивается реализацией методологической стратегии, основанной на совокупности системного, деятельностного и компетентностного подходов.

4. Разработанная авторская система формирования лексической компетенции, состоящая из нормативно-правового, мотивационного, когнитивно-деятельностного и результативно-рефлексивного блоков, является эффективным средством решения поставленной задачи.

5. Ключевыми педагогическими условиями, обеспечивающими успешную реализацию системы, являются: применение интерактивных и контекстных методов, моделирующей будущую деятельность педагога; использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики; обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения и результаты исследования были представлены и получили положительную оценку:

– на Международной научно-практической конференции «Образование без границ: проблемы, решения, перспективы» (Челябинск, 21-22 мая 2025 года);

- на Всероссийской научно-практической конференции «Открытый мир: объединяем усилия» 06-07 ноября 2025 года;
- в процессе педагогической деятельности на факультете подготовки учителей начальных классов ЮУрГГПУ, где материалы исследования были внедрены в учебный процесс.

Структура диссертации

Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (общее количество – 91 наименование), 5 приложений. Основное содержание изложено на 110 страницах машинописного текста, включает 5 рисунков и 8 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Современное состояние проблемы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

Педагогическое образование в условиях современного общества предполагает обучение всестороннюю подготовку будущих учителей. Для успешной реализации личности в педагогической деятельности необходимо овладение ею основными компетенциями. Согласно ФГОС высшего образования, в программу педагогического образования входит предмет иностранный язык. Знание языка позволяет будущим педагогам не только расширить кругозор, но и овладеть универсальными умениями, необходимыми для включения социокультурного компонента в образовательный процесс. В свою очередь для обучения иностранному языку по требованиям стандарта требуется овладеть тремя основными сторонами речи: фонетической, грамматической и лексической.

Одной из современных проблем преподавания иностранного языка в высшей школе является формирование словарного запаса, то есть овладение лексической стороной речи. Сложность представляет большой объём лексических единиц, который включает в себя образовательная программа. В связи с этим требуется поиск новых форм и методов для пополнения, расширения и сохранения лексического запаса у студентов педагогических вузов.

Рассматривая лексическую компетенцию в условиях реализации ядра педагогического образования как комплексное понятие, мы сформировали понятийно-категориальный аппарат, включающий базовые понятия и комплексные понятия, составляющие основу лексической компетенции. Базовыми понятиями в аппарате выступают такие, как «формирование»,

«лексика», «компетенция», «обучающийся», «ядро образования», «педагогическое образование». Из перечисленных понятий вытекают комплексные: «лексическая компетенция», «обучающийся педагогического вуза», «лексическая компетенция обучающихся педагогического вуза», «формирование лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования».

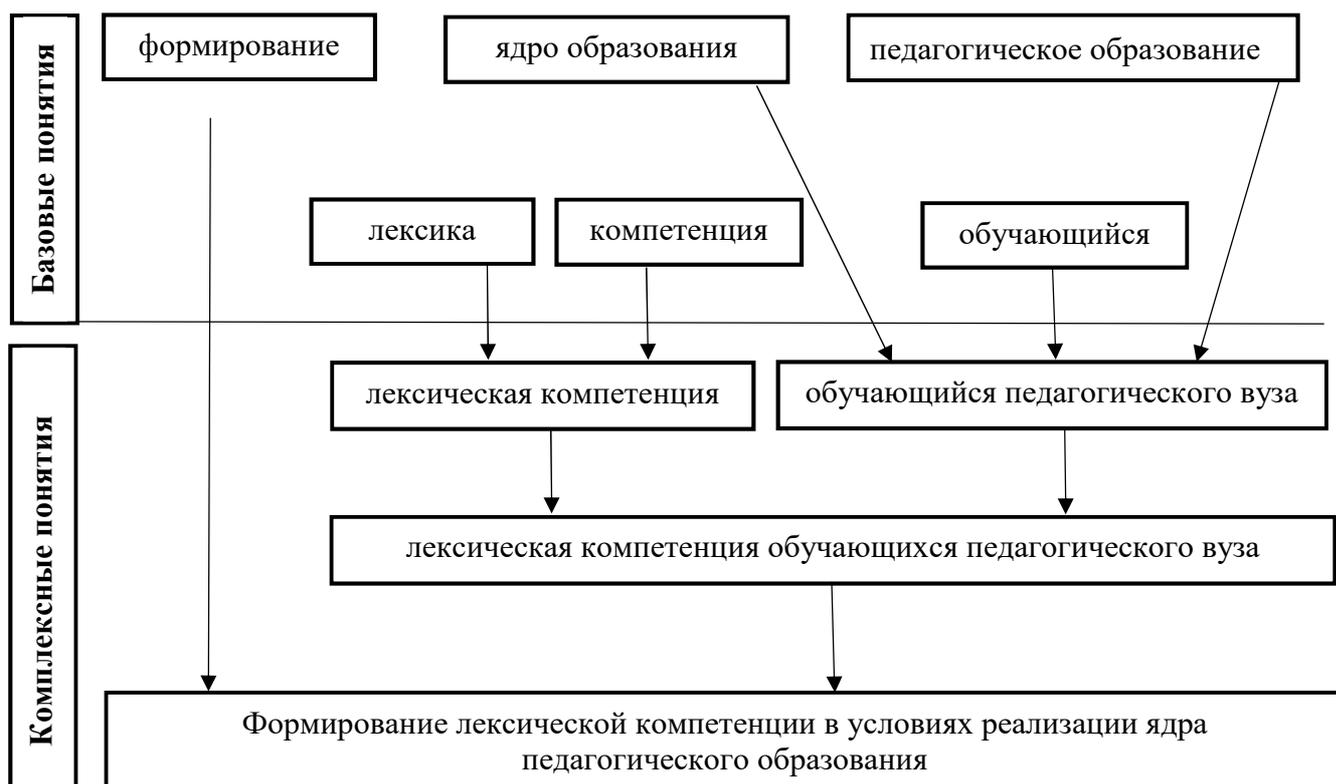


Рисунок 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

Рассмотрим понятийный аппарат более подробно.

Анализ литературы показал, что понятие «лексика» (от греч. *lexikós* — относящийся к слову) представляет собой совокупность слов, словарный состав языка. Исходя из того, что слово является семантической единицей языка, лексика является фундаментом в его изучении. Согласно исследованиям таких авторов, как В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Р.А. Будагов, слово представляет собой строительный материал для предложения [13, 18, 65].

С точки зрения В.В. Виноградова слово является не только отражением значения того или иного предмета, но и передаёт его взаимосвязь с настоящей действительностью. Его понимание становится элементом смысловой структуры языка. Именно поэтому оно является фундаментом любой коммуникации.

Понятие «**компетенция**» многогранно и не имеет единой расшифровки. По итогам анализа различных источников нам удалось выявить наиболее подходящее определение данного термина.

Анализ литературы показывает отсутствие единого подхода к определению данного понятия. И.А. Зимняя определяет компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно осуществлять деятельность [30]. А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных относительно определенной сферы деятельности [78]. В международном контексте Д. Равен включает в это понятие не только знания и умения, но и ответственность за их применение [59].

В контексте нашего исследования опираемся на определение А.К. Марковой, которая рассматривает **формирование** как процесс целенаправленного развития качеств личности через создание соответствующих условий и активизацию внутренних ресурсов [46]. В. А. Кобылянский дополняет это понятие, акцентируя создание развивающей среды для овладения различными умениями [35]. В нашем понимании, формирование представляет собой целенаправленный процесс создания внутренних и внешних условий для развития определенных качеств и компетенций.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ, обучающийся – это лицо, осваивающее образовательную программу [74, 75]. В контексте нашего исследования важно учитывать специфику обучающихся педагогических вузов, имеющих двойной статус – как субъектов образовательного процесса и будущих педагогов.

Понятие **ядра образования** в современных условиях реализации ФГОС предполагает единство обязательного содержания образования и базовых

принципов его реализации. Ядро обеспечивает единство образовательного пространства и преемственность основных образовательных программ.

Рассмотрим понятие **педагогического образования**. Современное педагогическое образование ориентировано на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных к реализации профессиональной деятельности в условиях меняющихся требований общества. Как отмечает О.П. Гаврилова, специфика педагогического образования заключается в его практико-ориентированной направленности [21].

Синтез понятий «лексика» и «компетенция» определяют **лексическую компетенцию** как способность оперировать лексическими единицами в соответствии с коммуникативными задачами. Автор отечественной педагогики М.К. Григорьева рассматривает её как систему знаний о словарном составе языка и умений использовать лексические единицы в речевой деятельности [25].

Лексическая компетенция, в трактовке Е.Н. Солововой, входит в состав лингвистической компетенции и представляет собой:

- знание словарного состава языка (объем, тематические группы);
- владение правилами словообразования и сочетаемости (синтагматические и парадигматические связи);
- способность к семантизации и распознаванию смысла слова в контексте [66].

С.Г. Тер-Минасова определяет лексическую компетенцию как «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова, основанную на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте» [70].

Для наиболее точной формулировки термина лексической компетенции в рамках нашего исследования рассмотрим компоненты, составляющие данное определение.

Согласно В.С. Кораблёву, лексическая компетенция является комплексным определением, включающим следующие компоненты: лексические знания, семантическая гибкость, ассоциативность, а также освоение профессиональной терминологии [38].

По мнению Е.И. Пассова фундаментом для формирования лексической компетенции является речевое умение, которое, в свою очередь, базируется на лексическом навыке. В его научных трудах лексический навык определяется как способность осуществлять автоматизированное, ситуативно-адекватное и самостоятельное действие по выбору и сочетанию лексических единиц в соответствии с коммуникативным намерением и нормами языка [53]. Он выделяет следующие ключевые характеристики сформированного лексического навыка:

- Автоматизированность: быстрое извлечение слова из долговременной памяти.
- Гибкость: способность видоизменять форму слова в зависимости от грамматического контекста.
- Ситуативная адекватность: интуитивно-правильный выбор слова, соответствующего данной речевой ситуации, стилю и контексту.
- Самостоятельность: умение использовать слово без опоры на образец или подсказку.
- Умение адекватно выбирать лексическую единицу в зависимости от ситуации, темы, стиля и коммуникативного намерения.

Таким образом, исходя из анализа литературы мы определяем **лексическую компетенцию как** систему знаний, умений, навыков и личностных качеств, направленную на адекватное использование лексических единиц в соответствии с коммуникативными задачами профессионально-педагогической деятельности.

Согласно сформулированному нами определению лексическую компетенцию целесообразно декомпозировать на следующие компоненты:

- мотивационно-личностный;
- когнитивно-аккумулирующий;
- результативно-генерирующий.

Мотивационно-личностный компонент лексической компетенции включает личностную ориентацию на изучение лексического материала и осознание необходимости в расширении словарного запаса на иностранном языке в целях профессионального становления. Данный компонент обеспечивает внутреннюю мотивацию обучающегося в формировании исследуемой компетенции.

Когнитивно-аккумулирующий компонент включает полученные знания, умения и сформированные на их основе рецептивные и продуктивные лексические навыки. Содержание указанного компонента состоит из семантизации лексических единиц, распознавании лексико-семантических групп при чтении и аудировании, самостоятельном воспроизведении лексического материала при чтении и письме.

Результативно-генерирующий компонент включает речевые умения, сформированные на основе лексических навыков. Данный компонент определяет способность адекватно применять лексический материал для решения профессионально-коммуникативных задач.

На основе выявленных понятий сформулируем авторское определение **лексической компетенции обучающихся педагогического вуза**. Это интегративное профессионально-личностное образование, выражающееся в способности будущего педагога мобилизовать лексические ресурсы для решения задач педагогического общения и проектирования образовательного процесса, обеспечивающее эффективную профессиональную коммуникацию.

Формирование лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования представляется нам как целенаправленный процесс проектирования и реализации дидактической системы развития лексических навыков и речевых умений, основанной на реализации языковой и

профессиональной подготовки, учитывающей требования образовательного стандарта и особенности будущей педагогической деятельности.

Работа над понятийно-категориальным аппаратом проблемы формирования лексической компетенции позволила глубже рассмотреть ее аспекты в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Проведенный анализ подтверждает, что в педагогике и методике преподавания иностранных языков накоплен значительный опыт в вопросах формирования языковых компетенций, что создает теоретическую базу для нашего исследования. Однако результаты существующих исследований не могут быть механически перенесены в контекст педагогического образования, поскольку требуют адаптации к специфике профессиональной подготовки будущих педагогов. Кроме того, отмечается недостаточная разработанность вопросов формирования лексической компетенции именно в условиях реализации ядра педагогического образования. Данный факт свидетельствует о том, что исследуемая проблема не нашла комплексного отражения в современной образовательной практике.

Исходя из вышесказанного, в связи с недостаточной научно-методической разработанностью проблемы можно утверждать о необходимости создания целостной системы формирования лексической компетенции обучающихся педагогических вузов, учитывающей особенности ядра педагогического образования и современные требования к профессиональной подготовке будущих педагогов.

1.2 Система формирования лексической компетенции студентов педагогических вузов

1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

Определение теоретико-методологической основы исследования представляет собой стратегически важный этап построения системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования. Методологическое обоснование выступает не просто формальным требованием к диссертационному исследованию, но и существенным условием достижения его целостности, системности и практической значимости. В современной педагогической науке наблюдается тенденция к множественности перспектив, что обуславливает необходимость интеграции различных методологических подходов для комплексного решения исследовательских задач.

Анализ современных педагогических исследований позволил выделить три взаимодополняющих методологических подхода: системный, деятельностный и компетентностный, синтез которых обеспечивает многоаспектное рассмотрение исследуемого феномена. Выбор именно этих подходов обусловлен их соответствием специфике педагогического образования, ориентацией на практические результаты и возможностью проектирования целостной образовательной системы. Каждый из подходов вносит уникальный вклад в понимание процесса формирования лексической компетенции, а их интеграция создает методологический фундамент для построения эффективной педагогической системы.

Системный подход выступает методологическим основанием нашего исследования, поскольку позволяет рассматривать формирование лексической компетенции как сложный, многоуровневый процесс, обладающий свойствами

целостности, структурности и иерархичности. Согласно позиции В.А. Сластенина, педагогическая система представляет собой множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности. В контексте нашего исследования системный подход позволяет не только выявить структурные компоненты системы, но и определить характер связей между ними, что является существенным условием ее эффективного функционирования [58].

В рамках системного подхода формирование лексической компетенции рассматривается как целостный процесс, включающий четыре взаимосвязанных блока: нормативно-правовой, мотивационный, когнитивно-деятельностный и результативно-рефлексивный. Нормативно-правовой блок обеспечивает соответствие системы требованиям ФГОС и профессионального стандарта педагога. Мотивационный блок направлен на формирование устойчивой мотивации к овладению лексической компетенцией. Когнитивно-деятельностный блок определяет отбор и структурирование учебного материала, а также обеспечивает формирование лексических навыков через систему упражнений и заданий. Результативно-рефлексивный блок позволяет оценивать уровень сформированности компетенции и корректировать образовательный процесс [76].

Как отмечает Т.Г. Камянова, применение системного подхода особенно продуктивно при проектировании образовательных систем, ориентированных на формирование профессиональных компетенций. Системный подход позволяет учитывать не только внутренние связи между компонентами системы, но и ее взаимодействие с внешней средой – социокультурным контекстом, требованиями работодателей, особенностями региональной образовательной политики [31].

Важным аспектом применения системного подхода является принцип эмерджентности, согласно которому система обладает свойствами, не присущими ее отдельным элементам. В контексте нашего исследования это означает, что эффективность формирования лексической компетенции

достигается не простой суммой методических приемов, а их целесообразной интеграцией в единую систему. Принцип иерархичности позволяет выстроить компоненты системы в логической последовательности, обеспечивая постепенное усложнение учебных задач и поэтапное формирование компетенции.

Системный подход также предусматривает учет обратных связей в педагогическом процессе. Это означает необходимость постоянного мониторинга уровня сформированности лексической компетенции и своевременной корректировки методов и средств обучения. Таким образом, системный подход создает методологическую основу для построения гибкой, адаптивной системы формирования лексической компетенции, способной реагировать на изменяющиеся условия образовательной среды.

Деятельностный подход, основываясь на трудах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, рассматривает деятельность как основу, средство и условие развития личности. Применительно к нашему исследованию деятельностный подход обеспечивает понимание механизмов формирования лексической компетенции через систему целенаправленных действий и операций. Именно в деятельности происходит присвоение социального опыта и преобразование внешних действий во внутренние, психические процессы [42].

Организация учебной деятельности в рамках формирования лексической компетенции строится через систему профессионально-ориентированных задач, моделирующих ситуации будущей педагогической деятельности. Это позволяет обеспечить перенос сформированных умений в реальные профессиональные условия. Как отмечает В.В. Давыдов, именно в деятельности происходит не только усвоение знаний, но и развитие способностей, формирование личностных качеств [24].

Деятельностный подход предполагает последовательную реализацию нескольких принципов. Принцип субъектности обуславливает важность активной позиции обучающегося в образовательном процессе. Принцип целостности деятельности требует сохранения структуры учебной деятельности

(мотив – цель – средства – действия – результат). Принцип моделирования профессиональной деятельности обеспечивает связь учебного процесса с будущей профессией.

В контексте формирования лексической компетенции особое значение приобретает принцип осознанности усвоения лексического материала. Это означает, что каждое лексическое явление должно быть не просто заучено, но и понято в его системных связях и функциональных возможностях. Такой подход способствует формированию гибких, переносимых умений, а не ригидных навыков.

Деятельностный подход также предполагает использование разнообразных видов деятельности: репродуктивной, продуктивной, творческой. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивать постепенное усложнение учебных задач. Особое внимание уделяется рефлексивной деятельности, направленной на осознание способов овладения лексикой и самооценку достигнутых результатов.

Компетентностный подход, согласно исследованиям И. А. Зимней и А.В. Хуторского, ориентирует образовательный процесс на достижение конкретных результатов – компетенций, понимаемых как готовность использовать знания, умения и личностные качества для успешной деятельности [30, 78]. В контексте нашего исследования компетентностный подход позволяет переосмыслить традиционные цели обучения иностранному языку, сместив акцент с усвоения суммы знаний на формирование способности эффективно использовать лексические ресурсы в профессионально-педагогической деятельности.

Структура лексической компетенции, разработанная на основе компетентностного подхода, включает три взаимосвязанных компонента:

- мотивационно-личностный,
- когнитивно-аккумулирующий,
- результативно-генерирующий.

Мотивационно-личностный компонент предполагает формирование положительного отношения к иноязычной лексике, осознание ее значимости для будущей профессиональной деятельности. Когнитивно-аккумулирующий компонент включает систему знаний о лексических явлениях и способах их использования в речи. Результативно-генерирующий компонент предполагает овладение умениями продуктивного использования лексики в профессионально-педагогическом общении.

Как показывают исследования, компетентностный подход обусловлен социальным заказом и особенностями образовательного процесса. В рамках реализации ядра педагогического образования компетентностный подход отвечает положениям профессионально-ориентированного регламента подготовки будущих учителей, обладающих основополагающими качествами. Таким образом, посредством данного подхода осуществляется единство теоретической и практической плоскости обучения.

Важным аспектом реализации компетентностного подхода является разработка критериев оценки сформированности лексической компетенции. На основе анализа исследований нами выделены три уровня сформированности компетенции, совпадающие с её компонентами: мотивационно-личностный, когнитивно-аккумулирующий и результативно-генерирующий [50, 54]. Каждый уровень характеризуется определенными показателями по трем вышеназванным компонентам, что позволяет осуществлять дифференцированную оценку достижений обучающихся.

Компетентностный подход также предполагает модификацию роли преподавателя в образовательном процессе. Помимо транслятора знаний, он занимает роль организатора деятельности и консультанта в процессе профессионального становления. Это соответствует принципам подхода, обеспечивая не просто накопление знаний и получение отдельных навыков, а формирование целостных профессиональных компетенций, плавно переводящих обучающегося из ряда студентов в ряды педагогов.

Синтез выбранных методологических подходов позволяет построить целостную систему формирования лексической компетенции, учитывающую структурную организацию педагогического процесса (системный подход), ориентацию на конкретный образовательный результат (компетентностный подход) и механизмы освоения лексических навыков (деятельностный подход). Интеграция этих подходов создает методологический фундамент для разработки эффективной системы формирования лексической компетенции, соответствующей современным требованиям к педагогическому образованию.

Каждый из подходов вносит уникальный вклад в исследование. Системный подход обеспечивает целостность и структурность, компетентностный – практическую направленность и ориентацию на результат, деятельностный – понимание механизмов формирования компетенции. Их сочетание позволяет избежать односторонности и создать сбалансированную, эффективно функционирующую систему.

Таким образом, комплексное применение системного, компетентностного и деятельностного подходов создает прочный методологический фундамент для построения эффективной системы формирования лексической компетенции обучающихся педагогического вуза в условиях реализации ядра педагогического образования. Этот синтез позволяет учитывать как внешние требования к подготовке будущих педагогов, так и внутренние закономерности процесса овладения иноязычной лексикой.

1.2.2. Содержание системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

Разработка содержательной составляющей системы формирования лексической компетенции представляет собой важнейший этап нашего исследования. В данном разделе раскрываются методологические основания отбора содержания, принципы его структурирования и критерии организации учебного материала.

В ходе работы над исследованием нами была разработана следующая система формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования:



Рисунок 3. Система формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

В процессе разработки системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования мы предлагаем следующую структуру, состоящую из четырёх взаимосвязанных блоков:

1. Нормативно-правовой блок

Этот блок служит основой для разработки системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования. Он устанавливает цели и требования к результатам обучения иностранному языку в высшей школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» указано, что выпускник должен обладать компетенциями, позволяющими эффективно общаться на иностранном языке в профессиональной сфере, а также осуществлять педагогическую деятельность по предмету «иностранный язык». [76].

2. Мотивационный блок

На первом этапе проводится всесторонняя диагностика мотивации студентов к изучению языка. Это может включать анкетирование, интервью и наблюдение за учебной деятельностью. Целью диагностики является выявление уровня мотивации к изучению иностранного языка, причин, влияющих на мотивацию, а также определение личностных и учебных факторов, которые способствуют или препятствуют учебному процессу.

На втором этапе важна работа по созданию позитивной учебной среды, в которой обучающиеся чувствуют поддержку и заинтересованность со стороны преподавателей. Использование современных технологий, интерактивных методов обучения и игровых форматов может способствовать повышению мотивации. Также можно вводить элементы геймификации, устанавливать цели и поощрять достижения, что способствует укреплению внутренней мотивации [22].

Для поддержания положительной мотивации к изучению иностранного языка важно регулярно обновлять содержание учебного процесса, вводя

актуальные и интересные темы, которые коррелируют с жизненным опытом студентов. Применение разнообразных форм работы, таких как проекты, исследования, участие в конференциях и олимпиадах, способствует поддержанию мотивации. Также стоит уделять внимание индивидуальным интересам обучающихся, интегрируя их в процесс изучения языка.

Ключевым аспектом мотивационной работы является создание условий для эффективного запоминания лексических единиц. Это можно осуществлять через использование мнемотехник, ассоциаций и контекстного обучения. Регулярные повторения и практическое применение новых слов в речи помогут закрепить их в памяти обучающихся, что повысит общий уровень лексической компетенции.

Мотивационно-целевой блок выступает системообразующим элементом разработанной педагогической системы, выполняющим стратегическую и побудительную функции. Его центральная задача заключается в переводе внешних требований нормативно-правового блока во внутреннюю, осознанную потребность будущего педагога в качественном и количественном обогащении своего иноязычного лексикона. Эффективность всего последующего процесса формирования лексической компетенции напрямую зависит от успешности решения задач, заложенных в данном блоке: от четкой дифференциации иерархии целей до формирования устойчивой, внутренне детерминированной мотивационной структуры личности студента. В условиях реализации ядра педагогического образования (ЯПО), ориентированного на становление рефлексивного и автономного профессионала, данный блок приобретает особую значимость, так как фокусируется на личностно-смысловых основаниях учебно-профессиональной деятельности [74,75].

Принципиальное значение в мотивационно-целевом блоке отводится этапу комплексной входной диагностики, которая выходит за рамки простого тестирования объема словарного запаса. Диагностика носит двухкомпонентный характер, исследуя внешний и внутренний уровни готовности студента к формированию лексической компетенции. Во-первых, для оценки уровня

внешней и внутренней мотивации применяются адаптированные диагностические инструменты, такие как тесты, направленные на выявление мотивов к изучению иностранного языка в целом, и в частности иностранных слов. Однако в контексте профессиональной подготовки этого недостаточно. Поэтому дополнительно используются задания на ассоциативный тезаурус, позволяющие оценить системность лексических знаний и их связь с профессиональными концептами.

Выявление уровня внешней и внутренней мотивации к обучению позволит определить мотивы обучающихся и корректировать их на протяжении всего процесса обучения. В целях осуществления процесса формирования лексической компетенции необходимо увеличить уровень внутренней мотивации обучающихся. Внутренние мотивы обуславливают осознание необходимости в расширении словарного запаса на изучаемом языке в целях профессионального становления, что способствует более эффективному запоминанию лексики.

Для выявления уровня мотивации обучающихся мы выбрали диагностику учебной мотивации по А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, адаптированную для нашего исследования. Выбранная методика подробно представлена в приложении 1. На основе полученных диагностических данных формируется индивидуальный мотивационный профиль студента, который позволяет дифференцировать траектории дальнейшей работы. По итогам тестирования можно выделить следующий список мотивов:

1. Коммуникативные мотивы.
2. Мотивы избегания.
3. Мотивы престижа.
4. Профессиональные мотивы.
5. Мотивы творческой самореализации.
6. Учебно-познавательные мотивы.

Расчёт показателей по каждому виду мотива и их суммарный балл является отправной точкой для адресной мотивационной работы преподавателя.

Содержательное ядро блока составляет целенаправленное формирование и развитие профессионально-ориентированной мотивации. Данный процесс строится на преодолении установки на лексику как на набор изолированных единиц для запоминания и переходе к её восприятию как к живому инструменту профессионального мышления и действия. Для этого используется ряд взаимодополняющих методов обучения.

Метод проблематизации и целеполагания. Он реализуется через введение в учебный процесс профессионально-педагогических кейсов, где коммуникативная неудача или успех напрямую обусловлены точностью, богатством или бедностью лексики педагога. Анализ видеозаписей реальных или смоделированных фрагментов урока, где учитель не может точно сформулировать инструкцию, дать дифференцированное задание или оказать эмоциональную поддержку ученику из-за ограниченного словаря, создает у студентов эмоционально-когнитивный конфликт, актуализирующий потребность в развитии собственной лексической компетенции. На основе этого конфликта организуется совместная рефлексивная дискуссия, результатом которой становится коллективная и индивидуальная постановка конкретных лексических целей (например, «к концу семестра научиться четко формулировать цели урока на иностранном языке, используя не менее 5 различных глаголов действия из изученного списка»).

Метод проекции успеха и образца. Он предполагает систематическое предъявление студентам аутентичных образцов профессионального дискурса мастеров педагогического труда. Это не только просмотр выступлений известных педагогов на конференциях, но и детальный лингвистический анализ их речи: как с помощью лексики создается убедительность, как подбираются синонимы для избегания повторов, как используются метафоры для сложных концептов. Организуется работа с текстами-моделями: образцовыми педагогическими эссе, статьями из профессиональных журналов, в которых студенты выявляют и выписывают эффективные, точные, выразительные

лексические единицы. Это формирует позитивный эталон, на который можно ориентироваться.

Метод включенности в профессиональный контекст. Лексический материал максимально привязывается к актуальным профессиональным интересам и задачам студентов. Отбор содержания занятия осуществляется не по абстрактным темам, а по проблемно-тематическим модулям, отражающим реальные вызовы современной школы. Изучение лексики в таком контексте перестает быть учебной обязанностью и превращается в процесс присвоения профессионального инструментария, необходимого для решения значимых задач. Это удовлетворяет высшие уровни потребностей в уважении и самоактуализации в профессии [26, 30].

Метод стимулирования текущей учебной активности через внедрение элементов геймификации и визуализации прогресса. Создается система краткосрочных и долгосрочных лексических заданий, носящих не соревновательный, а личностно-развивающий характер. Например, задание недели: использовать 3 новых академических слова в своем письменном рефлексивном дневнике или задание модуля: создать ментальную карту, используя не менее 20 ключевых терминов. Визуальным отражением прогресса служит «Карта лексического роста» – индивидуальная диаграмма или схема, которую студент заполняет самостоятельно, отмечая освоенные лексические темы и стратегии [9, 10]. Важным инструментом мотивации является «Профессиональное лексическое портфолио», которое представляет собой не просто сборник работ, а динамичный цифровой или бумажный ресурс, куда студент вносит не только новые слова с дефинициями, но и контексты их употребления (примеры из статей, собственные предложения), коллокации, синонимические ряды, а также рефлексивные заметки о трудностях и успехах в использовании. Процесс ведения такого портфолио превращает пассивное запоминание в активную, осмысленную деятельность по курированию собственного языкового развития.

Особое внимание в рамках блока уделяется психолого-педагогическому сопровождению и созданию безопасной образовательной среды, минимизирующей языковую тревожность, которая является одним из основных демотивирующих факторов. Преподаватель сознательно культивирует в учебной группе атмосферу педагогической поддержки и партисипативного взаимодействия, где ошибка рассматривается не как неудача, а как естественный и ценный шаг в обучении. Внедряется практика формирующего оценивания с акцентом на прогресс и усилие, а не только на конечный безошибочный результат. Например, при оценке устного высказывания наряду с точностью учитывается смелость в использовании новой, более сложной лексики, даже если это привело к грамматической неточности. Применяются техники переосмысления негативных установок («Я не знаю нужного слова» – «У меня есть стратегии, чтобы объяснить это иначе или выяснить нужное слово»). Групповая работа строится по принципу взаимопомощи, где студенты выступают в роли ресурсов друг для друга [22,30].

Наконец, мотивационно-целевой блок выполняет ориентационную и смыслообразующую функцию, подводя студента к осознанию того, что формирование лексической компетенции – это не конечная точка, а непрерывный процесс профессионального саморазвития. Через рефлексивные практики (ведение дневника, итоговые интервью, обсуждение видеозаписей опыта преподавания) студент учится самостоятельно ставить новые лексические цели, оценивать свои сильные и слабые стороны, выбирать адекватные стратегии для дальнейшего роста. Таким образом, закладываются основы профессиональной автономии и метакогнитивной компетентности, которые являются ключевыми для педагога в условиях быстрого обновления знаний и технологий.

В заключение следует подчеркнуть, что мотивационно-целевой блок не является лишь вступительным этапом системы, а пронизывает весь процесс формирования лексической компетенции, обеспечивая его личностную значимость и внутреннюю определённость. Успешная реализация этого блока

трансформирует внешнее требование «знать лексику» во внутреннее стремление будущего педагога «владеть словом, как инструментом», что является фундаментальным условием не только для достижения предметных результатов, но и для становления его как мыслящего, рефлексизирующего и эффективно коммуницирующего профессионала. В контексте ЯПО данный блок выступает практической реализацией принципов гуманизации и опоры на личный опыт, переводя их из теории в конкретный педагогический инструментарий.

3. Когнитивно-деятельностный блок

Когнитивно-деятельностный блок системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования представляет собой целостный процесс, направленный на развитие навыков работы с лексикой. Этот блок является центральным операциональным звеном системы, где теоретические положения и мотивационные установки трансформируются в конкретные познавательные действия и речевые умения студента. Его задача – обеспечить не просто механическое усвоение списка слов, а формирование глубокой, системной и функциональной лексической сети в сознании будущего педагога, интегрированной в его профессиональное мышление. Эффективность данного блока определяется его способностью реализовать принципы когнитивной лингводидактики, акцентирующей внимание на процессах восприятия, категоризации, хранения и извлечения лексической информации.

Блок структурирован в виде трехуровневой модели, отражающей естественные этапы когнитивной обработки лексики: от первичного ознакомления и осмысления (уровень семантизации) через целенаправленную тренировку (уровень активизации лексики и формирования навыка) к свободному, гибкому использованию в профессиональной коммуникации (уровень продуктивного применения и творческой трансформации). Каждый уровень реализуется через комплекс взаимодополняющих методов и приемов, основанных на современных представлениях об усвоении второго языка [21, 31].

Изучение и семантизация новой лексики. Первый уровень – изучение и семантизация новой лексики – является фундаментальным, поскольку от качества первичного знакомства со словом зависит эффективность его последующего использования. На этом этапе происходит не просто предъявление эквивалента, а глубокая семантическая обработка, которая, согласно теории уровней обработки Ф. Крейка и Р. Локхарта, обеспечивает более прочное запоминание [50]. Преподаватель использует набор методов, адаптированных к профессиональному контексту.

Ключевым принципом становится контекстуализированное и проблемно-ориентированное изучение материала. Новая лексика вводится не изолированно, а в рамках аутентичных или учебно-аутентичных текстов, непосредственно связанных с педагогической проблематикой: фрагментов научных статей, описаний педагогических кейсов, транскриптов выступлений на образовательных конференциях, инструкций к цифровым инструментам для учителя. Это позволяет студентам сразу видеть функциональную нагрузку слова в профессиональном дискурсе.

Методы семантизации на данном уровне сознательно выходят за рамки перевода, включая в себя разнообразные стратегии:

1. Визуально-концептуальная семантизация. Создание ментальных карт (mind maps) или концептуальных диаграмм, где новое слово помещается в центр и связывается стрелками с ключевыми признаками, синонимами, антонимами, примерами употребления.

2. Дефиниционно-контекстуальная семантизация. Обязательное предоставление ясной дефиниции на изучаемом языке, сопровождаемой 2-3 контекстными примерами из педагогической сферы. Студенты учатся не просто запоминать значение, а выводить его из контекста и проверять его определение.

3. Метод семантического поля. Новые слова предъявляются не по одиночке, а целыми лексико-семантическими группами (ЛСГ), объединенными общей профессиональной темой.

Важнейшим компонентом этого уровня является работа над многогранностью лексического значения. Студенты учатся различать денотативное (основное) и коннотативное (дополнительное, оценочное) значение, что критически важно для педагогического общения. Например, слова *strict* и *consistent* могут описывать схожие модели поведения учителя, но несут разную коннотацию. Особое внимание уделяется коллокациям – устойчивым словосочетаниям, значение которых может варьироваться в зависимости от языкового контекста. Работа с коллокациями ведётся целенаправленно, с использованием коллокационных словарей и упражнений на подстановку.

Уровень активизации лексики и формирования навыка. Следующий уровень фокусируется на формировании навыков применения лексических единиц путем их многократного и вариативного использования в управляемой речевой деятельности. Цель – перевести лексику из пассивного запаса в активный, преодолев разрыв между знанием слова и способностью его мгновенно и точно употребить. Этот уровень строится на принципах коммуникативно-деятельностного подхода и предполагает переход от репродуктивных упражнений к условно-коммуникативным и коммуникативным.

Согласно, Е.И Пассову существует два основных вида лексических навыков: рецептивный и продуктивный [53]. Рецептивный лексический навык включает следующие компоненты:

- зрительное/слуховое узнавание формы слова.
- мгновенное извлечение его значения из долговременной памяти.
- понимание слова в конкретном контексте, с учетом возможных многозначности, синонимии или идиоматичности.

Тогда как продуктивный лексический навык основывается на следующих составляющих:

- ассоциативно-смысловая связь: устойчивая связь между понятием/смыслом и словом, позволяющая быстро найти нужную единицу;

– словообразовательная/морфологическая оформленность: способность правильно образовать необходимую грамматическую форму слова (число, падеж, время и т.д.);

– комбинаторная готовность: умение сочетать слово с другими лексическими единицами в соответствии с нормами сочетаемости (коллокации) и синтаксиса.

Исходя из структуры двух видов лексического навыка следует, что его формирование должно осуществляться посредством четырёх видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения. Это обуславливает содержание данного уровня когнитивно-деятельностного блока системы.

Система заданий данного уровня выстроена по принципу нарастания коммуникативной свободы и сложности когнитивных операций. Рецептивные упражнения воссоздают языковую среду посредством аудиальных, визуальных и текстовых материалов, направленных на восприятие и распознавание обучающимся. В список данных упражнений входят:

– аналитические упражнения на поиск и распознавание в материале изучаемой лексики;

– поисковые упражнения (чтение или прослушивание текста для поиска конкретной информации);

– тестовые упражнения (True/False, соответствие, множественный выбор).

Репродуктивно-имитативные упражнения направлены на отработку формы и первичного закрепления значения. Сюда относятся:

– подстановочные упражнения (заполнить пропуски в предложениях из педагогического контекста);

– трансформационные упражнения (перефразировать высказывание, используя синонимы или однокоренные слова, например, заменить *assessment* на *evaluate* в соответствующей форме);

– упражнения на категоризацию и классификацию (распределить список слов по предложенным тематическим группам или ранжировать их по степени формальности).

Условно-коммуникативные (речемыслительные) упражнения моделируют ситуации профессионального общения, требующие использования целевой лексики, но в условиях заданного языкового материала. Например:

– ролевые диалоги-шаблоны («Разговор учителя с родителем о проблемах с дисциплиной», где необходимо использовать заранее данные слова: *disruption, consequence, consistent, cooperation*);

– комментирование и описание (дать комментарий к графику успеваемости, описать этапы урока по предложенным картинкам, используя активную лексику);

– решение коммуникативных задач на основе реальных ситуаций из педагогической практики.

Практико-ориентированные проектные задания связывают лексическую работу с созданием конкретного профессионального инструмента. Это может быть: разработка памятки для учеников по определенной теме с глоссарием ключевых терминов; создание сценария короткого видео-инструктажа для родителей на тему «Как помочь с домашним заданием»; написание плана-конспекта фрагмента урока с обязательным выделением и обоснованием ключевой лексики, которая будет введена ученикам.

На этом уровне активно используются интерактивные форматы работы, способствующие взаимодействию и взаимному обогащению лексиконом: лексические дуэли (кто назовет больше синонимов к педагогическому термину), игры в ассоциации («Слово-Сеть», где нужно связать случайно выбранное слово из модуля с другими изученными словами), парная форма работы (объяснение партнеру значения и употребления сложного термина своими словами). Технология перевернутого класса также находит здесь применение: студенты самостоятельно знакомятся с новым лексическим блоком по видео или тексту, а

аудиторное время посвящается его активной практике в коммуникативных заданиях.

Продуктивное применение и творческая трансформация. Наконец, завершающий уровень блока нацелен на создание прочных семантических связей между лексическими единицами и их свободное, творческое применение в ситуациях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Здесь происходит переход от формирования навыка к развитию лексической компетенции. Студент учится не просто использовать слова, а вариативно оперировать лексической системой для точного выражения собственных профессиональных смыслов, мыслей и педагогических концепций.

Ключевыми видами деятельности на этом уровне становятся практическая работа с лексико-семантическими группами и продуктивные коммуникативные практики в профессиональной среде.

В рамках первого вида деятельности студенты учатся сознательно выстраивать и использовать синонимические ряды, антонимические пары, гипонимические отношения (род-вид) в профессиональной речи для избегания тавтологии, усиления аргументации и достижения смысловой точности. Практикуется анализ текстов мастеров педагогической риторики с точки зрения используемых лексических средств. Создаются тематические глоссарии и ассоциативные карты не как учебное упражнение, а как реальный инструмент для подготовки к собственному выступлению или написанию статьи.

Для осуществления продуктивных коммуникативных практик в профессиональной среде используются следующие методы:

Микропреподавание. Подготовка и проведение 5-10-минутного фрагмента урока для одноклассников с обязательным акцентом на контролируемое использование конкретных лексических единиц. Последующий анализ фокусируется в том числе на адекватности и богатстве лексического выбора [50].

Участие в дебатах и дискуссиях на профессиональные темы. Например, «Инклюзия или дифференциация», «Роль цифровых технологий в обучении языку». Такие форматы требуют от студента быстрого извлечения из памяти,

комбинирования и точного применения широкого спектра лексики в условиях спонтанной речи.

Написание аутентичных профессиональных текстов. Создание рефлексивного эссе по итогам педагогической практики, аннотации к научной статье по методике, тезисов для студенческой конференции, служебной записки директору школы. Каждый жанр предъявляет специфические требования к лексике (формальность, терминологичность, клишированность), что способствует развитию жанровой лексической компетентности.

Развитие компенсаторных и метакогнитивных стратегий. Поскольку в реальном профессиональном общении невозможно знать все слова, данный уровень целенаправленно обучает стратегиям преодоления лексических трудностей: перифраз (объяснение неизвестного понятия через известное), использование родовых понятий и примеров, запрос пояснения (What do you mean by...? Could you elaborate on...?). Студенты также осознанно строят собственный лексикон: учатся оценивать его достаточность для конкретной задачи, выявлять слабые места, планировать их восполнение

Особое место в рамках этого уровня занимает работа с цифровыми инструментами как неотъемлемой частью современного профессионального ландшафта педагога. Студенты осваивают использование: онлайн-словарей с расширенным контекстом, мобильных приложений для ведения личного словаря (Quizlet), платформ для создания интерактивных лексических упражнений (LearningApps, Wordwall). Это формирует готовность к пожизненному автономному обогащению лексикона.

Таким образом, когнитивно-деятельностный блок представляет собой интегрированный, поэтапный и циклический подход к обучению, который охватывает все уровни когнитивной обработки лексики – от первичного контакта до свободного творческого использования. Его реализация позволяет не просто увеличить словарный запас будущего учителя, а сформировать динамичную, гибкую и глубоко структурированную лексическую систему, которая является основой его профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Последовательное прохождение уровней семантизации, активизации и продуктивного применения лексического материала позволяет сформировать способность эффективно решать коммуникативные задачи в многогранном поле педагогической деятельности. В контексте ЯПО данный блок является практическим воплощением принципов прагматической ориентации, системности и интеграции теории с практикой, обеспечивая формирование конкретного, востребованного профессионального качества.

4. Результативно-рефлексивный блок

Результативно-рефлексивный блок системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования является важной составляющей, которая позволяет не только оценить достижения обучающихся, но и развить их рефлексивные навыки. Этот блок помогает студентам осмыслить приобретенный опыт и использовать его для дальнейшего развития своей лексической компетенции.

На этапе результативности акцент делается на оценке уровня освоения лексического материала. Здесь применяются различные методы и инструменты, такие как тесты, контрольные работы и проекты, которые позволяют объективно оценить владение новыми словами и выражениями. Важно не только фиксировать результаты, но и анализировать прогресс каждого студента. Это может включать неформальные формы оценки, например, обратную связь от преподавателя, что помогает студентам понять, насколько они успешно освоили лексический материал, и какие области требуют дополнительного внимания [30].

Перечисленные блоки системы, объединяясь в единый комплекс, обеспечивают формирование лексической компетенции у студента педагогического вуза. Нормативно-правовой блок определяет требования и планируемые результаты образовательного процесса, мотивационный блок направлен на создание положительной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и побуждение их к активной деятельности, когнитивно-деятельностный блок обеспечивает студентов практическим применением

лексического материала, а результативно-рефлексивный блок нацелен на самоанализ и осознанное участие в процессе обучения.

Таким образом, авторская система обеспечивает процесс формирования лексической компетенции в рамках изучения иностранного языка. Разработанная система требует выбора педагогических условий её успешного функционирования.

1.3 Педагогические условия формирования лексической компетенции студентов педагогических вузов

В соответствии с логикой педагогического исследования необходимо определить педагогические условия, способствующие эффективной реализации разработанной системы. Педагогические условия обеспечивают функционирование каждого блока системы и определяют её содержательную часть.

Прежде, чем мы перейдём к подробному описанию педагогических условий, выбранных нами в рамках исследования, обратимся к самому определению.

Согласно А.Я. Найну, педагогические условия представляют собой совокупность объективных возможностей содержания, методов, средств, форм и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Исходя из этого следует, любой образовательный процесс протекает в определённых условиях, синтез которых и обуславливает содержание обучения [49].

В.И. Андреев акцентирует, что условия – это «те факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы» [4]. С позиции нашего исследования такими факторами являются, например, интеграция лингвистического, педагогического и психологического аспектов в учебном процессе. Этот фактор не дан изначально; его необходимо

смоделировать через отбор содержания и методик, чтобы система формирования лексической компетенции работала результативно.

Е.Б. Быстрой в своих исследованиях подчеркивает, что педагогические условия – это «специально создаваемая среда, в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических, дидактических, методических и организационных приемов, обеспечивающих формирование требуемых профессиональных качеств» [14]. В парадигме нашего исследования данное определение отражает структурированность работы с лексическим материалом в соответствии с профессиональной необходимостью будущих учителей в овладении лексической компетенцией.

Анализ литературы показал, что педагогические условия направлены на создание специально организованного образовательного пространства для достижения поставленных целей. Таким образом, внедрение педагогических условий в разработанную нами систему обеспечивает обстоятельства, изменяющие среду обучения, делая её адекватной требованиям образовательного стандарта.

Педагогические условия представляют фундамент процесса реализации системы, поэтому выбор подходящих условий основывался на нескольких факторах:

- возрастные психологические особенности студентов педагогического вуза
- профессиональная направленность обучающихся;
- тенденции в современном высшего образования;
- основы методики преподавания иностранного языка;
- особенности лексического материала в рамках образовательной программы;
- положения системного, компетентностного и деятельностного подходов обучения;

– содержание компонентов блоков разработанной авторской системы формирования лексической компетенции.

Первым педагогическим условием, выявленным в рамках нашего исследования, является **системное применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога**. Данное условие соответствует содержанию ядра педагогического образования, ориентированного на формирование готовности к решению конкретных профессиональных задач. Рассматриваемое условие предполагает наполнение образовательного процесса профессиональным контекстом, подготовляющим будущих учителей к применению полученных знаний в педагогической практике.

Теоретико-методологический фундамент данного условия составляют ведущие подходы современной педагогики и психологии. В рамках системно-деятельностного подхода, раскрытого в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, профессиональные качества формируются не через пассивное усвоение, а в процессе целенаправленной, осмысленной деятельности [20, 22, 42]. Данное условие прямо указывает на необходимость погружения обучения в предметный и социальный контекст будущей профессии, где знания усваиваются не как информация, а как инструмент решения профессиональных проблем. Компетентностный подход, лежащий в основе нашего исследования, требует формирования способности применять знания, умения и личностные качества в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях. Интеграция этих подходов означает, что лексическая компетенция должна формироваться не изолированно, а как неотъемлемая часть профессионального мышления и действия будущего учителя.

Сущность и компоненты условия раскрываются через его двойственную природу: интерактивность как форма и контекстность как содержание.

Интерактивные методы (дискуссии, метод кейсов, ролевые и деловые игры, проектная работа в группах) основаны на принципе субъект-субъектного взаимодействия, что полностью согласуется с демократическим стилем

преподавания и гуманистической педагогической позицией. Они переводят студента из позиции пассивного реципиента в позицию активного со-исследователя, со-организатора и рефлексирующего практика. Как отмечает Е.И. Пассов, именно в условиях мотивированного речевого общения, приближенного к реальному, происходит наиболее эффективное усвоение языковых средств, в частности лексических единиц [53].

Контекстность обеспечивает наполнение этого взаимодействия профессионально значимым содержанием. Речь идет о моделировании ключевых элементов профессиональной деятельности: анализа учебной ситуации (педагогический кейс), планирования и фрагментарного проведения урока (микро-преподавание), взаимодействия с «коллегами» и «родителями» (ролевая игра), разработки учебных материалов (проект), рефлексии собственных действий. В таких смоделированных ситуациях профессионально-педагогическая лексика перестает быть объектом заучивания и становится необходимым рабочим инструментом. Студент использует лексический материал не только для участия в образовательном процессе, но и как собственный инструмент в будущей педагогической деятельности.

Обоснование необходимости данного условия для формирования лексической компетенции носит комплексный характер, объединяющий психологические, дидактические и профессиональные аспекты.

Психологический аспект характеризуется опорой на личный опыт и мотивацию. Контекстные методы создают условия для личностного смыслообразования. Когда студент видит прямую связь между усваиваемой лексикой и решением актуальной для него профессиональной задачи, формируется внутренняя мотивация. Профессиональный контекст активизирует предыдущий опыт студента и создает основу для прогнозирования будущей деятельности, что, согласно теории Л.С. Выготского, является мощным стимулом развития [20].

Дидактический аспект определяет методы и средства изучения лексического материала. Контекстно-интерактивные помогают переместить

лексику из пассивного запаса в активный и побуждают к спонтанному использованию в коммуникации. В моделируемой профессиональной ситуации от студента требуется не просто знать значение слова, но и вербально реализовать эту стратегию в общении [52].

Профессионально-педагогический аспект соответствует положениям ядра педагогического образования. Требования профессионального стандарта фокусируются на практических умениях: проектировать образовательный процесс, организовывать взаимодействие, оценивать результаты [76]. Моделирование этих видов деятельности в аудитории позволяет сформировать их вербальную основу – тот самый профессиональный словарный запас, без которого невозможно формирование целостной лексической компетенции. Исследования, посвященные профессионально-ориентированному обучению лексике, подтверждают, что её усвоение наиболее эффективно при интеграции в практические задачи профессионального цикла [62].

Конкретные методы реализации данного условия в процессе формирования лексической компетенции у будущих учителей иностранного языка могут включать:

1. Метод кейсов. Студенты изучают описание реальной учебной ситуации, идентифицируют проблему, ищут решения, используя соответствующую терминологию. Это развивает аналитическое мышление и создание лексических связей, связанных с конкретной ситуацией.

2. Ролевые игры и симуляции профессиональных ситуаций. Например, «родительское собрание», «методическое объединение», «консультация для ученика». Студенты готовят реплики, изучая лексические клише и устойчивые выражения для официального и неформального профессионального общения, тренируют компенсаторные стратегии на иностранном языке.

3. Проектирование фрагментов учебно-методических материалов. Разработка плана урока, комплекта упражнений, цифрового образовательного ресурса для гипотетического класса. В процессе студенты активно используют методическую терминологию и лексику инструкций.

4. Микро-преподавание с последующей рефлексией. Проведение 10-15-минутного фрагмента урока для одноклассников с последующим обсуждением на иностранном языке. Ключевым здесь является этап рефлексивного анализа, требующий владения лексикой для описания и оценки педагогических действий.

Реализация интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога, помогает сформировать единую систему семантических связей со способностью её активного использования в профессиональной деятельности. Данное условие воссоздаёт речевую среду, в которой изучаемая лексика востребована естественным образом

Реализация этого условия напрямую способствует достижению цели нашего исследования, так как превращает процесс формирования лексической компетенции в неотъемлемую часть процесса профессионального становления будущего учителя в условиях реализации ядра педагогического образования.

Следующее педагогическое условие заключается в **использовании цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики**. Его преимущество состоит в активном создании ассоциативных рядов посредством участия в динамичной запоминающейся деятельности. Данное условие помогает закрепить лексические единицы в памяти и создать прочные семантические связи единой системы.

Рассмотрим данное педагогическое условие с точки зрения двух содержательных составляющих – цифровые образовательные ресурсы и мнемотехнические приёмы для оптимизации запоминания и активизации лексики. Прежде чем аргументировать использование выбранного условия, более подробно рассмотрим каждый его компонент.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеотрекеры, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования,

картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [67].

Использование ЦОР отвечает современным тенденциям образования и соответствует положениям мотивационного блока системы. Многообразие упражнений на отработку лексики и возможность мобильного использования цифровых ресурсов положительно влияет на мотивацию студентов к изучению иностранного языка в целом и, в частности, к расширению словарного запаса.

Также существуют разнообразные элементы ЦОР, специально ориентированные на формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков, семантический анализ лексических единиц и коллокаций, объединение лексических единиц разных тем в единые лексико-семантические поля. Интерактивный характер ЦОР обеспечивает включение всей группы обучающихся в активную деятельность, что соответствует принципу деятельностного подхода и содержанию когнитивно-деятельностного блока системы.

Путём анализа литературы и различных цифровых ресурсов мы выделили наиболее подходящие ЦОР, которые целесообразно использовать с целью формирования лексической компетенции обучающихся педагогического вуза. В них входят следующие сервисы:

1. Miro. Данный цифровой ресурс представляет из себя интерактивную онлайн-доску для совместной работы в неограниченном количестве пользователей. Он предоставляет возможность как одновременного группового, так и индивидуального использования ресурса. Каждая онлайн-доска оснащена специальным инструментарием для создания вспомогательных визуальных элементов, таких как стикеры, фигуры, таблицы, рисунки, текст, изображения и видео. Перечисленные возможности служат основой для представления лексического материала в наиболее запоминающемся виде. Ознакомиться с примером использования данного сервиса можно в Приложении 2.

2. Quizlet. Данный сервис предоставляет возможность создания карточек с определениями для заучивания. Структура сервиса идеально подходит для изучения и отработки лексики с помощью визуальных подсказок и различных форм работы. Список определений может быть использован в последовательном порядке, в форме теста или игры на соответствие. Рассматриваемый ЦОР предполагает использование как в форме индивидуальной, так и в форме групповой или фронтальной работы с обучающимися. Пример использования сервиса представлен в Приложении 3.

3. Wordwall. Смысл данного сервиса проистекает из самого названия «wordwall», что в переводе на русский язык означает «стена слов». Сервис предоставляет открытый доступ к упражнениям на отработку слов на разных языках, в том числе на английском. Преимущества упражнений заключается в ярких аудиовизуальных рядах и интерактивном интерфейсе, позволяющих изучать лексический материал с опорой на пример и сразу осуществлять оценку уровня знаний. Сервис также может быть использован в различных формах работы с аудиторией. В Приложении 4 можно ознакомиться с примером заданий данного сервиса.

Объединяющей особенностью и общим достоинством перечисленных ЦОР является возможность использования с различных устройств: компьютера, телефона, планшета. Это обеспечивает мобильность заданий, направленных на изучение лексического материала, что значительно увеличивает частоту повторения материала обучающимися и способствует результативности процесса формирования лексической компетенции.

Следующий компонент рассматриваемого педагогического условия – мнемотехнические приёмы для оптимизации запоминания и активизации лексики. Обратимся к определению мнемотехнических приёмов.

С точки зрения психологии высшей нервной деятельности, мнемотехника представляет собой сознательное управление процессами памяти через опору на вторичные знаковые системы.

Л.С. Выготский, разрабатывая теорию высших психических функций, указывал, что память из натуральной (непосредственной) становится опосредованной, культурной. Мнемотехнические приемы являются классическим инструментом такого опосредования. Они выступают как «психологическое орудие», позволяющее структурировать и связывать новый материал с уже имеющимся опытом через создание внешних (вербальных, визуальных, пространственных) кодов, которые затем интериоризируются [29]. Например, связывание иностранного слова с созвучным русским (фонетическая ассоциация) – это использование родного языка как орудия для запоминания иноязычной единицы.

П.Я. Гальперин в теории поэтапного формирования умственных действий подчеркивал роль ориентировочной основы действия (ООД). Эффективная мнемотехника предоставляет обучающемуся именно такую развернутую ООД для запоминания: четкий алгоритм (приём), который направляет его умственные усилия по оптимальному пути – не на механическое повторение, а на установление осмысленных связей. Так, прием «метод локусов» (связывание запоминаемых элементов с хорошо знакомыми местами в пространстве) даёт четкую пространственную схему для размещения информации [22].

На основе анализа литературы в рамках нашего исследования мы рассматриваем мнемотехнические приёмы как совокупность средств, которые направлены на оптимизацию процессов запоминания и первичного сохранения лексического материала за счёт конструирования искусственных, но личностно значимых ассоциативных связей, при условии их последующей интеграции в речевую практику.

Для наиболее эффективного функционирования системы мы выбрали следующие мнемотехнические приёмы обучения:

1. Ментальные карты (Mind map). Это графический метод визуализации информации, структурирования и организации мышления, разработанный английским психологом и автором методик развития познавательных способностей Тони Бьюзенем. Его принцип заключается в

размещении в центре горизонтально ориентированного листа ключевого концепта в виде яркого центрального образа с краткой подписью. От него проводятся изогнутые, подобные ветвям, разноцветные линии первого порядка, каждая из которых обозначает основную категорию или подтему и сопровождается одним ёмким ключевым словом; далее от каждой основной ветви проводятся более тонкие вторичные и последующие ветви для детализации и конкретизации мыслей, сохраняя принцип «одна ветвь – одно ключевое слово/образ». На всех этапах используется цветовое кодирование для дифференциации категорий, а также символы, пиктограммы и акценты для усиления мнемонического эффекта и отражения иерархических связей между элементами [15].

2. Создание ассоциативного ряда. Суть метода заключается в придумывании ассоциаций к ключевому понятию. Метод подключает индивидуальный опыт обучающихся, что способствует наиболее эффективному созданию лексико-семантических групп и их трансформации в активный словарный запас.

3. Создание историй. Лексический материал используется в индивидуальном или групповом формате для создания единой истории. При этом логика повествования не является ключевым фактором, так как важной составляющей является психоэмоциональный окрас истории и использование максимального количества лексических единиц.

Перечисленные мнемотехнические приёмы в совокупности с ЦОР способствуют наиболее продуктивной реализации содержания образовательной программы. Исходя из этого, данное педагогическое условие становится необходимым для успешной реализации системы формирования лексической компетенции.

Заключительное педагогическое условие – **обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.** Реализация данного условия соответствует положениям результативно-рефлексивного блока системы. Сущность условия раскрывается

через два взаимосвязанных компонента: систематическая диагностика и рефлексия.

Согласно концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского диагностика позволяет выявить не только актуальный уровень лексической компетенции, но и потенциальный – то, что студент может сделать с помощью преподавателя или более подготовленных сверстников в совместной деятельности. Это задает индивидуальную траекторию развития [20].

К данному педагогическому условию применима теория принципа сознательности П.Я. Гальперина. Осознание способа действия, в данном случае – способа овладения и использования лексики, резко повышает его эффективность и переносимость в новые условия. Систематическая рефлексия и есть практическая реализация этого принципа [22].

Существуют следующие механизмы реализации условия в образовательном процессе:

1. Введение рефлексивных дневников на иностранном языке, где обучающийся фиксирует новые термины, даёт им свои дефиниции, приводит контексты употребления и анализирует случаи успешного/неуспешного использования.

2. Проведение пост-коммуникативного анализа после ролевых игр и дискуссий: совместный разбор аудио- или видеозаписей с фокусом на точность и уместность использованной лексики.

3. Использование рубрик для формирующего оценивания. Рубрика, разработанная совместно с обучающимися и содержащая четкие критерии оценки лексической стороны выступления или текста, становится не только инструментом оценки преподавателя, но и наглядным ориентиром для самооценки и саморегуляции студента.

4. Организация сессий взаимооценки и обратной связи по заранее заданным критериям, связанным с лексикой. Оценивая работу одногруппника, студент вынужден актуализировать критерии качества, что углубляет его собственную рефлексия.

Выбранные нами педагогические условия в совокупности создают подходящую образовательную среду для формирования лексической компетенции в рамках образовательной программы педагогического вуза. Кроме того, каждое из этих условий дополняет и усиливает компоненты разработанной системы. Таким образом, применение перечисленных педагогических условий является неотъемлемой частью реализации системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования.

Выводы по первой главе

1. Актуальность исследования обусловлена требованиями федерального государственного стандарта к овладению будущим педагогом лексической компетенции; объёмным содержанием программы обучающихся педагогического вуза по дисциплине «иностраный язык» и широким диапазоном лексических единиц внутри него; недостаточной разработанностью методических материалов. В связи с перечисленными аспектами целесообразна разработка системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования.

2. Разработан понятийно-категориальный аппарат, включающий базовые и комплексные понятия темы исследования. Исходя из анализа литературы мы дали определение каждому понятию и синтезировали авторское определение исследуемого вопроса. Под **формированием лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования** нами трактуется целенаправленный процесс проектирования и реализации дидактической системы развития лексических навыков и речевых умений, основанной на реализации языковой и профессиональной подготовки, учитывающей требования образовательного стандарта и особенности будущей педагогической деятельности.

3. Определены методологические подходы исследования. Выбор подходов обусловлен соответствием с современными требованиями

федерального стандарта, взаимосвязью с темой исследования и взаимодополнением подходов, что повышает эффективность их применения. По итогам анализа педагогических исследований мы выделили следующие подходы:

Системный подход. Необходимость использования данного подхода выражена в том, что создание системы неотделимо от качественного процесса обучения, в частности формирования лексической компетенции, ведь иначе обучающийся получает лишь обрывочные знания, что противоречит его становлению как профессионала. Выбранный подход пронизывает всю методику преподавания иностранных языков, так как сам по себе язык представляет собой систему взаимосвязанных элементов. Исходя из этого обучение иностранному языку в рамках подготовки к профессиональной деятельности есть ничто иное, как внедрение языковой системы в сознание обучающегося.

Компетентностный подход. Выбор рассматриваемого подхода продиктован требованием федерального стандарта высшего образования достижения конкретных результатов – компетенций. В рамках обучения иностранному языку в процессе подготовки будущих педагогов одной из важнейших компетенций выступает лексическая. Структура лексической компетенции включает следующие компоненты:

- мотивационно-личностный, формирующий внутреннюю мотивацию в расширении словарного запаса;
- когнитивно-аккумулирующий, обуславливающий процесс изучения, распознавания и запоминания лексических единиц в языковой системе;
- результативно-генерирующий, отвечающий за способность использовать изученный материал для практического применения.

Деятельностный подход. Обеспечивает понимание механизмов формирования лексической компетенции через систему целенаправленных действий и операций.

4. На основе сформулированного определения темы исследования и выбранных методологических подходов разработана система формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования. Содержание системы составляют следующие блоки:

Нормативно-правовой блок. Данный блок служит основой разработанной системы, определяя цели и требования к образовательному процессу по ФГОС ВО. Исходя из стандарта под лексической компетенцией понимается умение решать коммуникативно-профессиональные задачи в педагогической деятельности посредством иностранного языка.

Мотивационный блок. Основной задачей данного блока является перевод внешних требований изучения лексического материала во внутреннюю осознанную потребность в обогащении лексики с целью развития профессиональных качеств. Формирование внутренней мотивации выступает фундаментальной основой реализации педагогической системы.

Когнитивно-деятельностный блок. Третий блок отвечает за практическое применение лексических навыков. Данный блок был разделён на три основные уровня: уровень изучения и семантизации новой лексики; уровень активизации лексики и формирования навыка; уровень продуктивного применения и творческой трансформации.

Результативно-рефлексивный блок. Заключительный блок системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования включает оценку деятельности обучающимся. Постоянный анализ осуществляемых действий и результатов работы приведёт к непрерывному развитию и совершенствованию навыков, а также к осознанному применению изученного лексического материала на практике.

5. Определены педагогические условия, способствующие наиболее эффективной реализации разработанной системы.

Системное применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога. Целью данного условия является погружение обучающихся в

конкретные профессиональные и жизненные ситуации, обуславливающие необходимость формирования лексической компетенции. При реализации условия выполняется принцип деятельностного подхода, обеспечивая обучающихся изучением лексического материала посредством активной деятельности.

Использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики. Сущность условия заключается в обогащении образовательного процесса запоминающимися ассоциациями и эмоционально-нагруженными действиями. Оно наполняет систему современными методами и приёмами обучения, помогающими успешно сформировать активный лексический запас обучающихся.

Обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции. Данное условие предполагает анализ учебной деятельности и оценку результатов проделанной работы. Его реализация обеспечивает осознанное участие студентов в процессе формирования лексической компетенции.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования

В первой главе мы подробно описали разработанную авторскую систему формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования и педагогические условия её функционирования. Вторая глава исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы в целях практической верификации системы. Нами был проведён педагогический эксперимент на базе ЮУрГГПУ в период с 2023 по 2026 год.

Обратимся к определению педагогического эксперимента. В системе методов педагогического исследования эксперименту принадлежит роль ключевого эмпирического средства верификации научных гипотез и установления причинно-следственных связей. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько взаимодополняющих подходов к определению данной категории, отражающих её сущностные характеристики.

С точки зрения общенаучной методологии, педагогический эксперимент рассматривается как частный случай научного эксперимента, перенесённого в сферу образования. В данном ключе его определяют как «исследование, в котором целенаправленно и продуманно создаётся новая (или видоизменяется старая) педагогическая ситуация, в которую помещается изучаемый объект, и которая позволяет проверять эффективность педагогических нововведений» []. Это определение акцентирует активную, преобразующую позицию исследователя, который сознательно конструирует условия для проверки работоспособности теоретической модели.

Более специфичное определение, отражающее процессуальную и диагностическую стороны, даёт В.И. Загвязинский. Учёный подчёркивает, что педагогический эксперимент – это «строго контролируемое педагогическое наблюдение, проводимое в специально организованных, естественных или искусственных условиях для проверки правомерности выдвинутой гипотезы, выявления причинных связей между специально созданными педагогическими воздействиями и их результатами» [28]. В данном контексте выделяются такие конституирующие признаки эксперимента, как контролируемость, целенаправленность и диагностичность, что отличает его от стихийного педагогического опыта.

С позиций системного подхода важное уточнение вносит В.В. Краевский, указывая на то, что педагогический эксперимент направлен не на изолированные элементы, а на педагогическую систему в её целостности и развитии. Он служит методом «изучения педагогических явлений, фактов, опыта путём активного вмешательства исследователя в педагогическую ситуацию с целью её преобразования и получения нового знания об эффективности тех или иных педагогических решений» [39]. Это определение ставит во главу угла системообразующий результат эксперимента – получение нового, объективного знания, которое может быть использовано в практической деятельности.

Наконец, в рамках праксиологического подхода (А.М. Новиков, Д.А. Новиков) эксперимент рассматривается как завершающий этап опытно-конструкторской работы, связующее звено между теорией и практикой. Он трактуется как «организованная педагогическая деятельность учителей и учащихся, имеющая целью проверку правильности обоснованной гипотезы посредством создания специальных условий и использования соответствующих методов научного исследования» [51]. Данная трактовка подчёркивает деятельностную и совместную природу эксперимента, в котором участники (исследователь, педагог, обучающийся) выступают субъектами преобразования образовательной реальности.

На основе проведённого анализа в рамках настоящего диссертационного исследования под педагогическим экспериментом понимается целенаправленно спроектированная, контролируемая и диагностируемая деятельность, осуществляемая в естественных или модельных условиях образовательного процесса, которая путём внедрения специально созданного комплекса педагогических воздействий (независимых переменных) позволяет установить наличие, характер и степень причинно-следственных связей между этими воздействиями и динамикой сформированности исследуемого качества (зависимой переменной) у субъектов обучения, обеспечивая объективную проверку выдвинутой научной гипотезы.

Целью педагогического эксперимента явилась проверка истинности выдвинутых положений о результативности системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования и педагогических условий её функционирования.

Исходя из цели эксперимента были определены следующие **задачи**:

- 1) проведение диагностики уровня сформированности лексической компетенции обучающихся педагогического вуза
- 2) объективно определить текущее состояние уровня сформированности исследуемой компетенции обучающихся педагогического вуза;
- 3) апробация разработанной авторской системы и педагогических условий её функционирования;
- 4) подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная апробация разработанной нами системы исследуемой компетенции проводилась в реальных условиях с сохранением естественного содержания образовательной деятельности обучающихся педагогического вуза. Эксперимент по апробации авторской системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования включал следующие этапы:

- констатирующий,

- формирующий,
- итоговый.

Рассмотрим основные задачи выявленных этапов, представленные в таблице 3.

Таблица 3. Этапы экспериментальной работы по апробации системы формирования лексической компетенции обучающихся педагогического вуза

Название этапа	Задачи этапа
Констатирующий	выбор контрольной и экспериментальной группы на основе диагностики уровня заинтересованности обучающихся в расширении лексического запаса на иностранном языке и уровня сформированности лексической компетенции
Формирующий	апробация комплекса заданий, разработанного на основе авторской системы и педагогических условий её функционирования, первичный анализ полученных результатов работы с экспериментальной группой
Итоговый	проведение итогового среза диагностического исследования, оценка степени сформированности лексической компетенции обучающихся педагогического вуза после реализации системы и педагогических условий её эффективного функционирования; формулирование выводов об эффективности влияния системы и педагогических условий её функционирования на формирование лексической компетенции обучающихся педагогического вуза.

В ходе проведения педагогического эксперимента нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический – поиск и анализ литературы, связанной с рассматриваемой проблемой исследования; определение состояния вопроса в публикациях, научных монографиях и диссертационных исследованиях; определение используемых в исследовании научных терминов и понятий; сравнительная оценка различных подходов к проблеме; синтезирование и формулирование выводов;
- эмпирический – педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, опрос;
- математический метод статистической обработки данных.

С целью выбора контрольной и экспериментальной групп нами было проведено тестирование, направленное на выявление уровня сформированности лексической компетенции обучающихся педагогического вуза. Тестирование основывалось на критериально-диагностическом аппарате, разработанным нами в рамках поставленных задач педагогического эксперимента.

Обратимся к понятию критерия уровня сформированного навыка, рассматриваемого в научных работах различных авторов. Критериальный аппарат педагогического исследования представляет собой научно обоснованную систему нормированных измерительных средств, предназначенных для объективной оценки состояния или динамики изучаемого педагогического феномена. В его структуре, как отмечает В.И. Загвязинский, традиционно выделяются три взаимосвязанных компонента: критерий, показатель и диагностическая методика [28]. Критерий (от греч. *kriterion* — средство для суждения) выступает в качестве мерила, признака, на основании которого производится оценка, классификация или ранжирование объекта.

Показатель является конкретной, наблюдаемой и измеряемой характеристикой, эмпирическим референтом, через который определяется соответствующий критерий. Как подчеркивает А.Н. Майоров, именно показатель делает критерий доступным для диагностики, переводя теоретическое понятие в плоскость практического измерения [44]. Совокупность валидных критериев и адекватных им показателей, обеспеченных соответствующими диагностическими инструментами (тестами, шкалами, кейс-заданиями), и составляет целостный критериально-диагностический комплекс, позволяющий верифицировать гипотезу исследования и получить объективные доказательства эффективности разработанной системы формирования лексической компетенции.

Целесообразно выделять критерии сформированности уровня лексической компетенции на основе составляющих её компонентов. В целях оценивания нами были выделены следующие критерии, совпадающие с компонентами исследуемой компетенции:

- мотивационно-личностный;
- когнитивно-аккумулирующий;
- результативно-генерирующий.

Мотивационно-личностный критерий включает уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка. Суть критерия заключается в отображении осознанного стремления обучающихся к изучению нового лексического материала с целью совершенствования профессиональных навыков. Задача критерия – показать уровень вовлечённости в учебную деятельность и осознания личной потребности в формировании лексической компетенции.

Когнитивно-аккумулирующий критерий показывает уровень знаний, накопленных в течение процесса обучения, и способность их применения на практике. В рамках данного критерия мы оцениваем активный лексический запас обучающихся; сформированность продуктивных и рецептивных лексических навыков.

Результативно-генерирующий критерий отражает способность обучающихся адекватно применять полученные знания в самостоятельной практической деятельности. Указанный критерий необходим для оценки способности адекватно применять лексический материал для решения коммуникативных задач.

Традиционно выделяется три основных уровня показателей критерия:

- низкий;
- средний;
- высокий.

Подробная характеристика критериев лексической компетенции, уровней их сформированности и диагностических методов представлена в таблице 4.

Таблица 4 – характеристика критериев и уровней сформированности лексической компетенции.

Критерии	Показатели	Уровни			Диагностика
		Низкий	Средний	Высокий	
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-личностный	Положительная мотивация к учебной деятельности и личное осознание необходимости формирования лексической компетенции	Низкий уровень мотивации к изучению лексического материала	Недостаточный уровень мотивации к изучению лексического материала	Высокий уровень мотивации к изучению лексического материала	Опросник А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой
Когнитивно-аккумулирующий	Сформированность рецептивных и продуктивных лексических навыков	Низкий уровень сформированности продуктивных и рецептивных навыков	Недостаточный уровень сформированности продуктивных и рецептивных навыков	Высокий уровень сформированности продуктивных и рецептивных навыков	Интегрированный тест на определение лексических единиц в аудиальном и текстовом формате; тест подстановочного характера; устное тестирование
Результативно-генерирующий	Адекватное применение лексического материала в разных контекстах	Низкий уровень сформированности владения лексическим материалом	Недостаточный уровень сформированности владения лексическим материалом	Высокий уровень сформированности владения лексическим материалом	Тестирование на основе метода кейсов – разработка задания в рамках педагогической деятельности.

Завершающим этапом выбора контрольной и экспериментальной групп нами была изучена учебная документация: журналы, ведомости. Данный этап позволил выбрать группы с одинаковым уровнем успеваемости, что важно для точной оценки эффективности разработанной системы.

Такими образом, перед верификацией системы формирования лексической компетенцией мы тщательно изучили характеристику контрольной и экспериментальной групп, выявили цели и задачи педагогического эксперимента и сформулировали критериально-диагностический аппарат для оценки исследуемой компетенции.

2.2 Ход и результаты опытно-экспериментальной работы

Педагогический эксперимент был проведён в три основных этапа: констатирующий, формирующий, итоговый. Для проведения эксперимента были подобраны две группы обучающихся ЮУрГГПУ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», каждая в количестве 15 человек. Отбор обучающихся был произведён с помощью описанных в предыдущем параграфе диагностик.

В рамках *констатирующего этапа* эксперимента группам обучающихся было предложено пройти комплексное тестирование для определения уровня сформированности лексической компетенции. Содержание тестирования по каждому критерию было следующим:

1. Мотивационный критерий. Диагностика А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, адаптированная под наше исследование.
2. Когнитивно-аккумулирующий критерий. Интегрированное задание, включавшее аудирование и чтение высказываний на заданную тему. Тестирование с вопросами об общих и различных чертах каждого высказывания.
3. Результативно-генерирующий критерий. Метод кейсов, где требовалось выбрать и обосновать уместность использования предложенных лексических единиц в профессиональной ситуации (составление описания-загадки знаменитости для учеников).

Диагностика уровня сформированности лексической компетенции контрольной и экспериментальной групп проводилась на основе раздела «Внешность человека», изучаемого в рамках рабочей программы дисциплины «Практика устной и письменной речи (иностранный язык)» в период проведения констатирующего этапа эксперимента – октябрь 2024 года.

Для оценки мотивационного критерия мы использовали диагностику уровня мотивации обучающихся А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, адаптированную под наше исследование. По итогам опроса, представленным в таблице 5, было выявлено, что более половины опрошенных обладают средним или низким уровнем мотивации (в экспериментальной группе 40% – средний, 40% – низкий; в контрольной группе 33,3% – средний, 46,7% – низкий), а меньшинство – высоким (в ЭГ 20%, в КГ 20%). Материалы диагностики представлены в приложении 1.

Таблица 5 – результаты диагностики по мотивационно-личностному критерию

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	20,0% (3 чел.)	20,0% (3 чел.)
Средний	40% (6 чел.)	33,3% (5 чел.)
Низкий	40% (6 чел.)	46,7% (7 чел.)

Когнитивно-аккумулирующий критерий оценивался на основе комплексного задания, включающего аудирование и чтение текста с целью распознавания лексического материала. В рамках того же раздела был оценён результативно-генерирующий критерий посредством воссоздания педагогической ситуации. Обучающимся было предложено составить описание-загадку знаменитостей, используя лексический материал так, чтобы ученик был способен угадать личность по описанию внешности. В приложении 5 представлены дидактические материалы для тестирования когнитивно-аккумулирующего и результативно-генерирующего критерия.

По итогам тестирования мы сделали вывод, что 46,7% обучающихся экспериментальной группы (ЭГ) обладают низким уровнем сформированности лексической компетенции по когнитивно-аккумулятивному критерию; 40% – средним; 13,3% – высоким. Результаты тестирования контрольной группы (КГ) показали, что у 46,7% обучающихся – низкий уровень; у 33,3% – средний уровень; у 20% – высокий. Результаты диагностики лексической компетенции по когнитивно-аккумулятивному критерию указаны в таблице 6.

Таблица 6 – результаты диагностики по когнитивно-аккумулятивному критерию

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	13,3% (2 чел.)	20,0% (3 чел.)
Средний	40% (6 чел.)	33,3% (5 чел.)
Низкий	46,7% (7 чел.)	46,7% (7 чел.)

Диагностика уровня сформированности исследуемой компетенции по результативно-генерирующему критерию, описанная в таблице 7, показала следующие результаты: экспериментальная группа – 53,3% низкий уровень, 33,3% средний уровень, 13,3% высокий уровень; контрольная группа – 53,3% низкий уровень, 40% средний уровень, 6,7% высокий уровень.

Таблица 7 – диагностика по результативно-генерирующему критерию

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	20,0% (3 чел.)	20,0% (3 чел.)
Средний	40% (6 чел.)	33,3% (5 чел.)
Низкий	40% (6 чел.)	46,7% (7 чел.)

Общий итог тестирования обеих групп по трём критериям, представленный на диаграмме, показал следующие результаты: у 46,7% обучающихся низкий уровень сформированности лексической компетенции, у 38,9% – средний, у 14,4% – высокий. Показатели указывают на недостаточный

уровень – более половины опрошенных ограничиваются низким или средним уровнем (46,7% низкий, 38,9% средний).

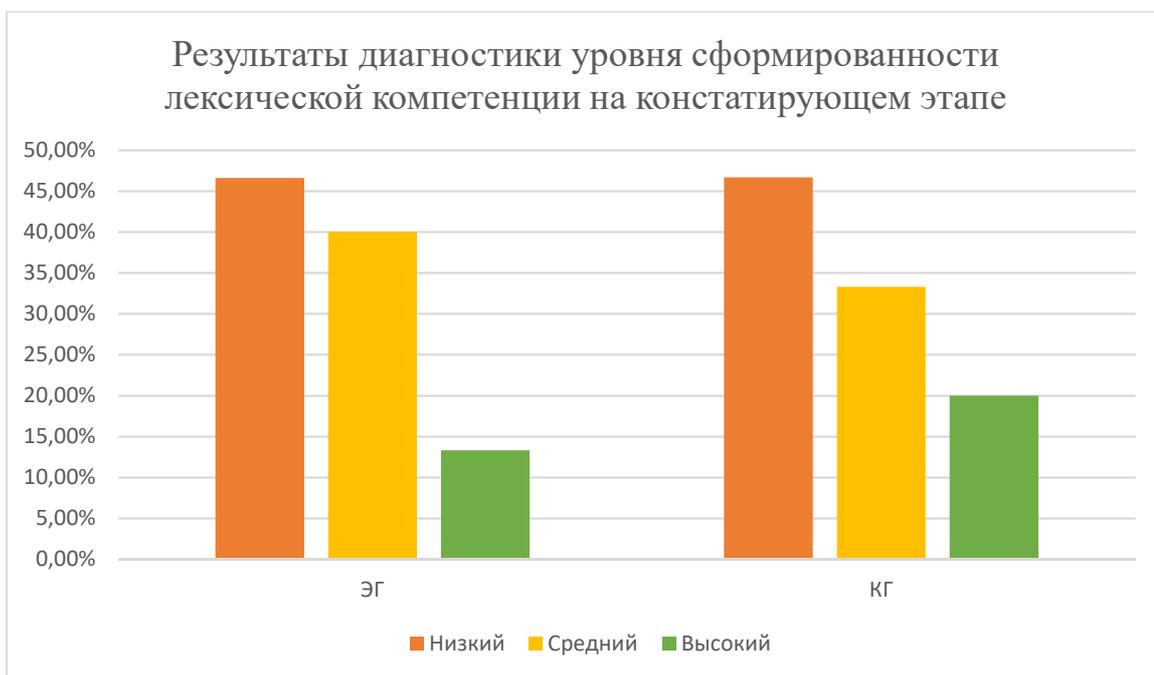


Рисунок 1– результаты диагностики диагностики уровня сформированности лексической компетенции на констатирующем этапе

Также итоги диагностики подтвердили равные исходные данные обеих групп с небольшой погрешностью. Анализ учебной документации показал относительно равную успеваемость групп по дисциплине «Практика устной и письменной речи (иностраный язык)». Исходя из результатов диагностики и анализа документации экспериментальная и контрольная группы были утверждены для проведения педагогического эксперимента.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа нам удалось определить контрольную и экспериментальную группы и выявить исходный уровень лексической компетенции участников экспериментальной работы.

Формирующий этап педагогического эксперимента был направлен на практическую апробацию авторской системы формирования лексической компетенции (ЛК) и выявленного комплекса педагогических условий. Экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса на базе ЮУрГГПУ в период с марта по апрель 2025 года. В исследовании приняли участие две группы студентов второго курса

бакалавриата направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный (английский) язык»): контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, по 15 человек в каждой, сформированные на констатирующем этапе как статистически сопоставимые по исходному уровню сформированности ЛК, учебной мотивации и успеваемости. В контрольной группе обучение велось в соответствии с традиционной рабочей программой дисциплины «Практика устной и письменной речи (иностранный язык)». В экспериментальной группе была реализована разработанная авторская система.

Разработанная система формирования лексической компетенции была внедрена посредством реализации трёх блоков: нормативно-правового, мотивационного, когнитивно-деятельностного, результативно-рефлексивного. Эффективное функционирование каждого блока обеспечивалось осуществлением педагогических условий: применения интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих профессиональную деятельность педагога; использования цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приёмов для оптимизации запоминания и активизации лексики; обеспечения систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.

В рамках нормативно-правового блока нами была проанализирована рабочая программа дисциплины «Практика устной и письменной речи (иностранный язык)», относящейся к модулю обязательной части Блока 1 «Дисциплины/модули» основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

В перечни планируемых результатов данной рабочей программы представлена следующая компетенция по ФГОС: ПК-10 способен использовать систему лингвистических знаний, включающую в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей. Исходя из описания формирования данной

профессиональной компетенции неотъемлемо от формирования лексической компетенции.

В рабочей программе представлены две составляющих рассматриваемой компетенции. Первая – ПК.10.1 владеет системой лингвистических знаний для решения профессиональных задач. Она включает следующие компоненты:

- 3.4 основные лексические и словообразовательные явления и закономерности функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональные разновидности;

- У.4 распознавать в тексте лексические и словообразовательные явления, анализировать структуру, семантику и функционирование лексических единиц;

- В.4 владеет системой лингвистических знаний для решения профессиональных задач.

Вторая – ПК.10.2 выделяет функциональные разновидности изучаемого языка и использует их в различных ситуациях общения, в том числе профессионального. Её составляющие следующие:

- 3.5 основные явления лексики, грамматики и словообразования, закономерности функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональные разновидности;

- У.5 определять лексические и словообразовательные явления в тексте, анализировать структуру, семантику и функционирование лексических единиц; выделять функциональные разновидности изучаемого иностранного языка;

- В.5 использовать функциональные разновидности изучаемого языка в различных ситуациях общения, в том числе профессионального.

Содержательной основой для апробации системы стал тематический модуль «Healthy Lifestyle» («Здоровый образ жизни»), включавший четыре последовательные темы: «Здоровый образ жизни. Принципы ЗОЖ», «Вредные привычки в жизни современного человека», «Польза отказа от вредных

привычек. Профилактика сидячего образа жизни», «Спорт и двигательная активность современного человека». Данный выбор обусловлен высокой социальной значимостью темы, её потенциалом для моделирования будущей профессионально-педагогической деятельности и наличием широкого диапазона специфической лексики.

Обратимся к педагогическим условиям эффективного функционирования авторской системы. Первым педагогическим условием выступает *применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих профессиональную деятельность педагога*. Данное условие было реализовано посредством подбора дидактических материалов занятий, направленных на воссоздание профессиональной среды и введения обучающихся в контекст различных ситуаций для решения коммуникативных задач с использованием изученного лексического материала.

Рассмотрим пример задания, разработанного на основе первого педагогического условия: ролевая игра – «Школьная конференция: Лучшие практики здорового образа жизни». Целью игры выступала разработка и представление проекта школьной инициативы по здоровому образу жизни с использованием профессиональной лексики и аргументов.

Введение: «Вы – учителя английского языка, участвующие в школьной конференции. Ваша задача – предложить одну практическую инициативу по улучшению здоровья школьников. Лучшая идея будет рекомендована к внедрению в нашей школе».

Распределение по командам (по 3-4 человека):

Команда «Активные перемены». Задача: придумать, как сделать перемены более активными и интересными. Ключевые слова: *physical activity, outdoor games, energizing breaks, teamwork, fun exercise*.

Команда «Здоровый перекус». Задача: предложить идеи для полезных перекусов в школе. Ключевые слова: *healthy snacks, nutrition education, fruit days, balanced diet, energy boost*.

Команда «Цифровой баланс». Задача: разработать правила разумного использования гаджетов в школе. Ключевые слова: screen time, digital detox, eye exercises, offline activities, mindfulness.

Команда «Психологическая поддержка». Задача: предложить способы снижения стресса у обучающихся. Ключевые слова: stress management, quiet zones, peer support, relaxation techniques, mental wellbeing.

Шаг 1: Разработка идеи. Каждая команда готовит презентацию по плану:

1. Название инициативы (например, «Active Break Champions»).
2. Основная идея (что, где, когда).
3. Ожидаемая польза (2-3 пункта).
4. Ключевые слова (обязательно использовать 5-7 слов из своего списка).

Пример:

«Our initiative "Five-Minute Fitness" proposes short exercise sessions between lessons. We expect to reduce sedentary behavior and improve concentration. Key elements: physical activity, teamwork, energizing breaks.»

Шаг 2: Презентации и вопросы. Каждая команда выступает, после выступления другие команды задают по 1 вопросу. Вопросы должны включать тематическую лексику. Пример вопроса: «How will you motivate students to participate in your active breaks instead of using their phones?»

Шаг 3: Оценивание и рефлексия. Голосование по трём критериям: четкость идеи, использование лексики, ответы на вопросы. По каждому критерию необходимо дать от 1 до 3 баллов. Голосуют все участники.

Также были подготовлены карточки с подсказками для каждой команды. Вопросы для обсуждения и полезные фразы для презентации: «Our main goal is to...», «This will help students to...», «We suggest starting with...».

В рамках представленного условия лексика усваивается не через заучивание, а через необходимость её использования для решения практической задачи. Это прямое моделирование будущей профессиональной деятельности учителя. Содержание учебной деятельности, выбранное согласно данному

педагогическому условию, четко соответствует положениям мотивационного и когнитивно-деятельностного блока системы, обеспечивая взаимосвязь важнейших её компонентов.

Следующим педагогическим условием является *использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приёмов для оптимизации запоминания и активизации лексики*. Данное условие делает содержание образовательного процесса актуальным для современного студента и способствует результативности процесса формирования лексической компетенции.

Согласно принципам данного условия, лексический материал был представлен и отработан посредством ЦОР и мнемотехнических приёмов. На занятии по теме «Sports and movement» новый лексический материал был изучен посредством метода составления ментальной карты (MindMap).

Данный мнемотехнический приём заключается в творческой интерпретации лексического материала по заданной теме. Алгоритм составления ментальной карты заключается в использовании чистого листа, в центре которого помещается основное понятие. От него исходят ветви разделов темы в яркой форме с использованием разных цветов и графических изображений. Рассматриваемый метод позволяет подключить творческое мышление и создать более прочный ассоциативный ряд. Составление ментальных карт открывало каждый из трёх подразделов с целью дальнейшего заполнения и использования в ходе изучения тем.

В начале занятия участники экспериментальной группы получили готовый раздаточный материал для составления ментальной карты в целях оптимизации процесса. В середине каждого листа располагалась тема занятия «Sports and movement». От основного термина исходили ветви таких разделов, как «kinds of sport»; «collocations»; «movement»; «people»; «adjectives»; «nouns». Раздаточный материал изображён на рисунке 1. Пример составления ментальной карты для студентов представлен на рисунке 2.

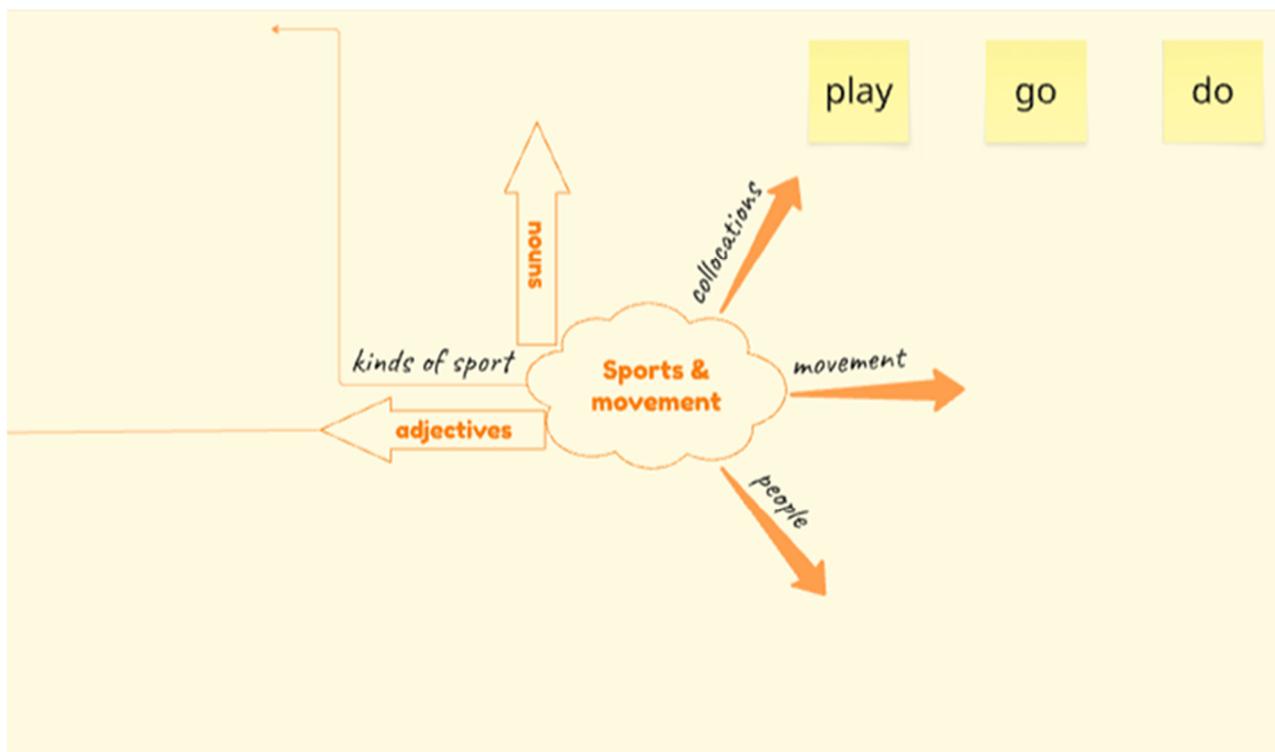


Рисунок 2 – Шаблон ментальной карты по теме «Sports and movement»

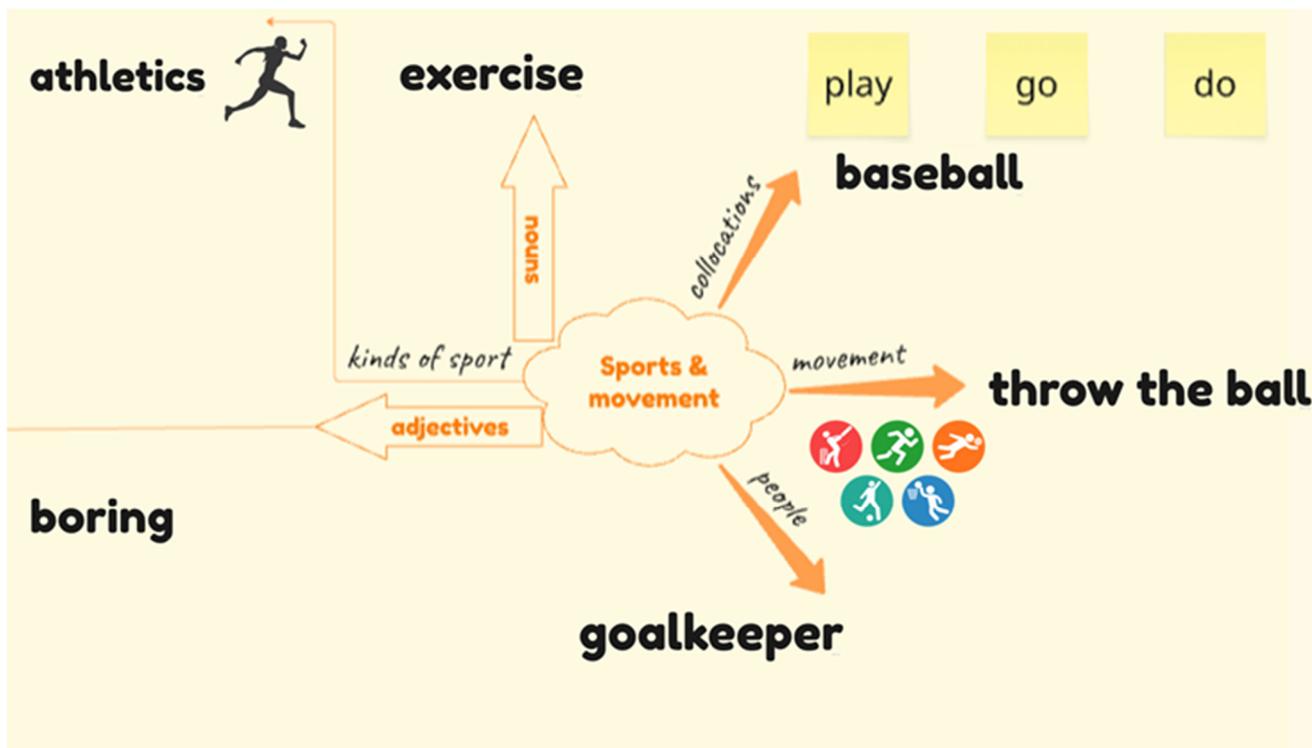


Рисунок 3 – Пример ментальной карты для студентов

Творческий способ интерпретации нового лексического материала способствовал более эффективному запоминанию слов. Уже в конце занятия большинство обучающихся смогли использовать только что изученную лексику благодаря ярким ассоциациям, составленным ранее.

Отработка изученного лексического материала осуществлялась на основе цифрового ресурса Quizlet. Использование составленных с помощью данного ресурса карточек с изученной лексикой было задано на дом. А также тестирование на уровень усвоения лексического материала было произведено с помощью того же ресурса.

Таким образом, описанное педагогическое условие стало фундаментальной основой наиболее эффективного запоминания как лексических единиц, так и лексико-семантических групп. Оно было реализовано преимущественно в рамках когнитивно-деятельностного блока системы, отвечая принципу включения обучающихся в активную деятельность. Также, содержание соответствовало положениям мотивационного блока системы, включая элементы геймификации и яркой визуализации лексического материала.

Следующим условием выступало *обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции*. В рамках опытно-экспериментальной работы данное педагогическое условие было реализовано как сквозной регулятивно-оценочный механизм, интегрированный во все этапы и компоненты формирующего воздействия в экспериментальной группе (ЭГ). Его внедрение носило системный характер.

Первым шагом по внедрению данного педагогического условия было введение рефлексивных дневников на иностранном языке (Reflective Language Journals). Метод представляет собой инструмент организованной письменной рефлексии, направленный на развитие лексических навыков и осознанное построение индивидуальной лексической базы.

Процедура реализации заключалась в том, что каждому студенту экспериментальной группы предписывалось ведение постоянного цифрового дневника на платформе Miro по строгой структуре. После каждого занятия или завершения тематического блока студент заполнял шаблон, включающий:

1. Новые термины (New Terms): 3-5 наиболее значимых лексических единиц с транскрипцией и переводом.

2. Личная дефиниция (My Definition): Формулировка значения своими словами на английском языке, а не механическое копирование из словаря.

3. Контекст употребления (Context in Use): Выписка предложения из учебного текста или, предпочтительно, собственное составленное предложение, моделирующее профессиональную ситуацию (напр., «The teacher used scaffolding techniques to help students complete the complex project»).

4. Анализ использования (Usage Analysis): Раздел «Успех/Трудность», где студент описывал конкретный случай из аудиторной или самостоятельной работы: успешное применение термина в дискуссии или, напротив, коммуникативную неудачу из-за его неточного употребления, с анализом причин.

Ведение дневника переводит пассивное запоминание в активный процесс семантизации и персонализации лексики. Составление собственного контекста требует глубокого понимания значения и сочетаемости слова. Анализ успехов и неудач развивает рефлексивную саморегуляцию речевой деятельности. Для преподавателя дневник служит источником ценной диагностической информации об индивидуальных трудностях, темпах усвоения и сформированности понятийного аппарата каждого студента, позволяя осуществлять точечную коррекцию. Пример ведения дневника представлен на рисунке 3.

Language journal			
Terms	My defenition	Context in Use	Usage Analysis
<p><i>Lifestyle</i></p> <p>sedentary lifestyle out of shape wellness</p>	<p>sedentary lifestyle</p> <p>an inactive way of living \ lifestyle with low physical activity</p>	<p>He has a sedentary lifestyle, which causes numerous health problems.</p>	<p>I am not a sedintary-lifystyle. I don't have a sedentary lifystyle.</p>

Рисунок 4–рефлексивный дневник на английском языке

Также заключительное педагогическое условие было реализовано посредством критериальных рубрик для формирующего оценивания. Рубрика представляет собой стандартизированный оценочный инструмент, детально описывающий критерии и показатели качества выполнения задания на разных уровнях.

Для каждого типа продуктивного задания (устное выступление, эссе, план урока) совместно со студентами разрабатывалась рубрика. Критерий, связанный с лексикой, разбивался на уровни. Каждому уровню давалось конкретное описание: «Высокий уровень: демонстрирует широкий и точный словарь по теме; эффективно использует профессиональную терминологию; редкие незначительные ошибки». Эта рубрика предоставлялась студентам до выполнения задания как ориентир, а после в качестве инструмента для групповой рефлексии.

Приём использовался не только для выставления оценки, но и как инструмент саморегуляции: студенты могли самостоятельно сверять свой текущий результат с обозначенными критериями и вносить коррективы в

процессе работы. Для преподавателя использование единых рубрик обеспечивает объективность и последовательность оценки, а также позволяет четко фиксировать динамику по каждому критерию у отдельного студента и группы в целом.

Ещё одним методом реализации заключительного педагогического условия стала организация сессий взаимооценки и структурированной обратной связи. Данный метод предполагает включение студентов в оценочную деятельность на основе заранее установленных и понятных критериев. После выполнения задания (например, написания эссе или подготовки материалов для ролевой игры) студенты обменивались работами в парах или малых группах. Используя разработанную рубрику, они проводили анализ работы партнера. Задача формулировалась не как «найти ошибки», а как «дать конструктивную обратную связь»: выделить 2 сильные стороны в использовании лексики и 1 конкретную рекомендацию для улучшения. Затем следовала краткая устная или письменная дискуссия по замечаниям.

Метод развивает критическое мышление и оценочную компетентность. Чтобы оценить работу другого, студент должен глубоко понять критерии качества и актуализировать собственные знания, что является мощным механизмом обучения. Получение обратной связи от равного по статусу часто воспринимается менее болезненно и более продуктивно. Для преподавателя анализ комментариев студентов во время сессий взаимооценки служит дополнительным источником диагностики: он показывает, насколько сами студенты усвоили критерии качества профессиональной речи и могут ли они их применять на практике.

Указанные методы не применялись изолированно. Критерии оценивания, заданные в рамках критериальных рубрик, использовались как для фронтальной, так и для парной работы. Такая взаимосвязь создавала четкий анализ практической деятельности, обеспечивающий всестороннее осознание и контроль процесса формирования лексической компетенции.

Описанное педагогическое условие отвечает положениям результативно-рефлексивного блока, в рамках которого оно осуществлялось. Его функцией являлось адекватное оценивание учебной деятельности и формирование осознания у обучающихся значимости лексической компетенции в личном профессиональном становлении.

Перечисленные педагогические условия осуществлялись комплексно и были основополагающим фактором функционирования разработанной системы. Реализация данных условий определила содержание педагогического эксперимента и усилила его результативность.

Внедрение разработанной системы формирования лексической компетенции соответствовало рабочей программе экспериментальной и контрольной групп. Содержание нововведений педагогического эксперимента в экспериментальной группе подробно представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Содержание педагогического эксперимента

Тема	Содержание
1	2
Здоровый образ жизни	
Здоровый образ жизни. Принципы ЗОЖ.	Метод проблемного изложения; метод ментальных карт; метод работы с аутентичными текстами; рефлексивный дневник.
Вредные привычки в жизни современного человека (курение, алкоголь, сидячий образ жизни).	Метод кейсов; метод геймификации через цифровые упражнения (quizlet, wordwall); парная работа – обсуждение; рефлексивный дневник.
Польза отказа от вредных привычек. Профилактика сидячего образа жизни.	Метод ассоциаций; работа с аутентичными аудио и видеоматериалами дискуссия «круглый стол»; рефлексивный дневник.
Спорт и двигательная активность современного человека.	Метод геймификации через цифровые упражнения (quizlet, wordwall); тестирование посредством разных типов вопросов

Тема	Содержание
1	2
	(множественный выбор, подстановочный, открытый).
Здоровое питание	
Еда. Приемы пищи.	Метод проектов; метод ассоциаций; метод ментальных карт; рефлексивный дневник; критериальная рубрика для взаимооценки мини-проектов.
Особенности приемов пищи в России и Великобритании.	Ролевая игра «Школьная столовая»; рефлексивный дневник.
Продукты питания. Названия овощей, фруктов, мясных, рыбных, молочных продуктов. Блюда, изготавливаемые из различных продуктов. Приемы и способы приготовления пищи.	Метод геймификации через ЦОР (wordwall); работа с аутентичными аудио и видеоматериалами метод визуализации; парная работа – обсуждение; рефлексивный дневник.
Здоровое питание, его принципы.	Работа с аутентичными текстами; метод геймификации через ЦОР (quizlet); парная работа – обсуждение; рефлексивный дневник.
Фаст-фуд и уличная еда.	Метод кейсов; метод визуализации; групповая работа – метод проектов; рефлексивный дневник.
Приготовление пищи дома, достоинства и недостатки.	Метод геймификации через цифровые упражнения (quizlet, wordwall); тестирование посредством разных типов вопросов (множественный выбор, подстановочный, открытый).
Спорт. Виды спорта	
Названия видов спорта, спортивных состязаний и игр.	Метод ментальных карт; дебаты; метод геймификации через ЦОР (miro); рефлексивный дневник.
Названия спортсменов, атлетов и судей.	Метод визуализации через ЦОР (quizlet); ролевая игра «Спортивные соревнования»;

Тема	Содержание
1	2
	критериальная рубрика для взаимооценки участия в игре; рефлексивный дневник.
Олимпийские игры, выдающиеся спортсмены.	Работа с аутентичными аудио и видеоматериалами; парная работа – обсуждение; рефлексивный дневник.
Спортивный инвентарь.	Метод визуализации через ЦОР (quizlet); работа с аутентичными текстами; парная работа – обсуждение; рефлексивный дневник.
Описание матча.	Работа с аутентичными аудио и видеоматериалами; метод геймификации через ЦОР (wordwall); рефлексивный дневник.
Популярные виды спорта в России и Великобритании.	Тестирование посредством разных типов вопросов (множественный выбор, подстановочный, открытый); фронтальная работа – рефлексия по итогам всего раздела.

Таким образом, в ходе формирующего этапа эксперимента нам удалось внедрить разработанную систему формирования лексической компетенции в образовательный процесс экспериментальной группы в соответствии с требованиями ФГОС и положениями рабочей программы дисциплины «Практика устной и письменной речи (иностраный язык)».

В ходе *итогового этапа* опытно-экспериментальной работы нами повторно был диагностирован уровень сформированности лексической компетенции у контрольной и экспериментальной групп обучающихся. Целью этапа являлся анализ динамики процесса формирования исследуемой компетенции в рамках разработанной системы. Данный этап проводился в апреле 2025 года.

Для обеспечения сопоставимости результатов и соблюдения принципов валидности педагогического измерения итоговая диагностика проводилась с

использованием того же критериально-диагностического аппарата, что и на констатирующем этапе.

Диагностика проводилась одновременно в ЭГ и КГ в идентичных условиях. Состав групп остался неизменным – 15 человек в каждой. Структура диагностического комплекса полностью соответствовала констатирующему этапу и включала оценку трёх критериев: мотивационно-личностный, когнитивно-деятельностный, результативно-генерирующий.

Для оценки мотивационно-личностного критерия повторно использовалась методика А.А. Реана, В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, адаптированная к задачам исследования. Опросник был предъявлен студентам обеих групп в письменном формате. Дополнительно были включены вопросы, направленные на выявление осознания студентами профессиональной значимости изученного лексического материала.

В экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика: доля студентов с высоким уровнем мотивации возросла с 20,0% на констатирующем этапе до 60,0% на итоговом (прирост +40,0 п.п.). Доля студентов с низким уровнем мотивации сократилась с 33,3% до 6,7% (снижение -26,6 п.п.). Качественный анализ ответов показал, что студенты ЭГ в качестве ведущих мотивов изучения лексики называют «возможность использовать её в будущей профессиональной деятельности», «интерес к процессу работы с профессиональными текстами», «удовлетворение от решения коммуникативных задач», что свидетельствует о трансформации внешней мотивации во внутреннюю.

В контрольной группе существенной динамики не наблюдается: доля студентов с высоким уровнем мотивации увеличилась незначительно (с 20,0% до 26,7%, прирост +6,7%), доля студентов с низким уровнем мотивации сократилась с 33,3% до 26,7% (снижение – 6,6%). Преобладающими остаются внешние мотивы: «получить хорошую оценку», «выполнить требования преподавателя». Подробнее результаты диагностики уровня мотивации обучающихся на итоговом этапе представлены в таблице 5.

Таблица 5 – результаты диагностики по мотивационно-личностному критерию

Уровень мотивации	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	60,0% (9 чел.)	26,7% (4 чел.)
Средний	33,3% (5 чел.)	46,7% (7 чел.)
Низкий	6,7% (1 чел.)	26,7% (4 чел.)

Диагностика когнитивно-аккумулирующего критерия оценивала объём, системность и глубину усвоения лексического материала по теме «Здоровый образ жизни», а также сформированность рецептивных лексических навыков и способность к семантизации лексических единиц в новых контекстах.

Диагностический комплекс включал:

1. Аудирование: прослушивание аутентичного текста «The Impact of Healthy Lifestyle» с последующим выполнением заданий на:

- распознавание ключевых терминов и их фиксацию;
- определение значений незнакомых лексических единиц по контексту;
- извлечение детальной информации для заполнения таблицы.

2. Чтение и лексический анализ: работа с текстом той же тематики, включающая:

- поиск и выписывание терминологических словосочетаний;
- установление синонимических и антонимических связей между изученными лексическими единицами;
- группировку лексики по самостоятельно выделенным семантическим основаниям.

3. Составление ментальной карты: визуализация лексико-семантической группы «Healthy Lifestyle» с обязательным включением не менее 15 лексических единиц, распределённых по двум разделам: аудирование и чтение.

В экспериментальной группе произошли качественные изменения: доля студентов с низким уровнем сократилась с 46,6% до 20% (снижение -26,6 %), доля студентов с высоким уровнем возросла с 13,3% до 33,3% (прирост +20 %).

В контрольной группе динамика минимальна: доля студентов с низким уровнем сократилась с 46,7% до 40,0% (снижение -6,7 %), доля студентов с высоким уровнем осталась неизменной (20,0%). Ментальные карты студентов КГ, как правило, представляют собой линейные списки слов без выявленных иерархических и ассоциативных связей, что свидетельствует о несистемности усвоения лексики. Подробно результаты диагностики когнитивно-аккумулятивного критерия представлены в таблице 6.

Таблица 6 – результаты диагностики по когнитивно-аккумулятивному критерию

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	33,3% (5 чел.)	20,0% (3 чел.)
Средний	46,7% (7 чел.)	40,0% (6 чел.)
Низкий	20% (3 чел.)	40,0% (6 чел.)

Диагностика результативно-генерирующего критерия оценивала умение продуктивно использовать лексику в профессионально-моделируемых ситуациях, сформированность лексических навыков и способность адекватно применять их для решения коммуникативных задач.

Диагностическое задание было модифицировано по сравнению с констатирующим этапом. Оно включало следующую инструкцию: «Разработайте фрагмент урока английского языка для 5 класса по теме «виды спорта. Составьте комплекс из 3 задания, направленных на введение, отработку и активизацию лексики по данной теме: первое задание на подстановку терминов в предложения с пропусками; второе – на соответствие терминов с дефинициями; третье – на определение вида спорта по составленному учителем описанию. При выполнении задания опирайтесь на изученный лексический материал модуля «Здоровый образ жизни»».

Данное задание моделировало реальную профессиональную деятельность учителя, требуя не только владения лексикой, но и целостной лексической компетенции учителя – способности трансформировать лексический материал в учебные задания, а также умению воссоздавать подходящий контекст для заданной лексической единицы.

Оценка осуществлялась по критериальной рубрике, включавшей показатели:

- лексическое разнообразие (количество использованных лексических единиц из изученного корпуса);
- точность и контекстуальная уместность словоупотребления;
- методическая грамотность (соответствие упражнений заявленным целям, логика их последовательности);
- наличие компенсаторных стратегий (использование синонимов, перифраза, опор).

В экспериментальной группе зафиксирован наиболее выраженный прогресс: доля студентов с низким уровнем сократилась с 53,3% до 13,3% (снижение -40,0%), доля студентов с высоким уровнем возросла с 13,3% до 33,3% (прирост +20%). Качественный анализ разработанных студентами ЭГ дидактических материалов показал:

- перенос усвоенной лексики в новый контекст: студенты активно использовали терминологию модуля «ЗОЖ»;
- креативность и вариативность: разнообразие контекстов для изученной лексики;
- рефлексия: наличие методических комментариев, обосновывающих целесообразность использования того или иного лексического материала.

Результаты итоговой диагностики результативно-генерирующего критерия показало, что в контрольной группе существенной динамики не выявлено: доля студентов с низким уровнем сократилась с 53,3% до 46,7%

(снижение -6,6 %), доля студентов с высоким уровнем возросла с 6,7% до 13,3% (+6,6 %). Подробнее результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – результаты диагностики по результативно-генерирующему критерию

Уровень сформированности	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Высокий	33,3% (5 чел.)	13,3% (2 чел.)
Средний	53,3% (8 чел.)	40,0% (6 чел.)
Низкий	13,3% (2 чел.)	46,7% (7 чел.)

Обобщение данных по трём критериям позволяет представить общую картину сформированности лексической компетенции в ЭГ и КГ на итоговом этапе эксперимента. Сводный анализ результатов диагностики сформированности лексической компетенции подробно представлен в таблице 8.

Таблица 8 – обобщённые результаты диагностики по всем критериям

Группа	Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	Констатирующий	46,7%	38,9%	14,4%
	Итоговый	8,9%	42,2%	48,9%
КГ	Констатирующий	46,7%	38,9%	14,4%
	Итоговый	40,0%	42,2%	17,8%

Таким образом, по итогам внедрения разработанной системы в экспериментальной группе доля студентов с высоким и средним уровнем сформированности лексической компетенции возросла с 55,6% до 86,7% (прирост +31,1%); доля студентов с высоким уровнем возросла с 15,6% до 42,2% (прирост +26,6%); доля студентов с низким уровнем сократилась с 44,4% до 13,3% (снижение -31,1%).

В контрольной группе, обучающейся без использования авторской системы, доля студентов с высоким и средним уровнем сформированности лексической компетенции возросла с 55,6% до 62,2% (прирост +6,6%); доля студентов с высоким уровнем возросла с 15,6% до 20,0% (прирост +4,4%); доля

студентов с низким уровнем сократилась с 44,4% до 37,8% (снижение –6,6%).

Сравнительный анализ результатов диагностики представлен на диаграмме.



Рисунок 5 – результаты диагностики уровня сформированности лексической компетенции на итоговом этапе

Подведение итогов опытно-экспериментальной работы позволило сделать вывод, что гипотеза исследования подтверждена. Реализация авторской системы формирования лексической компетенции и комплекса педагогических условий обеспечила статистически значимый и качественно высокий прирост всех компонентов исследуемой компетенции в экспериментальной группе.

Контрастность динамики ЭГ и КГ показывает, что при идентичных стартовых показателях на констатирующем этапе (ЭГ: 55,6% студентов с высоким и средним уровнем, КГ: 55,6%) итоговые результаты демонстрируют принципиальное расхождение: в ЭГ доля студентов, преодолевших низкий порог, достигла 86,7% (прирост +31,1%), тогда как в КГ она составила лишь 62,2% (прирост +6,6%). Разница в приросте между группами достигла 24,5% в пользу экспериментальной группы.

Отсутствие статистически значимой динамики в КГ (прирост +6,6%, $p > 0,05$) доказывает, что традиционная методика обучения лексике обеспечивает

недостаточный уровень сформированности лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования и требует доработки.

У студентов экспериментальной группы зафиксированы принципиальные качественные изменения:

- трансформация мотивационной основы учебной деятельности (переход от внешних стимулов к внутренней профессиональной мотивации);
- формирование системной организации лексических знаний (переход от линейных списков к иерархическим семантическим полям);
- развитие продуктивных лексических навыков и компенсаторных стратегий;
- становление рефлексивной саморегуляции (способность к анализу и коррекции собственной речевой деятельности);
- формирование контекстуальной адекватности (способность адекватно использовать усвоенный лексический материал в решении коммуникативно-профессиональных задач).

Выявленные качественные различия в характере мотивации, организации усвоения лексического материала, сформированности лексических навыков свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе осуществлялся процесс формирования лексической компетенции как целостного, системного, профессионально значимого качества личности будущего учителя, соответствующего требованиям ядра педагогического образования.

Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную авторскую систему и комплекс педагогических условий для внедрения в практику подготовки будущих учителей в рамках изучения иностранного языка.

Выводы по второй главе

1. В целях апробации разработанной системы нами был сформулирован критериально-диагностический аппарат исследования, включающий три критерия оценки уровня сформированности лексической

компетенции: мотивационно-личностный; когнитивно-аккумулирующий, результативно-генерирующий.

2. Опытнo-экспериментальная работа была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий, итоговый.

Констатирующий этап эксперимента позволил выбрать контрольную и экспериментальную группы на основе анализа учебной документации и тестирования. Диагностика уровня сформированности лексической компетенции по трём критериям подтвердила необходимость внедрения разработанной системы: у 46,7% обучающихся низкий уровень, у 38,9% – средний, у 14,4% – высокий.

В рамках *формирующего этапа* эксперимента разработанная система была внедрена в учебный процесс в совокупности с педагогическими условиями её успешного функционирования. Было реализовано четыре блока системы: нормативно-правовой (анализ рабочей программы дисциплины), мотивационный (поддержание положительной мотивации обучающихся на протяжении всего процесса обучения), когнитивно-деятельностный (включение обучающихся в активную деятельность), результативно-рефлексивный (оценка деятельности). Блоки системы внедрялись на основе осуществления педагогических условий: применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога; использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики; обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.

Итоговый этап эксперимента включал повторную диагностику уровня сформированности логической компетенции контрольной и экспериментальной групп и интерпретацию результатов.

3. Результаты итоговой диагностики показали, что в экспериментальной группе доля студентов с высоким и средним уровнем сформированности лексической компетенции возросла на 31,1%; доля студентов

с высоким уровнем возросла на 26,6%; доля студентов с низким уровнем сократилась на 31,1%. В контрольной группе, обучающейся без использования авторской системы, доля студентов с высоким и средним уровнем сформированности лексической компетенции возросла на 6,6%; доля студентов с высоким уровнем возросла на 4,4%; доля студентов с низким уровнем сократилась на 6,6%). Сравнительный анализ результатов диагностики подтвердил эффективность разработанной системы и педагогических условий её функционирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Согласно современным требованиям ядра педагогического образования, ориентированного на развитие профессиональных компетенций в практической деятельности, лексическая компетенция занимает значимое место в системе навыков будущего учителя. Обновлённые рабочие программы регламентируют необходимость в подготовке студентов к применению полученных знаний на практике с ранних этапов обучения. Это обуславливает потребность в усилении методов формирования компетенций, в том числе лексической, для достижения устойчивых результатов на протяжении всего образовательного процесса.

Возрастающие требования общества и государственный заказ, отвечающий мировым тенденциям, определяет содержание рабочих программ в рамках ядра педагогического образования. Ядро представляет собой единую систему регламентов, определяющих содержание процесса подготовки будущих учителей. Оно включает профессионально-ориентированное обучение, формирующее профессионалов, соответствующих требованиям работодателей и государственному стандарту. Одним из значимых навыков, занимающих место в единой системе профессиональной подготовки, является письменная и устная коммуникация на иностранном языке. Фундамент данного навыка закладывается в формировании лексической компетенции.

Как показал анализ исследования, существующие методы формирования исследуемой компетенции не дают необходимого результата и нуждаются в обновлении, отвечая регламенту ядра педагогического образования. Данное исследование призвано решить вышеназванную проблему посредством разработанной системы.

Первая глава исследования посвящена анализу современного состояния проблемы формирования лексической компетенции; обоснованию выбора методологических подходов исследования; определению лексической компетенции, процесса её формирования у студентов педагогического вуза и созданию категориально-понятийного аппарата; разработке системы

формирования лексической компетенции, включающей нормативно-правовой, мотивационный, когнитивно-деятельностный и результативно-рефлексивный блоки; определению педагогических условий эффективного функционирования системы.

В целях осуществления поставленных задач выбраны следующие методологические подходы: системный, обуславливающий выбор и реализацию блоков системы как единый механизм; деятельностный, отвечающий за включение обучающихся в процесс формирования лексической компетенции посредством активной деятельности; компетентностный, соответствующий требованиям стандарта и определяющий компоненты лексической компетенции.

К ключевым авторскими понятиям исследования относятся:

Лексическая компетенция – система знаний, умений, навыков и личностных качеств, направленная на адекватное использование лексических единиц в соответствии с коммуникативными задачами профессионально-педагогической деятельности.

Формирование лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования – целенаправленный процесс проектирования и реализации дидактической системы развития лексических навыков и речевых умений, основанной на реализации языковой и профессиональной подготовки, учитывающей требования образовательного стандарта и особенности будущей педагогической деятельности.

Разработанная авторская система формирования лексической компетенции включает:

1. Нормативно-правовой блок, обеспечивающий соответствие содержания обучения государственному стандарту и положениям рабочих программ ядра педагогического образования.

2. Мотивационный блок, отвечающий за устойчивую мотивацию обучающихся к изучению нового лексического материала и пополнению словарного запаса на иностранном языке.

3. Когнитивно-деятельностный блок, включающий активную деятельность обучающихся в рамках формирования исследуемой компетенции.

4. Результативно-рефлексивный блок, обеспечивающий оценку результатов учебной деятельности и осознание критериев сформированности лексической компетенции.

Педагогические условия функционирования разработанной системы:

1. Применение интерактивных и контекстных методов обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога.

2. Использование цифровых образовательных ресурсов и мнемотехнических приемов для оптимизации запоминания и активизации лексики.

3. Обеспечение систематической диагностики и рефлексии процесса формирования лексической компетенции.

Во второй главе исследования изложены цели, задачи и ход опытно-экспериментальной работы. Целью эксперимента явилась проверка истинности выдвинутых положений о результативности системы формирования лексической компетенции в условиях реализации ядра педагогического образования и педагогических условий её функционирования. В задачи опытно-экспериментальной работы входило проведение диагностики уровня сформированности лексической компетенции обучающихся педагогического вуза; определение текущего состояния уровня сформированности исследуемой компетенции обучающихся педагогического вуза; апробация разработанной системы и педагогических условий её функционирования; подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

По итогам внедрения разработанной системы и реализации педагогических условий в рамках процесса обучения экспериментальной группы, доля студентов с низким уровнем сформированности исследуемой компетенции сократилась, а со средним и высоким уровнями – значительно возросла. Тогда как динамика контрольной группы почти не показала существенных изменений.

Подводя итоги данного исследования, отметим, что проведённая опытно-экспериментальная работа показала эффективность системы формирования лексической компетенции и педагогических условий её функционирования, тем самым подтвердив гипотезу исследования. Разработанная система отвечает требованиям стандарта и подходит для реализации в рамках ядра педагогического образования. Перспективными направлениями исследования является апробация новых педагогических условий, расширение категориально-понятийного аппарата и оптимизация процесса формирования лексической компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абаев В. И. О принципах этимологического исследования / В. И. Абаев // Вопросы языкознания. – 2012. – № 4. – С. 23–34.
2. Абакумова Н. Н. Профессионально-ориентированное обучение лексике английского языка студентов педагогических направлений с использованием MOOK / Н. Н. Абакумова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 3 (840). – С. 36–49.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
6. Бароненко Е. А. Модульное обучение в процессе подготовки магистрантов к межкультурному взаимодействию / Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрой, Ю. А. Райсвих, Т. В. Штыкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 18–24.
7. Батырева С. Г. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батырева Светлана Георгиевна; [Место защиты : ФГБНУ «Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО»]. – Москва, 2017. – 195 с.
8. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
9. Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профессиональных лицеях: теория и

практика : монография / М. Н. Берулава. – Москва: Изд-во ИТОП РАО, 1998. – 265 с.

10. Бим И. Л. Личностно-ориентированная парадигма образования. Что это означает? // Задачи языкового образования на современном этапе: материалы науч.-практ. конф., 5–6 апр. 2004 г. – Москва : МПГУ, 2004. – С. 3–9.

11. Бодоньи М. А. Система упражнений для формирования лексической компетенции в контексте подготовки к педагогической деятельности / М. А. Бодоньи, О. В. Сеницына // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 5. – С. 78–85.

12. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

13. Будагов Р. А. История слов в истории общества / Р. А. Будагов. – Москва: Просвещение, 1971. – 270 с.

14. Быстрой Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Быстрой Елена Борисовна. – Оренбург, 2006. – 506 с.

15. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Тони Бьюзен; пер. с англ. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 352 с.

16. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

17. Вербицкий А. А. Контекстное образование в парадигме компетентностного подхода / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 65–73.

18. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 3–24.

19. Ворожцова И. Б. Геймификация в обучении лексике: модели и эффективность применения в высшей школе / И. Б. Ворожцова // Информатика и образование. – 2023. – № 4. – С. 45–55.
20. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
21. Гаврилова О. П. Практические аспекты формирования лексической компетенции у студентов педагогического вуза / О. П. Гаврилова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – Т. 189. – С. 112–118.
22. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 2002. – 400 с.
23. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
24. Горанская М. Н. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Горанская Мария Николаевна; [Место защиты : Карел. гос. пед. акад.]. – Петрозаводск, 2011. – 215 с.
25. Горегляд М. В. Формирование лексической компетенции будущего учителя иностранного языка с помощью интеллект-карт / М. В. Горегляд // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 112. – DOI 10.17513/spno.31967.
26. Гущина Ю. А. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Гущина Юлия Александровна ; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Тамбов, 2023. – 22 с.
27. Джишкариани Т. Д. Корпусные технологии в обучении профессиональной лексике студентов-педагогов / Т. Д. Джишкариани // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 12. – С. 144–152.

28. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – М. : Академия, 2008. – 208 с.
29. Зверева, М. В. Оценка результатов обучения в школе : книга для учителя / М. В. Зверева. – Москва: Просвещение, 2000. – 95 с.
30. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
31. Зыков А. А. Развитие лексической компетенции будущих учителей в условиях цифровой образовательной среды / А. А. Зыков // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021) : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва, 2021. – С. 340–349.
32. Ипполитова Н. В. Педагогическая риторика: учебник для академического бакалавриата / Н. В. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова ; под ред. Н. В. Ипполитовой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 411 с.
33. Калугина Н. В. Методика использования мобильных приложений для формирования лексического навыка в педагогическом вузе / Н. В. Калугина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 198–212.
34. Кирсанова О. Ф. Дидактические возможности социальных сетей для обогащения словарного запаса студентов педагогического университета / О. Ф. Кирсанова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – Вып. 5. – С. 523–529.
35. Кобылянский В. А. Компетентностный подход в образовании: сущность и проблемы реализации / В. А. Кобылянский // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 58–66.
36. Козырева Е. И. Речевая культура учителя: практикум / Е. И. Козырева. – Москва : Флинта : Наука, 1999. – 168 с.

37. Колесникова Е. А. Лексическая интерференция и пути ее преодоления в профессиональной речи будущего учителя иностранного языка / Е. А. Колесникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 12. – С. 327–331.
38. Кораблёв В.С. Формирование лексической компетенции средствами иностранного языка // Молодой ученый. 2023. № 49 (496). С. 160–163.
39. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2008. – 400 с.
40. Куликова О. В. Педагогический дискурс как объект лингводидактического моделирования в магистратуре / О. В. Куликова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 62–67.
41. Куприянов Б. В. Организация и методика проведения игр с подростками: взрослые игры для детей : учеб.-метод. пособие / Б. В. Куприянов, М. И. Рожков, И. И. Фришман. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 216 с.
42. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
43. Мадина Хабудуаси. Развитие лексической компетенции китайских студентов-бакалавров на основе лингводидактической модели: дис. ... канд. наук: 00.00.00. – 2024. – 234 с.
44. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
45. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
46. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
47. Маслова, А. Ю. Стратегии семантизации педагогической терминологии на занятиях по иностранному языку / А. Ю. Маслова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 5. – С. 45.

48. Мячина В. В. Интегративный междисциплинарный подход к формированию содержания обучения лексике иностранных студентов (на материале лексико-семантического поля «Туризм»): дис. ... канд. наук: 00.00.00. – 2022. – 410 с.

49. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск: ЧГИФК, 1995. – 288 с.

50. Никитина Е. Ю. Формирование лексической компетенции в аспекте профессионального стандарта «Педагог»: требования и реализация / Е. Ю. Никитина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2021. – Т. 9. – № 5. – С. 41–48.

51. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с.

52. Осмоловская И. М. Дидактика: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. М. Осмоловская. – Москва : Юрайт, 2015. – 232 с.

53. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

54. Петрусевич П. Ю. Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – 2019. – 195 с.

55. Полат Е.С Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Полат Е.С. М., 1999. 218 с.

56. Полякова Т. А. Когнитивный подход к формированию лексических сетей у студентов педагогического вуза / Т. А. Полякова // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 52. – С. 567–572.

57. Посталюк Н. Ю. Педагогическое проектирование: учебное пособие / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 204 с.

58. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>.

59. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

60. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.

61. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

62. Сафонова В. В. Ядро педагогического образования и иноязычная подготовка: интеграционный потенциал / В. В. Сафонова, А. В. Щепилова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 88–102.

63. Семина В. В. Методика формирования лексической компетенции студентов на основе системы тестовых заданий: (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Семина Вера Викторовна; [Место защиты : Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. – Москва, 2013. – 26 с.

64. Слово (единица языка) // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/103/294.htm>.

65. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 260 с.

66. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

67. Сысоев П. В. Цифровые инструменты формирования иноязычной лексической компетенции: таксономия и дидактические свойства / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 2–11.

68. Тарева Е. Г. Межкультурная коммуникация в теории и практике обучения иностранным языкам: монография / Е. Г. Тарева. – Иркутск : ИГЛУ, 2000. – 270 с.
69. Тенихина А. С. Когнитивно-моделирующий подход формирования лексического минимума для молодежи, изучающей русский язык как иностранный : дис. ... канд. наук: 00.00.00. – 2022. – 184 с.
70. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникации : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
71. Титова С. В. Мобильно-ориентированная среда как фактор развития автономии студентов в освоении лексики / С. В. Титова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2019. – Т. 16. – № 4. – С. 512–528.
72. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 192 с.
73. Фадеева М. В. Формирование профессионального лексикона будущего педагога в контексте межпредметной интеграции / М. В. Фадеева // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 4 (89). – С. 668–685.
74. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 31.08.2021). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032021.pdf.
75. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 03.08.2023) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408030018>.

76. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: комментарий / под общ. ред. В. Е. Усанова, Н. В. Путило. – Москва: КНОРУС, 2021. – 528 с.
77. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Загл. с экрана.
78. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2022. – 697 с.
79. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – Москва : Филоматис, 2010. – 480 с.
80. Языковая картина мира и творческая личность в условиях трансграничья [Текст] / А. Е. Горковенко, И. В. Ерофеева, С. В. Петухов // Трансграничье в изменяющемся мире. – 2010. – № 1. – С. 16–24.
81. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.
82. Anthony L. AntConc (Version 4.2.0) [Computer Software] / L. Anthony. – Tokyo, Japan : Waseda University, 2023. – URL: <https://www.laurenceanthony.net/software>.
83. Coxhead A. A new academic word list / A. Coxhead // TESOL Quarterly. – 2000. – Vol. 34, № 2. – P. 213–238.
84. Dang T. H. The effects of multimedia glosses on EFL learners' vocabulary learning / T. H. Dang // Computer Assisted Language Learning. – 2013. – Vol. 26, № 4. – P. 350–369.
85. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Lifelong language learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. – 2023. – Vol. 27, № 2. – P. 1–17. – URL: <https://www.lltjournal.org/item/10125-73532/>.
86. Nation I. S. P. The different aspects of vocabulary knowledge / I. S. P. Nation // The Routledge Handbook of Vocabulary Studies / ed. by S. Webb. – London : Routledge, 2020. – P. 15–29.

87. Puimège E. Learning formulaic sequences through viewing: The role of attention / E. Puimège E. Peters // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2023. – Vol. 45, № 1. – P. 110–133.
88. Schmitt N. A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching / N. Schmitt, D. Schmitt // *Language Teaching*. – 2014. – Vol. 47, № 4. – P. 484–503.
89. Weinreich U. *Lexicology* / U. Weinreich // *Current trends in linguistics* / ed. by T. A. Sebeok. – The Hague; Paris: Mouton, 1963. – Vol. 1: Soviet and East European linguistics. – P. 60–93.
90. Yunus K. The Use of Digital Language Learning Tools for Enhancing L2 Vocabulary Acquisition: A Meta-Analysis / K. Yunus, H. R. H. Al-Hoorie // *Computer Assisted Language Learning*. – 2024. – Early Access Article. – DOI: 10.1080/09588221.2024.2317920.
91. Zhang W. The effects of gloss type on L2 vocabulary learning / W. Zhang // *Computer Assisted Language Learning*. – 2016. – Vol. 29, № 2. – P. 153–166.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Мотивация учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин, в модификации Н.Ц. Бадмаевой)

Назначение теста: диагностика учебной мотивации студентов.

Описание теста: методика разработана на основе опросника А.А.Реана и В.А.Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебнопознавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Ключ к тесту и обработка результатов теста:

- Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.
- Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.
- Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.
- Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.
- Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.
- Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.
- Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

Инструкция к тесту

Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности в рамках дисциплины «иностраный язык» по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Тестовый материал

1. Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.

2. Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

3. Хочу стать специалистом.

4. Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.

5. Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.

6. Чтобы не отставать от друзей.

7. Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.

8. Потому что хочу быть в числе лучших студентов.

9. Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в колледже.

10. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.

11. Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого.

12. Необходимо окончить колледж, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне,

как способном, перспективном человеке.

13. Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

14. Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива.

15. Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.

16. Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем.

17. Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5».

18. Просто нравится учиться.

19. Попав в колледж, вынужден учиться, чтобы окончить его.

20. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

21. Успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы.

22. Чтобы приобрести глубокие и прочные знания.

23. Потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности.

24. Любые знания пригодятся в будущей профессии.

25. Потому что хочу принести больше пользы обществу.

26. Стать высококвалифицированным специалистом.

27. Чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.

28. Чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.

29. Быть на хорошем счету у преподавателей.

30. Добиться одобрения родителей и окружающих.

31. Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой.

32. Потому что знания придают мне уверенность в себе.

33. Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.

34. Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.

Fill the basket

- bread potatoes rice bananas apples
 oranges wine juice coffee lemonade
 pasta beef pork steak



How much do you eat ... ?

- I eat a lot of meat.
- I don't eat much meat.
- I eat quite a lot of meat.
- I don't eat any meat.
- I eat some meat.

Eating habits

HEALTHY DIET

Have you ever tried...

- Italian / Asian / Mexican food
- prawns
- exotic fruits
- octopus
- mussels?

How do you like it?

What other unusual food have you tried?

What would you like to eat/drink:

- for breakfast
- for lunch
- for a snack
- for dinner

Vocabulary

- grains cereal fibre
 iron potassium calcium
 magnesium protein disease

check the meaning

Make your healthy diet for a week.



Read the sentences and decide are they true T or false F?

- A balanced diet is based on vegetables and fruit.
- You get enough potassium and vitamins A, C and E by eating fruit and vegetables.
- Calcium and Vitamin D protect your bones.
- Red meat is better than chicken.



Look at the picture. Describe it using the words from the text.

How do they look?

Cross out an extra word.

- young old middle-aged hair
 short funny tall average height
 brown small blonde black
 eyes nose legs mouth
 fat thin fit tired

Appearance

Match the words to the correct positions.



1. beard

2.

3.



4.

5.

6.

Put the words in the correct group.

- tall short fat curly thin young old curly blonde
 long middle-aged redhead thirties muscular fit
 straight average size brunette

height

weight

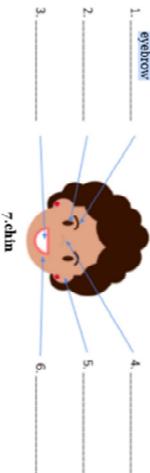
age

hair

Facial features

Match the words to the correct positions.

- eyes nose ears lips
 teeth forehead



Write as many adjectives as you can in each category.

face eyes nose lips

round

Remember synonyms for the following characteristics.

Vocabulary

- Good-looking
 Bad-looking
 Good shape
 Bad shape

check

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Показать подсказку

out of shape



Отслеживайте прогресс

1 / 21

0 / 20
Appearance

Определения

1 из 20

heavy-set



Выберите ответ

вздернутый

простой

крупный

пышный

Не уверены?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

0:01

◀ 1 из 2 ▶

 blood pressure	 sugar	 exercise	 fat	 wellness	 lifestyle	 diet
---	--	---	--	--	--	---

--	--	--	--	--	--	--

the way
a person
lives

measure
of blood
moving
through
body

condition
of being
healthy

food
you eat

physical
activity

sweet
substance

an oily
solid or
liquid
in food



Отправить ответы



A Healthy Lifestyle

Поделиться

0:35

◀ 2 из 2 ▶

 healthy	 unhealthy
 calories	 inactive
 active	 weight

how
heavy
something
is

energy
in food

not good
for you

good
for you

doing
nothing

moving
around
a lot



Отправить ответы



A Healthy Lifestyle

Поделиться

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Read the article and listen to the speaker.
Fill the clouds with the words related to appearance.

Reading passage

Four clouds containing words related to appearance:

- Cloud 1: hair, face, fit, build
- Cloud 2: hair, face, fit, build
- Cloud 3: hair, face, fit, build
- Cloud 4: hair, face, fit, build

Listening passage

Guess the celebrity

Famous British singer with a powerful voice and a **glamorous** style. She is of **average height** and has a **curvy figure**. She has **fair skin** and often wears dramatic makeup, especially her signature **winged eyeliner**. Her hair color often changes, but it is usually **long and blonde**. She has beautiful **green eyes** and a full, bright red lipstick. Her smile is very big and bright. She is known for her elegant dresses and a very classy appearance.

Check



Adele

Make your own descriptions for guessing game.

