

RU

Анализ требований к владению языковыми педагогами профессионально-ориентированной лексической компетенцией в отечественных и зарубежных нормативных документах

Гущина Ю. А.

Аннотация. Цель исследования заключается в обосновании необходимости переоценки перечня профессиональных компетенций студентов лингводидактических профилей подготовки в будущем поколении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) на предмет включения в их состав профессионально-ориентированной лексической компетенции. Соответственно, в статье приводится сравнительный анализ современных российских и зарубежных документов, затрагивающих процесс лингвометодической подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые определены и сопоставлены требования, зафиксированные в отечественной нормативной базе (ФГОС ВО 3++ направлений «Лингвистика» и «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры; «Профессиограмма учителя иностранного языка»), а также в зарубежных документах («Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей языка, письменных и устных переводчиков», «Кембриджская рамка компетенций преподавателя английского языка» и «Европейская рамка компетенций для обучения и развития преподавателей иностранных языков») на предмет владения языковыми педагогами профессионально-ориентированной лексикой. В результате исследования была установлена и доказана целесообразность включения профессионально-ориентированной лексической компетенции в будущий проект ФГОС в рамках проектирования новой модели национальной системы высшего образования в целом и подготовки педагогических кадров высшей квалификации в сфере иноязычного образования в частности.

EN

Analysis of requirements for language educators' mastery of professionally-oriented lexical competence in Russian and foreign regulatory documents

Y. A. Gushchina

Abstract. The study aims to justify the necessity of re-evaluating the list of professional competencies for students in linguo-didactic profiles within the future generation of Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE), specifically regarding the inclusion of professionally-oriented lexical competence. Accordingly, the article provides a comparative analysis of contemporary Russian and international documents concerning the linguo-methodological training of future foreign language teachers. The scientific novelty of the study lies in the fact that it is the first to identify and compare requirements documented in the Russian regulatory framework (FSES HE 3++ for the fields "Linguistics" and "Pedagogical Education" at the Bachelor's and Master's levels; the "Foreign Language Teacher's Professiogram") and international documents ("European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers", "Cambridge English Teaching Framework", and "The Equals Framework for Language Teacher Training & Development") regarding the mastery of professionally-oriented vocabulary by language educators. As a result of the research, the expediency of including professionally-oriented lexical competence in future FSES drafts was established and proven. This is viewed within the context of designing a new national model for the higher education system in general, and the training of highly qualified pedagogical personnel in foreign language education in particular.

Введение

Выход России из Болонской системы в 2022 году и, как следствие, постепенный отказ от заимствованной модели подготовки будущих специалистов в пользу создания собственной модели национальной системы высшего образования обуславливает актуальность настоящего исследования. Данный трансформационный процесс, запланированный на 2026–2027 гг., затронет ключевые документы, регулирующие сферу высшего профессионального образования, что неизбежно повлечет за собой пересмотр и создание качественно новых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) и профессиональных стандартов по соответствующим специальностям, а вслед за этим стимулирует разработку рабочих программ учебных дисциплин на их базе. Иными словами, речь идет о цепочке взаимосвязанных звеньев в ряду «образовательный стандарт + профессиональный стандарт → образовательная программа → учебный план → учебная программа дисциплин».

Традиционно в ФГОС высшего образования, в т. ч. и по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование», на уровнях бакалавриата и магистратуры содержатся определенные требования к результатам подготовки будущих специалистов по иностранным языкам, выраженные в терминах общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. К сожалению, несмотря на значительный труд авторов стандартов, не всегда создаются условия для полноценной реализации процесса формирования и/или развития профессиональных компетенций, которыми должны овладеть выпускники высших учебных заведений. Кроме того, нужно отдельно подчеркнуть, что в последних поколениях ФГОС профессиональные компетенции устанавливаются в соответствии с профессиональными стандартами, на базе которых выделяются обобщенные трудовые функции. При отсутствии тех или иных профессиональных стандартов, ПК «определяются Организацией на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта...» (ФГОС ВО «Лингвистика» 45.03.02, 2020, с. 6). В этой связи Л. А. Шипилина (2017) поднимает вопрос о самой возможности сопряжения ФГОС 3++ и профессиональных стандартов ввиду того, что они слабо соотносимы между собой в плане конечных требований к специалистам: во ФГОС это выражается в формате компетенций, а в профессиональных стандартах – в формате готовности к выполнению трудовых функций. Решение данной проблемы видится автору в тщательном обосновании выбора и проектирования содержания профессионально-педагогического образования. На наш взгляд, данные документы могут быть вполне успешно взаимно адаптированы.

Более серьезной проблемой является тот факт, что на текущий момент и в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» не определена специфика, а также какие-либо критерии оценки или требования к профессионально-коммуникативной подготовке специалистов по предмету «Иностранный язык» (Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения...», 2025; Об утверждении профессионального стандарта «Педагог...», 2013). В свете нерешенного данными профстандартами вопроса выше, коллектив Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (МГУ) (в т. ч. на базе ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» от 2020 г.) разработал документ под названием «Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования», в котором, по словам авторов, дается конкретный ответ на вопросы: что должен знать и уметь преподаватель иностранного языка в вузе, а также какие функции он должен выполнять с точки зрения работодателя. Содержание приведенного документа является прямым ответом в отношении трудовых функций, о которых шла речь ранее. Данная карта включает в себя информационно-коммуникационную, иноязычную профессионально-коммуникативную, методико-теоретическую и универсальную группы компетенций (Титова, 2022). Соответственно, настоящая статья направлена на обоснование необходимости переоценки содержания профессиональных компетенций студентов лингводидактических профилей подготовки в будущем поколении ФГОС на предмет включения в их перечень профессионально-ориентированной лексической компетенции (которую мы рассматриваем как особо важный компонент иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога).

Возвращаясь к проблемам ФГОС, в качестве иллюстрации иных несовершенств и противоречий стоит упомянуть работу Е. Р. Поршневой и С. Б. Королевой (2020), которые провели лингводидактическую экспертизу текстов предыдущего поколения ФГОС ВО по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) от 2014 г., 45.04.02 (уровень магистратуры) от 2016 г. и «Перевод и переводоведение» 45.05.01 (уровень специалитета) от 2017 г. Исследователи приводят примеры, когда требования, прописанные в одной компетенции, могут быть истолкованы тремя различными способами, что едва ли способствует единообразию и целостности учебного процесса. В целом авторы указывают на несоответствие формулировок компетенций требованиям терминологической точности и юридической однозначности, на их окказиональное несоответствие требованиям дидактической корректности, доступности в изложении информации и др. Ученые также отмечают другие крайности: практически полное совпадение в требованиях в отношении некоторых компетенций на уровне бакалавриата и магистратуры или дробление одной компетенции на множество частично перекликающихся друг с другом ОК, ОПК и ПК (Поршнева, Королева, 2020).

В данной ситуации можно отметить постоянное обновление указанных документов с целью нивелировать возможные недостатки. Обновление ФГОС 3++ от 2020 г. и создание новых, например, проект ФГОС ВО 4,

являются одной из попыток по устранению несоответствий между требованиями рынка труда и уровнем подготовки молодых специалистов.

Говоря конкретно о ФГОС, ориентированных на студентов лингводидактических профилей, многие отечественные исследователи не только обозначают определенные проблемы, но и предлагают способы их решения. Так, коллектив авторов из МГУ имени М. В. Ломоносова и Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ, проанализировав ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика», также приходит к выводу об избыточном наборе компетенций в данных документах и указывает на неоправданное дублирование содержания профессиональных компетенций будущих языковых педагогов и изъяны в их формулировках. Более того, авторы констатируют, что у 27 рассмотренных компетенций отсутствует связь с конкретным видом деятельности будущих специалистов, что наталкивает на определенные вопросы и размышления (Коренев, Гулов, Касаткин, 2025).

М. В. Пенкина (2017) в своей статье находит недостатки ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» на уровне бакалавриата и магистратуры, только уже в отношении межкультурной направленности компетенций и профессиональных задач, отраженных в данных стандартах. В частности, она подчеркивает, что в них присутствуют далеко не все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, призванные обеспечить эффективную подготовку выпускников языковых вузов к межкультурному академическому общению как с носителями, так и с не-носителями иностранного языка.

Наконец, А. В. Конобеев и И. В. Трешина (2024) пишут о разрозненности и несистемности преподавания учебных дисциплин в педагогическом вузе, что существенно снижает эффективность педагогического иноязычного образования.

В качестве некоего ответа на обозначенные вызовы коллектив ученых из Томска (Смышляева, Войтеховская, Матвеев, 2018) предлагает свое видение выстраивания модульных программ подготовки студентов лингводидактических профилей. Авторы статьи предлагают отталкиваться от образовательного результата относительно профессионального становления обучающегося и на этом основании выделяют два вида образовательных модулей: первый модуль должен отвечать за формирование кластера профессиональных компетенций, которые гарантируют обучающимся овладение конкретным профессиональным видом деятельности, в то время как второй модуль призван обеспечить формирование кластера компетенций, которые нацелены на развитие определенных личностных структур (ценностей, установок и т. п.). Другие ученые, в свою очередь, предлагают в качестве отправной точки выбрать ФГОС ВО 3++ и расширить его при помощи дополнительных компетенций. Единственное затруднение в этой связи может быть связано с проектированием учебного плана, где нужно будет найти оптимальное соотношение между ключевыми и дополнительными компетенциями. По мнению авторов, это легко осуществимо за счет интегративной адаптации компетентностных модулей основных образовательных программ (Свойкин, Верещагина, 2018).

Таким образом, существует насущная необходимость в тщательном пересмотре формулировок и содержания ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов в области обучения иностранным языкам.

Для того чтобы обосновать целесообразность развития профессионально-ориентированной лексической компетенции, необходимо решить следующие задачи:

- провести анализ ключевых отечественных нормативных документов, которые затрагивают сферу подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков на предмет требований к владению ими профессионально-ориентированной лексикой;
- провести аналогичный анализ зарубежных регулятивных документов, затрагивающих сферу подготовки будущих языковых педагогов на предмет требований к владению ими профессионально-ориентированной лексикой, а также для их сравнения и сопоставления с отечественными требованиями.

Материалом для исследования выступили последние редакции федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования направлений подготовки: «Лингвистика» (2020) и «Педагогическое образование» (2020а; 2020b) на уровне бакалавриата и магистратуры, образовательные стандарты (ОС), самостоятельно устанавливаемые МГУ имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургским государственным университетом (далее – ОС МГУ и ОС СПбГУ соответственно), а также «Профессиональная программа современного учителя иностранного языка» (Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021). Кроме этого, для углубления специфической сферы исследования в качестве дополнительных материалов был привлечен перечень авторитетных зарубежных документов, которые хотя и носят рекомендательный характер, но данный факт не умаляет их значимости для международного профессионального сообщества. В данный список вошли: «Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей иностранного языка, письменных и устных переводчиков» (Little, Perclová, 2001), «Кембриджская рамка компетенций преподавателя английского языка» (Cambridge English Teaching Framework, 2018), а также «Европейская рамка компетенций для обучения и развития преподавателей иностранных языков» (The Eaquals Framework for Language Teacher..., 2016).

Теоретическую базу исследования составляют работы в области профессионально-педагогической подготовки учителей и преподавателей иностранных языков (Титова, 2022; Гончарова, 2023; Варламова, 2012; Тарева, 2009), практики организации профессионально-ориентированного обучения английскому языку будущих языковых педагогов (Лукашенко, 2023; Хомутова, 2016), концепции проектирования профессиональных образовательных программ для будущих языковых педагогов (Папуткова, Саберов, Фильченкова, 2021; Медведева, Храброва, 2019; Шеремета, Данько, 2023; Морозова, Костюкова, 2020), работы по содержанию

и компонентному составу профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога (Коренев, 2022), по развитию непосредственно профессионально-ориентированной лексической компетенции преподавателя иностранного языка (Гущина, 2020; Переверткина, Коренев, Гущина, 2022).

В качестве ведущих методов исследования выступает теоретический анализ статей, опубликованных в научных журналах перечня ВАК РФ за последние 5-7 лет, а также сравнительно-сопоставительный анализ нормативных отечественных и зарубежных документов, затрагивающих сферу языковой подготовки будущих педагогических кадров области обучения иностранным языкам. В качестве ключевого принципа анализа перечисленных выше документов стало наличие в них прямо или косвенно обозначенных требований к владению профессионально-ориентированным лексическим аспектом.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования его результатов для модернизации ФГОС ВО и профессиональных стандартов (включению профессионально-ориентированной лексической компетенции и дескрипторов ее оценивания); предоставлении ориентиров для самооценивания и выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития и языкового совершенствования; коррекции содержания обучения на курсах повышения квалификации в сторону смещения фокуса на развитие профессионально-ориентированных лексических навыков и умений.

Обсуждение и результаты

Анализ отечественных нормативных документов, затрагивающих сферу языковой подготовки будущих педагогических кадров в области обучения иностранным языкам

В первую очередь остановимся на профессиональных компетенциях, которые должны быть сформированы в соответствии с актуальным ФГОС ВО 3++ (2020 г.) в процессе освоения студентами направления «Лингвистика» и «Педагогическое образование» как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. К сожалению, данные стандарты весьма лаконичны и используют довольно общие формулировки в отличие от версий предыдущих поколений, которые содержали более детальные и подробные требования по отношению к профессиональным компетенциям (ПК) будущих языковых педагогов. В качестве примера приведем ФГОС 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) от 2014 г. Данный стандарт содержал 27 профессиональных компетенций, согласно которым выпускники в том числе должны были уметь: *«использовать понятийный аппарат... лингводидактики... для решения профессиональных задач»* – ПК-23 (ФГОС ВО «Лингвистика» 45.03.02, 2014, с. 5-6). Тем не менее при ближайшем рассмотрении нам удалось выделить в ФГОС 2020 г. те компетенции, которые так или иначе связаны с использованием профессионально-ориентированной лексики (Таблица 1; курсив наш. – Ю. Г.).

Таблица 1. Сравнительный анализ компетенций будущих языковых педагогов ФГОС ВО 3++ на уровне бакалавриата и магистратуры направлений «Лингвистика» от 2020 г. и «Педагогическое образование» от 2018 г.

Бакалавриат «Лингвистика» 45.03.02 2020 год	Магистратура «Лингвистика» 45.04.02 2020 год	Бакалавриат «Пед. образование» 44.03.01 2018 год	Магистратура «Пед. образование» 44.04.01 2018 год
<u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-1) <i>Способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях;</i> (ОПК-3) <i>Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения;</i> (ОПК-4). <i>Способен осуществлять межязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения</i>	<u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-3) <i>Способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса;</i> (ОПК-4) <i>Способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения;</i> (ОПК-5) <i>Способен осуществлять межязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме</i>	<u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-8) <i>Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний</i>	<u>Универсальные компетенции:</u> (УК-4) <i>Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.</i> <u>Общепрофессиональные компетенции:</u> (ОПК-8) <i>Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований</i>

Как можно заключить из Таблицы 1, выпускники должны уметь осуществлять взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения. Наряду с этим, в стандартах отмечается умение работать с разными функциональными разновидностями изучаемого иностранного языка, к числу которых мы относим особый подвид ESP – «Английский язык для специальных целей его преподавания» (Гущина, Корнев, 2022). Для того чтобы осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с новейшими образовательными разработками и трендами, чтобы перенимать инновационные методы и технологии обучения, специалист должен владеть понятийным аппаратом специальности на иностранном языке на довольно высоком уровне.

Похожие требования выдвигаются и при тщательном рассмотрении образовательных стандартов, которые самостоятельно устанавливаются ведущими вузами России – МГУ имени М. В. Ломоносова и СПбГУ. Внимательно изучив кластер необходимых компетенций, которые должны быть сформированы в соответствии с данными стандартами, мы также создали таблицу, отражающую те компетенции, которые, по нашему мнению, включают в себя профессионально-ориентированный лексический аспект (Таблица 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ компетенций будущих языковых педагогов в ОС МГУ и ОС СПбГУ на уровне бакалавриата и магистратуры*

ОС МГУ (2016 г.)	ОС СПбГУ (2018 г.)
Универсальные компетенции: Способность осуществлять письменную и устную коммуникацию на иностранном языке (иностранных языках) в процессе межкультурного взаимодействия в академической и профессиональной сферах на основе современных коммуникативных технологий (УК-3.М)	Универсальные компетенции: Коммуникация Способен осуществлять деловую, профессионально-ориентированную коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ах) (УКБ-4)
Общепрофессиональные компетенции: Способность использовать первый и второй иностранный язык на уровне, необходимом для эффективной профессиональной деятельности в области преподавания, межкультурной коммуникации и перевода (ОПК-4.М) Способность свободно выражать свои мысли на первом и втором иностранном языке, используя разнообразные языковые средства и дискурсивные стратегии для реализации коммуникативных целей в профессиональной деятельности (ОПК-4.Б)	Способен организовывать деловую, профессионально-ориентированную коммуникацию в устной и письменной формах, применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия на иностранном(ых) языке(ах) (УКМ-4)
Профессиональные компетенции: Способность к использованию новых образовательных технологий для совершенствования образовательного процесса... в образовательных организациях общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения (ПК-2.М, ПК-2.Б) Способность разрабатывать и оказывать социокультурную поддержку социальных, педагогических... проектов с международным участием (ПК-9.М) Готовность к реферированию текстов научных исследований отечественных и зарубежных специалистов в различных сферах профессиональной деятельности (ПК-10.Б) Способность к самостоятельному использованию имеющихся и пополнению недостающих теоретических знаний в области лингвистики, межкультурной коммуникации, иных гуманитарных наук для собственных научных исследований и решения научно-практических и прикладных задач (ПК-14.М) Способность использовать навыки работы в научных коллективах, проводящих исследования по профессиональной проблематике (ПК-12.Б) Способность к использованию знаний общеевропейских компетенций владения иностранным языком для разработки учебников, учебных пособий и других видов учебно-методического материала в соответствии с целями и содержанием обучения (ПК-17.М) Способность осуществлять квалифицированный анализ учебных материалов различного типа, использовать современные концепции российской и зарубежной методической базы (ПК-18.М) Способность к организации и проведению семинаров, дискуссий, конференций, учебных занятий, учебных практик, научно-исследовательских и производственных работ в соответствии с направлением профессиональной подготовки (ПК-21.М)	Способен представлять сведения о профессиональной деятельности..., взаимодействовать с представителями различных культур... (УКМ-5)

*Примечание к Таблице 2: «№ компетенции.Б» и «№ компетенции.М» – компетенции бакалавриата и магистратуры соответственно.

Как видно из Таблицы 2, в ОС МГУ зафиксировано, что по окончании обучения выпускник должен демонстрировать владение иностранным языком на уровне, позволяющем эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность (ОПК-4.М, ОПК-4.Б). Кроме этого, в категории профессиональных компетенций подчеркивается, что обучающиеся должны уметь работать в международных научных коллективах и принимать участие в проектах педагогической направленности (ПК-9.М, ПК-21.М), организовывать и проводить исследования по профессиональной проблематике (ПК-12.Б), иметь представление о динамике развития избранной профессии, т. е. быть в курсе современных методических разработок и исследований (ПК-18.М), при необходимости восполнять собственные пробелы при обращении к опыту как отечественных, так и зарубежных специалистов (ПК-14.М), использовать знания общеевропейских компетенций владения иностранным языком для разработки учебных материалов (ПК-17.М) и др. (ОС МГУ, 2016, с. 9, 11-12, 14-15).

Аналогично, в ОС СПбГУ среди прочих компетенций (УКБ-4; УКМ-4; УКМ-5) отмечено, что выпускники должны уметь не только осуществлять, но и организовывать профессионально-ориентированную коммуникацию, применять современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия

на иностранном языке, представлять сведения о собственной профессиональной деятельности на иностранном языке (ОС СПбГУ, 2018, с. 13). На этом основании можно сделать вывод, что в имеющихся в данных стандартах компетенциях содержатся элементы, относящиеся к сфере профессионально-ориентированной лексической компетенции. Данные факты также свидетельствуют о необходимости внедрения дисциплин, ориентированных на специальную профессионально-коммуникативную подготовку будущих языковых педагогов.

Подводя промежуточные итоги и рассмотрев сущность и содержание профессиональных компетенций, присутствующих в отечественных регулятивных документах, можно увидеть четкий запрос на применение обучающимися профессионально-ориентированной лексики в общем и овладение понятийно-терминологическим аппаратом специальности в частности.

Как было сказано ранее, ФГОС последнего поколения не всегда содержат детальные требования и доскональное описание профессиональных компетенций обучающихся, ввиду чего предлагают сбалансировать эту ситуацию за счет профессиональных стандартов по соответствующим специальностям, а при их отсутствии – за счет выделения компетенций на базе трудовых функций.

Ввиду этого факта, в дополнение к изученным стандартам мы посчитали целесообразным включить в нашу работу анализ профессиональной программы специалиста в области обучения иностранным языкам, разработанную научным коллективом действующих педагогов из Московского государственного педагогического университета (Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021). По словам самих авторов, профессиональная программа представляет собой идеальную модель личности и деятельности учителя иностранного языка, его личностных и профессиональных качеств, она содержит характеристику «основных трудовых функций и ключевых профессионально-методических умений, которые обеспечивают выполнение заданных функций» (Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021, с. 6-7). Ценность данного документа состоит в том, что авторы приводят подробный перечень знаний, навыков, умений и личностных качеств, лежащих в основе квалификационной характеристики преподавателя иностранного языка XXI века. Более того, в нем детализированы требования как к профессионально-коммуникативным, так и профессионально-методическим умениям языковых педагогов. Иными словами, в профессиональной программе содержатся тщательно прописанные ориентиры для будущих языковых педагогов, к которым те должны стремиться на пути своего профессионального становления. Полученные результаты мы оформили в виде таблицы (Таблица 3; курсив наш. – Ю. Г.).

Таблица 3. Требования к владению профессионально-ориентированной лексикой в профессиональной программе специалиста в области обучения иностранным языкам (Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021)

Профессионально-трудовая сфера:	Сфера профессионально-коммуникативного самосовершенствования:
повышенный уровень владения иностранным языком с учетом его (языка) специализации в конкретной области; ведение коммуникации в ходе организации внеклассной работы по иностранному языку; владение словарем школьно-обиходной лексики, с тем чтобы отдавать учащимся рекомендации, поощрять их или делать им замечания; разработка элективных курсов...; учитель должен уметь критически оценить высказывания учащихся с точки зрения содержания, произношения и правильности лексико-грамматического оформления и оперативно отреагировать на них в плане коррекции и вербальной оценки. То же самое относится и к письменным работам учащихся	способность работать с научно-методической литературой на иностранном языке; регулярное знакомство с актуальной информацией о жизни страны/стран изучаемого языка через... участие в профессиональной блогосфере, профессиональных чатах и социальных сетях; готовность к обсуждению на иностранном языке (на конференциях, в интернет-общении) профессионально-методических проблем с целью поиска совместного их решения, обогащения опыта, осознания специфики подходов к обучению иностранным языкам в России и за рубежом; владение (продуктивно и/или рецептивно) лингводидактическим тезаурусом и способами выражения методических концептов средствами иностранного языка; владение профессионально-методическим лексиконом, в том числе профессиональной терминологией, профессиональным жаргоном, профессиональными фразеологизмами и пр.; готовность выбора среди имеющихся возможностей той программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, которая отвечает индивидуальным потребностям учителя иностранного языка, восполняет пробелы и дефициты в области его коммуникативной подготовки к преподаванию языка на различных уровнях общеобразовательной системы; готовность постоянного поиска профессиональных коммуникативных контактов с иностранными коллегами с целью построения профессионального диалога

Из всех проанализированных нами отечественных документов именно «Профессиональная программа...» наиболее четко и детально выдвигает требования к интересующему нас профессионально-ориентированному лексическому аспекту. Здесь мы видим конкретный запрос на владение словарем школьно-обиходной лексики, владение продуктивно и/или рецептивно лингводидактическим тезаурусом и способами выражения методических концептов средствами иностранного языка. Более того, авторы отдельно выделяют пункт о владении профессионально-методическим лексиконом, который они не ограничивают исключительно профессиональными терминами, но также включают в него профессиональный жаргон, профессиональные фразеологизмы и др. Данный факт еще раз подчеркивает все многообразие палитры пластов профессионально-ориентированной лексики, необходимой для освоения преподавателями иностранных языков. Отдельная заслуга авторов состоит в том, что они также относят к данному списку работу с научно-методической литературой на иностранном языке, выстраивание диалога с зарубежными коллегами, в т. ч. посредством активного

участия в профессиональных сообществах очно и онлайн, необходимость восполнения дефицитов в собственной коммуникативной подготовке и другие аспекты, которые ученые считают неотъемлемыми компонентами квалификации современного специалиста.

Таким образом, если обобщить требования к подготовке будущих педагогических кадров в сфере обучения иностранным языкам, которые присутствуют в отечественных документах, то можно резюмировать, что в списке развиваемых компетенций содержатся и те, которые напрямую или косвенно связаны с профессионально-ориентированной лексикой и умелым оперированием терминологическим аппаратом специальности для осуществления межкультурного профессионального взаимодействия и собственного профессионального развития.

Анализ зарубежных документов, затрагивающих сферу языковой подготовки будущих педагогических кадров в области обучения иностранным языкам

Для ознакомления с иностранной практикой и расширения сферы исследования нами также было принято решение об обращении к зарубежным документам, ориентированным на подготовку преподавателей иностранных языков. Еще одним аргументом в пользу проведения анализа данного рода выступил тот факт, что все требования в данных документах выражены в виде компетенций, делая их сопоставимыми с проанализированными нами ранее требованиями в отечественных документах.

В первую очередь, мы рассмотрели «European Language Portfolio» («Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей иностранного языка...») (Little, Perclová, 2001) как наиболее универсальный с точки зрения интересующей нас целевой аудитории. Мы изучили описанные в нем требования к профессионально-ориентированной языковой подготовке и составили таблицу, которая отражает все виды речевой деятельности на уровнях от B2 до C2 по шкале CEFR – «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (Таблица 4). Данные уровни выбраны не случайно, ведь, согласно CEFR, владение профессиональной терминологией начинается непосредственно с уровня B2.

Таблица 4. Компоненты профессионально-ориентированной лексической компетенции согласно документу «Европейский языковой портфель для филологов, преподавателей языка, письменных и устных переводчиков» (Little, Perclová, 2001)

Уровни	Говорение	Письменная речь	Аудирование	Чтение
Уровень B2	<u>Диалогическая речь</u> участвовать в дискуссиях по знакомым профессиональным проблемам; оценить ответы учащихся и высказать свое мнение по поводу их достижений	кратко в письменной форме изложить содержание статьи по лингвистической или педагогической проблематике; обобщать информацию по профессиональным вопросам из разных источников	понимать лекции, семинары и сообщения, относящиеся к его профессиональной области...; вычленять из речи специфическую информацию, относящуюся к его профессиональной деятельности	понимать содержание публикаций по широкому кругу профессиональных тем
Уровень C1	<u>Диалогическая речь</u> принимать участие в длительном разговоре или дискуссии по филологической тематике <u>Монологическая речь</u> определить источник ошибки и объяснить ее сущность; читать лекции и делать доклады на изучаемом языке	–	полностью понимать лекции, обсуждения и дискуссии на профессиональные темы	–
Уровень C2	<u>Монологическая речь</u> приводить развернутые, теоретически обоснованные пояснения	написать научную статью, доклад или эссе по проблемам лингвистики, педагогики или методики; писать лекции по проблемам лингвистики, педагогики или методики; писать рецензии на проведенные обучающимися исследования	–	–

Как видно из Таблицы 4, к неотъемлемым компонентам квалификации относятся участие в обсуждении профессиональных тем, умения работать с методической и иной литературой, включая написание статей, отзывов на работы обучающихся, оценивание их достижений (например, указание на ошибку и обозначение путей ее устранения), составление и чтение лекций, выступления на педагогическую/лингвистическую тематику и многое другое. В целом обозначенные действия требуют понимания и извлечения профессионально-релевантной информации, что, в свою очередь, невозможно без знания и владения специфическим лексическим пластом на рецептивном и продуктивном уровнях.

Следующим был проанализирован документ “Cambridge English Teaching Framework” (2018) – «Кембриджская рамка компетенций преподавателя английского языка», который хотя формально не имеет юридической силы, но условно может быть отнесен к нормативным, так как послужил своеобразной базой для создания специализированных экзаменов для учителей и преподавателей английского языка – TKT, CELTA, DELTA. Нелишним будет отметить, что в свое время его создатели участвовали в разработке CEFR («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»), что также добавляет ему авторитетности. Сам документ представлен в виде матрицы профессиональных компетенций, которые преподаватели английского языка могут использовать для самодиагностики и повышения уровня своего мастерства. Еще одним аргументом в пользу выбора данного документа для анализа является тот факт, что он был апробирован на разных уровнях образования как школьными учителями, так и вузовскими преподавателями, а также работниками языковых школ и курсов. Наконец, в содержательном плане он может быть полноценно сопоставлен с изученными нами отечественными документами, так как тоже описывает компетенции и конкретный, соотносимый с ними вид деятельности.

Говоря о структуре документа, следует отметить, что он включает в себя пять основных категорий, которые связаны с процессом обучения, обучающимися и их языковыми способностями, оцениванием, знаниями о преподаваемом языке и, наконец, профессиональным развитием. Все категории соотносятся с четырьмя возможными уровнями квалификации преподавателя (базовый, развивающийся, профессиональный и экспертный) (Cambridge English Teaching Framework, 2018). Мы включили в таблицу непосредственно те аспекты, которые, на наш взгляд, соотносятся со сферой профессионально-ориентированной лексической компетенции (Таблица 5).

Таблица 5. Компоненты профессионально-ориентированной лексической компетенции согласно документу «Кембриджская рамка компетенций преподавателя английского языка» (Cambridge English Teaching Framework, 2018)

<i>Assessing language learning (Оценивание процесса овладения языком)</i>	<i>Classroom language (Функциональная разновидность английского языка для специальных целей его преподавания)</i>	<i>Communicating with other professionals (Общение с другими профессионалами)</i>
знание терминологии (множественный выбор, «эффект обратного воздействия тестирования» и др.)	владение способностью бегло и точно использовать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language) (например, при ознакомлении с темой урока, предоставлении инструкций к различным упражнениям и заданиям, управлении классом, объяснении материала, помощи обучающимся в решении их проблем в классе, беседе с обучающимися об их прогрессе, и т. д.), и умение эффективно использовать иностранный язык для различных событий и ситуаций на занятии; умение реагировать на высказывания обучающихся в классе (независимо, вопросы ли это обучающихся или исправление их ошибок) как в запланированных ситуациях, так и спонтанно	умение взаимодействовать на английском языке с коллегами и другими преподавателями в различных контекстах (например, в учительской, на педсовете, при планировании уроков с коллегами-преподавателями, на мастер-классах, семинарах, конференциях и т. д.); умение эффективно использовать английский язык, давая советы и при внесении предложений другим учителям, при знакомстве с новыми учителями и рассказе о себе, при постановке заданий, при оценивании и/или рефлексии после проведения своих уроков, а также при участии в очных и/или онлайн-дискуссиях

Как видно из Таблицы 5, особый акцент приходится на функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания, однако, кроме этого, сюда опять же входит знание терминологии, умение успешно осуществлять профессиональную коммуникацию на английском языке с коллегами как в рамках своего образовательного учреждения, так и на мастер-классах, конференциях и иных образовательных мероприятиях. Как легко заметить, данные требования полностью повторяют затронутые нами ранее аспекты в отечественных документах.

Последним пунктом нашего анализа выступил документ, подготовленный Европейской ассоциацией по контролю качества языкового образования – The Equals Framework for Language Teacher Training & Development (2016) («Европейская рамка компетенций для обучения и развития учителей иностранных языков»). Данный документ также носит рекомендательный характер, но содержит описание ключевых компетенций, которыми должны обладать специалисты в области иноязычного образования. По аналогии с предыдущим, данный документ может быть использован для выстраивания вектора дальнейшего профессионального развития языковых педагогов, а также может быть полезным для разработчиков курсов повышения квалификации для данной целевой аудитории. Сам документ включает в себя трехуровневую шкалу дескрипторов, исходя из уровня подготовки языковых педагогов (начальный, средний и высокий). Сами дескрипторы включают пять ключевых областей: 1. Планирование образовательного процесса 2. Обучение. 3. Оценивание результатов обучения 4. Язык, коммуникация и культура. 5. Преподаватель как профессионал (The Equals Framework..., 2016). Интересующие нас аспекты мы отобразили в таблице (Таблица 6).

Интерпретируя данные Таблицы 6, можно вновь заметить требования к знанию и владению метаязыком специальности в целом, а также способности разбираться в профессиональной терминологии, методических понятиях и концептах. Все указанное подтверждает нашу гипотезу о необходимости создания условий для развития профессионально-ориентированной лексической компетенции у будущих языковых педагогов.

Подводя итоги, можно прийти к заключению, что на современном этапе и в отечественных, и в зарубежных регулятивных документах четко прослеживается перечень требований к профессионально-коммуникативной подготовке учителей и преподавателей иностранных языков.

Таблица 6. Компоненты профессионально-ориентированной лексической компетенции согласно документу «Европейская рамка компетенций для обучения и развития преподавателей иностранных языков» (The Eaquals Framework..., 2016)

Язык, коммуникация и культура (Language, Communication and Culture)	Оценивание результатов обучения (Assessment of Learning)	Планирование образовательного процесса (Planning Teaching and Learning)	Преподаватель как профессионал (The Teacher as Professional)
знать разные сферы использования языка и регистры, а также языки для специальных целей	применять критерии CEFR для описания и оценивания уровня владения иностранным языком; знать принципы и приемы разработок материалов и тестов для различных образовательных контекстов	знать понятия и метаязык*, необходимый для простых объяснений и ответов на языковые вопросы; (*под метаязыком понимается понятийно-терминологический, используемый для обсуждения различных областей теории и методики обучения английского языка (грамматика, фонология, методы обучения или тестирования)); использовать функциональную разновидность английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language) и адаптировать его в соответствии с уровнем обучающихся; применять знания функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language) для анализа, наблюдения и самонаблюдения; знать понятия и терминологию, относящиеся к объяснению материала и ответам на вопросы обучающихся, касательно использования, изучаемого ими языка (для всех уровней); написание четких инструкций для выполнения заданий для других коллег; давать четкие, соответствующие инструкции для разных упражнений и заданий, в том числе для эффективной смены деятельности, взаимодействия или формата работы; давать обратную связь, которая является полезной, поощряет, помогает обучающимся, выявляет их прогресс в обучении и дает дальнейшую практическую поддержку	принимать активное участие в планировании, презентации и оценивании внешних мероприятий по повышению квалификации; заниматься саморазвитием под наблюдением экспертов

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведенный анализ ФГОС ВО 3++ по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (на уровнях бакалавриата и магистратуры), а также ОС МГУ, ОС СПбГУ и «Профессиограммы современного учителя иностранного языка» документально подтверждает, что знание, владение и употребление профессионально-ориентированной лексики для решения самого разнообразного спектра рабочих задач является неотъемлемой частью подготовки выпускников лингводидактических профилей.

Тем не менее были выявлены некоторые пробелы в отечественной нормативной базе, а именно: при ближайшем рассмотрении формулировок компетенций в последней редакции ФГОС ВО 3++ можно заметить, что требования к владению профессионально-ориентированной лексикой выражены имплицитно, в отличие от аналогичных стандартов предыдущего поколения, где было отдельно прописано владение выпускниками понятийно-терминологическим аппаратом специальности на иностранном языке. Более того, при изучении двух ключевых профстандартов («Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного,

начального общего, основного общего, среднего общего образования» (2013))) было установлено отсутствие каких-либо требований или дескрипторов оценивания профессионально-коммуникативной подготовки специалиста по иностранному языку (впрочем, как и специфики организации самого предмета), что, на наш взгляд, является весомым упущением.

В то же время можно констатировать, что в ОС МГУ, ОС СПбГУ и «Профессиограмме...» наиболее подробно описаны конкретные профессионально-коммуникативные умения языкового педагога с особым акцентом на знание терминологии и методических концептов преподаваемого языка. Постулируется, что по окончании обучения выпускник должен демонстрировать владение иностранным языком на уровне, позволяющем эффективно осуществлять педагогическую деятельность, быть в курсе современных исследований по профессиональной тематике, при необходимости восполнять собственные пробелы при обращении к опыту как отечественных, так и зарубежных специалистов, уметь работать с текстами профессиональной направленности, поддерживать контакты с зарубежными коллегами в профессиональном сообществе, а также создавать собственные учебно-методические материалы и др.

Параллельный анализ зарубежных документов также позволяет сделать заключение относительно наличия требований к владению профессионально-ориентированным лексическим аспектом будущими или действующими языковыми педагогами. Среди рассмотренных документов особо выделяется «Кембриджская рамка компетенций преподавателя английского языка» (Cambridge English Teaching Framework, 2018) и «Европейская рамка компетенций для обучения и развития преподавателей иностранных языков» (Little, Perclová, 2001), в которых присутствуют отдельные разделы, посвященные функциональной разновидности английского языка для специальных целей его преподавания (classroom language), а также пункты относительно владения понятийно-терминологическим аппаратом специальности в области теории и методики обучения иностранным языкам.

Наконец, в качестве общей тенденции как в отечественных, так и в зарубежных документах можно отметить элементы функционально-деятельностного подхода, где фигурирует не абстрактное знание лексики, а ее рассмотрение с позиции инструмента для решения множества профессионально-коммуникативных задач.

Исходя из вышесказанного, перспективы дальнейших исследований видятся нам в переосмыслении, дополнении и обновлении содержания ФГОС ВО и профессиональных стандартов для будущих языковых педагогов с интеграцией в них детально описанных профессиональных компетенций, в частности включения в их состав профессионально-ориентированной лексической компетенции.

Материалы исследования | Research materials

1. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, 2021.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда от 18.10.2013 № 544н. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»: приказ Минтруда от 21.03.2025 № 136н. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.015.pdf>
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ Минпросвещения России от 22.02.2018 № 121. <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»: приказ Минпросвещения России от 07.08.2014 № 940. https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»: приказ Минпросвещения России от 12.08.2020 № 969. <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/>
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: приказ Минпросвещения России от 22.02.2018 № 126. <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/>
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки «Лингвистика» 45.04.02: приказ Минпросвещения России от 01.07.2016 № 783. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки «Лингвистика» 45.04.02: приказ Минпросвещения России от 12.08.2020 № 992. <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/>
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по направлению подготовки «Перевод и переводоведение» 45.05.01: приказ Минпросвещения России от 17.10.2017 № 1290. https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/450501_C_15062018.pdf
11. Образовательный стандарт МГУ. http://www.ffl.msu.ru/students/Standarts/IM_Linguistica.pdf
12. Образовательный стандарт СПбГУ. https://spbu.ru/sites/default/files/20180809_7828_1.pdf

13. Cambridge English Teaching Framework. 2018. <https://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
14. Little D., Perclová R. European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
15. The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development. L.: Eaquals, 2016.

Источники | References

1. Варламова Е. Ю. Сущность и содержание лингводидактической компетентности магистров по направлению подготовки «Лингвистика» // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 12.
2. Гончарова В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям? // Рема. Rhema. 2023. № 3.
3. Гущина Ю. А. Профессиональная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: переосмысление понятия // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4.
4. Гущина Ю. А., Корнев А. А. Английский язык для специальных целей его преподавания как предмет исследования и обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 4.
5. Конобеев А. В., Трешина И. В. Опыт проектирования аксиологического содержания подготовки будущего учителя иностранного языка // Наука и школа. 2024. № 2.
6. Корнев А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2.
7. Корнев А. А., Гулов А. П., Касаткин П. И. Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях выпускников лингводидактических профилей подготовки // Концепт. 2025. № 5.
8. Лукашенко Е. С. Практика организации профессионально ориентированного обучения английскому языку // Концепт. 2023. № 8.
9. Медведева О. А., Храброва В. Е. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учетом требований ФГОС во нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. Вып. 1. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.1.14>
10. Морозова А. Л., Костюкова Т. А. Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом // Профильная школа. 2020. Т. 8. № 2.
11. Папуткова Г. А., Саберов Р. А., Фильченкова И. Ф. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 4.
12. Пенкина М. А. Межкультурная составляющая современных Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата и магистратуры) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7-1 (73).
13. Переверткина М. С., Корнев А. А., Гущина Ю. А. Овладение понятийно-терминологическим аппаратом как основа подготовки будущих учителей иностранных языков к профессиональной коммуникации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2022. Т. 11. № 6.
14. Поршнева Е. Р., Королева С. Б. Лингводидактическая экспертиза текстов государственных регламентирующих образовательных документов (на материале ФГОС ВО 45.03.02 – Лингвистика) // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 4.
15. Свойкин К. Б., Верещагина Л. В. Интегративная адаптация компетентностных модулей основных образовательных программ реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, 45.04.01 Филология и 45.04.02 Лингвистика // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2-1 (80).
16. Смышляева Л. Г., Войтеховская М. П., Матвеев Д. М. Особенности модульных образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (197).
17. Тарева Е. Г. Концептуальные основы учебника по профессиональной коммуникации для подготовки лингвистов // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15.
18. Титова С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5.
19. Хомутова Т. Н. Стратегия развития профильного лингвистического образования в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2016. № 3.
20. Шеремета Е. И., Данько Ю. В. Специфика интегрированного учебного курса по иностранному языку в подготовке бакалавров педагогического образования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 3.
21. Шипилина Л. А. Проектирование содержания профессионально-педагогического образования на основе сопряжения образовательного и профессионального стандартов: методологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16).

Информация об авторах | Author information

Гущина Юлия Александровна¹, к. пед. н.

¹ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова



Yulia Aleksandrovna Gushchina¹, PhD

¹ Lomonosov Moscow State University

¹ gushchina.msu@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.01.2026; опубликовано online (published online): 10.02.2026.

Ключевые слова (keywords): компетентностный подход; федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения; профессиональный стандарт педагога; профессионально-ориентированная лексическая компетенция; подготовка будущих учителей иностранного языка; competency-based approach; third-generation Federal State Educational Standards of Higher Education; professional standard for teachers; professionally-oriented lexical competence; training of future foreign language teachers.