

*На правах рукописи*



**Вишневецкая Наталья Владимировна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА  
ЛЕКСИЧЕСКОМУ КОМПОНЕНТУ  
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
(английский язык)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностраные языки)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва – 2022

Работа выполнена на кафедре французского языка и лингводидактики института иностранных языков Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Научный руководитель:** **Тарева Елена Генриховна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
директор института иностранных языков  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»

**Официальные оппоненты:** **Шамов Александр Николаевич,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры теории и практики  
и иностранных языков и лингводидактики  
ФГБОУ ВО «Нижегородский  
государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина»

**Фролова Галина Михайловна,**  
кандидат педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой лингводидактики  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
лингвистический университет»


**Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

Защита состоится «07» декабря 2022 года в 11 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 72.2.007.06 на базе ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ [www.mgpu.ru](http://www.mgpu.ru)

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 года.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент

 О.О. Корзун

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью формирования лексического компонента социолингвистической компетенции будущих преподавателей иностранного языка вуза с целью расширения их профессиональной компетентности и обеспечения их готовности к полноценному профессиональному межкультурному общению с зарубежными коллегами.

С точки зрения межкультурного взаимодействия XXI век характеризуется стремлением к интеграции профессиональных сообществ различных стран в целях реализации продуктивной коллаборации. Особую значимость сказанное приобретает в отношении преподавателей иностранных языков (далее – ИЯ) российских вузов; деятельность таких специалистов тесно связана с контактами с иностранными коллегами – представителями профессионального сообщества разных стран. При этом возможности продуктивной интеграции специалистов данной области углубились в связи с использованием потенциала цифровых инструментов сетевого профессионального сотрудничества.

Для эффективного осуществления коммуникации с коллегами преподавателю ИЯ необходимо обладать сформированной *социолингвистической компетенцией*, которая в качестве компонента коммуникативной компетенции является одним из планируемых результатов изучения ИЯ в высшей школе. Социолингвистическая компетенция предполагает способность субъекта распознавать *языковые особенности человека* с точки зрения его рода занятий. Наиболее отчетливо такие особенности проявляются на *лексическом уровне* языковой реализации коммуникации: именно выбор и применение лексических средств является основным маркером социальной и профессиональной принадлежности человека.

Социолингвистическая компетенция подробно описана в документах Совета Европы, она исследуется в работах отечественных и зарубежных ученых. Объектами исследования становились общие вопросы изучения данной компетенции (D. Hymes 1974); социальные различия коммуникантов, социолекты и язык с точки зрения его социальной дифференциации (В. И. Карасик 1992, Л. П. Крысин 2021, М. М. Маковский 1982, R. K. Blot 2003, J. K. Chambers 1995, P. Trudgill 2001, 2021 и др.). В работах отечественных и зарубежных исследователей изучается методика *формирования* социолингвистической компетенции в различных образовательных условиях (Н. А. Беленюк 2007, О. С. Бобрикова 2014, Т. И. Густомясова 2010, Л. Ф.

Зуева 2002, И. А. Исенко 2007, В. Е. Лапина 2010, Е. В. Логинова 2006, Ю. В. Манухина 2006, Е. С. Нечаева 2010, М. Ф. Овчинникова 2008, Ю. А. Сеница 2000, К. М. Синькевич 2012, И. Э. Риске 2000).

В современных лингвистических работах в области изучения особых параметров педагогического / дидактического / образовательного / лингводидактического дискурса исследованы следующие вопросы: выявлены основные аспекты и характеристики образовательного дискурса (К. М. Левитан 2017, Ю. В. Щербинина 2010), произведен критический анализ дискурса педагогического общения преподавателей со студентами (D. Barton, K. Trusting 2005, A. Luke 1995), в том числе взаимовлияние педагогического и студенческого дискурсов (H. Park 2008); изучено воздействие социальных изменений на педагогический дискурс (И. Г. Атрощенко, 2019), исследованы языковые средства педагогического дискурса (О. А. Каратанова 2003, Н. В. Мельникова 2007), а также тактики и стратегии педагогической риторики, культуры речи педагога (Н. А. Антонова 2007; А. А. Мурашов 2001, 2002). Существуют отдельные работы в области изучения межкультурной коммуникации преподавателей разных лингвокультур (Е. I. Karelina, 2021).

Несмотря на накопленный материал в области исследования социолингвистической компетенции как лингводидактического феномена, на предлагаемые модели ее структурирования и формирования, на то, что социолингвистические параметры межкультурной коммуникации активно рассматривались в работах по социолингвистике, дискурсологии, далеко не все вопросы, связанные с данным аспектом, полноценно изучены и приняты во внимание при повышении качества обучения ИЯ будущих преподавателей высшей школы. В частности, недостаточно изучен вопрос обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции, обеспечивающей их готовность к полноценному межкультурному общению с иностранным коллегой – специалистом в области обучения ИЯ.

Сказанное свидетельствует о наличии в теории и методике обучения иностранным языкам требующих разрешения **противоречий** между:

- обозначенными в современных ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки (уровень магистратуры) требованиям к формированию полноценной способности к коммуникации на иностранном языке и явно недостаточным вниманием к той стороне подготовки будущих преподавателей ИЯ к профессиональному общению, которая предполагает учет социальных параметров иностранного партнера по коммуникации;
- существующими в лингвистике подходами к исследованию педагогического дискурса, его языковых (прежде всего лексических) маркеров и недостаточным вниманием ученых-методистов к вопросам обучения

студентов магистратуры восприятию, пониманию лексических единиц профессионально-педагогической коммуникации, а также оперированию этими единицами в ходе межкультурного диалога с иностранными коллегами;

- необходимостью овладения преподавателями ИЯ социолингвистической компетенцией, которая предполагает умение распознавать и использовать профессионально обусловленную лексику иностранного коллеги, отражающую его социальные (статусные) и предметные (в определенной области) параметры, и отсутствием методики целенаправленного формирования и развития такого умения у будущих вузовских преподавателей ИЯ;

- наличием определенного разнообразия моделей формирования социолингвистической компетенции различных специалистов и отсутствием теоретически эксплицитной и практически реализуемой модели обучения магистрантов – будущих преподавателей ИЯ в вузе лексическим средствам понимания и выражения социального и профессионального статуса (собственного и партнера по общению) в ходе межкультурного общения.

Данные противоречия свидетельствуют об актуальности **проблемы** исследования, заключающейся в ответе на вопрос: какова методика обучения будущих преподавателей ИЯ лексическому компоненту социолингвистической компетенции, необходимой для успешного профессионального взаимодействия?

**Объект исследования:** процесс развития социолингвистической компетенции студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранного языка в вузе.

**Предмет исследования:** методика обучения будущих преподавателей иностранного (английского) языка лексическому компоненту социолингвистической компетенции как составляющей их профессиональной компетентности.

**Цель исследования:** теоретическое и практически ориентированное обоснование методики обучения будущих преподавателей ИЯ лексическому (на материале английского языка) компоненту социолингвистической компетенции в целях повышения качества их подготовки к межкультурной профессиональной коммуникации.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что развитие социолингвистической компетенции будущих преподавателей ИЯ будет эффективным, если студентов магистратуры обучать специализированному лексическому компоненту данной компетенции, что требует:

- уточнения структуры и специфики социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка; определения значимости ее лексического компонента;
- выявления и учета при создании технологии трудностей обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущих вузовских преподавателей ИЯ;
- уточнения статуса профессиональной терминологии и профессионального жаргона в структуре лексического компонента социолингвистической компетенции и в содержании обучения студентов педагогических вузов; осуществления отбора и тематической организации данных элементов лексического компонента социолингвистической компетенции;
- отбора аутентичного материала для разработки методики обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущего вузовского преподавателя ИЯ;
- разработки и обоснования, в том числе в ходе опытно-экспериментальной работы, технологии обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

#### **Задачи исследования:**

1. Уточнить определение, структуру и специфику социолингвистической компетенции как компонента профессиональной межкультурной иноязычной компетенции вузовского преподавателя ИЯ.
2. Определить параметры лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ, выявить трудности обучения данному компоненту в ходе целенаправленной организации практических занятий по ИЯ в магистратуре педагогических профилей подготовки.
3. Установить статус профессиональной терминологии и профессионального жаргона в структуре лексического компонента социолингвистической компетенции; выявить их место в системе компонентов содержания обучения будущих преподавателей английского языка, произвести классификацию и типологию составляющих лексического компонента рассматриваемой компетенции.
4. Произвести отбор и организацию аутентичного материала как средства обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя английского языка.
5. Разработать, теоретически обосновать технологию обучения студентов лексическому компоненту социолингвистической компетенции и

проверить эффективность технологии в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Методологической базой исследования** служат основные положения компетентностного (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, И. И. Халеева, А. В. Хуторской, Н. В. Языкова), социокультурного (И. И. Лейфа, Л. Н. Полушина, И. Э. Риске, В. В. Сафонова, И. К. Ярцева), межкультурного (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева) и социолингвистического (Е. Г. Тарева) подходов к обучению ИЯ, основополагающие идеи и направления исследования личностно ориентированного подхода к обучению (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), концепция диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган).

**Теоретической основой исследования** выступают работы в области социолингвистики (Ш. Балли, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. Б. Никольский, Е. Д. Поливанов, Э. Сепир и Б. Л. Уорф, А. Д. Швейцер, Л. П. Якубинский, M. Canale and M. Swain, D. Hymes), положения дискурсивной лингвистики, особенно в области исследования педагогического дискурса (Е. В. Добренькова, В. И. Карасик, Ю. В. Щербинина), профессиональной лингводидактики в аспекте исследования компетенции преподавателя/учителя ИЯ (К. Э. Безукладников, А. В. Малев, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Г. М. Фролова, Н. В. Языкова), профессионально-педагогического дискурса (М. О. Антюшина, С. Н. Макеева, И. В. Певнева), профессионального языка и языка для специальных целей (А. С. Герд, М. Б. Казачкова, А. И. Комарова, В. П. Коровушкин, В. М. Лейчик, Е. Н. Малюга, С. С. Польская, М. И. Солнышкина, А. Шульц, T. Hutchinson, A. Waters, P. Strevens, T. Dudley-Evans), повышения качества дидактической речи учителя (А. А. Леонтьев, Н. В. Шувалова), исследований профессиональной лексики и ее составляющих (Г. Гумовская, В. М. Лейчик, Н. М. Локтионова и И. А. Животкова, Е. Н. Малюга, С. В. Мыскин, С. С. Польская, М. И. Солнышкина), теории и методики формирования лексической компетенции (П. Б. Гурвич, А. Н. Шамов, P. Bogaards, A. Hunt, D. Beglar), теории применения аутентичных материалов в процессе обучения ИЯ (Н. В. Барышников, Е. В. Носонович, И. И. Халеева, A. Gilmore, J. Harmer, C. Kramsh, K. Morrow, H. L. Nostrand).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки преподавателей, анализ научной и методической литературы по лингвистике, социолингвистике и лингводидактике; анализ и синтез

теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование хода результата исследования; моделирование;

- эмпирические: анализ программ и стандартов по иностранным языкам; анализ передового педагогического опыта; включенное наблюдение, опрос студентов и преподавателей; математический анализ полученных данных.

**Научная новизна** исследования определяется тем, что в нем впервые на научной основе обоснован статус лексического компонента в структуре социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка и разработан процесс обучения этому компоненту социолингвистической компетенции студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранного языка в вузе; дана научная экспликация компонентов содержания обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка; представлена авторская технология отбора лексических единиц и аутентичного материала для обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в следующем:

- расширено научное представление о содержании и структуре социолингвистической компетенции благодаря включению в ее состав лексических знаний, а также рецептивных и продуктивных лексических умений, обеспечивающих понимание вербализованной профессиональным языком картины мира иностранных преподавателей ИЯ, и построение на этой основе полноценной иноязычной профессиональной коммуникации;

- произведена методическая классификация профессиональной лексики, включающей профессиональную терминологию (продуктивный компонент лексического состава) и единицы, характеризующиеся функционально-стилевой ограниченностью употребления – профессиональный жаргон и профессионализмы (рецептивный компонент лексического состава);

- раскрыт методический потенциал аутентичных устных и письменных текстов, содержащих социолингвистические реалии сферы иноязычного профессионального педагогического общения; на основе теоретически обоснованных принципов и критериев произведены отбор и организация аутентичных материалов на английском языке для целей обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ высшей школы;

- разработанная методика обучения студентов магистратуры – будущих преподавателей ИЯ высшей школы лексическому составу



социолингвистической компетенции обогащает теоретические концепции обучения профессиональному языку студентов магистратуры.

**Практическая значимость** исследования заключается в отборе 253 лексических единиц, распределенных по 11 тематическим группам, входящим в состав лексического компонента СЛК преподавателя ИЯ вуза; разработке комплекса упражнений и заданий, основанного на технологии обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции; технологическом моделировании (в формате планирования учебных занятий) шести тематических разделов для обучения студентов магистратуры профессиональному лексикону; расширении реестра технологий обучения иноязычному общению будущих преподавателей ИЯ. Материалы исследования способны выступить базой для разработки практических рекомендаций и/или учебных пособий обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции на материале других иностранных языков и применительно к подготовке иных специалистов (лингвистов, переводчиков).

**Апробация исследования.** Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2018–2022 гг.); на конференциях «Научный старт» (Москва, 2019–2022 гг., МГПУ); на Второй международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию (Москва, 2020 г., МГПУ); Второй всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (Москва, 2020 г.); Третьей международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации» (Москва, 2022 г., МГПУ). Результаты исследования были представлены на XXVIII Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Старт в науке – 2022» (победитель III степени).

**Внедрение полученных результатов** в практику осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами магистратуры (1 курс), обучающимися в институте иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», направление подготовки «Педагогическое образование». Всего в опытно-экспериментальной работе (все этапы) приняли участие 50 человек.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. На современном этапе развития образования и общества требуется активизация в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе социально значимых компетенций, необходимых в контексте иноязычного профессионального общения. Среди таких компетенций важную

роль играет *социолингвистическая компетенция вузовского преподавателя иностранного языка*, представляющая собой способность понимания им профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным(-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

2. *Лексический компонент социолингвистической компетенции* призван отразить лексическими средствами социальные параметры межкультурного профессионального общения двух представителей одной профессии – профессии преподавателя иностранного языка, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам. Обучение лексическому компоненту данной компетенции обеспечивает повышение качества и эффективности профессионального общения в рамках педагогического дискурса благодаря оперированию понятным для обоих участников лексиконом профессионального тезауруса, выраженным профессиональной терминологией и профессиональным жаргоном. Данный компонент актуализируется в ходе общения благодаря сформированным лексическим знаниям, навыкам и умениям, входящим в состав *лексической компетенции преподавателя иностранного языка* – его способности к узнаванию в иноязычной речи собеседника и самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения.

3. Содержание обучения студентов магистратуры – будущих вузовских преподавателей иностранного языка дополняется следующими *лексическими средствами выражения профессионального тезауруса*: для продуктивного оперирования – профессионально-педагогические термины, для рецептивного оперирования – профессионально-педагогический жаргон и педагогические профессионализмы. Целесообразный (с точки зрения развития социолингвистической компетенции) *отбор*, а также тематическая *организация* необходимых лексических единиц, произведенная в соответствии с одиннадцатью специализированными предметными областями высшего иноязычного образования («Образовательные программы», «Научная деятельность», «Функциональные роли», «Поступление в вуз» и др.), обеспечивают дидактическую упорядоченность объектов овладения, которая

положена в основу технологии обучения магистрантов лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

4. Методика обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции 1) строится на основе специально отобранных аутентичных текстов, 2) основана на целесообразных принципах обучения, среди которых основными являются принцип коммуникативной направленности, принцип приближения условий обучения к реальному общению и принцип социокультурной обусловленности обучения; 3) реализуется через методы проблемного обучения: эвристический (метод кейсов и ролевая игра) и исследовательский (социолингвистический анализ аутентичных текстов); 4) предполагает поэтапную организацию процесса обучения с применением специализированных заданий и упражнений, нацеленных на обучение студентов лексическим средствам выражения профессионального тезауруса.

**Структура диссертационного исследования.** Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений. Работа содержит 10 таблиц и 10 рисунков (схемы, диаграммы, скриншоты).

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе исследования *«Лексические средства как компоненты социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка: исследовательский ракурс рассмотрения»* проанализирован компетентностный портрет преподавателя с точки зрения статуса в его параметрах социально заостренных компетенций; выявлена специфика социолингвистической компетенции такого специалиста, определена сущность лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя, описаны процедуры отбора и тематической организации единиц профессиональной педагогической лексики.

В современном мире перед преподавателем иностранного языка в вузе ставятся новые задачи, связанные с расширением его (преподавателя) профессиональной деятельности в сторону профессионального межкультурного общения. Согласно ФГОС ВО 3++, некоторые умения выпускника магистратуры по направлениям 44.04.01 «Педагогическое образование», 45.04.01 «Филология» и 45.04.02 «Лингвистика» связаны с его функционированием в рамках межкультурного (в том числе профессионального) взаимодействия. Иными словами, готовность преподавателя вуза к использованию ИЯ в диалоге культур входит в перечень

необходимых составляющих его профессиональной подготовки и дополняет его компетентностный портрет.

Изучив совокупность компетенций, необходимых человеку при оперировании иностранным языком в ходе общения, мы фокусируемся на социально заостренных компетенциях, в отечественной лингводидактике исследуемых в рамках различных подходов к обучению иностранному языку: лингвострановедческого (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин и др.), лингвокультурологического (В. П. Фурманова и др.), лингвопрагматического (А. В. Малев), межкультурного (Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Н. В. Языкова и др.), поликультурного (П. В. Сысоев), социокультурного (В. В. Сафонова, И. И. Лейфа, И. Э. Риске, И. К. Ярцева), этнокультуроведческого (Л. М. Вырыпаева и др.). За рубежом (в документах совета Европы) социолингвистические умения позиционируются как неотъемлемые при межкультурном общении, они подробно представлены для каждого из уровней владения языком.

В ретроспективной проекции отражение социального мира в языке расширялось от момента осознания выражаемых языковыми средствами социальных аспектов общения (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ш. Балли, Е. Д. Поливанов, Д. Хаймс, Л. П. Якубинский) до выделения языковой вариативности и, в особенности, профессиональной вариативности (В. И. Беликов и Л. П. Крысин, Э. Сепир, М. Канейл и М. Суэйн, А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский).

В методике обучения ИЯ в период перехода к личностно-ориентированному преподаванию ИЯ в высшей школе возникла потребность в выделении в структуре коммуникативной компетенции различных социально ориентированных компетенций: социокультурной (В. В. Сафонова, Ян ван Эк), лингвокультурологической (В. И. Телия, И. В. Харченкова), социальной (Ян ван Эк) и социолингвистической (далее – СЛК) (М. Канейл, М. Суэйн), среди которых только последняя предполагает одновременно учет особенностей отдельно взятого носителя языкового опыта и способность определения через анализ языка говорящего его социальной принадлежности.

В отечественной лингводидактике полноценная теория формирования СЛК активно развивается, контекст ее рассмотрения разнообразен, он сопряжен с исследованием устного иноязычного общения (Ю. А. Сеница 2000), устной диалогической речи (И. А. Исенко, 2007), аудирования (В. Е. Лапина 2010), социолингвистической восприимчивости и социофонетического компонента общения (Е. С. Нечаева 2010), профессиональной деятельности переводчика (О. С. Бобрикова 2014) и др. СЛК, взятая в аспекте учета профессиональной принадлежности субъекта,

неисчерпаема с точки зрения исследовательских проекций. Именно поэтому в контексте лингводидактики ее необходимо продолжать интенсивно изучать особенно в аспекте подготовки студентов к профессионально ориентированному взаимодействию участников межкультурной коммуникации.

В обобщенном смысле СЛК предполагает владение субъектом знаниями и умениями, необходимыми для понимания социально обусловленных особенностей использования иноязычных вербальных и невербальных средств общения участником коммуникации (в ходе аудирования или чтения) и для выбора на этой основе средств реализации коммуникативного намерения (в процессе говорения или письма) сообразно социальным обстоятельствам межкультурной коммуникации. СЛК специалиста определенного профиля представляет собой *способность понимания профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным(-и) коллегой(-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.*

Как показывает анализ исследований (К. Э. Безукладников, А. В. Малев, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Н. В. Языкова), вопрос о включении СЛК в структуру профессиональной иноязычной компетенции учителей / преподавателей ИЯ не решен окончательно. Статус СЛК остается неоднозначным, он нуждается в конкретизации и упрочении особенно с учетом расширения и усложнения межкультурных профессиональных контактов специалистов в области обучения иностранным языкам в широком пространстве межнационального взаимодействия.

СЛК преподавателя ИЯ (вузовский контекст) – комплексная способность, важнейшим компонентом которой является умение *оперировать лексическими средствами выражения профессионального тезауруса* (профессиональной картины мира); в структуру такой способности, тем самым, должны входить специфические *дискурсивные формулы* – лексические элементы профессионального языка. Профессиональный язык как объект исследования традиционно рассматривается в статусе языка для специальных целей. В рамках таких концепций принято полагать, что своеобразие дискурсивных формул выражается именно благодаря *лексическим* средствам профессионального языка (В. П. Коровушкин, М. Б. Казачкова, М. И. Солнышкина, С. С. Польская, Е. Н. Коренева, Е. Н. Малюга, Т. Hutchinson, A. Szulc, A. Waters).

Как показывает анализ литературы, изучение профессионального языка учителя / преподавателя направлено в основном на аспект гармонизации речевого общения педагога с обучающимися (Н. А. Антонова, Т. И. Вострикова, А. А. Леонтьев, Г. М. Фролова, Ю. В. Щербинина). Сфера коммуникативной деятельности вузовского преподавателя ИЯ, помимо обеспечения полноценного и качественного общения со студентами, более широка и разнообразна. Она предполагает его активное участие в обсуждении профессионально значимых вопросов из сферы лингводидактики с иностранными коллегами.

Особенно значимой такого рода профессиональная коммуникация становится для выпускников *магистратуры*, область коммуникативных функций которых в том числе связана с продвижением результатов отечественной науки на уровне международного профессионального сообщества. Это предполагает готовность преподавателя ИЯ к выступлениям на зарубежных конференциях по проблематике многоязычия, обучения языкам, к написанию научных публикаций (в том числе в соавторстве с иностранным коллегой), к участию в программах профессиональной мобильности в университетах зарубежных стран (Китая, Индии, Латинской Америки и др.), к совместной разработке учебников и учебных пособий. Международным языком научного профессионального дискурса общепризнанно является английский. Программы подготовки магистратуры по педагогической специализации должны, тем самым, включать такой курс английского языка, который нацелен на обучение лексическому компоненту СЛК преподавателя ИЯ, компоненту, обогащающему профессиональный англоязычный лексикон такого специалиста.

Изучение разнообразия подходов к проблеме выделения лексической структуры профессионального языка (Г. Гумовская, И. А. Животкова, В. М. Лейчик, Н. М. Локтионова, Е. Н. Малюга, С. В. Мыскин, С. С. Польская, М. И. Солнышкина) позволяет выделить три основных компонента профессионального лексикона: а) профессиональная терминология, б) профессиональные жаргонизмы, в) профессионализмы, при этом б) и в) характеризуются функциональной-стилевой ограниченностью употребления в противовес стилистически нейтральным профессиональным терминам (а).

В лингводидактике вопросы лексической дифференциации соотносятся с теорией формирования и развития/совершенствования *лексической компетенции* (И. Е. Зуева, О. Г. Стародубцева, В. В. Семина, А. А. Фетисова, А. Н. Шамов, P. Vogaards, A. Hunt, D. Beglar), в том числе профессиональной лексической компетенции. В рамках данной теории исследованию подлежали следующие вопросы: сущность и структура лексической компетенции, уровни

ее сформированности (Т. Н. Андреевко, А. Н. Шамов); технологии формирования данной компетенции у школьников (И. П. Короткова, П. Ю. Петрусевиц), в языковом (Е. В. Вовк) и неязыковом вузе (О. Г. Стародубцева, Н. Э. Аносова, О. И. Жданько, Е. В. Александрова), у переводчиков (О. А. Калашникова), у учителей иностранного языка (Т. Н. Андреевко, А. А. Фетисова). В общем виде лексическая компетенция представляет собой способность выбирать и использовать соответствующие лексические выражения для построения правильных высказываний (CEFR 2018). Это основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова (К. В. Александров, 2009).

В фокусе СЛК лексическая компетенция представляет собой *способность к узнаванию в иноязычной речи собеседника, самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения*. В нашем исследовании указанные единицы составляют *лексический компонент СЛК*; последний представляет собой материализованную (вербализованную) составляющую лексической компетенции, в то время как способность оперирования этим компонентом (единицами профессионального лексикона) есть процессная (деятельностная, выраженная в знаниях и умениях применения данных единиц) составляющая лексической компетенции.

С учетом многочисленных подходов к выявлению и интерпретации структуры лексической компетенции (И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, П. Б. Гурвич и Ю. А. Кудряшова, Б. А. Лапидус, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. С. Цетлин, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов) в работе представлен и обоснован состав лексического компонента СЛК. В данный компонент входят:

1) *знания профессиональной (в сфере лингводидактики) лексики: профессиональных терминов, профессионализмов и профессионального жаргона, свойственных педагогическому дискурсу;*

2) *навыки оперирования профессиональной лексикой на уровне:*

– *рецептивной речевой деятельности (вектор: восприятие → узнавание → понимание → осмысление профессиональной лексики → осознание социального статуса говорящего/пишущего, его профессиональной картины мира);*

– продуктивной речевой деятельности (вектор: *идентификация контекста → извлечение из памяти → (ре)продуцирование профессиональной лексики сообразно обстоятельствам дискурсивного характера*);

3) *лексические умения:*

– основные: *умение выбирать и употреблять, согласно ситуации, существующие единицы профессионального лексикона и создавать новые сочетания лексических единиц;*

– вспомогательные: *умение осознанного применения лексических знаний, умение создавать категорийные понятия, умения перифраза и оперативного припоминания слов.*

Детальное исследование вопроса наполнения лексического компонента СЛК с точки зрения выделенных единиц профессионального лексикона (профессиональной терминологии, профессиональных жаргонизмов, профессионализмов) позволило уточнить характер их (единиц) продуктивного или рецептивного использования в рамках межкультурного профессионального дискурса. В ходе подготовки преподавателей ИЯ на уровне магистратуры необходимо:

1) в продуктивном плане формировать навыки и умения оперирования *терминами* предметной (лингводидактической) области;

2) в рецептивном плане формировать навыки и умения оперирования *профессиональным* (в сфере лингводидактики) *жаргоном* и *профессионализмами*.

Сказанное означает, что терминология должна практиковаться во всех видах и формах профессиональной коммуникации, а профессиональный жаргон и профессионализмы – только в рецептивных: обучающиеся должны воспринимать их при чтении и аудировании, при этом не предполагается их (ре)продуцирование в говорении и на письме.

Принятые решения подвели к необходимости разработать и обосновать процедуру *отбора* и *методической и тематической типологии состава лексического компонента СЛК* преподавателя ИЯ. Применение разнообразных и многочисленных источников отбора позволило использовать комбинированный подход, сделав его (отбор) максимально результативным и объективным. В рамках процедуры отбора продуктивному комбинированию подверглись следующие источники:

– словари сферы образования: «Англо-русский словарь терминов высшего образования. На примере высшего образования США» В.Г. Будыкиной; «Edspeak – A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords and Jargon» D. Ravitch; «International Dictionary of Adult and Continuing Education» P. Jarvis, A. L. Wilson;



- глоссарии «EURYDICE»;
- онлайн-словари терминов высшего образования, а также подраздел «College» интернет-словаря Urban Dictionary;
- современные англоязычные научные статьи по проблемам лингводидактики;
- научно-популярные статьи в блогах и на сайтах, посвященных высшему образованию;
- видеозаписи; подкасты;
- онлайн-курсы;
- художественные произведения о жизни кампуса;
- нормативные зарубежные документы сферы образования.

При определении методической типологии лексических единиц был применен принцип корпусной частотности (В. П. Захаров, П. В. Сысоев, W. N. Fransis and H. Kučera, Ch. Fillmore, G. Kennedy, T. McEnergy, A. Hardie) на основе использования корпуса Sketch Engine, позволивший отказаться от малопродуктивных синонимов. В результате множественных процедур было отобрано 253 единицы, вошедшие в состав лексического компонента СЛК преподавателя ИЯ высшей школы. Все они были распределены среди выделенных одиннадцати тематических групп: 1) «Педагогика»; 2) «Научная деятельность»; 3) «Поступление в вуз»; 4) «Образовательные программы»; 5) «Формы обучения»; 6) «Ступени обучения»; 7) «Функциональные роли субъектов образовательного процесса»; 8) «Образовательные организации»; 9) «Виды учебных заведений»; 10) «Институционализация»; 11) «Реформирование образования».

Ниже приведены примеры лексем по двум тематическим группам.

*Фрагмент тематической классификации профессиональной педагогической лексики*

<i>Виды учебных заведений</i>	<i>Поступление в вуз</i>	
1. for-profit college	1. admission offer	11. give preference to
2. backpack college (jargon)	2. admission requirements /	alumni children holistic
3. college of education	entry requirements	admission
4. community college	3. admission test/	12. holistic review of an
5. high school	entrance exam	applicant
6. further education college	4. applicant	13. matriculation
7. graduate school	5. application deadline	14. meet requirements for
8. higher education college	6. apply to college	the university
9. residential college/university	7. college admission process	15. open enrollment policy
10. suitcase college (jargon)	8. conditional admission	16. pre-requisite course
11. tertiary college	9. dormitory availability	17. recruitment plan
12. publicly funded university	10. get into college/uni	18. SAT
13. open enrollment college		19. ACT
		20. student retention

Во второй главе исследования «*Технология обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции*» обоснована конфигурация методики обучения лексическому компоненту СЛК на основе аутентичных текстов и видео профессиональной проблематики; классифицированы виды и жанры аутентичных текстов; с учетом выявленных критериев произведен отбор аутентичных материалов; разработана и проверена опытным путем технология обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК и материалы для ее (технологии) реализации.

Базовым элементом методики обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК является *аутентичный текст* – носитель картины мира иноязычных коммуникантов, в котором функционирует в его естественном состоянии профессиональный язык. Феномены «аутентичность», «аутентичные тексты», прочно вошедшие в терминосистему методики обучения ИЯ, в настоящее время активно переосмысливаются. В исследовании под *аутентичным* текстом понимается тот *текст на иностранном (английском) языке, который создан не для учебных целей, а значит не адресован непосредственно обучающимся (non-learner-centered texts)*; органичным параметром такого текста становится критерий *адресации*, а именно представление о том, является обучающийся адресатом текста или не является (в отличие от традиционного понимания аутентичного текста, при котором учету подлежат автор текста и его адресат как носители языка).

В рамках педагогического дискурса функционирует широкий спектр аутентичных текстовых материалов, разнообразие которых объясняется наличием различных вариантов коммуникативной профессиональной деятельности преподавателей ИЯ. Данные варианты могут быть упорядочены и сведены в следующую классификацию типов, видов и жанров аутентичных текстов:

- 1) тексты научных статей и материалы научных конференций;
- 2) тексты пособий по методике преподавания ИЯ;
- 3) произведения художественной литературы (в ограниченном объеме);
- 4) нормативные документы;
- 5) тексты, заимствованные из корпусов;
- 6) тексты, заимствованные из образовательных курсов МООС;
- 7) тексты, взятые из интернет-порталов;
- 8) тексты блогов/видеоблогов;
- 9) информация, содержащаяся на веб-сайтах вузов;
- 10) видеоматериалы (не являющиеся блогами).

Для целей обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК осуществлен *отбор аутентичных материалов*. На основе имеющихся критериев отбора *текстов* (Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович, Н. В. Барышников, В. В. Сафонова и Н. В. Базина, И. И. Халеева) выявлены критерии, соотносимые с задачами настоящего исследования. К ним отнесены: аутентичность текста; коммуникативная и информационная ценность текста; валидность текста как источника социокультурных знаний; ориентация содержания текста на обучающегося; разнообразие тематики текстов; учет особенностей жанров; возможность многолетнего использования текстов без их морального устаревания; валидность текста в качестве источника обучения лексическому компоненту СЛК. Приняты во внимание критерии отбора аутентичных *видеоматериалов*: критерий демонстрируемой среды; критерий языкового наполнения, интеракции, мультимодальности; критерий, связанный с типом социализации автора/участника видеоматериала.

В ходе применения выделенных критериев в работе отобрано 30 аутентичных текстов/видеотекстов, способных выступить средствами обучения студентов лексическому компоненту СЛК. Отбор удалось технологизировать. Разработан операциональный алгоритм действий преподавателя по отбору аутентичных материалов: видеоматериала, научной статьи, интернет-источника. Валидность алгоритмов подтверждена в ходе опытной апробации среди 20 преподавателей института иностранных языков МГПУ.

*Технология формирования лексического компонента СЛК* будущих преподавателей вуза (обобщенно представлена на с. 21, рисунок 1) основана на целесообразных *принципах* обучения: общедидактических: сознательности, личностно-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности; методических: коммуникативной направленности, приближения условий обучения к реальному общению, социокультурной обусловленности.

Реализации данных принципов способствуют *методы* проблемного обучения – *эвристический* (метод кейсов и ролевая игра) и *исследовательский* (социолингвистический анализ аутентичных материалов), выбор которых обеспечивает максимальную когнитивную заостренность процесса обучения в магистратуре. Принципы и методы составили основу поэтапного построения процесса обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК.

На *дотекстовом этапе* происходит:

1) ознакомление с контекстом, т.е. элементами картины мира, совпадающими по тематике с темой текста, посредством изучения сайтов компаний, о которых идет речь в тексте, блогах по указанной тематике: *Identify*

*the degree of formality of the following words: ..., Choose the words which, in your opinion, characterize the speech of a teacher и т.д.;*

2) выполнение упражнений на введение и анализ лексики, обладающей социолингвистической маркированностью и на обеспечение вероятностного прогнозирования социолингвистических особенностей описанной в тексте ситуации: *Read the title. Identify the functional roles of its characters/of the author. Guess the degree of formality of the situation.;*

3) (в особых случаях) ознакомление с социолингвистическим комментарием к тексту для выяснения тех аспектов ситуации общения, о которых нельзя догадаться заранее.

*Текстовый этап* направлен на:

1) проверку понимания представленной в тексте информации и на узнавание, выявление, тренировку профессиональной лексики: *Which of the given synonyms would you use if you wanted to express the following...? Which word of the ones used in the text would be the most suitable in the given situation...?*

2) организацию социолингвистического анализа текста: установление сферы и места общения; определение социального статуса и социальной роли участников/автора текста, исследование особенностей сферы образования другой страны: *Which speaker is not a teacher? What educational background do the speakers come from? What country is the speaker from? How did you guess their geographical origin? Do you believe that the speakers are professors? What register do the speakers use (formal, neutral, informal)? How do you know this?*

*Послетекстовый этап* нацелен на совершенствование умения ориентироваться в коммуникативной ситуации на основе проведенного ранее анализа ее компонентов. Происходит сопоставление профессиональных реалий, представленных в тексте, с реалиями родной культуры: *Would you react the same way if you were in the same situation? Why/Why not? Would your reaction differ if your partners were teachers/professors from Russia/the USA?* На этом этапе предусматривается решение кейсов и инсценировка ситуаций общения по тематике/проблематике текста, в которых может оказаться русскоязычный преподаватель, а также обсуждение проблемы, например, в формате дебатов, проведения круглого стола и пр.

Опытно-экспериментальная проверка технологии обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей была организована на базе института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2020–2022 гг. посредством включения разработанной методики в естественный контекст аудиторных занятий по дисциплине «Практикум по профессиональной коммуникации» (2 ак. ч. в неделю, 8 недель).

## ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

**Цель:** обучение лексическому компоненту СЛК студентов магистратуры

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

**Подходы:** компетентностный, социолингвистический

### **Принципы:**

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

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

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

### 1. Этап ориентировки

*Цель:* диагностика уровня сформированности проф. СЛК, выявление мотивации

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

### 2. Ознакомительный этап

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

*Методы и приемы:*

информационно-рецептивный – объяснение особенностей проф. общения в межкультурном диалоге;

эвристический – мозговой штурм по вопросу отличий в речи преподавателей разных лингвокультур;

информационно-рецептивный – описание принципа работы с корпусами и словарями

### 3. Формирующий этап

#### **Дотекстовый.**

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

*Методы и приемы:*

Эвристический – анализ заголовка текста / представленного преподавателем социолингвистического контекста

#### **Текстовый.**

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

*Методы и приемы:*

Эвристический – упражнения на проверку понимания социолингв. контекста текста;

Эвристический, исследовательский – упражнения на формирование умений обнаружения, распознавания и идентификации языковых особенностей автора, социолингв. анализ текста.

#### **Послетекстовый.**

*Цель:* совершенствование умений ориентироваться в коммуникативной ситуации.

### 4. Контролирующий этап

*Цель:* проверка, коррекция (при необходимости) полученных знаний

*Методы и приемы:*

эвристический – финальное анкетирование, решение проблемных ситуаций межкультурного общения, упражнения на корректное использование терминов

*Рисунок 1. Технология обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей вуза*

Для верификации результатов собственно экспериментального исследования, а значит для контроля уровня (низкого, среднего, высокого) освоения обучающимися лексического компонента СЛК разработаны специальные критерии, применявшиеся на вводном, финальном и всех промежуточных (после каждого юнита) срезах (таблица 1).

Таблица 1

*Критерии высокого уровня освоения лексического компонента СЛК*

<i>Знать</i>	<i>Уметь</i>
<p><b>З-1</b> социально обусловленные особенности использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным коллегой;</p> <p><b>З-2</b> различия русскоязычной и англоязычной методических систем;</p> <p><b>З-3</b> дискурсивные формулы, характерные для официального, неофициального и полуофициального стилей.</p>	<p><b>У-1</b> точно и полно понимать контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики;</p> <p><b>У-2</b> самостоятельно и корректно анализировать и интерпретировать контекст использования лексической единицы, принадлежащей к профессиональному языку;</p> <p><b>У-3</b> точно идентифицировать ситуации межкультурного недопонимания и предлагать пути их решения;</p> <p><b>У-4</b> спонтанно и не пользуясь словарем соотносить англоязычные и русскоязычные реалии, вербализованные элементом профессионального языка;</p> <p><b>У-5</b> строить устные и письменные высказывания с учетом экстралингвистических факторов (в том числе профессиональной и национальной принадлежности предполагаемого коммуниканта);</p> <p><b>У-6</b> успешно применять стратегии и тактики построения профессионально-ориентированного дискурса;</p> <p><b>У-7</b> свободно оперировать языковым репертуаром профессиональной направленности и достигать коммуникативной цели с целью сокращения межкультурной профессиональной дистанции.</p>

В ходе проведения собственно экспериментального исследования на *диагностирующем* этапе проведены: 1) анкетирование обучающихся, направленное на выявление их мотивации к межкультурному общению; 2) диагностика уровня освоения студентами лексического компонента СЛК. В целом уровень лексического компонента СЛК магистрантов у всех трех групп оценен как средний (на уровне рецептивной коммуникативной деятельности) и низкий (на уровне продуктивной коммуникативной деятельности).

На *формирующем* этапе в полном объеме была внедрена технология обучения студентов лексическому компоненту СЛК. В ходе системного мониторинга результатов эксперимента установлена позитивная динамика уровня освоения лексического компонента СЛК. Выявлены качественные сдвиги как в плане продуктивной деятельности (магистранты выражают посредством лексических единиц социолингвистические особенности коммуникативной ситуации), так и в плане результативной рецепции

(магистранты точно понимают контекст ситуации / текста / видео посредством анализа профессиональной лексики).

На *контролирующем* этапе проведен итоговый срез, позволивший оценить степень освоения лексического компонента СЛК обучающихся после экспериментального обучения. Данные продемонстрировали качественно существенный прирост процента обучающихся с высоким уровнем освоения лексического компонента СЛК (48%), со средним уровнем процент сократился на 23%, а с низким – на 24%. Динамика выявленных результатов показана на рисунке 2.

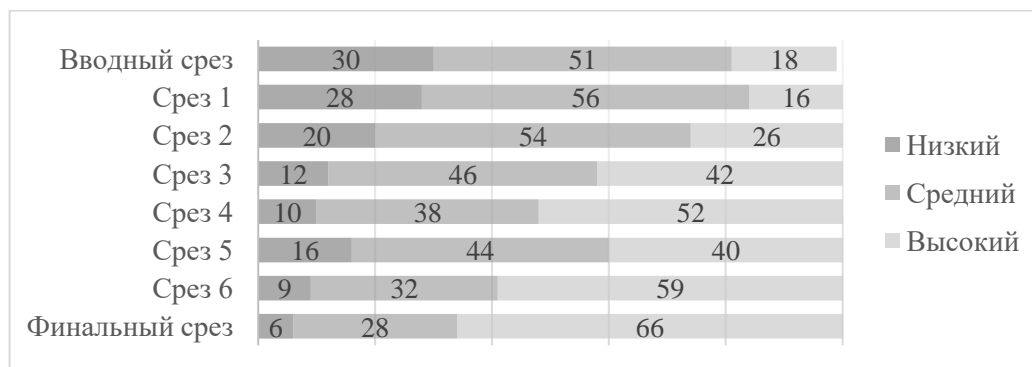


Рисунок 2. Динамика результатов магистрантов в процентном соотношении согласно уровням освоения лексического компонента СЛК

Проведенное исследование позволило доказать правильность принятых технологических (практически-процессуальных) решений. Было установлено и экспериментально доказано, что использование особой методики обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК определяет успешность и эффективность освоения ими соответствующих знаний, умений и качеств личности, обеспечивающих результативность их взаимодействия с иностранными коллегами – специалистами в области обучения иностранным языкам.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора (общим объемом 3,65 п. л.):

**Статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ**

1. Вишневецкая Н. В. Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Иностранные языки в школе. – 2019. – №4. – С.29–34. (0,4 п.л.)

2. Вишневецкая Н. В. Социолингвистические параметры коммуникативной компетенции выпускника магистратуры [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т.11. №1. – С.81–89. (0,6 п.л.)

3. Вишневецкая Н. В. Тематическая типология лексического состава профессионального педагогического дискурса [Текст] / Н. В. Вишневецкая //

Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т.12. №3. – С.105–114. (0,5 п.л.)

#### **Статьи, опубликованные в других научных изданиях**

4. Вишневецкая Н. В. Социолингвистическая компетенция: современный лингводидактический статус [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Научный старт-2019: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2019. – С.109–113 (0,2 п.л.)

5. Вишневецкая Н. В. Социолингвистическая компетенция в структуре непрерывной социализации человека: отечественная и зарубежная проекции [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сб. статей магистрантов, аспирантов и соискателей кафедры французского языка и лингводидактики ИИЯ МГПУ. – М.: Языки народов мира, 2019. – С.31–34. (0,2 п.л.)

6. Вишневецкая Н. В. Статус социолингвистической компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Научный старт – 2020: сб. статей магистрантов и аспирантов. – М.: Языки народов мира, 2020. – С.207–210. (0,17 п.л.)

7. Vishnevetskaya N. V. Significance of Various Types of Discourse in Intercultural Communication Training [Текст] / N. V. Vishnevetskaya, E. A. Solyanko // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Conference Proceedings. – London, 2020. – P.132–139. (1 п.л. / 0,5 п.л.)

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

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

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

11. Вишневецкая Н. В. Аутентичные тексты как средство расширения профессионально-педагогического тезауруса магистрантов [Текст] / Н. В. Вишневецкая // Вестник МГПУ. Серия : Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2022. – №2(46). – С.165–174. (0,4 п.л.)