

УДК 37.013

DOI:10.34670/AR.2023.67.67.009

## Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов-бакалавров лингвистических направлений с различным уровнем владения иностранным языком

**Хамова Светлана Николаевна**

Кандидат социологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков,  
Московский государственный областной университет,  
141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24;  
e-mail: Khamovas@mail.ru

### Аннотация

Формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов-бакалавров второго курса на занятиях по иностранному языку является одной из ключевых задач обучения в Московском государственном областном педагогическом университете. Владение профессиональной лексикой открывает выпускнику вуза доступ к первичной информации из достоверных научных источников, т.к. мировое профессиональное сообщество выстраивает взаимоотношения, преимущественно, на английском языке, и на паритетной основе вступать в диалог с его представителями. Исследование ставило перед собой две цели: выявить проблемы в обучении профессионально-ориентированной лексике (tier 3) студентов-бакалавров лингвистических направлений и предложить алгоритм ее обучения в дифференцированной по уровню владения языком группе студентов. Проведенное исследование выявило две проблемы: пролонгированный процесс формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов-бакалавров второго курса и значительное увеличение нагрузки на преподавателя иностранного языка на всех этапах работы. С целью эффективного и рационального обучения студентов второго курса профессионально-ориентированной лексике на аутентичном материале предложен алгоритм работы, который состоит из шести этапов. Предложены перспективные направления обучения профессионально-ориентированной лексике, которые позволят значительно снизить нагрузку на преподавателя иностранного языка.

### Для цитирования в научных исследованиях

Хамова С.Н. Обучение профессионально-ориентированной лексике студентов-бакалавров лингвистических направлений с различным уровнем владения иностранным языком // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 78-88. DOI:10.34670/AR.2023.67.67.009

### Ключевые слова

Высшее образование, студенты-бакалавры, иностранный язык, лингвистические направления, профессионально-ориентированная лексика, дифференцированные группы.

## Введение

Студенты-бакалавры нелингвистических направлений Московского государственного областного педагогического университета изучают иностранный язык на протяжении двух лет. Обучение английскому языку ориентировано на развитие у студента коммуникативных компетенций на первом курсе на основе изучения тематики General English (общий английский) и на втором курсе – Professional English (профессиональный английский). Предварительного деления студентов на подгруппы по уровню владения языком в учебных группах не предусмотрено. Преподаватель иностранного языка проводит занятие в академической группе, в которой из 27-30 человек (100%) студентов с уровнем владения языком B2 [About the Common European Framework..., www; The CEFR..., www] – около 3-4% (1-2 человека), с уровнем владения языком A2 около 73 % (19-22 человека) и с уровнем владения – A1 около 24% студентов (6-7 человек).

Дифференцированность академической группы по уровню владения студентами иностранным языком обуславливает необходимость использования преподавателем различных подходов к обучению студентов второго курса лексике из профессионального домена языка.

Владение профессиональной лексикой позволяет выпускнику вуза получать и анализировать первичную информацию из достоверных источников, т.к. мировое профессиональное сообщество выстраивает взаимоотношения, преимущественно, на английском языке, и на паритетной основе вступать в диалог с его представителями.

Исследование ставило перед собой две цели: выявить проблемы в обучении профессионально-ориентированной лексики студентов-бакалавров нелингвистических направлений и предложить подходы к эффективному обучению профессиональной лексике в дифференцированной по уровню владения языком группе студентов. В исследовании использовались методы качественного и количественного анализа.

## Обзор литературы

Принцип деления лексики на три уровня (tier1, tier2 и tier3) был предложен Dr. Isabel Beck, Dr. Margaret McKeown, and Dr. Linda Kucan [Beck, 2013]. Данная классификация основана на трех показателях: частота использования слова, сложность его понимания и значение/ значения. К первому уровню (tier 1) относятся слова с высокой частотностью использования в повседневной жизни. Ко второму уровню (tier 2) относятся слова с высокой частотностью использования и вариативностью значения в определенном контексте. Лексика второго уровня отсутствует в повседневной коммуникации, но часто используется в академической среде, что обуславливает ее междисциплинарность. К третьему уровню (tier 3) относятся слова из определенного домена языка, которые используются только в профессиональной сфере деятельности человека. Основными показателями лексики третьего уровня являются однозначность и низкая частотность использования [The Three Tiers of Vocabulary..., www].

Для понимания теоретических положений по изучаемой дисциплине/ профессии и практическому их использованию студенту необходимо овладеть лексикой, преимущественно, третьего уровня. Примерами лексики третьего уровня являются: рибонуклеиновая кислота, бихевиоризм, неоперабельный и т.д. Обучение лексике третьего уровня и ее изучение требует целенаправленных вложений со стороны преподавателя и со стороны студента.

Для преподавателя представляют сложность три вида работ с профессионально-ориентированной лексикой: отбор лексики, разработка алгоритма работы с ней и инструкций

[Beck, 2013; Literacy in focus, www] для студентов в дифференцированной группе с целью ее эффективного усвоения. Ермолаевой С.А. и Цапаевой Ю.А. [Ермолаева, Цапаева, 2016] в основу отбора профессионально-ориентированной лексики положено четыре принципа: системность (лексика интегрирована в образовательный процесс профильных дисциплин), частотность, сочетаемость и коммуникативная целесообразность. Кучерявая Т.Л. [Кучерявая, 2016] выделяет пять принципов отбора лексики: наглядность, межпредметную интеграцию, последовательность, дифференцированность в подходе к обучению и взаимообучению. Ученые полагают [Differentiation in action, www], что работа преподавателя с третьим уровнем лексики из профессионального домена языка должна быть основана на активном вовлечении каждого студента в интересный, с точки зрения познания, процесс освоения нового. Leslie Owen Wilson [Leslie Owen Wilson, www] также считает, что вовлечение студента через обучение других является самым эффективным способом усвоения нового и сложного.

Алгоритм введения нового лексического материала предложен российскими [Бикбулатова, 2019; Дрозд, www; Ермолаева, Цапаева, 2016; Жданько, www; Кучерявая, 2016] учеными: введение значения единиц, формирование и развитие лексических навыков. В зарубежной литературе алгоритм введения новой лексики предполагает иные этапы [Literacy in focus, www]: поиск пяти новых терминов в статье → понимание их значений в контексте → выполнение заданий → оценивание. На каждом этапе работы используются различного рода упражнения, нацеленные на закрепление лексики, ее отработку и сравнение значений лексических единиц.

Ключевую роль в процессе обучения профессионально-ориентированной лексике российские и зарубежные ученые отводят преподавателю иностранного языка. Перед преподавателем стоит задача сформировать лексические навыки и совершенствовать их в разнообразного типа упражнениях.

В современной научной литературе предлагается изучать профессионально-ориентированную лексику в контексте [Дрозд, www]. Бикбулатова Г.Х. [Бикбулатова, 2019] считает, что формирование лексических навыков на всех этапах должно реализовываться на основе адаптированных профессионально-ориентированных текстов с постепенным переходом к аутентичному материалу по мере освоения основ профессии студентом и преподавателем иностранного языка. Принцип «последовательности», с ее точки зрения, позволяет участникам образовательного процесса постоянно совершенствовать свои лексические навыки. В дифференцированной группе целесообразно использование разног/дифференцированного контекста [Differentiation in action, www] для студентов с различным уровнем владения языком, чтобы обеспечить «успешность» работы студента в соответствии с «критерием успеха». Инструкции, которые определяют структуру работы студента на занятии, в условиях дифференцированной по уровню владения языком группе, должны быть дифференцированными и классифицироваться с учетом следующих параметров: индивидуальные особенности студента, целевая аудитория, которая определяет тип инструкции и содержание инструкции. Carol Ann Tomlinson [Tomlinson, 1999] считает, что при разработке инструкций необходимо принять во внимание индивидуальные особенности студента: готовность студента к усвоению новой лексики, и Zaminova I.P. [Zaminova, 2020] дополняет, насколько он способен преодолевать сложности в ее усвоении. Dr. Isabel Beck, Dr. Margaret McKeown, and Dr. Linda Kusan [Beck, 2013] особым условием эффективного усвоения лексики считают творческую и доброжелательную коммуникативную среду, в которой работают участники образовательного процесса, т.к. для выполнения задания всей группе необходим первичный инструктаж, но дополнительные инструкции = пояснения необходимы студентам с низким уровнем владения языком и тем студентам, которые переходят к выполнению заданий

более высокого уровня сложности. Тем самым, выделяют два типа инструкций: первичную и дополнительную [Tomlinson, 1999].

В дифференцированной по уровню владения языком группе студентов преподаватель инструктирует студентов как работать с заданием. Инструкция должна содержать информацию о трех аспектах: содержание, процесс и продукт [там же]. Imbeau, Marcia & Tomlinson, Carol [Imbeau, 2010] предлагают следующую смысловую наполненность аспектов: «содержание» – это знания и навыки, приобретаемые студентом; «процесс» – деятельность студента по осознанию контента и «продукт» – результат того, что студенты усвоили и могут применять по истечении времени. Дифференцированный подход [Strategies for Differentiation..., www] к обучению студентов с разным уровнем владения иностранным языком нацелен на: развитие потенциала каждого студента (student-centered lesson) и его способностей преодолевать сложности усвоения нового материала; активное участие обучающегося в работе, не испытывая при этом стресса; культивирование толерантного отношения к тем сокурсникам, уровень языка которых отличается от его/ее уровня, и творческое соперничество с равными по уровню владения языком студентами.

### **Методология исследования**

При сборе данных по заявленному научному исследованию были использованы методы количественного и качественного анализа. Бакалаврам второго курса психологического, биохимического и медицинского факультетов Московского государственного областного педагогического университета было предложено ответить на вопрос о степени сложности усвоения профессионально-ориентированной лексики и прокомментировать свои ответы в интервью в декабре 2022 года и январе 2023 года. Было проинтервьюировано и анкетировано 125 человек.

### **Результаты исследования**

Преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного педагогического университета ставит перед собой две цели при подборе аутентичного материала для обучения студентов-бакалавров второго курса лексике из профессионального домена языка. Первая, тактическая, по мере работы с научными статьями на иностранном языке студенту необходимо овладеть, расширить свой лексический запас слов и научиться оперировать низкочастотной профессионально-ориентированной лексикой. Вторая, стратегическая, работа со статьями о современных научных исследованиях, которые проводятся в различных исследовательских центрах мира, позволит студенту сделать осознанный выбор сферы своих научных интересов на следующем этапе обучения в университете, и после окончания вуза даст возможность молодому специалисту инкорпорироваться в мировое профессиональное и научное сообщество по выбранной специализации.

В дифференцированной по уровню владения иностранным языком группе студентов преподаватель использовал алгоритм обучения лексике, отличный от предложенных в научной литературе, и разрабатывал вариативные по сложности задания и, соответственно, вариативные инструкции к ним. 54% студентов второго курса отметили, что (цитаты): *«Курс был весьма интересный и новый (современный). Иногда возникали сложности, но они решались, т.к. преподаватель объясняет все досконально. Было очень интересно изучать профессиональную лексику. Все доступно и полезно, т.к. ее объясняли понятным для меня языком. Я выполняла все*

задания и, самое главное, задания были интересными. Методика, используемая при обучении, оказалась очень эффективной. Поняла, что многие слова, связанные с профессией, из английского языка. Все можно было разобрать с преподавателем».

Для 19% бакалавров второго курса освоение лексики третьего уровня вызвало некоторую сложность. Они писали, что (цитаты): «Первое время – да (сложно – комментарий автора), а потом уже было не так сложно с ней работать. Изначально было сложно, но после того, как преподаватель все объяснил, стало ясно. Я думаю, что важно кто и как тебе объясняет, ведь это зависит от последующего успеха в данном деле. Очень удобно обратиться к ребятам, т.к. это иногда быстрее, чем дожидаться очереди у преподавателя». Для мотивации этой группы студентов важна была поддержка. Она реализовывалась в двух форматах: преподавателем и сокурсником с более высоким уровнем владения иностранным языком. Формат поддержки зависел от степени непонимания студентом материала. Преподаватель предлагал ее в трех вариантах: пояснения; примера функционального использования слова/ словосочетания; задания, с которым студент сможет справиться. К сокурсникам студент обращался, преимущественно, для уточнения особенности использования лексики в контексте и в поиске отличного от других варианта ответа.

Понимание значения лексических единиц в предлагаемом контексте было сложно для 27% студентов. Низкая частота ее использования и однозначность не позволили им опираться на свои очень ограниченные знания лексики первого (tier 1) и второго (tier 2) уровней. Поиск значения слов и коллокаций требовал от этой группы второкурсников значительных усилий. В анкетах и интервью студенты указывали, что (цитаты): «Слова в большинстве своем незнакомые, длинные и труднопроизносимые. Плохо знаю английский/ Мешает не слишком хорошая база английского. Профессиональная лексика оказалась сложнее, чем кажется на первый взгляд. Приходилось долго искать значение слова пока не нашел его в профессиональном словаре».

Подготовка материала к занятию, разработка индивидуальных заданий и инструкций к ним, а также оценивание индивидуальных достижений каждого студента на занятии в группе от 25 до 30 человек с разным уровнем владения языком, а также разработка разных по типу инструкций при отсутствии глубоких теоретических и практических знаний в 3-5 профессиональных сферах деятельности были для преподавателя вызовом.

## Обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют, что, во-первых, обучение профессионально-ориентированной лексике на занятиях по иностранному языку во многом опережает ее изучение на профильных дисциплинах. Данная константа определена программами обучения в вузе по профильным дисциплинам и иностранному языку. Во-вторых, ее низкочастотное использование не вызывает у студентов каких-либо ассоциаций с лексикой родного языка. Результаты исследования подтверждают эффективность предложенного алгоритма работы с лексикой, который состоит из шести этапов. 100% студентов отметили, что (цитаты): «Нравится готовить высказывания на профессиональные темы. Сложно, значит профессионально. Тексты были связаны с нашей будущей профессией. Интересно, пригодится в дальнейшем. С профессиональной лексикой нужно постоянно работать. Стала лучше воспринимать ее на слух».

На первом этапе работы с профессионально-ориентированной лексикой 19% студентов требуется помощь со стороны преподавателя и дополнительная поддержка со стороны

сокурсников. Для данной группы студентов соотношение помощи преподавателя и сокурсников к их самостоятельной работе, как выяснило исследование, должно быть в соотношении 1:1, т.е. только на 50% оценивается их самостоятельная активность в изучении нового материала. Представители этой группы указывали в анкетах, что им приходилось прибегать к помощи преподавателя и сокурсников, т.к. не хватало базовых знаний по английскому языку.

27% студентов требуется постоянное (100%) сопровождение преподавателя при работе с лексикой, т.к. ограниченные фундаментальные знания о структурах иностранного языка значительно сдерживают их в освоении нового материала.

Результаты исследования подтверждают необходимость активного участия преподавателя на занятиях по иностранному языку. Преподаватель должен не только владеть знаниями и методиками по своему предмету, но и знаниями по профильным дисциплинам, которые изучают студенты, а также владеть на высоком уровне мягкими навыками. С другой стороны, тенденция в вузе к сокращению часов, выделяемых на изучение иностранного языка, предполагает высокую степень автономии студентов в выборе своего трека в изучении профессионально-ориентированной лексики на иностранном языке и ставит перед преподавателем объективные ограничения по степени поддержки каждого студента в дифференцированной группе в зависимости от степени владения им иностранным языком. Многообразие форм и методов, применяемых преподавателем и аутентичного материала, предлагаемого студентам для работы (упражнения и дифференцированные задания к ним) требуют обязательной оценки преподавателем приобретенных студентом знаний.

Алгоритм работы с материалом при проведении данного исследования отличался от предложенного учеными и практиками. На подготовительном этапе работы с лексикой преподаватель проводит диагностику уровня владения иностранным языком студентов в дифференцированной группе. В зависимости от уровня владения языком подбирается индивидуальный алгоритм обучения. Он предполагал шесть этапов:

- на первом этапе студент работает с переводом лексической единицы/ коллокации/ слова с русского языка на английский по профилю изучаемой дисциплины в контексте одного предложения;
- на втором этапе работа продолжается с деривативами (производными) уже известных ему слов/ коллокаций в предложенном контексте (англоязычная научная статья) и расширяется словарь за счет 10-15% неизвестных студенту слов из третьего уровня лексики (tier 3);
- на третьем этапе студенту предлагается конкретный вопрос, и он готовит монологическое высказывание по профессиональной тематике;
- на четвертом этапе обучения студент отвечает на один из предложенных проблемных вопросов по теме статьи;
- на пятом этапе ему предложено проработать профессионально-ориентированную лексику, подготовив высказывание по теме занятия, но с другого аспекта (с точки зрения ученого-теоретика, практика, администратора или же посмотреть на проблему с точки зрения исторической ретроспективы или современного состояния проблемы и т.д.);
- на шестом этапе преподаватель оценивает степень усвоения лексики студентом в форме теста.

На первом этапе преподаватель оценивает точность перевода лексической единицы; на втором этапе – степень усвоения профессионально-ориентированной лексики проверяется

такими основными заданиями как продолжить предложение по смыслу и ответом на поставленный конкретный вопрос; на третьем этапе оценивается точность и частота использования профессиональной лексики в монологическом высказывании, а также доказательность и структура / логичность высказывания; на четвертом и пятом этапах оценивается, прежде всего, умение отобрать и использовать ту лексику профессиональной сферы, которая отвечает целям высказывания.

На всех этапах обучения студент опирается на инструкции и пояснения преподавателя. Вместе с тем у студента всегда есть выбор альтернативных источников дополнительной информации при изучении профессионально-ориентированной лексики. Выбор источника определял обучающийся самостоятельно в зависимости от сложности задания, поставленной цели и уровня владения материалом. Это могли быть дополнительные инструкции, комментарии и пояснения преподавателя, профессиональные словари, энциклопедии и помощь сокурсника. На четвертом и пятом этапах для решения предложенной проблемы студент, как правило, использовал дополнительные статьи по теме. На последнем этапе оценивание степени усвоения материала студентом позволяло преподавателю корректировать процесс обучения каждого студента. По мере развития лексических навыков чтение профессионально-ориентированного текста проходило в трех форматах: чтение статьи с полным извлечением информации, просмотровое чтение (*skimming* – чтение с целью целесообразности дальнейшей работы со статьей) и поисковое чтение (*scanning* – поиск необходимой информации в статье для исследования). Формат чтения определял преподаватель в зависимости от целей занятия.

Возможность выбора сложности задания и обсуждения его с преподавателем и сокурсником создавало на занятии креативную среду и стимулировало критическое мышление студентов. Культура `принятия риска` [Zaminova, 2020] (*risk-taking culture*) стимулировала обучающегося быть активным участником образовательного процесса, невзирая на ошибки при выполнении заданий, и приводило к тому, что студент брал на себя ответственность за выполнение более сложного, чем его уровень владения языком, задания. Об этом студенты писали в анкетах и говорили на интервью (цитаты): *«Мне нравилось работать с профессиональной лексикой, хотя я и не знаю хорошо английский, но у меня получалось выполнять все задания. Стал чаще отвечать на занятии. Преподаватель всегда поправит и объяснит».*

Результаты исследования подтверждают эффективность предложенного алгоритма обучения профессионально-ориентированной лексике, т.к. 73% (54% + 19%) студентов второго курса нелингвистических направлений считают, что курс был (цитаты) *«познавательным, интересным, практичным и современным».*

## Заключение

Проведенное исследование по обучению профессионально-ориентированной лексике студентов – бакалавров второго курса нелингвистических направлений Московского государственного областного педагогического университета в дифференцированной по уровню владения иностранным языком группе выявило две проблемы. Первая, инкорпорирование лексики третьего уровня (*tier 3*) в образовательный процесс требует значительных по времени усилий со стороны студента по поиску значения лексических единиц и их употребления в профессиональном домене языка. Однозначность единиц также предполагает активацию критического мышления студента при подборе точного значения слова / коллокации. Вторая, в дифференцированной группе пролонгированный процесс поиска у студентов с разным уровнем

владения иностранным языком значительно увеличивает нагрузку на преподавателя как консультанта по профессиональной специализации студента.

С целью эффективного и рационального обучения студентов второго курса профессионально-ориентированной лексики (tier 3) на аутентичном материале предложен алгоритм работы, который состоит из шести этапов: первый, определение студентом значения термина в контексте предложения; второй, определение значения производных слова и словосочетаний в контексте научной статьи; третий, отработка лексических навыков в упражнениях; четвертый и пятый, выполнение коммуникативных заданий разной сложности и шестой, оценивание степени отработки профессионально-ориентированных лексических навыков преподавателем и корректировка индивидуальной траектории обучения студента. Исследование обосновало равноценность двух подходов при работе с лексикой на уровне ее значения: со словарем – для поиска значения отдельной лексической единицы и в контексте – выяснение значений деривативов и функционала данной лексической единицы на аутентичном материале.

При условии возросшей нагрузки на преподавателя в дифференцированной группе исследование выявило целесообразность работы с профессионально-ориентированной лексикой в рамках одного контекста (статьи) для всех студентов, но обязательном подборе индивидуальной траектории обучения для каждого студента. Она должна учитывать индивидуальные особенности студента (его уровень владения иностранным языком, цели изучения лексики, а также индивидуальные особенности обучения: стиль изучения нового материала, скорость прохождения материала и степень его усвоения) при подборе обучающего материала и разработки инструкции к нему. В сферу компетенций преподавателя при работе в дифференцированной группе студентов входит умение ставить перед каждым обучающимся посильные задачи по мере изучения материала и расширения лексики, оценивать уровень ее овладения студентом. Для повышения эффективности данного процесса, автономии и ответственности студента за приобретаемые лексические навыки и, как следствие, роста ответственности студента за формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции, необходимо внедрение различных форматов обучения (смешанное и дистанционное) наряду с традиционным.

Результаты исследования свидетельствуют, что перспективными направлениями обучения профессионально-ориентированной лексике можно считать:

I. Разработку компьютерных программ по следующим четырем причинам: 1. профессиональное владение лексикой из 3-5 доменов языка является для преподавателя иностранного языка проблематичным (в нагрузке у преподавателя МГОПУ 3-5 направлений обучения); 2. высокая степень дифференциации группы из 25-30 студентов предполагает подготовку большого по объему вариативного материала для индивидуальной работы со студентами, и, как результат, 3. процесс оценивания усвоенного материала и корректировка траектории обучения каждого студента пролонгированы во времени, что снижает эффективность процесса обучения и 4. необходимо сместить акцент в обучении профессионально-ориентированной лексике с ведущей роли преподавателя к более автономному, активному и ответственному участию студента в образовательном процессе. Программы позволят повысить степень автономии и ответственности студента за процесс и результат обучения; сократят и сбалансируют нагрузку преподавателя при подборе материала и оценивания учебной деятельности студента

II. Для обеспечения сбалансированной учебной нагрузки на студента по формированию



профессионально-ориентированной лексической компетенции рекомендуется сместить первый этап обучения лексике (работа со значением лексической единицы и ее деривативов в контексте одного предложения) со второго на первый курс бакалавриата.

## Библиография

1. Бикбулатова Г.Х. Вопросы формирования навыков использования в речи обучающихся юридических вузов и образовательных организаций системы МВД России профессионально ориентированной лексики при обучении иностранным языкам // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. № 1 (83). С. 97-103.
2. Дрозд А. Профессионально ориентированная лексика и ее роль в формировании иноязычной компетенции студентов. URL: [https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5145/1/drozdz\\_2011\\_trudy.pdf](https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5145/1/drozdz_2011_trudy.pdf)
3. Ермолаева С.А., Цапаева Ю.А. Обучение профессиональной лексике студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №3-5. С. 79-82.
4. Жданько О.И. Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе. URL: [https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr\\_NIR/dis\\_sov/02/zhdanko/avtoreferat\\_zhdanko\\_oi.pdf](https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/zhdanko/avtoreferat_zhdanko_oi.pdf)
5. Кучерявая Т.Л. Работа с лексическим материалом при изучении профессионально-ориентированного английского языка // Актуальные задачи педагогики. Чита: Молодой ученый, 2016. С. 168-171.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
7. About the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
8. Beck I. Bringing Words to Life Robust Vocabulary Instruction. The Guilford Press, 2013. URL: <https://bep.education/wp-content/uploads/2018/09/Bringing-Words-to-Life-Booklet.pdf>
9. Differentiation in action. URL: [https://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20-%20Differentiation%20Resource%20\\_0\\_0.pdf](https://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20-%20Differentiation%20Resource%20_0_0.pdf)
10. Imbeau M. Leading and Managing a Differentiated Classroom. ASCD. 2010. URL: [https://www.researchgate.net/publication/234641912\\_Leading\\_and\\_Managing\\_a\\_Differentiated\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/234641912_Leading_and_Managing_a_Differentiated_Classroom)
11. Key Elements of Differentiated Instruction 2011 by ASCD. URL: [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro\\_M4\\_Reading\\_Key\\_Elements.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro_M4_Reading_Key_Elements.pdf)
12. Leslie Owen Wilson. URL: <https://thesecondprinciple.com/>
13. Literacy in focus. URL: <https://www.litinfocus.com/tiered-vocabulary-what-is-it-and-why-does-it-matter/>
14. Strategies for Differentiation in the Classroom That Actually Work 20.09.19. URL: <https://www.twinkl.co.uk/blog/strategies-for-differentiation-in-the-classroom-that-actually-work>
15. The CEFR: a non-prescriptive framework. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context>
16. The Three Tiers of Vocabulary for Classroom Instruction. URL: <https://www.missdecarbo.com/the-three-tiers-of-vocabulary/>
17. Tomlinson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Association for Supervision & Curriculum Development, 1999. 132 p.
18. Zaminova I.P. How to differentiate learning at English lessons // Педагогическая наука и практика. 2020. №2 (28). С. 74-76.

## Teaching Professional Vocabulary to Undergraduate Students in Differentiated Groups of Non-linguistic Programs

**Svetlana N. Khamova**

PhD in Sociology, Associate Professor,  
Department of Foreign Languages,  
Moscow Region State University,  
141014, 24, Very Voloshinoy str., Mytishi, Russian Federation;  
e-mail: Khamovas@mail.ru

Svetlana N. Khamova

## Abstract

Professionally-oriented lexical competence formation of undergraduate students of non-linguistic programs at English lessons is one of the key objectives of educational process in Moscow region state pedagogical university. Proficiency in professional vocabulary provides graduates with two opportunities: to get an access to primary information from reliable scientific sources, since it is mainly presented in English, and join a professional community on a parity basis. The research pursued two goals. First, to identify problems in teaching professionally-oriented vocabulary (tier 3) to undergraduate students of non-linguistic programs. Second, to propose the algorithm of teaching vocabulary in a group of students differentiated by the level of language proficiency. Qualitative and quantitative methods were applied. Bachelors of the second year were surveyed and interviewed. The conducted research revealed two problems: a prolonged process of professionally-oriented lexical competence formation among the second-year bachelor students and a significant increase in the burden on a foreign language teacher. To cope with these problems algorithm of operating with professionally oriented vocabulary is introduced. It comprises of six stages. A range of approaches employed by a teacher stimulates students to apply to diverse sources of information and assistance at each stage. Individual learning strategy for a student is provided. To reduce the burden on a foreign language teacher some perspective directions of teaching professionally-oriented vocabulary are proposed. The results of the study show the effectiveness of the algorithm and techniques integrated into educational process.

## For citation

Khamova S.N. (2023) Obuchenie professional'no-orientirovannoi leksike studentov-bakalavrov nelingvisticheskikh napravlenii s razlichnym urovnem vladeniya inostrannym yazykom [Teaching Professional Vocabulary to Undergraduate Students in Differentiated Groups of Non-linguistic Programs]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (1A), pp. 78-88. DOI:10.34670/AR.2023.67.67.009

## Keywords

Higher education, bachelor students, foreign language, non-linguistic programs, professional vocabulary, differentiated groups.

## References

1. *About the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> [Accessed 12/12/2022]
2. Beck I. (2013) *Bringing Words to Life Robust Vocabulary Instruction*. The Guilford Press. Available at: <https://bep.education/wp-content/uploads/2018/09/Bringing-Words-to-Life-Booklet.pdf> [Accessed 12/12/2022]
3. Bikbulatova G.Kh. (2019) Voprosy formirovaniya navykov ispol'zovaniya v rechi obuchayushchikhsya yuridicheskikh vuzov i obrazovatel'nykh organizatsii sistemy MVD Rossii professional'no orientirovannoi leksiki pri obuchenii inostrannym yazykam [Issues of formation of skills of using professionally oriented vocabulary in the speech of students of law schools and educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia when teaching foreign languages]. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 1 (83), pp. 97-103.
4. *Differentiation in action*. Available at: [https://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20-%20Differentiation%20Resource%20\\_0\\_0.pdf](https://pdst.ie/sites/default/files/Session%20%20-%20Differentiation%20Resource%20_0_0.pdf) [Accessed 12/12/2022]
5. Drozd A. *Professional'no orientirovannaya leksika i ee rol' v formirovanii inoyazychnoi kompetentsii studentov* [Professionally oriented vocabulary and its role in the formation of foreign language competence of students]. Available at: [https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5145/1/drozd\\_2011\\_trudy.pdf](https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5145/1/drozd_2011_trudy.pdf) [Accessed 12/12/2022]

6. Ermolaeva S.A., Tsapaeva Yu.A. (2016) Obuchenie professional'noi leksike studentov neyazykovykh vuzov [Teaching professional vocabulary to students of non-linguistic universities]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of the humanities and natural science], 3-5, pp. 79-82.
7. Imbeau M. (2010) *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/234641912\\_Leading\\_and\\_Managing\\_a\\_Differentiated\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/234641912_Leading_and_Managing_a_Differentiated_Classroom) [Accessed 12/12/2022]
8. *Key Elements of Differentiated Instruction 2011* by ASCD. Available at: [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro\\_M4\\_Reading\\_Key\\_Elements.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro_M4_Reading_Key_Elements.pdf) [Accessed 12/12/2022]
9. Kucheryavaya T.L. (2016) Rabota s leksicheskim materialom pri izuchenii professional'no-orientirovannogo angliiskogo yazyka [Working with lexical material in the study of professionally oriented English]. In: *Aktual'nye zadachi pedagogiki* [Actual tasks of pedagogy]. Chita: Molodoi uchenyi Publ.
10. *Leslie Owen Wilson*. Available at: <https://thesecondprinciple.com/> [Accessed 12/12/2022]
11. *Literacy in focus*. Available at: <https://www.litinfocus.com/tiered-vocabulary-what-is-it-and-why-does-it-matter/> [Accessed 12/12/2022]
12. *Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom* [Common European competences of foreign language proficiency]. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> [Accessed 12/12/2022]
13. *Strategies for Differentiation in the Classroom That Actually Work 20.09.19*. Available at: <https://www.twinkl.co.uk/blog/strategies-for-differentiation-in-the-classroom-that-actually-work> [Accessed 12/12/2022]
14. *The CEFR: a non-prescriptive framework*. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context> [Accessed 12/12/2022]
15. *The Three Tiers of Vocabulary for Classroom Instruction*. Available at: <https://www.missdecarbo.com/the-three-tiers-of-vocabulary/> [Accessed 12/12/2022]
16. Tomlinson C.A. (1999) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision & Curriculum Development.
17. Zaminova I.P. (2020) How to differentiate learning at English lessons. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* [Pedagogical science and practice], 2 (28), pp. 74-76.
18. Zhdan'ko O.I. *Metodika formirovaniya professional'no-orientirovannoi leksicheskoi kompetentsii obuchayushchikhsya v tekhnicheskoy vuz* [Methodology for the formation of professionally-oriented lexical competence of students in a technical university]. Available at: [https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr\\_NIR/dis\\_sov/02/zhdanko/avtoreferat\\_zhdanko\\_oi.pdf](https://lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/zhdanko/avtoreferat_zhdanko_oi.pdf) [Accessed 12/12/2022]