

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-22>  
УДК/UDC 372.881.111.1

### Стратегияльный подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей

А.А. Корнев ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,  
Российская Федерация

✉ [studywithkorenev@gmail.com](mailto:studywithkorenev@gmail.com)

#### Резюме

**Актуальность.** При описании целей обучения в терминах компетентностного подхода возникает значимая лакуна между уровнем «умения» и уровнем «субкомпетенции», выражающаяся в появлении многочисленных терминов, ни один из которых не является устоявшимся. В данных условиях происходит отход от базовых принципов компетентностного подхода (измеримость результатов обучения) и сложно обеспечить гибкость и способность к адаптации формируемых качеств.

**Цель.** Целью проведенного исследования было изучение возможности использования термина «стратегия» на уровне между умением и субкомпетенцией, что позволит расширить сферу использования стратегияльного подхода (от обучения чтению до профессионально-коммуникативной подготовки в целом).

**Выборка.** В исследовании приняли участие 136 студентов бакалавриата и магистратуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» (профиль подготовки: «Методика обучения иностранным языкам») и 14 студентов МГИМО, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

**Методы.** Для обоснования использования термина «стратегия» применительно к содержанию образования использовался теоретический анализ научных работ. Для описания содержания обучения применительно к профессионально-коммуникативной подготовке языковых педагогов использовался метод моделирования. Для оценивания сформированности стратегий

у студентов использовался метод симуляции ситуации профессиональной деятельности. Для оценки осознания студентами стратегий использовался количественный и контент-анализ академической обратной связи.

**Результаты.** Обоснована возможность использования и определено место стратегий как компонента содержания высшего образования. Предложена классификация профессионально-коммуникативных стратегий языкового педагога. Разработан оценочный инструментарий для оценивания сформированности профессионально-коммуникативных стратегий у студентов лингводидактических профилей подготовки и практикующих учителей и преподавателей иностранного языка.

**Выводы.** Стратегический подход в высшем образовании позволяет преодолеть ряд кризисных явлений, наблюдаемых в настоящий момент в компетентностной модели обучения. Занимая место на уровне между умением и субкомпетенцией, стратегии позволяют учитывать ценностные ориентации, способности и личностные качества как значимые компоненты компетенции, а также обеспечивают возможность формирования гибкости и адаптивности при решении профессионально-коммуникативных задач.

**Ключевые слова:** стратегический подход, профессионально-коммуникативная компетенция, стратегия, компетентностный подход, профессиональная подготовка, преподаватель, иностранный язык, студенты, лингводидактический профиль подготовки, академическая обратная связь

Для цитирования: Корнев, А.А. (2025). Стратегический подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 23(4), 114–136. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-22>

## Strategic Approach to Professional and Communicative Training of Language Teachers

Alexey A. Korenev ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ [studywithkorenev@gmail.com](mailto:studywithkorenev@gmail.com)

### Abstract

**Background.** When describing the target content of training in terms of the competence-based approach, a significant gap arises between the level of skill

and the level of “subcompetence”, expressed in the emergence of numerous terms, none of which is well-established. These circumstances lead to a departure from the basic principles of the competence-based approach (the measurability of learning outcomes). Flexibility and the ability to adjust the qualities being developed are difficult to provide.

**Objectives.** The aim of the study was to substantiate the use of the term “strategy” at the level between skill and subcompetence, expanding the scope of the strategic approach (from teaching reading to professional and communicative training in general).

**Study Participants.** The study involved 136 undergraduate and graduate linguistics students of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Moscow State University (profile: “Methodology of Teaching Foreign Languages”) and 14 graduate students at MGIMO (profile: “Pedagogical Education”).

**Methods.** To justify the use of the term “strategy” in relation to the content of education, a theoretical analysis of previous research was used. To describe the target strategies for professional communicative training, the modeling method was used. To assess the formation of strategies in pre-service language teachers, a method of assessment within a simulation of professional activity was used. To assess students’ awareness of strategies, a content analysis of academic feedback was used.

**Results.** The possibility of using strategies as a component of the content of higher education is substantiated and their place has been determined. Professional communicative strategies of a language teacher have been classified into several groups. An assessment toolkit for assessing the development of professional and communicative strategies in students of linguodidactic profiles has been devised.

**Conclusions.** The strategic approach in higher education allows to resolve a number of critical issues currently observed in the competence-based model of education. Occupying a place at the level between skill and subcompetence, strategies allow to take into account values, abilities and personal qualities as significant components of competence, and also provide the opportunity to form flexibility and adaptability in solving professional communicative tasks.

**Keywords:** strategic approach, professional and communicative competence, strategy, competence-based education, professional education, language teacher, foreign language, students, language teacher training, student feedback

**For citation:** Korenev, A.A. (2025). Strategic approach to professional and communicative training of language teachers. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 23(4), 114–136. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-22>

## Введение

В современной образовательной парадигме компетентностный подход занимает доминирующее положение в ведущих мировых образовательных системах и является основой ключевых рамочных документов в международном образовании. В России компетентностный подход приобрел статус основного в последние 25 лет, что отражено в федеральных государственных и самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартах.

Внедрение компетентностного подхода и утверждение понятий «компетентность» и «компетенция» в качестве системообразующих для новой образовательной модели повлекло за собой трансформацию образовательной системы и выявило ряд проблем, связанных с ее адаптацией. Ряд авторов, включая А.М. Дохоян, И.А. Зимнюю, А.В. Комарову, Н. Норрис отмечают, что ключевой трудностью при переходе от традиционной системы к компетентностной является не столько разработка новых образовательных программ, сколько отсутствие общепринятого понятийного аппарата и, как следствие, недостаток методологического инструментария для внедрения, применения и развития компетентностного подхода (Norris, 1991, p. 331). Еще в 2001 г. высказывались опасения, что разделение компетентности на элементы не дает реальной картины (Wolf, 2001), так как «профессиональное целое» больше, чем сумма элементов. Критикуется также нацеленность на результат, подавление любознательности (Trutman, Kanele, 2018), что ведет к замене ценности знания его полезностью (Садовничий, 2018). Т. Hyland утверждает, что компетентностный подход «атомизирует» содержание, ориентируясь на результат и «навязывая монокультурное видение» (Hyland, 1994). Особую обеспокоенность вызывает то, что многие приводимые как в федеральных, так и внутривузовских образовательных стандартах компетенции не соответствуют общепринятому пониманию компетенции как способности и готовности к осуществлению определенного вида деятельности (Коренев и др., 2025). Отсутствуют общепринятые карты компетенций, что приводит к различному наполнению компетенций в рамках рабочих программ дисциплин. Кроме того, анализ структурных элементов внутри компетентностной модели обучения выявляет значимую лакуну, которая выражается в появлении множественных номинаций на уровне между субкомпетенцией (Чикнаверова, 2012) и умением, таких как «микрорумение», «макрорумение», «интегративное умение»,

«комплексный навык» (последнее вызывает особенное отторжение в силу устоявшегося в отечественной педагогике понимания навыка как простейшего действия, доведенного до автоматизма).

Соответственно, возникает потребность в выстраивании четкой структурной иерархии элементов внутри компетентностной модели, позволяющей преодолеть данное противоречие.

### **Теоретическое обоснование**

В предыдущих работах нами была предложена иерархия «компетентность — компетенция — субкомпетенция — стратегия — личностные качества, способности, ценностные ориентации, умения<sup>1</sup> — навыки, знания» (Корнев и др., 2025).

В педагогике значительное внимание стратегическому подходу уделяется при обучении чтению. Подчеркивается, что стратегический подход развивает навыки анализа, синтеза и организации информации, формируя «мыслящего читателя» (Сметанникова, 2018). Важно, что он может комбинироваться с другими подходами, что особенно актуально в контексте обучения иностранному языку, так как в Общевропейских компетенциях владения иностранным языком стратегии выделяются как компонент коммуникативной деятельности (Council of Europe..., 2018). В зарубежной педагогике стратегический подход возник в 1970-х гг. и распространился в 1990-х. В 1996 г. исследователи из Университета Миннесоты представили обобщение положений стратегического подхода в обучении иностранным языкам. «Strategies-based instruction» определяется как личностно-ориентированный подход, включающий: 1) обучение использованию стратегий для оптимизации изучения и использования языка; 2) интеграцию стратегий в учебный материал и коммуникативные задачи (Cohen et al., 1996, p. 6). Стратегии разделяются на когнитивные, метакогнитивные, социальные и аффективные (Cohen et al., 1996, p. 3). И.А. Зимняя, определяя «стратегический подход» в воспитании, отмечает его универсальность и представляет стратегии как «комплекс, многомерное представление процесса... общий проект и проектирование его осуществления...» (Зимняя, 2004, с. 254). Она выделяет стратегии сохранения, изменения, развития и предотвращения. Профессор Н.Н. Сметанникова определяет стратегии в обучении как «систематизированный план и программу действий... для управления обучением» (Сметанникова, 2018, с. 56).

<sup>1</sup> Данные элементы рассматриваются как относящиеся к одному уровню.

В предыдущих работах нами уже была отмечена возможность использования стратегийного подхода в рамках языковой подготовки и переподготовки преподавателей иностранного языка и было дано следующее определение профессионально-коммуникативной стратегии: «осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях» (Корнев, 2023, с. 103). Также в этих работах была представлена схема реализации профессионально-коммуникативных педагогических стратегий в профессиональной деятельности педагога. В настоящей статье представляется возможным расширить данное определение, представив возможность реализации стратегии в любом виде деятельности. Таким образом, под стратегией нами понимается осознанный личностью в контексте имеющихся ценностных ориентаций общий механизм активизации имеющихся личностных ресурсов (знаний, навыков, умений, способностей и личностных качеств) для решения схожих по цели задач деятельности. Суть предлагаемого расширения стратегийного подхода для решения задач профессионально-коммуникативной подготовки сводится к ориентации на развитие профессионально-коммуникативных педагогических стратегий в рамках профессиональной подготовки студентов лингводидактических профилей. Таким образом, целевое содержание обучения трактуется не только с точки зрения знаний, навыков и умений (хотя данные элементы остаются значимыми), а с точки зрения профессионально-коммуникативных стратегий.

В наших исследованиях была выделена и описана 31 профессионально-коммуникативная стратегия. В рамках лингвистического компонента профессионально-коммуникативной субкомпетенции выделены стратегии использования фонетических средств для достижения поставленных педагогических целей, стратегии оценивания, самокоррекции и развития фонологического, лексического и грамматического аспектов педагогической речи, стратегии лексической и грамматической вариативности, гибкости и адаптации собственной педагогической речи для достижения профессионально-коммуникативных задач. В рамках социокультурного компонента были выделены стратегии рефлексии собственного коммуникативного поведения в классе и динамики развития собственных ценностных ориентаций (Корнев, 2023). В рамках прагматического компонента были выделены рецептивные (стратегии работы с нормативными

документами и должностными инструкциями, стратегии участия в процедурах оценивания, стратегии саморазвития, стратегии анализа получаемой от обучающихся информации, стратегии отбора текстовых и аудио/видеоматериалов для обучения иностранному языку), продуктивные (стратегии рефлексии и самообразования, стратегии развернутой письменной обратной связи; стратегии сюжетности, стратегии публичной речи), интерактивные (стратегии построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся, стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся, стратегии организации деятельности обучающихся, стратегии построения доверительных взаимоотношений на рабочем месте, стратегии коррекции и др.) и медиативные стратегии (стратегии презентации языкового материала, стратегии визуализации языкового материала, стратегии адаптации педагогической речи). Каждая стратегия была специфицирована на уровне знаний, навыков и умений, лежащих в ее основе. Всего было выделено 85 умений, 82 навыковых и 70 знаниевых компонентов рассматриваемых стратегий. Подобная специализация позволила разработать элементы оценивания уровня сформированности целевых стратегий в контексте учебной и реальной педагогической деятельности.

### **Методы исследования**

В качестве методов использовался теоретический анализ исследований профессионально ориентированной языковой подготовки, контент-анализ нормативных документов и рабочих программ дисциплин, а также педагогическое наблюдение и анкетирование с целью выявления академической обратной связи.

Экспериментальная методика оценки уровня сформированности профессионально-коммуникативных педагогических стратегий была специально разработана для данного исследования и опиралась на шкалы оценивания, представленные и обоснованные в предыдущих публикациях (Корнев, 2020). В данном случае оцениванию подлежало одно из заключительных заданий курса, ориентированного на развитие профессионально-коммуникативной субкомпетенции будущих языковых педагогов — ролевая игра «*Microteaching*» — симуляция профессиональной педагогической деятельности, в которой один из студентов играл роль учителя или преподавателя (в зависимости от выбранного заранее студентом уровня обучения), а остальные студенты получали заранее типичные роли обучающихся, адаптированные ими для определенного возраста и уровня владения языком.

Оценивание проводилось по следующим параметрам: фонологическая корректность, использование интонационных средств и логических ударений, интерактивная беглость и адаптация, умения аудирования и адекватной реакции на речь обучающихся, стратегии исправления ошибок в речи обучающихся, стратегии предоставления обратной связи, лексическая и грамматическая корректность речи, стратегии презентации языкового материала, стратегии структурирования целевого содержания занятий, умение использовать различные типы вопросов<sup>2</sup>. Данное задание было представлено студентам в парадигме формирующего оценивания, то есть одновременно являлось и практическим, и контрольным и выполнялось студентами во втором семестре обучения после прохождения примерно 50 академических часов аудиторной нагрузки в рамках курса.

Также с помощью опросника был произведен количественный и качественный анализ академической обратной связи студентов, в рамках которого выявлялось их субъективное отношение к процессу обучения и результатам курса, а также выявлялась их собственная оценка достижения результатов курса по его структурным элементам и основным компонентам содержания обучения. Данный метод был выбран в связи с тем, что многочисленные предыдущие исследования свидетельствуют о том, что академическая обратная связь, получаемая от студентов, может служить достоверным свидетельством эффективности педагогического процесса и формирования у них тех или иных качеств по итогам обучения (Witter, Rowe, 2024). Опросник был выстроен таким образом, что сначала располагались вопросы открытого типа, в которых студентам предлагалось поделиться своими общими впечатлениями о курсе, его самой полезной и самой бесполезной частях (ответы на данные вопросы были подвергнуты контент-анализу с целью выявления того, будут ли относиться упоминаемые элементы курса с целевыми профессионально-педагогическими стратегиями), а затем следовала оценка того, насколько курс был интересен и полезен по 5-балльной шкале Ликерта. В 2024/2025 учебном году опросник был дополнен, и студентам также предлагалось оценить по шкале Ликерта степень достижения результатов обучения по целям обучения (в последнем случае 4-балльная шкала была намеренно выбрана для данной цели, чтобы заставить студентов сделать выбор, чувствуют ли они себя

---

<sup>2</sup> Объектами оценивания специально выбраны элементы разных уровней от навыков до стратегий.

скорее уверенно или скорее неуверенно при реализации целевых умений и стратегий курса).

### **Выборка**

В исследовании участвовали 150 студентов бакалавриата и магистратуры — будущих учителей и преподавателей иностранных языков и 10 педагогов, из которых:

— 136 студентов бакалавриата и магистратуры МГУ, из которых 129 проходили курс впервые на уровне бакалавриата или магистратуры в рамках 2 академических часов в неделю, 7 проходили курс в рамках двух уровней, сначала бакалавриата (курс «Профессиональные аспекты языковой деятельности»), затем магистратуры (курс «Профессиональная коммуникация на иностранном языке»); 109 студентов проходили курс в период с 2020 по 2024 г. (до внедрения курсов в других вузах) и 28 студентов проходили курс, практически полностью идентичный курсу в МГИМО (единственное различие — время одного занятия: 90 минут в МГУ, 80 минут в МГИМО);

— 14 магистрантов МГИМО МИД РФ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», из которых 8 окончили бакалавриат по лингводидактическому профилю подготовки, 2 студента являлись практикующими преподавателями иностранного языка в вузе, а еще 2 студента — учителями в системе общего образования;

### **Результаты исследования**

#### ***1. Результаты выполнения контрольного задания — проведения элемента занятия («Microteaching»)***

В опубликованной ранее шкале оценивания (Корнев, 2020) были представлены дескрипторы по трем уровням: «G» («Great») — соответствовал идеальному представлению о целевом элементе оценивания; «S» («Standard») — соответствовал представленности элемента оценивания, достаточной для осуществления профессиональной деятельности; «NI» («Needs Improvement») — соответствовал недостаточному уровню развития целевого элемента оценивания, дескрипторы которого были составлены на базе типичных языковых и коммуникативных недостатков педагогической речи, выявленных в рамках предшествующего наблюдения и стенографирования уроков и занятий по английскому языку (Корнев, Михайлова, 2019).

Использование данной шкалы на практике показало необходимость внедрения дополнительных подуровней, а также численного выражения результатов оценивания с целью их дальнейшего анализа и сопоставления, в силу чего использовались следующие обозначения: «G» (6 баллов), «G-» — при достижении высшего уровня с незначительными недостатками, приводящими к неполному достижению описанной в дескрипторе характеристики (5 баллов), «S+» — при полном достижении дескриптора уровня «S» и достижении отдельных характеристик уровня «G» (4 балла), «S» (3 балла), «S-» — при общем достижении уровня «S» с незначительными недостатками (2 балла), «NI+» — при общем соответствии речевого поведения по заданному параметру уровню «NI» с отдельными характеристиками, соответствующими уровню «S» (1 балл), «NI» (0 баллов).

Таким образом, возникла возможность численного сопоставления средних значений по различным параметрам оценивания (Таблица 1). Результаты в Таблице 1 представлены по убыванию средних значений, а не по последовательности параметров в шкале оценивания, для лучшей визуализации наиболее сформированных и наиболее сложных элементов.

Таблица 1

Результаты оценивания педагогической речи студентов в рамках выполнения задания «Microteaching» по параметрам оценивания

| Параметры оценивания            | Среднее | Кол-во 6 | Кол-во 5 | Кол-во 4 | Кол-во 3 | Кол-во 2 | Кол-во 1 | Кол-во 0 |
|---------------------------------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Фонологическая корректность     | 4,9     | 92       | 6        | 16       | 18       | 3        | 2        | 4        |
| Предоставление обратной связи   | 4,5     | 64       | 10       | 31       | 24       | 7        | 3        | 2        |
| Структурирование урока          | 4,5     | 67       | 7        | 23       | 25       | 4        | 2        | 2        |
| Интонация и логические ударения | 4,5     | 63       | 11       | 26       | 33       | 1        | 2        | 4        |
| Интерактивная беглость          | 4,4     | 64       | 9        | 20       | 27       | 2        | 1        | 5        |
| Презентация информации          | 4,4     | 63       | 11       | 20       | 21       | 7        | 6        | 3        |

|                       |     |    |   |    |    |    |    |    |
|-----------------------|-----|----|---|----|----|----|----|----|
| Аудирование и реакция | 4,2 | 45 | 9 | 27 | 42 | 4  | 2  | 0  |
| Исправление ошибок    | 4,0 | 51 | 6 | 20 | 39 | 1  | 9  | 6  |
| Вопросы               | 3,8 | 35 | 8 | 31 | 40 | 9  | 4  | 4  |
| Лексика и грамматика  | 2,5 | 24 | 1 | 12 | 30 | 13 | 18 | 37 |

**Table 1**

**Students' teacher talk assessment results during the performance of the microteaching task sorted by assessment criteria**

| Assessment criteria            | Average | N 6 | N 5 | N 4 | N 3 | N 2 | N 1 | N 0 |
|--------------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Phonological accuracy          | 4.9     | 92  | 6   | 16  | 18  | 3   | 2   | 4   |
| Feedback                       | 4.5     | 64  | 10  | 31  | 24  | 7   | 3   | 2   |
| Structuring the lesson         | 4.5     | 67  | 7   | 23  | 25  | 4   | 2   | 2   |
| Intonation and sentence stress | 4.5     | 63  | 11  | 26  | 33  | 1   | 2   | 4   |
| Interactive fluency            | 4.4     | 64  | 9   | 20  | 27  | 2   | 1   | 5   |
| Presenting information         | 4.4     | 63  | 11  | 20  | 21  | 7   | 6   | 3   |
| Listening and reaction         | 4.2     | 45  | 9   | 27  | 42  | 4   | 2   | 0   |
| Error correction               | 4.0     | 51  | 6   | 20  | 39  | 1   | 9   | 6   |
| Questions                      | 3.8     | 35  | 8   | 31  | 40  | 9   | 4   | 4   |
| Vocabulary and grammar         | 2.5     | 24  | 1   | 12  | 30  | 13  | 18  | 37  |

Как можно увидеть из представленной Таблицы 1, наиболее высокие результаты были получены в части фонологической корректности, которая в наибольшей мере связана с общим владением студентами английским языком. Из представленных к оцениванию стратегий наиболее высокие результаты наблюдались при предоставлении обратной связи и структурировании занятий, в то время как стратегии исправления ошибок и презентации информации получили более низкий результат. Отдельно стоит отметить низкие результаты по параметру, характеризующему грамматическую

корректность и лексическую точность речи студентов, что свидетельствует о том, что в специфических условиях проведения занятия им не хватало фокуса внимания для контроля данного элемента, а также о том, что, несмотря на высокий общий уровень владения английским языком студентами МГУ и МГИМО, в рамках общения в классе им приходилось задействовать специфические профессионально ориентированные навыки, в меньшей мере соотносимые с общим владением языком.

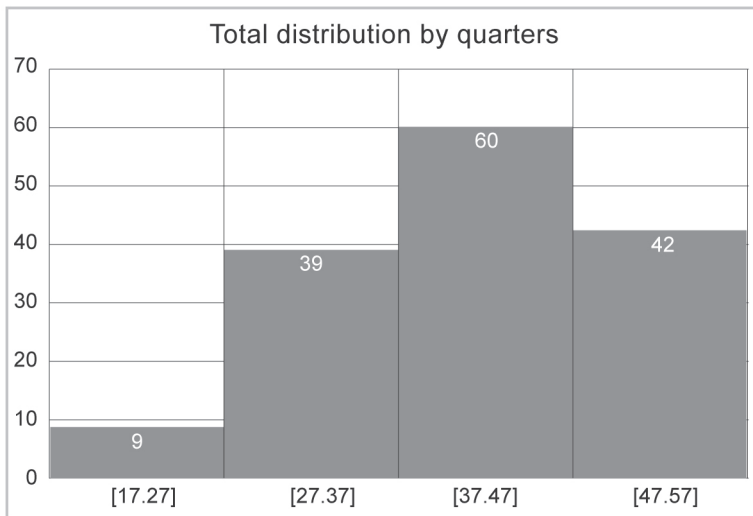
При этом представленные результаты свидетельствуют о достаточном уровне сформированности ключевых профессионально-коммуникативных стратегий для работы в классе у большинства студентов. Рисунок представляет распределение результатов студентов по средним общим значениям (максимально в ходе выполнения задания можно было набрать 60 баллов).



#### **Рисунок**

#### **Распределение суммарного результата за выполнение задания «Microteaching»**

*Примечание.* Горизонтальная ось показывает средние значения по квартилям, а вертикальная — количество студентов, получивших тот или иной результат.



**Figure**  
**Distribution of total assessment results (“Microteaching” task)**

*Note.* The horizontal axis shows mean total results for each quarter, and the vertical axis shows the number of students achieving a certain result.

В дополнение к представленным выше данным можно отметить более высокое среднее значение у студентов, которые проходили курс и в бакалавриате, и в магистратуре (49,7 в данной группе против 40,9 у остальных студентов). Результат выполнения задания студентами, которые в момент прохождения курса являлись практикующими преподавателями высшего учебного заведения, напротив, оказался более низким, чем среднее: 32 балла. Также интересно отметить, что результат студентки, которая является носителем американского варианта английского языка, не был существенно выше, чем у русскоязычных студентов (42 балла), что еще раз свидетельствует о том, что высокий уровень общего владения английским языком не является сам по себе достаточным условием для осуществления эффективной педагогической коммуникации на занятиях по иностранному языку.

## 2. Результаты анализа академической обратной связи, полученной от студентов

Анкета обратной связи заполнялась студентами после сдачи зачета или экзамена добровольно и анонимно. Для сбора ответов использовалась электронная анкета на платформе Google Forms. Всего за рассматриваемый период на вопросы анкеты ответили 104 студента, что составляет порядка 69% всех прошедших курс и соответствует средним показателям доли респондентов при подобном методе сбора академической обратной связи. Таблица 2 показывает результаты ответов на вопросы закрытого типа.

Таблица 2

Результаты ответов студентов на вопросы закрытого типа

|                     | 1 (совсем нет) | 2 | 3 | 4  | 5 (да очень) |
|---------------------|----------------|---|---|----|--------------|
| Курс был интересен? | 0              | 0 | 1 | 15 | 88           |
| Курс был полезен?   | 0              | 0 | 1 | 12 | 91           |

Table 2

Student feedback responses to closed-ended questions

|                             | 1 (not at all) | 2 | 3 | 4  | 5 (totally) |
|-----------------------------|----------------|---|---|----|-------------|
| Was the course interesting? | 0              | 0 | 1 | 15 | 88          |
| Was the course useful?      | 0              | 0 | 1 | 12 | 91          |

Можно отметить, что сами по себе приведенные в Таблице 2 данные малоинформативны и могут иметь множество возможных причин — от реального ощущения полезности курса до социальной желательности. В связи с этим представляется интересным сравнение двух других групп данных, полученных с помощью вопросов закрытого типа, а именно субъективных оценок студентами достижения целей по содержанию обучения (Таблица 3). Данные вопросы дополнили анкету в 2024/2025 учебном году. Из 43 прошедших обучение в этот период студентов МГУ и МГИМО 32 человека ответили на вопросы данной части анкеты (74%). Стоит отметить, что цели каждого модуля сообщались студентам в начале модуля, а затем в конце каждого модуля проводилась индивидуальная рефлексия их достижения.

Таблица 3

## Оценка студентами достижения целей курса по итогам обучения

| Насколько уверенно вы чувствуете себя, решая следующие коммуникативные задачи? | Совсем неуверенно | Скорее неуверенно | Достаточно уверенно | Абсолютно уверенно |
|--|-------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| Представиться ученикам   | 0                 | 0                 | 10                  | 22                 |
| Подружиться с новыми учениками   | 0                 | 1                 | 12                  | 18                 |
| Оценить уровень владения английским языком                                     | 0                 | 6                 | 15                  | 10                 |
| Написать приветственное письмо   | 0                 | 2                 | 11                  | 18                 |
| Ставить цели и задачи обучения   | 0                 | 0                 | 20                  | 11                 |
| Описывать когнитивные процессы   | 0                 | 10                | 17                  | 4                  |
| Написать план урока на английском  | 0                 | 2                 | 7                   | 22                 |
| Использовать разные техники управления классом                                 | 0                 | 6                 | 13                  | 13                 |
| Использовать приемы привлечения внимания                                       | 0                 | 2                 | 9                   | 21                 |
| Проводить урок, не переходя на русский   | 0                 | 1                 | 12                  | 19                 |
| Адаптировать собственную педагогическую речь                                   | 0                 | 5                 | 12                  | 15                 |
| Называть разные активности в классе на английском                              | 0                 | 1                 | 9                   | 21                 |
| Давать инструкции  | 0                 | 0                 | 7                   | 25                 |
| Писать установки для упражнений и заданий                                      | 0                 | 2                 | 13                  | 17                 |
| Вводить новую грамматику разными способами                                     | 0                 | 7                 | 11                  | 14                 |
| Вводить новую лексику разными способами  | 0                 | 3                 | 12                  | 17                 |
| Использовать разные техники исправления ошибок                                 | 0                 | 1                 | 9                   | 21                 |
| Классифицировать ошибки в письменной речи учеников                             | 0                 | 2                 | 6                   | 23                 |
| Читать и использовать шкалы оценивания   | 1                 | 2                 | 10                  | 18                 |

|   |   |    |    |    |
|---|---|----|----|----|
| Давать письменную обратную связь                  | 0 | 0  | 7  | 24 |
| Рассказывать шутки и анекдоты                     | 0 | 12 | 12 | 7  |
| Использовать сюжетность (сторителлинг) в обучении | 0 | 4  | 17 | 10 |
| Адаптировать тексты для нужд учеников             | 0 | 1  | 7  | 23 |
| Формулировать аргументы                           | 1 | 1  | 12 | 17 |
| Организовывать и проводить дебаты                 | 2 | 8  | 8  | 12 |
| Описывать внеклассные мероприятия                 | 5 | 4  | 11 | 11 |
| Подготовить документы для приема на работу        | 0 | 2  | 7  | 22 |
| Описывать мои сильные стороны                     | 0 | 3  | 3  | 25 |
| Описывать мои слабости                            | 0 | 2  | 8  | 21 |
| Участвовать в интервью о приеме на работу         | 0 | 7  | 8  | 16 |
| Рефлексировать о своем обучении                   | 0 | 0  | 5  | 26 |
| Рефлексировать о своем преподавании               | 0 | 1  | 4  | 26 |

**Table 3**  
**Students' perceptions of achieving the course aims**

| How confident do you feel when solving the following communication tasks? | Not confident at all | Rather unconfident | Rather confident | Absolutely confident |
|---|----------------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Introduce myself to a group of students                                   | 0                    | 0                  | 10               | 22                   |
| 'Break the ice' with a new group of students                              | 0                    | 1                  | 12               | 18                   |
| Assess my students' level of English                                      | 0                    | 6                  | 15               | 10                   |
| Write a welcome letter to a new class                                     | 0                    | 2                  | 11               | 18                   |
| Set learning goals  | 0                    | 0                  | 20               | 11                   |
| Describe cognitive processes  | 0                    | 10                 | 17               | 4                    |
| Write a lesson plan   | 0                    | 2                  | 7                | 22                   |
| Use various classroom management techniques                               | 0                    | 6                  | 13               | 13                   |

|   |   |    |    |    |
|---|---|----|----|----|
| Use 'attention getters'                                     | 0 | 2  | 9  | 21 |
| Conduct a lesson in English without using Russian           | 0 | 1  | 12 | 19 |
| Grade my language use to the level of my students           | 0 | 5  | 12 | 15 |
| Name different classroom activities                         | 0 | 1  | 9  | 21 |
| Give instructions   | 0 | 0  | 7  | 25 |
| Write task rubrics  | 0 | 2  | 13 | 17 |
| Introduce new grammar, using different approaches           | 0 | 7  | 11 | 14 |
| Introduce new vocabulary, using various techniques          | 0 | 3  | 12 | 17 |
| Use various techniques to correct mistakes in the classroom | 0 | 1  | 9  | 21 |
| Classify mistakes in students' writing                      | 0 | 2  | 6  | 23 |
| Read and use assessment scales                              | 1 | 2  | 10 | 18 |
| Provide written corrective feedback                         | 0 | 0  | 7  | 24 |
| Tell jokes  | 0 | 12 | 12 | 7  |
| Use storytelling in teaching                                | 0 | 4  | 17 | 10 |
| Adapt texts to the needs of students                        | 0 | 1  | 7  | 23 |
| Formulate arguments   | 1 | 1  | 12 | 17 |
| Organise and conduct classroom debates                      | 2 | 8  | 8  | 12 |
| Describe extra-curricular activities                        | 5 | 4  | 11 | 11 |
| Prepare application documents (CV, cover letter)            | 0 | 2  | 7  | 22 |
| Describe my strengths                                       | 0 | 3  | 3  | 25 |
| Describe my weaknesses                                      | 0 | 2  | 8  | 21 |
| Participate in a job interview                              | 0 | 7  | 8  | 16 |
| Reflect on my learning                                      | 0 | 0  | 5  | 26 |
| Reflect on my teaching                                      | 0 | 1  | 4  | 26 |

Контент-анализ ответов на развернутые вопросы студентов показал среднюю длину одного ответа в 73 слова. Наиболее частотными лексическими единицами в ответах были слова *курс* (128), *запомнился* (39), *полезный* (37), *интересный* (33), *много* (33), *практический* (24), *занятия* (23), на основе чего можно сделать вывод, что студенты

в основном позитивно оценивают курс. Второй вопрос, направленный на выявление наиболее полезной части курса, выявил четкую тенденцию к выделению практической составляющей обучения. Наиболее часто студенты отмечали пользу от практики проведения уроков (26 упоминаний), разнообразных видов обратной связи (22 упоминания) и умения составления резюме (11 упоминаний). Кроме того, респонденты высоко оценили задания, связанные с созданием и оцениванием учебных материалов (14 упоминаний) и изучением языка классного обихода (6 упоминаний).

### **Обсуждение результатов**

Целью исследования было изучение возможности расширения стратегического подхода на профессионально ориентированную языковую подготовку студентов лингводидактических профилей подготовки. В рамках исследования было проведено экспериментальное обучение студентов МГУ и МГИМО с использованием данного подхода, которое показало положительное отношение студентов к пройденному курсу и субъективное восприятие ими целей курса как достигнутых.

Сопоставление результатов внешнего экспертного оценивания с результатами самооценивания студентами также свидетельствует о сходстве полученных данных. Так, например, стратегии предоставления обратной связи оказались среди наиболее сформированных и по результатам выполнения контрольного задания (второе место по среднему результату среди всех параметров оценивания), и по оценкам самих студентов (все студенты отметили, что чувствуют себя уверенно или «скорее уверенно», предоставляя обратную связь). Кроме того, изучение стратегий предоставления обратной связи было вторым по популярности ответом студентов при упоминании наиболее полезных аспектов курса при ответе на вопрос открытого типа. Таким образом, можно говорить о внутренней валидности исследования, так как полученные с помощью трех различных способов данные непротиворечивы.

Интересно также отметить, что само контрольное задание «Microteaching», результаты оценивания которого стали одним из источников получения данных в рамках исследования, было отмечено студентами как самое полезное задание курса. Это подтверждает гипотезу о том, что комбинирование различных знаний, навыков и умений при решении задач профессиональной деятельности (именно то, что является содержанием понятия о стратегии, приводимого

в данной статье) воспринимается студентами как наиболее полезный образовательный опыт.

Наконец, с точки зрения развития профессионально-коммуникативных умений будущих педагогов, важно отметить формирование профессионально-коммуникативных умений устной и письменной рефлексии, являющихся крайне важными для педагога. Стоит отметить, что после выполнения контрольного задания, результаты которого проанализированы в данной статье, все студенты писали рефлексивный отчет о проведенном элементе задания, и контент-анализ данных отчетов также показал значительное сходство с полученными посредством внешнего оценивания результатами.

### **Выводы**

Исследование показало, что используемый до этого преимущественно в обучении чтению стратегический подход может быть расширен и использован в профессионально-ориентированной языковой подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Использование термина «стратегия» для компонента содержания обучения, который находится между уровнями умения и субкомпетенции и понимается как осознанный личностью в контексте имеющихся ценностных ориентаций общий механизм активизации имеющихся личностных ресурсов (знаний, навыков, умений, способностей и личностных качеств) для решения схожих по цели задач деятельности, позволяет дополнить представление о целях и результатах профессионально ориентированной языковой подготовки.

В соответствии с поставленными задачами была выделена 31 профессионально-коммуникативная педагогическая стратегия и внедрены курсы на уровне бакалавриата и магистратуры, направленные на их развитие. Изучение результатов выполнения студентами задания, симулирующего проведение занятия по иностранному языку, показало достаточный уровень сформированности стратегий, а также выявило отсутствие корреляции между изначальным общим уровнем владения иностранным языком будущими учителями и преподавателями, их уровнем обучения (бакалавриат или магистратура) и оценками качества их речевого поведения при проведении элемента занятия. Это может свидетельствовать о том, что профессионально-коммуникативные педагогические стратегии не имеют значимой связи с общим уровнем владения языком и нуждаются в целенаправленном развитии.

Приводимые результаты академической обратной связи показывают общее отношение студентов к выстроенному в рамках стратегического подхода курсу как к интересному и полезному, а результаты количественного и качественного анализа их ответов показывают субъективное восприятие ими сформированности стратегий, во многом совпадающее с результатами внешнего оценивания.

Таким образом, стратегии могут рассматриваться как компонент содержания обучения в рамках компетентностного подхода, а ориентация на развитие профессионально-коммуникативных стратегий может приводить к достижению целевых результатов обучения в контексте профессионально ориентированной языковой подготовки студентов лингводидактических профилей.

### Практическое применение

Предлагаемый в данной публикации стратегический подход может быть использован в различных контекстах профессиональной подготовки будущих педагогов как по предмету «иностраный язык», так и по другим дисциплинам. Приводимые в Таблице 3 цели курса могут составить основу профессионально-ориентированной языковой подготовки и в других вузах, а предлагаемые стратегии — быть использованы при формулировании целевых результатов обучения. Используемые в статье методы изучения результатов сформированности стратегий могут также быть использованы как при разработке и внедрении курсов для студентов лингводидактических профилей, так и для других направлений подготовки.

### Список литературы

Зимняя, И.А. (2004). Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. (2-е изд., доп. и перераб.). Москва: Изд-во Агентство «Издательский сервис».

Корнев, А.А. (2020). Оценивание профессионально-ориентированных устно-речевых умений студентов лингводидактических специальностей. *Тестология*, 14(2), 65–76.

Корнев, А.А. (2023). Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка. *Rhema. Рема*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-97-121>

Корнев, А.А., Гулов, А.П., Касаткин, П.И. (2025). Представление основных видов профессиональной деятельности языкового педагога в компетенциях

выпускников лингводидактических профилей подготовки. *Концепт*, (05), 71–91. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11081>

Корнев, А.А., Михайлова, А.М. (2019). Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие. *Иностранные языки в школе*, (3), 16–28.

Садовничий, В.А. (2018). «Мы заменили фундаментальное образование “компетенциями”». Сайт МГУ имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (дата обращения: 24.06.2025).

Сметанникова, Н.Н. (2018). Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению. *Высшее образование сегодня*, (9), 54–59.

Чикнаверова, К.Г. (2012). Определение и развитие социолингвистической субкомпетенции «самостоятельность» (на примере изучения профессионально-ориентированных текстов). *Образование и саморазвитие*, 2(30), 26–29.

Cohen, A.D., Weaver, S.J., Li, T.-Y. (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language: Research report. URL: <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBImpact.pdf> (дата обращения: 24.08.2025).

Council of Europe. Companion volume with new descriptors to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). (2018). Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 30.09.2025).

Hyland, T. (1994). Silk purses and sows' ears: NVQs, GNVQs and experiential learning. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0305764940240207>

Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341. <https://doi.org/10.1080/0305764910210307>

Trutman, G., Kanele, Y. (2018). Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? Die Gesellschaft für Bildung und Wissen. URL: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/kompetenzorientierung-als-suendenfall-in-der-paedagogik.html> (дата обращения: 24.06.2025).

Witter, M., Rowe, L. (2024). Students can identify quality teachers, but can they distinguish between dimensions of quality teaching? A comparative analysis of the structure behind the tripod survey. *Educational Assessment*, 4(4), 251–273. <https://doi.org/10.1080/10627197.2024.2414966>

Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In: J. Raven, J. Stephenson, (eds.). *Competence in the learning society*. (pp. 453–466). New York: Peter Lang Publ.

## References

Chiknaverova, K.G. (2012). Definition and development of the sociolinguistic subcompetence “independence” (on the example of studying professionally-oriented texts). *Образование и саморазвитие = Education and Self-Development*, 2(30), 26–29. (In Russ.)

Cohen, A.D., Weaver, S.J., Li, T.-Y. (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language: Research report. URL: <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIimpact.pdf> (accessed: 24.08.2025).

Council of Europe. Companion volume with new descriptors to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). (2018). Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 30.09.2025).

Hyland, T. (1994). Silk purses and sows' ears: NVQs, GNVQs and experiential learning. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0305764940240207>

Korenev, A.A. (2020). Assessing professionally-oriented oral skills of students of linguodidactic specialties. *Testologiya = Testology*, 14(2), 65–76. (In Russ.)

Korenev, A.A. (2023). Professional communicative strategies as a component of the content of language education in the training of future teachers and foreign language teachers. *Rhema. Rema*, (3), 97–121. (In Russ.)

Korenev, A.A., Gulov, A.P., Kasatkin, P.I. (2025). Representation of the main types of professional activity of a language teacher in the competencies of graduates of linguodidactic training profiles. *Koncept = Concept*, (05), 71–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11081>

Korenev, A.A., Mikhailova, A.M. (2019). Professional communicative competence of an English teacher in the classroom: description and development. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages in School*, (3), 16–28. (In Russ.)

Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341. <https://doi.org/10.1080/0305764910210307>

Sadovnichii, V.A. (2018). “We have replaced fundamental education with “competencies””. Website of Moscow State University named after M.V. Lomonosov. (In Russ.). URL: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (accessed: 24.06.2019).

Smetannikova, N.N. (2018). Strategic approach to teaching professionally-specialized reading. *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, (9), 54–59. (In Russ.)

Trutman, G., Kanele, Y. (2018). Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik? Die Gesellschaft für Bildung und Wissen. URL: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/kompetenzorientierung-als-suendenfall-in-der-paedagogik.html> (accessed: 24.06.2025).

Witter, M., Rowe, L. (2024). Students can identify quality teachers, but can they distinguish between dimensions of quality teaching? A comparative analysis of the structure behind the tripod survey. *Educational Assessment*, 4(4), 251–273. <https://doi.org/10.1080/10627197.2024.2414966>

Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In: J. Raven, J. Stephenson, (eds.). *Competence in the learning society.* (pp. 453–466). New York: Peter Lang Publ.

Zimnyaya, I.A. (2004). Strategy of education in the educational system of Russia: approaches and problems. (2nd ed., rev. and add.). Moscow: Agency “Publishing Service” Publ. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Алексей Александрович Корнев**, кандидат педагогических наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, studywithkorenev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

## ABOUT THE AUTHOR

**Alexey A. Korenev**, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, studywithkorenev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

Поступила 25.09.2025. Получена после доработки 10.10.2025. Принята в печать 25.11.2025.  
Received 25.09.2025. Revised 10.10.2025. Accepted 25.11.2025.