

Научная статья  
УДК 378:811.1/8:004.8  
doi: 10.17223/19996195/73/8

## **Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике с применением инструментов искусственного интеллекта**

**Светлана Андреевна Кубрицкая<sup>1</sup>, Елена Модестовна Шульгина<sup>2</sup>**

*<sup>1, 2</sup> Национальный исследовательский  
Томский государственный университет, Томск, Россия*

*<sup>1</sup> sv-3714@yandex.ru*

*<sup>2</sup> modestovna2@gmail.com*

**Аннотация.** При обучении будущих специалистов профессионально ориентированному иностранному языку эффективно выстроенный процесс овладения лексикой является ключевым условием для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Особую актуальность это утверждение приобретает в контексте ограниченного объема учебного времени, отводимого на дисциплину «Иностранный язык» в лингвистических вузах. Важнейшей задачей становится поиск новых стратегий обучения профессионально ориентированной лексике, позволяющих оптимизировать освоение иноязычного лексического материала в учебной программе вузов лингвистического профиля. При этом невозможно игнорировать недавно развернувшиеся перед нами технологические реалии: стремительное развитие искусственного интеллекта (ИИ), начавшееся несколько лет назад, неизбежно повлекло за собой трансформационные процессы в разных сферах деятельности человека, включая образование. Оказавшись в новых рамках, мы получили доступ к немислимым ранее когнитивным мощностям, использование которых обладает огромным потенциалом в преподавании иностранных языков, хотя и сопряжено с определенными рисками.

Разрешение обозначенного противоречия видится в выборе оптимальных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике, структура и функциональность которых соответствовали бы как когнитивным механизмам усвоения языка, так и специфике профессионального дискурса. Традиционная ориентация на обособленные лексические единицы, требующая от студентов их механической «сборки» в речевые конструкции и нередко приводящая к нарушению коллокационной и грамматической сочетаемости слов, представляется в этих условиях недостаточно эффективной. В связи с этим в фокусе настоящего исследования оказывается концепция устойчивых последовательностей слов, которые, будучи усвоены как целостные единства, могут служить готовыми блоками для коммуникации. Внедрение подобных единиц в учебный процесс сопряжено с ресурсоемкостью методического обеспечения работы с ними, что может быть в значительной степени преодолено, по нашему мнению, за счет интеграции инструментов ИИ.

Проанализированы современные взгляды на обучение лексическому аспекту речи, в том числе рассмотрены идеи перехода от заучивания изолированных лексических единиц к усвоению более крупных и коммуникативно значимых блоков

в работах разных авторов. Исследована терминология, используемая в русскоязычной и зарубежной литературе для обозначения последовательности слов, употребляемой в речи как единое целое. Сделан вывод об отсутствии универсального, устоявшегося термина для определения подобных сочетаний слов. Так, в литературе встречаются такие понятия, как «фразовое единство», «фразовый ансамбль» (В.А. Бухбиндер), «синтагма» (Л.В. Щерба), «лексический комплекс» (Ю.Г. Седёлкина), «коммуникативный фрагмент» (Г.М. Гаспаров), «лексическое единство» (К.Ю. Варганова), «chunk» («чанк») (М. Льюис), «formulaic sequence» («шаблонная последовательность») (Н. Шмидт) и др. В качестве рабочего выбран термин «лексический блок», под которым мы будем понимать фрагмент речи, состоящий из двух и более слов и представляющий собой типичное, закреплённое в языке сочетание. Несмотря на название, такой речевой фрагмент можно рассматривать как многоуровневый, т.е. включающий в себя не только лексический, но также грамматический и дискурсивный уровни. Обоснован выбор лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике; проанализированы общеметодические принципы, реализуемые в ходе такого обучения. Предложен алгоритм формирования профессиональной иноязычной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля с использованием лексических блоков в качестве единиц обучения лексике, включающий пять шагов: шаг 1 – отбор лексических блоков, шаг 2 – семантизация и контекстуализация лексических блоков, шаг 3 – первичное закрепление лексических блоков, шаг 4 – формирование навыков и умений использования лексических блоков, шаг 5 – активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях. Рассмотрен вариант выполнения первого и второго шагов алгоритма в интерактивной форме, подразумевающий взаимодействие студентов в группе; описана роль преподавателя на этом этапе работы.

Обосновано применение инструментов ИИ в процессе реализации алгоритма для семантизации лексических блоков (через генерацию развернутых объяснений значения, сравнения вариантов употребления в различных контекстах и т.п.) и их контекстуализации (за счет генерации отдельных предложений и текстов, автоматизированной выборки заданных лексических блоков из корпусов аутентичных текстов); закрепления лексических блоков и формирования навыков и умений их использования (за счет генерации упражнений и заданий, содержащих целевые лексические блоки). Акцентирована потребность студентов в методическом руководстве в ходе взаимодействия с инструментами искусственного интеллекта. Приведены примеры упражнений и заданий, нацеленных на первичное закрепление лексических блоков, а также на формирование навыков и умений их использования. На основе педагогического наблюдения, проводимого в ходе реализации предложенного алгоритма в образовательном процессе студентов первого и второго курсов бакалавриата и специалитета радиофизического факультета Томского государственного университета, сделаны выводы о его потенциальной эффективности, что требует организации опытного обучения для подтверждения.

**Ключевые слова:** обучение лексике, профессионально ориентированный иностранный язык, профессиональная иноязычная лексическая компетенция, лексический блок, инструменты искусственного интеллекта (ИИ)

**Для цитирования:** Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике с применением инструментов искусственного интеллекта // Язык и культура. 2026. № 73. С. 162–184. doi: 10.17223/19996195/73/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/8

## **Teaching professionally oriented foreign language vocabulary with artificial intelligence tools**

**Svetlana A. Kubritskaya<sup>1</sup>, Elena M. Shulgina<sup>2</sup>**

<sup>1, 2</sup> *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

<sup>1</sup> *sv-3714@yandex.ru*

<sup>2</sup> *modestovna2@gmail.com*

**Abstract.** An efficiently constructed process for vocabulary acquisition is a key component of English for Specific Purposes (ESP) instruction for future specialists, forming the foundation of professional communicative competence. This challenge is particularly acute in non-linguistic universities, where the time allocated for foreign language study is severely limited. The most important task is to find new strategies for teaching professionally oriented vocabulary, which make it possible to optimize the acquisition of foreign language lexical material in the curriculum of universities with a non-linguistic profile. At the same time, it is impossible to ignore the technological realities that have recently unfolded before us: the rapid development of artificial intelligence (AI), which began several years ago, inevitably led to transformational processes in various fields of human activity, including education. Having found ourselves in a new framework, we have gained access to previously unimaginable cognitive capacities, the use of which has great potential in teaching foreign languages, although it comes with certain risks.

The key to resolving this contradiction lies in selecting optimal teaching units for professionally oriented foreign language vocabulary, whose structure and functionality would align with both the cognitive mechanisms of language acquisition and the specifics of professional discourse. The traditional focus on isolated lexical items, which requires students to mechanically "assemble" them into speech constructions and often leads to violations of collocational and grammatical compatibility, appears insufficiently effective under these conditions. Consequently, the focus of this research is on the concept of stable word sequences, which, when acquired as holistic units, can serve as ready-made building blocks for communication. However, integrating such units into the teaching process is associated with the resource intensity of developing methodological support for working with them. This challenge, in our opinion, can be significantly overcome through the integration of AI tools.

This article analyzes modern approaches to teaching vocabulary, particularly the shift from memorizing isolated lexical items to acquiring larger, communicatively meaningful blocks, as discussed in the works of various authors. The terminology used in both Russian and international literature to describe word sequences that function as a single unit in natural speech is examined. The analysis concludes that a universal term for such phrases has yet to be established. The literature features a variety of concepts, including "phrasal unity", "phrasal ensemble" (V.A. Bukhbinder), "syntagma" (L.V. Shcherba), "lexical complex" (Yu.G. Sedelkina), "communicative fragment" (G.M. Gasparov), "lexical unity" (K.Yu. Vartanova), "chunk" (M. Lewis), "formulaic sequence" (N. Schmitt), and others. In this study, we adopt the working term "lexical block", defined as a fragment of speech consisting of two or more words that constitutes a typical and fixed combination in the language. Despite its name, a lexical block is a multilevel construct encompassing not only lexical, but also grammatical and discursive

features. This paper substantiates the choice of lexical blocks as the structural and functional unit for teaching professionally oriented vocabulary; the overarching methodological principles for such training are analyzed. A five-step algorithm is then proposed for building professional lexical competence in non-linguistic students, consisting of the following: 1) selection of lexical blocks, 2) their semantization and contextualization 3) primary fixation, 4) development of automated use skills, and 5) activation of acquired lexical blocks in new communicative situations.

The application of AI tools in the process of implementing the algorithm is justified for the semantization of lexical blocks (through generating detailed explanations of meaning, comparing usage variants in different contexts, etc.) and their contextualization (by generating individual sentences and texts, automated selection of given lexical blocks from corpora of authentic texts); for the primary fixation of lexical blocks and forming skills and abilities in their use (by generating exercises and activities containing target lexical blocks). The paper highlights the crucial need for methodological guidance for students engaging with AI tools. Examples of exercises and activities aimed at the initial consolidation of lexical blocks, as well as the formation of skills in their use, are provided.

The paper explores an interactive format for the first and second steps of the procedure, which is designed for group work, and outlines the teacher's role at this stage. Preliminary implementation of this algorithm with first- and second-year Bachelor and Specialist students at the Faculty of Radiophysics, Tomsk State University, based on classroom observation, yielded promising results. However, these initial findings indicating the algorithm's potential efficacy require further validation through structured experimental teaching.

**Keywords:** vocabulary instruction, English for Specific Purposes (ESP), professional foreign language lexical competence, lexical block, artificial intelligence (AI) tools

**For citation:** Kubritskaya S.A., Shulgina E.M. Teaching professionally oriented foreign language vocabulary with artificial intelligence tools. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 162–184. doi: 10.17223/19996195/73/8

## Введение

На сегодняшний день неотъемлемым условием подготовки конкурентоспособных кадров является формирование у студентов такого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволил бы им эффективно общаться на иностранном языке с представителями других культур в своей профессиональной деятельности. Данное требование продиктовано современной образовательной политикой Российской Федерации, получившей институциональное закрепление в государственной программе «Приоритет 2030», реализуемой под эгидой Министерства науки и высшего образования РФ. На скорость развития как устных, так и письменных форм общения на иностранном языке огромное влияние оказывает организация процесса усвоения иноязычного лексического материала. Поиск новых, более эффективных стратегий обучения профессионально ориентированной лексике и, как следствие, переосмысление единиц обучения связаны прежде всего с попыткой раз-

решить утилитарные задачи, вызванные несоответствием между ограниченным объемом учебных часов, отведенных на аудиторную и самостоятельную работу студентов неязыковых факультетов, и запросом на подготовку высококвалифицированных кадров, обладающих сформированной иноязычной профессионально ориентированной лексической компетенцией. Таким образом, актуальность исследования продиктована необходимостью разрешения противоречия между требованиями к обучению лексическим средствам профессионального общения, отвечающим потребностям специалистов высокого уровня, и относительно сжатыми сроками, предусмотренными для овладения дисциплиной «Иностранный язык» на неязыковых факультетах в вузе.

Активное проникновение искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизни формирует новый контекст, который нельзя не учитывать в поиске новых стратегий обучения. Образование, в частности иноязычное образование, оказывается в эпицентре этой трансформации. «Обучение языкам – это та область, которая достаточно быстро модернизируется в зависимости от происходящих изменений, – емко подмечает О.А. Обдалова. – Каждый новый этап в развитии общества, в развитии научных знаний и потребностей практики, изменения в социальном заказе с неизбежностью приводят к смене научных парадигм и пересмотру содержания и методов обучения иностранному языку» [1. С. 30].

В этих условиях – с одной стороны, возросших требований к формированию конкурентного уровня профессиональной иноязычной лексической компетенции у будущих специалистов в рамках ограниченного времени, а с другой стороны, новых технологических реалий – эффективной стратегией, на наш взгляд, является переход к укрупненным единицам обучения профессионально ориентированной лексике. В отличие от обособленных ЛЕ, отрезков речи несет в себе в том числе информацию о сочетаемости слов, из которых состоит, а также о грамматических связях между ними. Такой подход позволяет целиком воспроизводить усвоенный речевой фрагмент в подходящей коммуникативной ситуации и идентифицировать его в рецептивных видах речевой деятельности, а также без затруднений вычленять из него отдельные ЛЕ при необходимости. Использование инструментов ИИ открывает новые возможности для внедрения в учебный процесс единиц обучения профессионально ориентированной лексике, состоящих из двух и более слов, обеспечивая при этом индивидуализацию и персонализацию обучения.

Идея смещения фокуса с заучивания отдельных слов и тематических списков на освоение более крупных и функциональных единиц обсуждается в работах многих исследователей (Л.В. Буренко, О.Г. Горина, С. Грейнджер, Дж. ДеКаррико, О.Г. Мельник, М. Льюис, Дж. Наттингер, Н.С. Пронина, Л.О. Свирина, Ю.Г. Седёлкина, Е.А. Сорокина, С.Г. Тер-Минасова, Н. Шмитт и др.). Новизна работы заключается в том,

что впервые проведен анализ терминов, используемых в отечественной психолингвистике и методике для обозначения узуально закрепленных лексических единств; уточняется содержание термина «лексический блок» как единицы обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике; предложен алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения; обосновано применение инструментов ИИ в процессе реализации разработанного алгоритма. Изучение методической литературы показало, что в рассматриваемой области наблюдается терминологическая вариативность. Это указывает на недостаточную унификацию понятийного аппарата. Цель данной работы состоит в том, чтобы доказать релевантность выбора термина «лексический блок» для обозначения фрагментов речи, состоящих из двух и более слов и употребляемых как единое целое, в рамках исследуемой проблемы, а также обосновать использование лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения профессионально ориентированной лексике и разработать на их основе алгоритм формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля, реализация которого может быть усилена за счет применения инструментов ИИ.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Проанализирована и систематизирована терминология для обозначения устойчивых последовательностей слов в психолингвистике и методике преподавания иностранных языков.

2. Уточнено содержание термина «лексический блок» как структурно-функциональной единицы обучения профессионально ориентированной лексике.

3. Разработан алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков.

4. Обоснованы дидактический потенциал и конкретные сценарии применения инструментов ИИ для второго, третьего и четвертого шагов предложенного алгоритма.

5. Представлены примеры упражнений и заданий, созданных в том числе с использованием инструментов ИИ.

6. Предварительно оценена эффективность разработанного алгоритма на основе педагогического наблюдения.

### **Методология исследования**

Вопросы овладения иноязычной лексикой были и остаются важной темой для многих исследователей (Н.В. Баграмова, Д. Беглар, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, А.В. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, Н.Б. Гвишиани,

Ю.А. Гущина, Н.И. Гез, О.Г. Горина, С.К. Гураль, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, М. Льюис, Д. Маркони, П. Меара, П. Нейшн, Е.И. Пасов, Дж. Ричардс, Дж. Синклер, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, А. Хант, Е.М. Шульгина, А.Н. Щукин и др.).

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют концепция ментального лексикона (С.К. Гураль, Е.С. Кубрякова), положения лексического подхода (М. Льюис, Дж. Синклер), предпосылки интеграции технологии ИИ в образовательный процесс (Н.И. Алмазова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина).

Мы отталкиваемся от воззрений на устройство ментального лексикона С.К. Гураль и Е.С. Кубряковой, принципы функционирования которого, на наш взгляд, являются определяющими в выборе стратегий овладения иноязычной лексикой. С.К. Гураль исследует ментальный лексикон как одну из базовых категорий дискурса, «аккумулирующую в себе реальную практику спонтанного порождения смыслов в коммуникационном процессе» [2. С. 18]. Эта категория связана с психофизиологическими механизмами, обеспечивающими организацию хранения слов в памяти человека и их моментальное извлечение в ходе речемыслительного процесса; причем происходит это без каких-либо сознательных усилий с нашей стороны, во всяком случае, при коммуникации на родном языке. «Обычно человек задумывается над этим вопросом только в том случае, когда в процессе общения он не может вспомнить нужное слово и употребляет другое, близкое по смыслу. Однако по большей части мы говорим без особых затруднений, ежедневно используя тысячи слов, как правило, не зная, как мы с этим справляемся» [2. С. 126]. Мы исходим из представления о ментальном лексиконе как динамической сети, где слова хранятся и актуализируются не изолированно, а в комплексе устойчивых связей (синтагматических, парадигматических, ассоциативных и т.п.).

Одновременно с этим мы опираемся на идеи исследователей, которые являются приверженцами лексико-ориентированных подходов в обучении иностранному языку (Н.Б. Гвишиани, М. Льюис, Дж. Синклер и др.). К изменениям в понимании языка привели, в том числе, новые технологические возможности, обеспечившие доступ к обширным базам языковых данных и предопределившие появление корпусной лингвистики. Акцент сместился на анализ реальной речи, в которой значение слова формируется контекстом его употребления, а «многие синтаксические явления стали рассматриваться как проекция общих закономерностей функционирования лексикона» [3. С. 263]. Такой взгляд опосредовал отказ от точки зрения, при которой язык мыслится как совокупность грамматических каркасов, слоты которых заполнены словами. «В настоящее время можно считать вполне доказанной несостоятельность попыток изображать речевую деятельность человека просто как

“порождение фраз” говорящим, основанное на свободном применении некоторой совокупности грамматических правил к данной совокупности эмических единиц», – пишет С.Г. Тер-Минасова [4. С. 27]. При этом можно говорить «о диалектическом единстве коллигации и коллокации» [4. С. 37], т.е. о неразрывности морфосинтаксической и лексико-фразеологической сочетаемости слов в речи. М. Льюис формулирует принцип, согласно которому язык есть грамматикализованная лексика, а не лексикализованная грамматика [5. С. vi]. По его убеждению, при обучении иностранному языку студент должен усваивать часто встречающиеся в речи комбинации слов в готовом виде, что сокращает число ошибок и повышает беглость речи.

В ходе решения задачи определить термин для обозначения узурально закрепленных лексических единств в рамках исследования были проанализированы ряд работ в области психолингвистики и методики (А.В. Бухбиндер, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба и др.). Наконец, обосновывая целесообразность применения инструментов ИИ в процессе реализации предложенного алгоритма формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля с использованием лексических блоков в качестве единиц обучения лексике, мы опираемся на исследования Н.И. Алмазовой, П.В. Сысоева, Л.П. Халяпиной.

Помимо анализа и обобщения литературы, методы исследования включают сравнение и систематизацию изученного опыта, педагогическое наблюдение за процессом формирования иноязычных лексических навыков и умений, анкетирование. В качестве эмпирического материала были использованы данные педагогического наблюдения за процессом обучения студентов радиофизического факультета Томского государственного университета.

### **Исследование и результаты**

Очевидно, что для практического овладения иностранным языком недостаточно просто знать слова, необходимо уметь их адекватно использовать в соответствии с контекстом в процессе общения. Слова редко функционируют изолированно: как правило, они употребляются в устойчивых сочетаниях, которые повторяются. Вопрос о взаимосвязи отдельных слов друг с другом как во внешней, так и во внутренней речи поднимается многими исследователями. Так, Е.И. Пассов называет «обилие ассоциативных связей слова с кругом других слов» одним из компонентов лексического навыка [6. С. 22]. Размышляя об отличиях ментального лексикона и словаря, С.К. Гураль отмечает, что «каждое слово в словаре изолированно от других слов, в то время как в ментальном лексиконе они существуют в совокупности всех связей с другими

единицами (синонимия, антонимия, сочетаемость, омонимия и др.)» [7. С.18]. Интересные идеи в отношении интериоризированного языка изложены Е.С. Кубряковой. По ее утверждению, теорию внутреннего лексикона мы строим «исходя из мысли о центральности слова для всей его организации» [8. С. 334]. «Термины “лексика” и “лексикон”, – пишет Е.С. Кубрякова, – вызывают у нас представление о каких-то списках лексических единиц, а идея интериоризированного языка этим явно не исчерпывается – достаточно напомнить в этой связи о том, как много храниться в памяти готовых синтаксических конструкций, клише разного рода, развернутых фразеологических оборотов и т.д.» [8. С. 334]. С.Г. Тер-Минасова убеждена, что «изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку» [9. С. 52]. Однако традиционно лексический материал рассматривается как совокупность отдельных ЛЕ, под которыми, согласно определению Р.К. Миньяра-Белоручева, мы понимаем единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единицы речи [10. С. 50].

Вслед за В.А. Бухбиндером выделим следующие признаки ЛЕ: знаковый характер; слияние плана выражения и плана содержания; целенаправленность на денотат, цельнооформленность; наличие устойчивых связей между компонентами; цельновоспроизводимость в речи [11. С. 154]. Укрупнение единиц обучения лексике будет означать смещение фокуса с изолированных ЛЕ на их функционирование в контексте, учет сочетаемости слов, включение связей разной степени фиксированности между их элементами. М. Льюис для обозначения таких сегментов речи вводит понятие «chunk», а также глагол «to chunk», означающий выделение этих сегментов в речи [5. Р. vi]. В публикациях С. Грейнджера встречается термин «prefabricated language» (заранее заготовленный язык) [12. Р. 145]. Н. Шмидт употребляет выражение «formulaic sequences» (шаблонные последовательности) для описания речевых сегментов в естественной коммуникации [13. Р. 23]. В отечественной психолингвистике И.А. Зимняя использует понятие «речевые автоматизмы» для обозначения процесса воспроизведения в речи готовых блоков, употребляемых без осознанного конструирования [14. С. 265]. Б.М. Гаспаров называет «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний» коммуникативными фрагментами [15. С. 118]. Л.В. Щерба подчеркивал, что кратчайшими отрезками речи «являются группы слов (могущие, конечно, состоять и из одного слова), выражающие в процессе речи-мысли единые отдельные предметы, в данной ситуации далее не делимые», называя эти группы слов синтагмами [16. С. 82–83]. В работах В.А. Бух-

биндера встречаются понятия «фразовые единства» и «фразовые ансамбли» [17. С. 32]. В своем диссертационном исследовании Ю.Г. Седёлкина оперирует термином «лексический комплекс», определяя его как «семантически и грамматически связанную цепочку из нескольких слов, которая в психолингвистических моделях порождения речи выступает в качестве основной единицы» [18. С. 4]. В.Л. Скалкин пишет о «готовых» диалогических единствах и разговорных «дебютах» [19. С. 150]. В публикациях последних лет, посвященных разным аспектам лексического подхода, встречаются термины «лексический блок» (Е.А. Сорокина [20. С. 84], Л.О. Свирина, Т.В. Толстова и др.), «лексическое единство» (К.Ю. Вартанова, А.В. Киселева) [21. С. 218]. Проанализировав вышесказанное, выберем термин «лексический блок» в качестве рабочего для нашего исследования, под которым будем понимать фрагмент речи, состоящий из двух и более слов и представляющий собой типичное, закрепленное в языке сочетание.

Обратимся к проблеме соотношения лексического и грамматического компонентов таких блоков. Подчеркнем, что многие исследователи (Н.И. Жинкин, Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, М. Льюис, М. Свейн, Д. Уилкинс, К. Уолтер) признают приоритетную роль лексического аспекта языка. Ключевой довод такой позиции заключается в том, что даже при полном отсутствии знаний грамматики у говорящего сохраняется значительная вероятность успешной коммуникации, тогда как незнание лексики полностью блокирует возможность общения. Как отмечает Б.В. Беляев, «без запаса слов, хотя бы и незначительного, практически владеть языком невозможно» [22. С. 106]. Однако в контексте лексико-ориентированных подходов, которые предопределили отказ от представления о грамматике как о наборе формальных правил, предусматривающих подстановку ЛЕ в шаблонные схемы, роль грамматики не умаляется, а пересматривается. С.Ф. Шатилов в своих работах подчеркивал неразрывную связь лексики и грамматики в процессе формирования речевых навыков: «Лексический навык не существует изолированно от грамматического... Речевое действие возможно лишь при условии спаянности этих компонентов в единое целое» [23. С. 72]. Размышляя о противопоставлении между лексикой и грамматикой, Е.С. Кубрякова пишет о идее «их органичной связи, “перетекания” одного в другое и, конечно же, известной условности границ между ними» [8. С. 328].

Соглашаясь с приведенными выше утверждениями, констатируем, что грамматический аспект внутри лексического блока спаян с лексическим и является его нераздельной частью. Кроме этого, неотъемлемой составляющей лексических блоков являются дискурсивные маркеры, не имеющие самостоятельного лексического значения, но играющие важную роль в организации дискурса, в том числе профессионально ориентированного. Отметим здесь также специфику такого дискурса, что

представляет интерес для наших дальнейших рассуждений: в отличие от повседневного общения, профессиональная коммуникация характеризуется высокой степенью стандартизации и клишированности. Н.Б. Гвишиани пишет, что «в научном тексте около 90% словосочетаний являются вполне устойчивыми (клишированными или идиоматичными) образованиями, которые не создаются спонтанно в речи, а вносятся в нее в готовом виде» [24. С. 240]. Таким образом, лексический блок характеризуется многоаспектностью (или многоуровневостью), включая в себя лексический, грамматический и дискурсивный аспекты.

Учитывая все вышесказанное, сделаем вывод о потенциальной эффективности и целесообразности использования лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике, так как такой подход:

- соответствует устройству и принципам функционирования ментального лексикона, внутренней и внешней речи человека;
- отвечает высокой степени клишированности профессионального и научного дискурса;
- способствует оптимизации процесса обучения в условиях ограниченного времени за счет высокой функциональности лексических блоков и их готовности к применению в реальных ситуациях общения.

Исходя из теоретического обоснования дидактического потенциала лексических блоков, нами был разработан и внедрен в учебный процесс алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц. Предлагаемый алгоритм, визуализированный на рис. 1, включает пять последовательных шагов: шаг 1 – отбор лексических блоков, шаг 2 – семантизация и контекстуализация лексических блоков, шаг 3 – первичное закрепление лексических блоков, шаг 4 – формирование навыков и умений использования лексических блоков, шаг 5 – активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях.

Опробовав данный алгоритм в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам бакалавриата и специалитета первого и второго курсов радиофизического факультета Томского государственного университета (ТГУ), мы можем с уверенностью заключить, что одним из наиболее эффективных способов реализации его первого и второго шагов выступает интерактивная форма обучения. Например, при работе с аутентичными текстами, аудио- и видеоматериалами студенты получают задание выбрать и внести в совместный текстовый документ или приложение лексические блоки, содержащие или полностью состоящие из новых, ранее не изученных ЛЕ; подобрать эквиваленты на родном языке и проиллюстрировать их использование примерами.

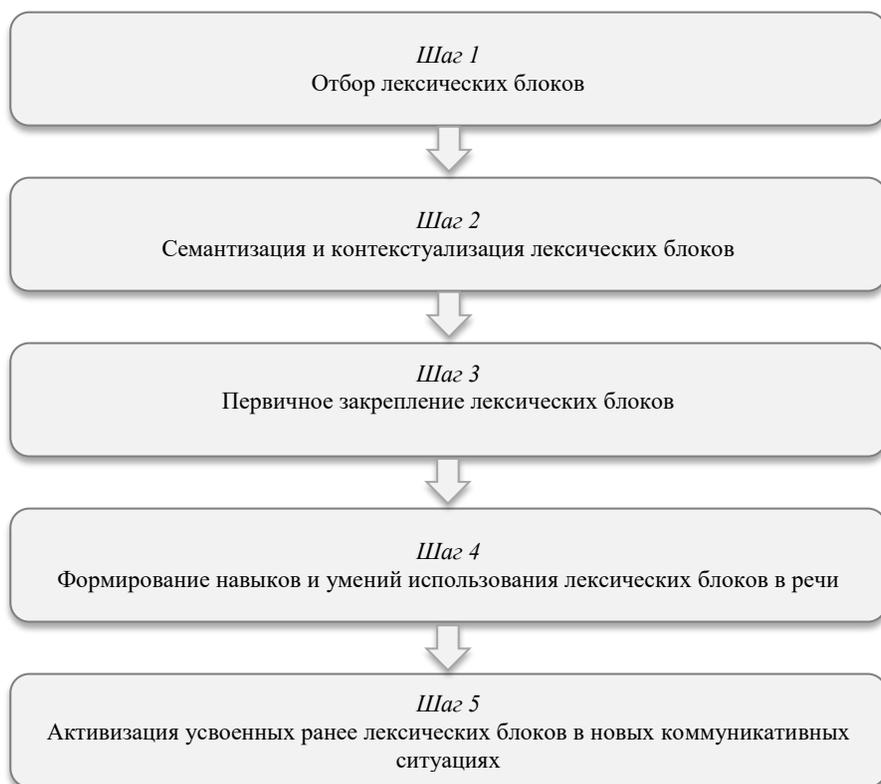


Рис. 1. Алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц

В процессе выполнения задания каждый студент обладает автономностью, имея возможность вносить в общий список лексику, запоминание и дальнейшее использование которой он считает необходимым и (или) важным. Однако работая совместно в едином документе или приложении, студентам приходится взаимодействовать друг с другом и преподавателем, подбирая наиболее точный перевод или примеры, позволяющие как можно более полно контекстуализировать лексические блоки. На этапе реализации первого и второго шагов алгоритма преподавателю отводится многоплановая роль, которая заключается в следующем:

- организация эффективного взаимодействия студентов в процессе работы;
- контроль за профессиональной релевантностью отбираемых студентами лексических блоков, их дозировкой, соотносённостью с изучаемой темой, частотностью употребления и т.п.;

- помощь в разрешении трудностей, связанных с формой, значением, функцией, грамматической структурой лексических блоков;
- мотивирование студентов на активное исследование лексики, стимулирование поиска наиболее релевантных значений, контекстов и иллюстраций для отобранных лексических блоков без нарушения автономности работы студентов.

В процессе такой работы реализуются следующие общедидактические принципы:

1) принцип сознательности – студенты осознанно делают выбор в пользу тех или иных лексических блоков;

2) принцип наглядности – за счет аутентичности материала и контекстуализации примеров;

3) принцип лично-ориентированной направленности обучения – за счет самостоятельных действий студентов с опорой на их индивидуальный когнитивный, речевой, коммуникативный опыт;

4) принцип активности – интеллектуальной, эмоциональной, речевой, реализуемой за счет целенаправленной организации деятельности студентов;

5) принцип автономности – студент оказывается в роли активного субъекта процесса обучения лексике;

6) принцип доступности – за счет структурной посильности отобранных лексических блоков (контролируется преподавателем), а также их профессиональной релевантностью.

На третьем шаге языковые, условно-речевые и речевые упражнения призваны обеспечить первичное закрепление лексических блоков. Здесь стоит оговориться, что помимо упражнений немаловажную роль в усвоении лексики также может играть должным образом выстроенная коммуникация между преподавателем и студентами. Во-первых, речь преподавателя в таком случае служит для студентов как источником лексических блоков, так и образцом их употребления. Во-вторых, преподаватель может инициировать и стимулировать использование лексических блоков в речи студентов. Г.А. Китайгородская пишет, что взаимодействие преподавателя и обучающегося «опосредуется не только иноязычным учебным материалом, но и развивающимися межличностными отношениями» [25. С. 136]. Таким образом, доверительная и доброжелательная коммуникация, сознательно выстраиваемая преподавателем, сама по себе становится дидактическим ресурсом. На этапе формирования навыков и умений использования лексических блоков в речи (шаг 4) к упражнениям присоединяются коммуникативные игры, проекты и т.п., в процессе выполнения которых студенты активно используют изученные лексические блоки. Важнейшим этапом работы, без которого, по нашему мнению, все остальные шаги алгоритма не приведут к успеш-

ному овладению лексическим материалом, является активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях (шаг 5). Завершающий шаг алгоритма предполагает отложенность во времени относительно шагов 1–4 и неоднократное воспроизведение.

В процессе реализации алгоритма целесообразно, на наш взгляд, использовать в том числе инструменты ИИ, под которыми в рамках нашего исследования будем понимать программные приложения, платформы и сервисы, использующие технологии, позволяющие имитировать речемыслительную деятельность человека. Н.И. Алмазова и Л.П. Халяпина отмечают, что «ИИ значительно усиливает персонализацию в обучении, способствует большей доступности, оптимизирует административные задачи и обеспечивает обратную связь в реальном времени для студентов» [26. С. 160]. П.В. Сысоев выделяет пять основных векторов использования инструментов ИИ в образовании: 1) управление образованием; 2) индивидуализация обучения; 3) оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям; 4) организация учебного процесса; 5) оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам [27. С. 28]. Больше других в рамках нашего исследования представляют интерес второе и третье из перечисленных выше направлений, что обуславливается следующими факторами. Во-первых, предложенный алгоритм формирования профессиональной лексической компетенции на основе лексических блоков в качестве единиц обучения предполагает известную степень индивидуализации и персонализации. Подлежащие усвоению в рамках обучающей программы ЛЕ, вступая в речи в разнообразные сочетания, создают значительный массив потенциальных лексических блоков для отбора; при этом их выбор у разных студентов может отличаться. Другими характеристиками, которые могут потребовать индивидуального подхода при исполнении алгоритма, являются уровень владения иностранным языком, темп усвоения лексических блоков, конкретная научная специализация и т.п. Во-вторых, такой способ обучения профессионально ориентированной лексике может быть весьма ресурсоемким для преподавателя. Учитывая нехватку готовых учебно-методических комплексов (УМК), нацеленных на обучение профессионально ориентированному иностранному языку, а также динамичное развитие отдельных областей знания, ведущее к быстрому устареванию информации, можно констатировать, что с высокой долей вероятности преподаватель иностранного языка для специальных целей столкнется с необходимостью самостоятельной разработки дидактических материалов, вне зависимости от выбранных подходов и методов обучения. Невзирая на известные недостатки инструментов ИИ на данной стадии развития (риск генерации недостоверной информации, стилистически неуместных текстов и пр.), их использование может существенно упростить процесс подготовки преподавателя к занятиям. Как отмечает П.В. Сысоев,

«инструменты ИИ позволят осуществить отбор предметно-тематического содержания материала, разрабатывать систему упражнений и заданий, создавать фонд контрольных инструментов, гибко изменяя последовательность, сложность учебного/контрольного материала и интенсивность обучения в соответствии с результатами освоения материала» [27. С. 15]. При выборе лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения профессионально ориентированной лексике использование инструментов ИИ тем более оправдано, так как на преподавателя ложится дополнительная нагрузка по управлению процессом усвоения лексических блоков студентами. В частности, 1) студенты должны быть обеспечены комплексом упражнений, направленных на первичное закрепление лексических блоков, а также на формирование навыков и умений их использования в речи; 2) при работе по развитию различных видов речевой деятельности и отдельных аспектов языка целевые лексические блоки должны быть включены в содержание обучения; 3) необходимо обеспечить рециркуляцию лексических блоков в учебном процессе; 4) необходимо побудить студентов использовать изученные лексические блоки в речи; 5) необходимо производить контроль степени усвоения лексического материала.

В ситуации реализации первого и второго шагов алгоритма в интерактивной форме, а также в формате индивидуальной работы, целесообразно организовать непосредственное взаимодействие студентов с инструментами ИИ. Центральным элементом такой коммуникации между машиной и человеком выступает запрос (промпт), точность формулировки которого в значительной мере определяет, насколько получаемый от ИИ ответ релевантен задачам, возникающим на соответствующем этапе работы. Мы убеждены, что обязательным условием эффективной работы студентов с инструментами ИИ в рамках реализации предложенного нами алгоритма является методическое сопровождение этого процесса. Анализ результатов опроса, проведенного среди 218 студентов восьми неязыковых факультетов и институтов ТГУ, позволил сделать вывод о том, что «у студентов сформировалась потребность в организации их учебного взаимодействия с инструментами ИИ и методическом сопровождении учебного процесса» [28. С. 231]. Несмотря на то, что большая часть опрошенных респондентов использует инструменты ИИ как в учебной деятельности в целом, так и в целях изучения иностранного (английского) языка (периодически – 63,3 и 40,4% соответственно, на регулярной основе – 23,4 и 13,3% соответственно), анкетирование выявило маркеры неуверенности относительно целесообразности их использования в долгосрочной перспективе. Дальнейший анализ показал [28. С. 231], что одна из причин такого амбивалентного отношения – отсутствие у студентов целостного понимания, как именно инструменты

ИИ могут быть интегрированы в учебную работу; потребность в методическом руководстве.

Для обеспечения студентов системой упражнений и заданий при реализации третьего и четвертого шагов предложенного алгоритма рационально с точки зрения оптимизации ресурсозатрат и дидактической эффективности использование инструментов ИИ преподавателем. Е.И. Пассов отмечал, что «ни один учитель-практик не в состоянии каждый раз при подготовке к уроку проследить за всеми механизмами сложнейшей машины, называемой системой упражнений, и учесть все необходимое» [29. С. 80]. Мы исходим из предположения, что применение технологий ИИ способно – если не в полной мере, то в значительной степени – нивелировать эту проблему.

Ниже приводим примеры упражнений и заданий, направленных на первичное закрепление и формирование навыков и умений использования лексических блоков в речи, созданных в том числе с применением инструментов ИИ. Комплекс предназначен для студентов, владеющих английским языком на уровне А2, обучающихся по физическим направлениям подготовки. Целевые лексические блоки: *the amount of (a substance), take up space, in the (liquid, gas, gaseous) state, the most familiar, a set (size, shape), pour it from (a carton) into (a glass), change from one state to another, cause (water) to (evaporate), stay the same, exist in different forms (boiling, freezing, melting) point, is cooled enough.*

### **SPEAKING**

**1. Look at the pictures above. With a partner, discuss what you see and try to complete the sentences using the words in the box.**

*Word Box: liquid, evaporate, pour, gas, shape, container, space, solid*

1. The ice cube is a \_\_\_\_\_. It has a fixed \_\_\_\_\_.
2. The air in the balloon is a \_\_\_\_\_. It takes up all the \_\_\_\_\_ inside the balloon
3. The steam is a \_\_\_\_\_. The heat from the kettle causes the water to \_\_\_\_\_.
4. The water is a \_\_\_\_\_. When you \_\_\_\_\_ it, it takes the shape of its new \_\_\_\_\_.

**2. Work in pairs. Discuss the questions.**

1. What are the most familiar examples of solids and liquids you use every day?
2. Imagine you pour juice from a bottle into a cup. Does the amount of juice stay the same? What changes?
3. What do we cause water to do when we put it in a freezer?
4. Does a gas have a set shape or a set size? Explain using the example of the air in a room.
5. Look around you. Can you name three things that take up space in the classroom?
6. When an ice cube melts, it changes from one state to another. What is the name for this change? What happens if the water is cooled enough again?
7. Can you think of something that can exist in different forms?

## READING

**1. How to explain physical phenomena to children? The following text is from Britannica Kids, a platform that creates content specifically for young learners. After reading, choose the statement (a-d) that best represents the main topic of the text from the options provided below. Do you think the description is clear for children?**

- a) The difference between mass and weight.
- b) The three states of matter and how they change.
- c) The boiling and freezing points of water.
- d) Examples of different types of containers.

Anything that takes up space is called matter. \_\_\_\_\_ [1] Different types of matter can be described by their mass. The mass of an object is the amount of material that makes up the object. A bowling ball, for example, has more mass than a beach ball.

Matter exists in several different forms, called states. The three most familiar states are solid, liquid, and gas.

Rocks, books, desks, and balls are examples of solids. Matter in the solid state has a set size and shape. A solid's size and shape do not change easily. \_\_\_\_\_ [2]

Milk, orange juice, and water are examples of liquids. In the liquid state, matter has a set size, or amount. However, its shape depends on its container. For example, milk changes shape when a person pours it from a carton into a glass. \_\_\_\_\_ [3]

The air and the helium used to fill balloons are examples of gases. Matter in the gaseous state does not have either a set size or a set shape. It can expand to fill a large container, or it can be squeezed into a smaller container.

Matter can change from one state to another. \_\_\_\_\_ [4]. For example, heat causes liquid water to evaporate, or turn into water vapor—a gas. The temperature at which a liquid turns into a gas is called its boiling point. The water vapor will change back into liquid when cooled. If it is cooled enough, water will freeze and become a solid. The temperature at which a liquid becomes a solid is called its freezing point. That same temperature can be considered the melting point if the temperature is increasing and causes a solid to become a liquid. For example, liquid water turns to a solid form—ice—when it is cooled to 32 °F (0 °C). The melting point for ice is the same temperature. Different types of matter have different boiling, melting, and freezing points (*from <https://kids.britannica.com/>*).

**2. Some information in the text is missing. Read it again. Complete with the sentences below.**

A For example, when a person moves a book from a smaller to a bigger box, the book looks the same.

B Air, water, rocks, and even people are examples of matter.

C This happens when a substance is cooled or heated to a particular point.

D But the amount of milk stays the same.

**3. Find in the text and write down examples for each state of matter.**

## VOCABULARY

**1. Match the phrases from the text with their meanings.**

1. take up space	a) do not change
2. a set shape	b) the temperature at which a solid becomes a liquid

3. the amount of a substance	c) to make a liquid turn into a gas
4. melting point	d) to be present in more than one state or type
5. stay the same	e) to be in a place, to have volume
6. exist in different forms	f) a form that does not change
7. cause a liquid to evaporate	g) how much of a material there is

**2. Complete the sentences with the words given. Change their forms if necessary.**

*boiling, change, pour, enough, take up, state, freezing, stay*

1. When you heat ice, it will \_\_\_\_\_ from solid to liquid.
2. Water has a \_\_\_\_\_ point of 100°C at sea level.
3. All matter, even air, \_\_\_\_\_ space.
4. The \_\_\_\_\_ point of water is 0°C.
5. If you \_\_\_\_\_ juice from a bottle into a cup, its shape changes.
6. The mass of an object does not change; it \_\_\_\_\_ the same.
7. Mercury is a metal that exists in the liquid \_\_\_\_\_ at room temperature.
8. Liquid oxygen freezes if it is cooled \_\_\_\_\_ and becomes a solid.

**3. Fill in each gap with only one word.**

1. Heating the liquid will cause it *to* turn into a \_\_\_\_\_.
2. The three most familiar states are \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, and \_\_\_\_\_.
3. When water is cooled enough (to 0°C), it becomes \_\_\_\_\_.
4. When ice melts, the amount of water stays the \_\_\_\_\_.
5. The boiling \_\_\_\_\_ of a liquid depends on the surrounding air pressure.
6. Matter loses its energy to \_\_\_\_\_ from one state to another.
7. A liquid, like juice, has a set size (or volume), but not a set \_\_\_\_\_.
8. Adding salt \_\_\_\_\_ the freezing point of water to drop.

**4. Complete the table for the three states of water (ice, water, steam). Use the phrases from the box.**

*Phrase Box: has a set size and a set shape, takes up space, the amount stays the same, changing state, boiling point, freezing/melting point.*

Property	Solid (Ice)	Liquid (Water)	Gas (Steam)
<b>Size / Shape</b>	<i>Has a set size and a set shape.</i>	<i>Has a set size, but no set shape.</i>	<i>No set size or shape.</i>
<b>When heated/cooled</b>	<i>At 0°C, it reaches its melting point.</i>	<i>At 100°C, it reaches its boiling point.</i>	<i>When cooled enough, it condenses.</i>
<b>Volume / Space</b>	<i>Takes up a fixed amount of space.</i>	<i>Takes up the shape of its container.</i>	<i>Expands to fill all available space.</i>
<b>What happens to the amount when the state changes?</b>	<i>When it melts, the amount of substance stays the same.</i>	<i>The process of evaporation does not change the total amount of the substance.</i>	<i>During evaporation, the amount of matter stays constant.</i>

*Note. Model answers are provided in the completed table above in italics.*

**SPEAKING** Choose a substance (e.g., water, iron, oxygen, etc.). Prepare a short description (5-6 sentences) of its states and how it changes between them. Use at least six of the target chunks from this unit. Present the description to your group or the whole class.

Example: *Iron is a metal that is usually in the solid state. It has a set size and a set shape. When heated to a very high temperature, it reaches its melting point and becomes liquid. Heat causes the solid iron to melt. The amount of iron stays the same during this change. If the liquid iron is cooled enough, it will return to a solid.*

## **Заключение**

В современных условиях подготовка конкурентоспособных специалистов немислима без развития умения общаться на иностранном языке в рамках профессионального дискурса, что подразумевает усвоение большого объема лексического материала в относительно сжатые сроки. Проведенное исследование позволяет констатировать, что проблема оптимизации и интенсификации процесса обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике может лежать в плоскости пересмотра единицы обучения лексическому материалу. Анализ используемой в литературе терминологии позволил выбрать термин «лексический блок», трактуемый как комплексная многоуровневая единица, интегрирующая лексический, грамматический и дискурсивный компоненты, и применяемой для обозначения последовательности слов, закрепленных в языке и используемых в речи как единое целое. Теоретическая значимость работы заключается в анализе и уточнении понятийного аппарата, а также в обосновании методологического потенциала лексических блоков, использование которых в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике согласуется с принципами функционирования ментального лексикона, внутренней и внешней речи человека, а также с клишированным характером профессионального дискурса. Практическая значимость исследования состоит в разработке алгоритма формирования иноязычной лексической профессиональной компетенции, центральным элементом которого выступает работа с лексическими блоками. Особое внимание уделено интерактивным формам работы на начальных этапах алгоритма, обеспечивающим реализацию общедидактических принципов обучения иностранному языку. В рамках исследования обосновано применение инструментов ИИ на этапах семантизации и контекстуализации лексических блоков (второй шаг предложенного алгоритма), первичного закрепления и формирования навыков и умений использования лексических блоков в речи (третий и четвертый шаги). Подчеркивается важность методического сопровождения взаимодействия студентов с инструментами ИИ, что подтверждается данными проведенного анкетирования, выявившего потребность обучающихся в руководстве для эффективного и осмысленного использования новых

технологий. Эмпирические данные, полученные в ходе педагогического наблюдения за реализацией алгоритма в образовательном процессе студентов первого и второго курсов бакалавриата и специалитета радиофизического факультета ТГУ, свидетельствуют о положительном влиянии предложенной методики на качество усвоения лексического материала. Перспективы дальнейшей работы видятся в организации опытного обучения, направленного на получение объективных данных, подтверждающих эффективность предложенного алгоритма.

#### Список источников

1. **Обдалова О.А.** Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
2. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2023. 342 с.
3. **Гвишиани Н.Б.** Введение в контрастивную лексикологию (Англо-русские межъязыковые соответствия). М. : Книжный дом «Либроком», 2010. 288 с.
4. **Тер-Минасова С.Г.** Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М. : Издательство ЛКИ, 2007. 152 с.
5. **Lewis M.** The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Thomson Heinle, 1993. 197 p.
6. **Пассов Е.И.** Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1983. 199 с.
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
8. **Кубрякова Е.С.** Лексикон как компонент языковой способности человека // Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2009. С. 327–342.
9. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово, 2000. 264 с.
10. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. : Стелла, 2006. 144 с.
11. **Очерки** методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев : Вища школа, 1980. 248 с.
12. **Granger S.** Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae // Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. Oxford University Press, 1998. P. 145–160. doi: 10.1093/oso/9780198294252.003.007
13. **Schmitt N.** Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use. Amsterdam : John Benjamins, 2004. 303 p.
14. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
15. **Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
16. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. : Высшая школа, 1974. 112 с.
17. **Бухбиндер В.А.** О некоторых теоретических и прикладных аспектах лингвистики текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам : сб. науч. ст. Киев : Вища школа, 1978. С. 30–38.
18. **Седёлкина Ю.Г.** Использование фоносемантических лексических комплексов в обучении иноязычной речи: На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.

19. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М. : Русский язык, 1981. 248 с.
20. *Сорокина Е.А.* Особенности лексического подхода при обучении английскому языку // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (57). С. 84-87. doi: 10.52772/25420291\_2023\_1\_84.
21. *Вартанова К.Ю., Киселева А.В., Соколовская Н.А.* Лексический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 218–222.
22. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для учителей иностранных языков и студентов языковых педвузов. М. : Учпедгиз, 1959. 172 с.
23. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1986. 221 с.
24. *Гвишиани Н.Б.* Язык научного общения (вопросы методологии). М. : Высшая школа, 1986. 279 с
25. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучения иностранным языкам. Теория и практика : учеб.-метод. пособие. М. : Высшая школа, 2009. 277 с.
26. *Алмазова Н.И., Халыпина Л.П.* Интеграция программ искусственного интеллекта в языковое образование: методические аспекты подготовки будущих учителей // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2025. № 2 (58). С. 160–172. doi: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172
27. *Сысоев П.В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
28. *Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М.* Восприятие инструментов искусственного интеллекта студентами нелингвистического профиля в контексте изучения иноязычной лексики // Язык и культура: вехи, традиции, инновации : сб. ст. XXXV Междунар. науч. конф. (01–03 октября 2025 г.) Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2025. С. 229–232.
29. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977. 214 с.

### References

1. Obdalova O.A. (2014) Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sociokul'turnyh i pedagogicheskikh innovacij [Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 180 p.
2. Gural S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [The synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 342 p.
3. Gvishiani N.B. (2010) Vvedenie v kontrastivnyuyu leksikologiyu (Anglo-russkie mezh"yazykovye sootvetstviya) [Introduction to contrastive lexicology: English-Russian cross-linguistic correspondences]. M.: Knizhnyj dom Librokom. 288 p.
4. Ter-Minasova S.G. (2007) Slovosochetanie v nauchno-lingvisticheskom i didakticheskom aspektah [Word combination in linguistic research and language teaching]. M.: Izdatel'stvo LKI, 2007. 152 p.
5. Lewis M. (1993) The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Thomson Heinle. 197 p.
6. Passov E.I. (1983) Teoreticheskie osnovy obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Theoretical foundations of teaching foreign language speaking]. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta. 199 p.

7. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
8. Kubryakova E.S. (2009) Leksikon kak komponent yazykovoj sposobnosti cheloveka [Lexicon as a component of human language ability] // Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki: uchebnoe posobie. M.: Flinta: Nauka. pp. 327–342.
9. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]; Ucheb. posobie. M.: Slovo. 264 p.
10. Min'yar-Beloruhev R.K. (2006) Metodicheskij slovník. Tolkovij slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam [Methodological Glossary. An Explanatory Dictionary of Language Teaching Methodology Terms]. M : Stella. 144 p.
11. Ocherki metodiki obucheniya ustnoj rechi na inostrannyh yazykah (1980) / Pod red. V.A. Buhbindera. Kiev: Vishcha shkola. 248 p.
12. Granger S. (1998) Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. Oxford University Press. pp. 145–160. doi: 10.1093/oso/9780198294252.003.007
13. Schmitt N. (2004) Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use. Amsterdam: John Benjamins. 303 p.
14. Zimnyaya I.A. (2001) Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO MODEK. 432 p.
15. Gasparov B.M. (1996) Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya. [Language, memory, image. The linguistics of linguistic existence.]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 352 p.
16. Shcherba L.V. (1974) Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obshchie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary schools. General issues of methodology]. M.: Vyssh. shkola. 112 p.
17. Buhbinder V.A. (1978) O nekotoryh teoreticheskikh i prikladnyh aspektah liggvistiki teksta [On some theoretical and applied aspects of text linguistics] // Lingvistika teksta i obuchenie inostrannym yazykam: sb. nauch. st. Kiev: Vishcha shkola. pp. 30–38.
18. Sedyolkina Yu.G. (2006) Ispol'zovanie fonosemanticheskikh leksicheskikh kompleksov v obuchenii inoyazychnoj rechi: Na materiale anglijskogo yazyka [The use of phonosemantic lexical complexes in teaching foreign language speech: based on the material of the English language]. Abstract of Education cand. diss. SPb. 20 p.
19. Skalkin V.L. (1981) Osnovy obucheniya ustnoj inoyazychnoj rechi [Fundamentals of teaching foreign language speaking]. M.: Russkij yazyk. 248 p.
20. Sorokina E.A. (2023) Osobennosti leksicheskogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku [Peculiarities of lexical approach in teaching English] // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (57). pp. 84–87. doi: 10.52772/25420291\_2023\_1\_84
21. Vartanova K.Yu., Kiseleva A.V., Sokolovskaya N.A. (2020) Leksicheskij podhod k formirovaniyu inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov-lingvistov [Using lexical approach when forming linguistic students' foreign-language communicative competence] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 5 (2). pp. 218–222.
22. Belyaev B.V. (1959) Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam [Essays on the psychology of foreign language teaching]; posobie dlya uchitelej inostrannyh yazykov i studentov yazykovyh pedvuzov. M.: Uchpedgiz. 172 p.
23. Shatilov S.F. (1986) Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole [Methodology of teaching German in secondary school]; uchebnoe posobie. M.: Prosveshchenie. 221 p.
24. Gvishiani N.B. (1986) Yazyk nauchnogo obshcheniya (voprosy metodologii) [The language of scientific communication (methodological issues)]. M.: Vysshaya shkola. 279 p.

25. Kitajgorodskaya G.A. (2009) Intensivnoe obucheniya inostrannym Teoriya i praktika yazykam [Intensive foreign language teaching. Theory and practice]: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Vysshaya shkola. 277 p.
26. Almazova N.I., Halyapina L.P. (2025) Integraciya programm iskusstvennogo intellekta v yazykovoe obrazovanie: metodicheskie aspekty podgotovki budushchih uchitelej [Integration of artificial intelligence programs into language education: methodological aspects of training would-be teachers] // Vestnik MGPU. Seriya Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2 (58). pp. 160–172. doi: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172
27. Sysoev P.V. (2023) Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tekhnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatelnosti [Artificial intelligence in education: awareness, readiness, and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 32 (10). pp. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
28. Kubrickaya S.A., Shul'gina E.M. (2025) Vospriyatie instrumentov iskusstvennogo intellekta studentami nelingvisticheskogo profilya v kontekste izucheniya inoyazychnoj leksiki [Perception of artificial intelligence tools by non-linguistic students in the context of learning foreign language vocabulary] // Yazyk i kul'tura: vekhi, tradicii, innovacii : sb. st. XXXV Mezhdunar. nauchn. konf. (01–03 oktyabrya 2025 g.). Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. pp. 229–232.
29. Passov E.I. (1977) Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of foreign language teaching methodology]. M.: Rus. yaz. 214 p.

***Информация об авторах:***

**Кубрицкая С.А.** – аспирант, старший преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: sv-3714@yandex.ru

**Шульгина Е.М.** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: modestovna2@gmail.com

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Kubritskaya S.A.**, Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of English in Science Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sv-3714@yandex.ru

**Shulgina E.M.**, PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of English in Science Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: modestovna2@gmail.com

***The authors declare no conflicts of interest.***

*Поступила в редакцию 17.09.2025; принята к публикации 31.01.2026*

*Received 17.09.2025; accepted for publication 31.01.2026*