

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Научная статья

УДК 316.66-053.6

<https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.6.24>

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЗАРУБЕЖНЫХ МЕТОДОЛОГОВ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ И СИНХРОНИЧЕСКИЙ СРЕЗ

Ольга Геннадьевна Щеглова^{1*}, Наталия Леонидовна Московская²^{1,2} Северо-Кавказский федеральный университет (д. 1, ул. Пушкина, Ставрополь, 355017, Российская Федерация)¹ shcheglova8998@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0001-1845-6431>² mosknl@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-0914-8530>

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация. Введение. В статье анализируются взгляды зарубежных исследователей по проблеме обучения лексической стороне речи, а также выявляются задачи изучения слов, приводятся трактовки понятия «вокабуляр», рассматривается взаимосвязь между лексикой и грамматикой. Особое внимание уделяется несовпадению взглядов отечественных и зарубежных исследователей на обсуждаемый вопрос, что обусловлено иными условиями обучения языкам, а именно – отсутствием языковой среды и формализованным характером обучения. Между тем, опыт зарубежных теоретиков и практиков обучения иностранным языкам, бесспорно, заслуживает пристального внимания, что актуализирует предпринятое нами исследование. **Цель.** Выделение проблем и перспектив изучения слов. **Материалы и методы.** Исследование построено на анализе взглядов зарубежных исследователей по проблеме обучения лексической стороне речи. **Результаты и обсуждение.** В ходе работы обнаружен ряд важных моментов Коммуникативного подхода в целом и особой значимости лексики в формировании коммуникативной компетенции как способности к общению, а также отмечены методологические последствия современного Лексического подхода. **Заключение.** По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что самая большая проблема состоит в несбалансированности языковых, псевдоречевых и речевых видов упражнений и коммуникативных заданий при очевидном доминировании устаревших видов деятельности, не ведущих к устным речевым умениям.

Ключевые слова: лексика, лексическая сторона речи, вокабуляр, лексическая единица, метод, подход, коммуникативные умения

Для цитирования: Щеглова О. Г., Московская Н. Л. Обучение лексике иностранного языка в представлении зарубежных методологов: диахронический и синхронический срез // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 6 (99). С. 192-199. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.6.24>

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 03.08.2023;

одобрена после рецензирования 18.08.2023;

принята к публикации 14.09.2023.

Research article

FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TEACHING IN THE PRESENTATION OF FOREIGN METHODOLOGIES: DIACHRONIC AND SYNCHRONIC INTERPRETATION

Olga G. Shcheglova^{1*}, Natalia L. Moskovskaya²^{1,2} North-Caucasus Federal University (1, Pushkin St., Stavropol, 355017, Russian Federation)¹ shcheglova8998@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0001-1845-6431>² mosknl@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0002-0914-8530>

* Corresponding author

Abstract. Introduction The article analyzes the views of foreign researchers on the problem of teaching lexis, and also identifies the tasks of learning words, analyses interpretations of the concept “vocabulary”, considers the relationship between vocabulary and grammar. Particular attention is drawn to the discrepancy between the views of national and foreign researchers on the issue under discussion, which is due to the difference in the contexts of teaching languages, namely – the lack of the language environment and the formalized nature of learning. Meanwhile, the experience of foreign theorists and language teaching practitioners is of great interest and deserves close attention. **Goal.** The goal of the article is to identify problems and prospects for the study of words. **Materials and methods.** The study is based on the analysis of the views of foreign researchers on the problem of teaching the lexis. **Results and discussion.** During the research work, a number of important points of the communicative approach were discovered as a whole and the special significance of vocabulary in the formation of communicative competence as the ability to communicate. The methodological consequences of the modern lexical approach were noted. **Conclusion.** Based on the results of the study it can be concluded that the biggest problem is the imbalance of language, pseudo-speech and speech types of exercises and communicative tasks with the obvious dominance of outdated activities that do not develop oral speech skills.

Keywords: lexis, lexical side of speech, vocabulary, lexical unit, method, approach, communication skills

For citation: Shcheglova O. G., Moskovskaya N. L. Foreign language vocabulary teaching in the presentation of foreign methodologies: diachronic and synchronic interpretation. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 2023;6(99):192-199. (In Russ.). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.6.24>

Conflict of interest: the authors declare no conflicts of interests.

The article was submitted 03.08.2023;

approved after reviewing 18.08.2023;

accepted for publication 14.09.2023.

Введение / Introduction. Проблема обучения лексике иностранного языка, казалось бы, уже тщательно изучена и имеет глубокую историю, как показывает анализ научных работ в данной области. Вместе с тем практика демонстрирует, что выпускники средних учебных заведений не достигают желаемого уровня коммуникативной компетенции, особенно в части вариативного использования лексики. Поэтому говорить о том, что обучение лексике перестало быть актуальным, как нам представляется, преждевременно.

Как известно, любая научная идея зиждется на том, что сделано учеными-исследователями до настоящего времени. Поэтому считаем необходимым обратиться к истокам данного вопроса и тому, как на проблему обучения лексической стороне речи смотрели ученые прошлого и настоящего. Ввиду достаточной разработанности данной проблематики и ее широкой представленности в научной литературе сделаем лишь краткий обзор ключевых позиций.

Материалы и методы исследований / Materials and methods of research. Исследованием процесса обучения иноязычной лексике занимались многие зарубежные ученые в области методики обучения иностранным языкам: F. Allen, E. M. Hatch, B. Laufer, W. F. Mackey, K. Mezynski, P. Nation, E. Fauziati, J. Scrivener, M. Celce-Murcia и др.; обучения лексике: F. Allen, F. Grellet, D. Corson, B. Laufer, F. Melka, P. Nation, L. R. Hubbard, L. Diamond, L. Gutlohn, N. Schmitt, C. B. Zimmerman и другие. Ученые западных лингводидактических школ утверждают, что обучение вокабуляру (чаще всего в работах используется именно слово вокабуляр, а не слово лексика) играет важную роль в развитии лексикона учащихся.

Первый вопрос, на который стараются дать ответ практически все исследователи, что же такое «знать слово»? Так, Джим Скривенер под этим подразумевает знание довольно многого о значении слова, его словосочетаемости, грамматической функции, регистре или об уровне формальности [7]. Пол Нейшен в 1990 году останавливался на задачах изучения слов, предполагая, что знание слова включает в себя:

- 1) значение: что означает это слово, есть ли у него несколько значений, имеются ли коннотации (подразумеваемые дополнительные значения);
- 2) письменную форму: как выглядит это слово, как оно пишется;
- 3) устную форму: как оно звучит, как оно произносится;
- 4) грамматическое поведение: в каких моделях оно встречается;
- 5) словосочетаемость: какие слова часто используются до или после слова; есть ли определенные слова, которые мы должны использовать с этим словом;
- 6) регистр: это слово формальное или неформальное, где я могу его услышать или использовать;
- 7) ассоциации: как это слово связано с другими словами, какие слова мы могли бы использовать вместо него;
- 8) частоту: это слово распространено, редкое, старомодное [10].

Эти знания об аспектах каждого слова называются глубиной словарного запаса. Но глубина словарного запаса – это не единственная проблема. Знание слов также описывается путем проведения различия между рецептивным знанием (распознавание слова при чтении или прослушивании) и продуктивным знанием (использование слова в письменной и устной речи).

Многие авторы, предпочитавшие использовать слово «вокабуляр», давали схожие характеристики данному понятию. В соответствии с мнением Хаббарда (1983), вокабуляр может быть определен как мощный носитель значения слова. [6]. Даймонд и Гутлон (2006) считают, что словарный запас есть знание слов и их значений [3].

Еще в 1990 году Ребекка Оксфорд обнаружила, что у изучающих язык возникает серьезная проблема, связанная с запоминанием большого количества лексики, необходимой для беглости речи [11].

Зиммерман (1998) считал, что словарный запас занимает центральное место и имеет большое значение при изучении языка. Без его достаточного запаса человек не может эффективно передать свое сообщение или выразить свои идеи как в устной, так и в письменные форме [16].

Согласно Шмитт (2000), основополагающую роль в обучении и коммуникации также играет словарный запас. Вслед за ранее указанными учеными-исследователями Робинсон писал: «Так как

знание лексики выступает основным элементом общения, то словарный запас обязан пополняться, и в дальнейшем данная идея должна популяризироваться в обществе», – а также подчеркивал, что овладение лексикой является жизненно важным направлением обучения на начальном этапе знакомства с языком» [13].

Фаузиати (2005) полагал, что вокабуляр играет важную роль в общении, так как оно может прерваться, если учащиеся не смогут понять произносимых лексических единиц [4].

Отсюда следует, что без создания прочной словарной базы понимание и использование языка достигнуто не будет. Словарный запас требует не только знания значений слов, но и употребления слов в соответствующем контексте и, несомненно, также включает в себя отношения между уже усвоенными и новыми лексическими единицами.

В свете практического применения теоретических воззрений на природу отдельного слова и лексики в целом возникает не менее важный вопрос о природе научения слову, овладения им. Сколько же слов в английском языке? Что мы включаем в слово? Это, кажется, простые вопросы, но ответы на них сильно различаются.

Например, *tongue in cheek* (насмешливый) или *first of all* (во-первых, прежде всего) одно слово или три? *Differ* (отличаться), *difference* (разница), *different* (разные) и *differently* (иначе) все же одно слово или четыре? Нужно ли включать имена собственные, такие как Washington, McDonald's, PowerPoint или слова, связанные с *French cooking* (Французская кухня) и *Japanese martial arts* (Японские боевые искусства)? И какие слова считаются английскими словами?

По тем же причинам сложно определить, сколько слов должен знать учащийся. Некоторые эксперты отвечают на этот вопрос, считая слова в словарях. Например, второе издание 20-томного Оксфордского словаря английского языка содержит более 180 000 записей слов. Однако это вряд ли представляет реалистичное использование языка большинством людей. Существуют более разумные способы оценки количества слов, которые должен знать говорящий, и описания объема по изучению слов, включая использование семейств слов. Семейство слов включает в себя базовое слово, словоизменение (слово с аффиксами, добавленными в соответствии с требованиями грамматики, например добавление -s к глаголу для обозначения третьего лица единственного числа) и его производные (слова с аффиксами, которые изменяют слово, класс или часть речи, например, суффикс -ness, который превращает прилагательное в существительное). Или семейство слов *publish* (публиковать) включает в себя базовое слово *publish* (публикация), его варианты *publishes* (публикации), *published* (опубликованный), *publishing* (публикуя), и его производные *publisher* (издатель, существительное), *unpublished* (неопубликованный, прилагательное) и *published* (опубликованный, прилагательное).

Многие исследователи использовали семейства слов для оценки размера словарного запаса. Зехмайстер (1995) подсчитала, что образованные носители английского языка знают около 20 000 семейств слов, не считая имен собственных. Грубо говоря, они узнают около 1 000 семейств слов в год на протяжении всего детства, в то время как некоторые учат до 5 000 слов в год. Это говорит о том, что у тех, кто начинает изучать английский после детства, будет значительный дефицит, даже если они смогут учить их со скоростью носителя языка (1 000 семейств слов в год).

Таким образом, изучение слов является движущей целью в обучении иностранному языку. Носитель языка продолжает учиться с такой же скоростью, в то время как изучающий иностранный язык старается не отставать, пытаясь наверстать упущенное.

Заслуживает внимания мнение известного американского методолога иноязычного образования Марианны Селсе-Марсии. Согласно её мнению, отношение учителей к словарному запасу сильно изменилось за последние годы. Использование слова «лексика» (большинство учителей по-прежнему используют термины «лексика» и «вокабуляр» как синонимы.) отражает фундаментальный сдвиг в понимании, отношении и подходе. Растущая доступность корпусов (больших компьютеризированных баз данных поддающихся анализу реальных разговоров и другого текста), а также словарей, книг по грамматике и других ресурсов, основанных на них, выявила множество удивительных особенностей языка, которые ранее были непонятны. В своей работе о методах обучения английскому как второму и иностранному языку автор приводит подробную характеристику истории становления, развития и в итоге упадка сменяющих друг друга подходов в обучении. Представим их краткую характеристику, сосредоточившись на роли лексики в обучении.

Грамматико-переводной подход. Этот подход доминировал в преподавании языков, по крайней мере, еще в 1920-х годах. Основные цели этого подхода заключались в том, чтобы подготовить студентов к изучению классической литературы и сдаче стандартизированных экзаменов. Обучающиеся не должны были использовать язык для общения. Их навыки оценивались по их способности перевести с изучаемого языка на родной язык, анализировать грамматические структуры и спрягать глаголы. Слова были выбраны в соответствии с их встречаемостью и полезностью для демонстрации грамматических правил. Обучение лексике в основном касалось определений и этимологии (происхождения слов). Именно в это время двуязычные словари стали обычным явлением в качестве справочных инструментов. Данный метод обучения вызывал много неодобрительной критики.

Реформаторский подход (1880–1890-е годы) В ответ на грамматический перевод целью реформаторского подхода, прежде всего британского движения, было развитие фонетической стороны речи или беглости устной речи, определяемой здесь как точное произношение связанных отрывков. Особое внимание уделялось фонетической подготовке и тщательно контролируемой разговорной речи. Отдельных слов или предложений по большей части избегали. Впервые акцент был сделан на языке, связанном с реальностью, а не на грамматических схемах или изолированных словах. Целевые слова были выбраны по их простоте и полезности. Поскольку реформаторы сосредоточивались на предложении, а не на отдельных словах, они выбирали простые, практичные и даже скучные слова (например, названия предметов домашнего обихода и предметов одежды), которые не отвлекали бы учащихся от центральной задачи фонетического обучения.

Прямой метод. Он выступил еще одной реакцией против грамматико-переводного метода. Целью этого подхода являлась подготовка учеников, которые могли бы общаться на иностранном языке. Взаимодействие на целевом языке находилось в центре внимания каждого урока, использование родного языка не допускалось. Слова выбирались «из-за их знакомости» и использования в общении в классе; сюда входили предметы повседневного обихода, которые можно было использовать для обмена в классе (например, предметы в классе и части тела). В это время стали использоваться диаграммы, картинки и реальные предметы или их копии.

Метод чтения. Этот метод был частично ответом на отчет Коулмана 1929 года, который показал снижение показателей чтения в школах США. Он бросил вызов прошлому, сосредоточившись на чтении и на научном и количественном подходе к выбору контента на целевом языке. Он предположил, что навык чтения можно улучшить за счет развития словарного запаса, критикуя акцентирование речи без принципиального выбора содержания. Одним из результатов этого научного и поддающегося количественной оценке внимания стало the Vocabulary Control Movement (Движение контроля вокабуляра) над словарным запасом, которое положило начало спискам слов, основанным на частоте. Словарный запас считался основным в обучении языку, а слова выбирались в соответствии с их полезностью и частотностью. Именно в этот период, в 1953 году, Майкл Уэст опубликовал A General Service List of English Words (Список английских слов общего назначения). Этот список из 2 000 наиболее часто встречающихся слов в английском языке до сих пор широко используется в исследованиях и учебных материалах.

Аудиолингвальный подход. Аудиолингвизм (ALM) фокусировался на устно-слуховых навыках, синтаксисе и языковой структуре. Он был основан на бихевиористском взгляде на формирование привычки в обучении, включая моделирование, многократное повторение, запоминание и обратную связь. Чарльз Фрайз, лингвист и основатель данного подхода, считал, что синтаксическая структура является отправной точкой в изучении языка, в которой вокабуляр рассматривался как объект, используемый для иллюстрации грамматических структур. Также он полагал, что слишком большое внимание к словам может создать у учащихся ложное впечатление, что они знают язык, потому что знают некоторые слова. Его основная задача состояла в выборке простых и знакомых слов, но при этом, чтобы у учеников не сложилось ложное впечатление о своих знаниях.

Несмотря на то, что сегодняшний этап развития теории и практики обучения иностранным языкам исследователи склонны называть *постметодическим подходом*, что знаменует собой нивелирование значимости отдельных подходов и методов обучения в пользу компиляции лучших образовательных практик из всех существующих с учетом конкретного образовательного контекста, ядром считается во всем мире *коммуникативный подход* во всем его многообразии классических и инновационных или, как их еще называют, дизайнерских методов обучения. Цель – способность общаться, а не понимание структур, что подразумевает под собой языковое творчество, которое сильно отличает-

ся от предыдущих подходов, основанных на формировании навыков. Лексика выбирается из аутентичных материалов в соответствии с их полезностью.

Повсеместное использование технологий и методов коммуникативного подхода поставило точку в многолетнем споре между сторонниками беглости речи (fluency) и апологетами грамматически и фонетически верной речи (accuracy) в пользу первых, так как именно лексика способна обеспечить коммуникацию, даже с нарушениями грамматического строя языка [2].

Очевидно, что это вызвало к жизни поиски оптимальных решений в методах увеличения словарного запаса обучающихся, обеспечения прочности его запоминания и вариативного использования, одним из которых стал *лексический подход*.

Термин «лексический подход» был введен в 1993 году Майклом Льюисом, который заметил, что «язык состоит из грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики». Основная идея подхода заключается в том, что лексика является основой языка, и наиболее важной частью обучения является способность понимать и воспроизводить лексические фразы в виде словосочетаний, фрагментов, устойчивых выражений, которые часто встречаются в диалогах. Таким образом, в этом подходе словарный запас ценится выше грамматики. Книга Майкла Льюиса «Лексический подход», опубликованная в 1993 году, оказала значительное влияние на профессию, повысив осведомленность о важности лексики и недостатках многих работ в классе [9, с. 204–207]. Итак, что такое лексика? Это больше, чем просто модное слово для словарного запаса? Как лексика связана с грамматикой?

Лексика обычно относится в основном к отдельным словам (dog – собака, green – зеленый, wash – стирка), а иногда и к очень тесно связанным комбинациям из двух или трех слов (stock market – фондовый рынок, sky blue – небесно-голубой).

Понятие лексики больше, чем мы можем себе представить. Это относится к нашей «внутренней базе данных» слов и полных «готовых» фиксированных / полуфиксированных / типичных сочетаний слов, которые мы можем вспомнить и использовать довольно быстро, без необходимости строить новые фразы и предложения слово за словом с нуля, используя знание грамматики.

Лексика включает в себя:

- 1) традиционные однословные словарные единицы;
- 2) общие «сочетающиеся модели» слов (например, blonde hair – светлые волосы, traffic jam – пробка). Эти частые сочетания известны как словосочетания;
- 3) более длинные комбинации слов, которые обычно используются вместе, как если бы они были одним элементом (например, someone you can talk to – кто-то, с кем вы можете поговорить, on-the-spot decisions – решения на месте, I'd rather not say – я бы не хотел говорить). Эти более длинные комбинации (которые несколько лет назад, вероятно, рассматривались бы как нечто, отдаленно связанное со словарным запасом) обычно называют фрагментами или иногда многословными элементами. (Категории (2) и (3) классифицируются как лексические единицы).

Результаты исследований и их обсуждение / Research results and their discussion. Не оспаривая значимости коммуникативного подхода в целом и особой значимости лексики в формировании коммуникативной компетенции как способности к общению, подчеркнем ряд значимых моментов. Считаем необходимым уточнить, что связь грамматики и лексики очевидна. И словарный запас человека, и знание основ морфологии, синтаксиса и пунктуации помогают ему правильно и ярко оформлять свою речь. Таким образом, лексика и грамматика, являясь разными сторонами языка, связаны друг с другом. Особенно значимость этой связи прослеживается в условиях обучения языку в отрыве от языковой среды, в условиях искусственно создаваемой коммуникативности в рамках школьных уроков или занятий в языковых школах и студиях.

Говоря о том, как лексика связана с грамматикой, М. Селсе-Марсия считает, что грамматика относится к обобщаемым паттернам языка и к нашей способности строить новые фразы и предложения из словосочетаний и грамматических особенностей (окончания глаголов и т. д.) для выражения точного и, возможно, уникального значения.

В работе М. Льюиса «Лексический подход: состояние ELT и путь вперед» также анализируется взаимоотношение лексики и грамматики:

- 1) грамматическое мастерство не является требованием для эффективного общения;
- 2) любая программа, ориентированная на смысл, должна быть организована вокруг лексики, а не грамматики.

Льюис предлагает следующую таксономию лексических единиц:

- слова (книга, реклама)

- полислова (кстати, вверх ногами)
- словосочетания (полностью убежден)
- институционализированные высказывания (я понял; посмотрим; извините; чтобы перебить вас, но...);

3) беглость зависит не от набора правил генеративной грамматики и отдельного хранилища изолированных слов, а от возможности быстрого доступа к этим частям. Эти фрагменты играют решающую роль в облегчении языкового производства и являются ключом к беглости речи;

4) подход подчеркивает важность отсутствия исправлений, самостоятельности учащихся, реальных задач, упора на беглость, а не на точность; и значительно повышенное внимание к рецептивным навыкам;

5) центральным элементом обучения языку является повышение осведомленности учащихся и развитие их способности успешно «расчленять» язык;

6) парадигма *настоящее – практика – производство* отвергается в пользу парадигмы, основанной на цикле *наблюдение – гипотеза – эксперимент*;

7) грамматические ошибки естественны для процесса обучения. Грамматическим ошибкам, которые не мешают общению, следует уделять меньше внимания, когда мы исправим наших учеников;

8) язык нужно перерабатывать снова и снова. Только через знакомство со словарными единицами и грамматическими конструкциями учащиеся овладевают ими [9].

Языковая деятельность, соответствующая лексическому подходу, должна быть направлена на естественный язык и на повышение осведомленности учащихся о лексической природе языка. Немаловажно отметить также и методологические последствия современного лексического подхода:

- очень важен ранний акцент на рецептивных навыках, особенно на слушании;
- учащиеся должны сами создавать грамматические правила, и меньше внимания следует уделять методам заполнения грамматических пробелов и трансформации отдельных предложений;
- время от времени необходимо указывать на различия между английским и родным языком учащихся;
- внедрять на уроках обширное чтение и прослушивание, поскольку учащиеся начинают осваивать сложные системы благодаря интенсивному знакомству с разговорным языком;
- обширное написание следует откладывать как можно дольше, но маркировать картинки, создавать заметки и списки слов и т. д. можно с самого начала изучения языка;
- переформулировка должна быть естественной реакцией на ошибку ученика. Преподаватель всегда должен реагировать в первую очередь на содержание мысли ученика, а не на язык;
- учащиеся должны использовать словарь и другие справочные инструменты как ресурс для активного обучения.

Заключение / Conclusion. В целом анализ научной и учебно-методической литературы позволяет заключить, что в настоящее время накоплен достаточно обширный объем знаний в области обучения лексической стороне речи. Однако проблема формирования иноязычных коммуникативных умений в части расширения словарного запаса и его адекватного использования все еще остается нерешенной. Самая большая проблема состоит в несбалансированности языковых, псевдоречевых и речевых видов упражнений и коммуникативных заданий при очевидном доминировании устаревших видов деятельности, не ведущих к устным речевым умениям. С этой точки зрения обращение к опыту зарубежных коллег по интеграции коммуникативных практик в процесс взаимодействия учащихся средней общеобразовательной школы, особенно в части вариативного использования лексики, является востребованным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дигтяр О. Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2009. 23 с.
2. Celce-Murcia M., Donna M., Marguerite N. S. Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle and Heinle, 2014. 712 p.
3. Diamond L., Gutlohn L. Teaching Vocabulary. New York: Literacy Teaching Series, 2006. 467 p.
4. Fauziati E. Teaching of English as a foreign language (TEFL). Surakarta: Muhammadiyah University Press, 2005. 366 p.
5. Freeman D. L. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 2000. 488 p.
6. Hubbard P. A training course for TEFL. Oxford: OUP Oxford University Press, 1983. 378 p.

7. Jim S. Learning Teaching The essential guide to English Language Teaching. 3rd edition. Macmillan, 2011. 411 p.
8. Jiménez, Catalán R. M. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies // International Journal of Applied Linguistics. 2003. Vol. 13. 77 p.
9. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 2002. 213 p.
10. New Nation, I. S. P. Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House, 2017. 311 p.
11. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. England: Language Teaching Publications, 2001. 321 p.
12. Schmitt N. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt X M. Mc Carthy (Eds.), vocabulary: description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 228 p.
13. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 228 p.
14. Steven A. Stahl. Teaching Word Meanings. New York: Literacy Teaching Series, 2015. 230 p.
15. Yesica M. G., Ana C. F., Henry B. A. The Importance of Vocabulary in Language Learning and The Vocabulary Teaching Techniques used by Teachers of the Teens English Program at CENIUES. Academic Year, 2018. 130 p.
16. Zimmerman C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady and T. Huckin (Eds.) Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 183 p.

REFERENCES

1. Digtyar O. Y. The organization of lexical material and its assimilation as a factor co-determining the effectiveness of teaching a foreign language: author. dis. ... cand. pedagogical sciences. Vladimir; 2009. 23 p.
2. Celce-Murcia M., Donna M., Marguerite N. S. Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle and Heinle; 2014. 712 p.
3. Diamond L., Gutlohn L. Teaching Vocabulary. New York: Literacy Teaching Series; 2006. 467 p.
4. Fauziati E. Teaching of English as a foreign language (TEFL). Surakarta: Muhammadiyah University Press; 2005. 366 p.
5. Freeman D. L. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press; 2000. 488 p.
6. Hubbard P. A training course for TEFL. Oxford: OUP Oxford University Press; 1983. 378 p.
7. Jim S. Learning Teaching The essential guide to English Language Teaching. 3rd edition. Macmillan; 2011. 411 p.
8. Jiménez, Catalán R. M. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. International Journal of Applied Linguistics; 2003; 13: 77.
9. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications; 2002. 213 p.
10. New Nation, I. S. P. Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House; 2017. 311 p.
11. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. England: Language Teaching Publications; 2001. 321 p.
12. Schmitt N. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt X M. Mc Carthy (Eds.), vocabulary: description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. 228 p.
13. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press; 2000. 228 p.
14. Steven A. Stahl. Teaching Word Meanings. New York: Literacy Teaching Series; 2015. 230 p.
15. Yesica M. G., Ana C. F., Henry B. A. The Importance of Vocabulary in Language Learning and The Vocabulary Teaching Techniques used by Teachers of the Teens English Program at CENIUES. Academic Year; 2018. 130 p.
16. Zimmerman C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady and T. Huckin (Eds.) Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press; 1998. 183 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Наталья Леонидовна Московская – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета

Ольга Геннадьевна Щеглова – аспирант кафедры лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета

Вклад авторов:

Наталья Леонидовна Московская

Утверждение окончательного варианта – принятие ответственности за все аспекты работы, целостность всех частей статьи, редактирование текста и его окончательный вариант.

Ольга Геннадьевна Щеглова

Проведение исследования – сбор, интерпретация и анализ полученных данных.
Составление черновика рукописи, участие в научном дизайне.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia L. Moskovskaya – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Head of the Department of Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, Institute of Humanities, North-Caucasus Federal University

Olga G. Shcheglova – Postgraduate Student, Department of Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, Institute of Humanities, North-Caucasus Federal University

CONTRIBUTION OF THE AUTHORS

Natalia L. Moskovskaya

Approval of the final manuscript – acceptance of responsibility for all types of the work, integrity of all parts of the paper and its final version.

Olga G. Shcheglova

Conducting research – data collection, analysis and interpretation.

Text preparation – drafting of the manuscript, contribution to the scientific layout.