

RU

Формирование терминологической компетенции магистрантов лингводидактического профиля

Ковалева А. А.

Аннотация. Цель исследования – разработать методические материалы в форме комплекса упражнений, направленного на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля. В работе описаны терминологические особенности лингводидактического дискурса, на основе которых впервые выделены и теоретически обоснованы критерии отбора языкового материала, составляющего содержательную основу комплекса упражнений для формирования терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля. Эффективность разработанного комплекса упражнений доказана в результате апробации и дальнейшей интерпретации полученных данных методом статистического анализа. Сказанное обуславливает научную новизну проведённого исследования. В работе обоснована необходимость учёта терминологических особенностей лингводидактического дискурса при обучении магистрантов профессионально-ориентированному дискурсу, предложены критерии отбора языкового материала, а также представлен комплекс упражнений, направленный на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля.

EN

Fostering terminological competence in master's students specializing in linguodidactics

A. A. Kovaleva

Abstract. The aim of the study is to develop methodological materials in the form of a set of tasks designed to foster terminological competence in master's students specializing in linguodidactics. The work describes the terminological features of linguodidactic discourse and, on this basis, for the first time identifies and theoretically substantiates the criteria for selecting the linguistic material forming the content core of the tasks aimed at developing terminological competence in master's students specializing in linguodidactics. The effectiveness of the developed set of exercises was demonstrated through its piloting and subsequent interpretation of the obtained data using statistical analysis. These findings determine the scientific novelty of the study. The study concludes that the terminological characteristics of linguodidactic discourse must be taken into account when teaching master's students professionally oriented discourse. The work also proposes criteria for selecting linguistic material and presents a set of tasks aimed at developing terminological competence in master's students specializing in linguodidactics.

Введение

Современное высшее образование характеризуется компетентностной моделью подготовки специалистов. Согласно данной парадигме, утверждённой в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения (<https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25>; далее – ФГОС ВО), учебный процесс направлен на формирование системы профессионально значимых компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к эффективной профессиональной деятельности.

Интегральным показателем качества профессионального образования признаётся профессиональная компетентность как личностная характеристика, отражающая способность специалиста эффективно выполнять профессиональные функции на основе усвоенных знаний и сформированных умений (Тетина, 2016; Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021). Составными элементами профессиональной компетентности являются компетенции, представляя собой совокупность знаний, навыков, умений, обеспечивающих успешное выполнение конкретных профессиональных задач (Тарнаева, 2010; Бордовская, Кошкина, 2016).

В качестве одного из ключевых показателей профессионального мастерства преподавателя иностранного языка ряд исследователей рассматривают уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, поскольку именно коммуникативные умения обеспечивают включённость педагога в профессиональное сообщество, его способность к самореализации в научной среде и методическому саморазвитию (Бредихина, 2015; Атаджанова, 2019; Верховод, 2020; Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021; Афанасьева, Никитина, 2023; Мижерииков, Трунцева, 2023).

В контексте подготовки учителей иностранных языков, как отмечает Е. Н. Соловова (2008), важной задачей становится развитие профессиональных коммуникативных умений не только на родном, но и на иностранном языке. С. Ф. Шатилов (1985) указывает, что молодой специалист прежде всего должен владеть иностранным языком как средством коммуникации. В Профессиограмме современного учителя иностранного языка в состав профессионально-коммуникативной компетенции включаются следующие компоненты: способность работать с научно-методической литературой на иностранном языке; готовность к профессиональному обсуждению лингводидактических проблем в международном пространстве с целью поиска их решения, обогащения опыта, осознания специфики подходов к обучению иностранным языкам в России и за рубежом; владение лингводидактическим тезаурусом и средствами выражения лингводидактических концептов на продуктивном и рецептивном уровнях (Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021, с. 15).

Исходя из сказанного, при подготовке будущих специалистов в области языкового образования особое значение приобретает формирование терминологической компетенции как субкомпонента профессиональной коммуникативной компетенции.

Актуальность настоящего исследования продиктована тем фактом, что формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля является необходимым условием их профессионального развития в широком смысле и развития профессиональной коммуникативной компетенции в частности, поскольку именно владение системой специальных языковых единиц обеспечивает возможность ведения профессионального диалога в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности и профессионального совершенствования.

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к исследованию терминологического состава лингводидактического дискурса, что отражается в ряде работ, посвящённых описанию его особенностей (Ярославская, Астремская, 2014; Савчиц, 2015; Едличко, Мишнова, 2019; Игна, 2020; Копыловская, 2022; Гич, Ловцевич, 2024; Тарнаева, Шерстнёва, 2025а; 2025b). Однако, несмотря на возрастающее внимание к данной теме, в настоящее время в научной литературе не найдено должного освещения проблема формирования терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля, что подчёркивает актуальность и своевременность данного исследования.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать образовательные программы, рабочие программы учебных дисциплин, а также учебные пособия, рекомендуемые для изучения в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов в области лингводидактики с целью выявления необходимости изучения терминологического состава лингводидактического дискурса;
- 2) рассмотреть особенности терминологического состава лингводидактического дискурса и на этой основе обозначить принципы и критерии отбора языкового материала;
- 3) разработать комплекс упражнений, нацеленный на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля.

В ходе исследования были применены следующие методы: анализ и обобщение научной литературы по проблеме формирования терминологической компетенции у специалистов в области языкового образования; анализ ФГОС, образовательных программ и рабочих программ учебных дисциплин лингводидактического профиля с целью выявления необходимости изучения терминологического состава лингводидактического дискурса; метод систематизации и интерпретации полученных данных в процессе разработки комплекса упражнений.

Теоретическую базу исследования составили труды, посвящённые вопросам формирования профессиональной коммуникативной компетенции специалистов в области языкового образования (Соловова, 2008; Бредихина, 2015; Тетина, 2016; Атаджанова, 2019; Верховод, 2020; Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021); формирования терминологической компетенции (Алексеева, Мишланова, Бурдина, 2016; Бордовская, Кошкина, Тихомирова и др., 2018; Филиппова, Мишланова, 2018; Игна, 2020; Грамма, 2023; Афанасьева, Никитина, 2023; Тарнаева, Малинина, 2024; Малинина, 2025); особенностям лингводидактического дискурса (Савчиц, 2015; Ярославская, Астремская, 2014; Игна, 2020; Гич, Ловцевич, 2024), а также работы лингводидактической проблематики (Шатилов, 1986; Пассов, 2009; Московкин, 2025).

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные методические материалы в виде комплекса упражнений могут быть использованы в учебном процессе, а также при создании учебных пособий для подготовки специалистов лингводидактического профиля.

Обсуждение и результаты

Лингводидактика представляет собой сравнительно молодую научную дисциплину, которую, как отмечает Л. В. Московкин (2025), большинство исследователей трактуют как общую теорию обучения языкам. Несмотря

на отсутствие единой трактовки предметных границ и проблемного поля лингводидактики, интенсивность научных исследований в данной области позволяет говорить о становлении лингводидактического дискурса как разновидности институционального дискурса.

В рамках настоящего исследования лингводидактический дискурс трактуется как специализированное коммуникативное пространство, в котором осуществляется профессиональное речевое взаимодействие специалистов в области языкового образования по вопросам обучения родному и иностранному языкам (Тарнаева, Шерстнёва, 2025а).

Для достижения поставленной цели в данном исследовании были проанализированы ФГОС ВО магистратуры по направлениям подготовки специалистов лингводидактического профиля (45.04.02 «Лингвистика»; 44.04.01 «Педагогическое образование»), образовательные программы уровня магистратуры ряда учреждений высшего образования (Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Казанского федерального университета, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена) и их рабочие программы дисциплин.

Согласно ФГОС ВО по направлению 45.04.02 «Лингвистика», одной из ключевых профессиональных компетенций магистранта является способность применять систему теоретико-эмпирических знаний о функционировании иностранного языка, учитывать особенности научного дискурса на разных языках, а также осуществлять профессиональное межъязыковое и межкультурное взаимодействие (Об утверждении..., 2020). В аналогичном ключе образовательный стандарт по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» ориентирует подготовку магистрантов на овладение коммуникативными умениями, включая владение иностранным языком в научно-профессиональной среде (Об утверждении..., 2018).

Анализ содержания учебных дисциплин ряда образовательных программ демонстрирует наличие компонентов, направленных на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля. Хотя формирование данной компетенции не обозначено как самостоятельная цель и не конкретизировано в содержательных модулях, тем не менее отдельные виды учебной деятельности способствуют развитию определённых представлений о терминологическом составе лингводидактического дискурса, в частности такие как чтение научных статей лингводидактической проблематики, составление глоссария лингводидактических терминов, подготовка устных высказываний и аналитическая работа с материалами профессиональной направленности. Одним из критериев оценивания успеваемости студентов называется корректное использование терминологии лингводидактического дискурса, что также указывает на значимость профессионально-ориентированной коммуникативной подготовки магистрантов.

В рамках данного исследования был осуществлен анализ ряда учебных пособий по практическому курсу английского языка. В учебном пособии «Being More Efficient» (Копыловская, 2023) задача ознакомления с ключевой лингводидактической терминологией и погружения в соответствующий дискурс реализуется в разделах «Terminology to Study», «Read and Discuss», «Translate and Render», предполагающих как рецептивную, так и продуктивную работу со специальной лексикой. Разделы, в фокусе которых не находится изучение собственно терминологии («Lead-In», «Listen and Discuss», «Discuss and Write»), также содержат задания, стимулирующие применение терминов лингводидактики в профессиональном дискурсе. Вместе с тем ряд проанализированных пособий всё же обладает общегуманитарной либо общепедагогической направленностью без углубленного изучения терминологического состава лингводидактического дискурса (Английский язык для магистрантов..., 2012; Крупченко, Кузнецов, Прилипко, 2025). Также следует отметить, что часть рекомендованных учебных пособий, направленных на развитие коммуникативных умений в профессиональной педагогической среде (Степанова, Хафизова, Гревцева, 2014), разработаны с учётом требований бакалаврских программ и ориентированы прежде всего на уровень английского языка бакалавров, а также на базовое овладение терминологией в сфере образования, что ограничивает их применение в рамках подготовки магистрантов.

Таким образом, проведённый анализ позволяет заключить, что овладение терминологическим аппаратом лингводидактического дискурса является одним из ключевых условий эффективной профессиональной подготовки магистрантов. Как справедливо подчёркивает Е. И. Пассов, терминология науки выполняет функцию «зеркала», в котором формируется представление о самой науке, и то, каким увидит её будущий педагог, во многом зависит от «точности или кривизны этого зеркала» (2009, с. 118). Вместе с тем анализ учебно-методических пособий по английскому языку, рекомендованных рабочими программами дисциплин лингводидактического профиля, позволяет говорить о недостаточной направленности на освоение лингводидактической терминологии. Ввиду вышесказанного, актуальным и своевременным видится разработка комплекса упражнений, направленного на формирование терминологической компетенции как компонента профессиональной коммуникативной компетенции магистранта лингводидактического профиля.

В научной литературе, посвященной вопросам профессионального мастерства учителя иностранных языков, терминологическая компетенция осмысливается как комплекс знаний, навыков и умений использования терминологии в профессиональной коммуникации и научно-исследовательской деятельности специалиста в области языкового образования (Филиппова, Мишланова, 2018; Игна, 2020; Афанасьева, Никитина, 2023). Результатом усвоения терминологии (на уровне узнавания, понимания, применения) в определённой предметно-научной области становится терминологическая компетентность, которая отражает уровень профессионализма специалиста (Бордовская, Кошкина, Тихомирова и др., 2018; Тарнаева, Малинина, 2024; Малинина, 2025).

Овладение терминологией предполагает развитие умений использовать терминологические единицы как средство репрезентации профессионального знания (Алексеева, Мишланова, Бурдина, 2016; Грамма, 2023; Афанасьева, Никитина, 2023). В процессе профессиональной подготовки будущий специалист в области

лингводидактики функционирует в двуязычной предметной среде и оперирует лингводидактическим аппаратом как отечественной, так и зарубежной науки. Несмотря на структурное и понятийное сходство этих систем, между ними наблюдаются концептуальные расхождения, обусловленные историко-научными традициями, лингвокультурными различиями и особенностями национального научного дискурса (Савчиц, 2015; Ярославская, Астремская, 2014; Игна, 2020; Гич, Ловцевич, 2024; Тарнаева, Шерстнёва, 2025а; 2025b). В связи с этим при разработке комплекса упражнений, нацеленного на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля, особую значимость приобретает предварительный анализ структурно-семантических и функционально-дискурсивных характеристик терминологического состава англо- и русскоязычного лингводидактического дискурса.

Одним из системообразующих признаков лингводидактического дискурса является его **междисциплинарная терминологичность**, обусловленная интегративной природой лингводидактики как научной области, формирующейся на стыке лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики и ряда других научных областей (Федюнина, 1988; Тарнаева, Шерстнёва, 2025а). Это обуславливает активное заимствование и адаптацию понятийного аппарата из смежных научных дисциплин, необходимых для комплексного исследования процессов обучения языку. На основе связи со смежными дисциплинами в составе терминосистемы лингводидактического дискурса выделяют такие терминологические группы, как педагогические термины (например, *education / образование*), лингвистические (например, *grammar / грамматика*), психолингвистические (например, *speech activity / речевая деятельность*), психологические (например, *motivation / мотивация*) и др. (Тарнаева, Шерстнёва, 2025а).

Отмечается, что качественный и количественный состав терминологии англо- и русскоязычного лингводидактического дискурса не является однородным и отличается в соответствии с исторической спецификой формирования лингводидактического знания и особенностями национальных научных традиций (Тарнаева, Шерстнёва, 2025а).

Следствием подобной специфики лингводидактического дискурса становится феномен **семантической асимметрии** как *несовпадение объёма и содержания терминологических значений при межязыковом сопоставлении* (Тарнаева, Шерстнёва, 2025b). Применительно к лингводидактической терминологии семантическая асимметрия реализуется в формах *семантической аппликации* и *коннотативной асимметрии*. Так, один и тот же термин может иметь различную коннотативную нагрузку, отличаться понятийным объёмом и функциональными характеристиками. Иллюстрацией тому служит англоязычный термин *drill / дрилл*, который в современных коммуникативно-ориентированных зарубежных исследованиях имеет негативную коннотацию, тогда как в русскоязычном лингводидактическом дискурсе данный оттенок значения часто нейтрализуется, что потенциально может привести к коммуникативному сбою в ситуации межкультурной профессиональной коммуникации (Тарнаева, Шерстнёва, 2025b).

Не менее важной чертой лингводидактического дискурса представляется **методологическая маркированность терминов**, которая в рамках настоящего исследования трактуется как соотнесённость специальных единиц с определённой научной парадигмой. Такого рода термины формируются и функционируют в рамках определённых концептуальных парадигм, отражая соответствующие теоретико-методологические основания. Так, например, термин *language acquisition / освоение языка* отсылает к натуральному подходу и гипотезам С. Крашена, в рамках которых и получил своё концептуальное оформление. В то же время существует группа терминов, которые изменяют своё семантическое наполнение при переходе от одной методологической парадигмы к другой. Например, термин *task*, первоначально употреблявшийся в значении любого учебного задания, в рамках коммуникативного подхода стал интерпретироваться как коммуникативно ориентированное, проблемное задание, направленное на развитие коммуникативной компетенции. Следовательно, методологическая парадигма не только задаёт рамки функционирования терминов, но и оказывает влияние на их понятийное наполнение, что требует от специалиста учёта историко-научного контекста при анализе и интерпретации терминов.

Другой существенной чертой терминологической системы лингводидактического дискурса является **высокая степень вариативности**, проявляющаяся на различных уровнях: графическом, морфологическом, морфолого-синтаксическом, синтаксическом и словообразовательном. Сопоставительный анализ русско- и англоязычных дискурсов показал, что вариативность характерна в большей степени для англоязычного дискурса, поскольку, как отмечается, зарубежным исследованиям в области языкового образования свойственно, во-первых, введение новых терминов для уточнения и краткого описания меняющихся понятий, а во-вторых, меньшая степень стандартизации терминологической системы (Савчиц, 2015).

В англоязычном лингводидактическом дискурсе **графическое варьирование** реализуется в слитном или раздельном/дефисном написании терминологических элементов (*computer-assisted language learning – computer assisted language learning*); использовании прописной и строчной буквы (*Grammar-Translation Method – Grammar-translation method*); написании суффиксов *-our/-or*, *-ise/ize* (*on-task behaviour – on-task behavior; problematize – problematise*); написании некоторых корневых гласных (*Suggestopedia – Suggestopaedia*).

Морфологическое варьирование, связанное с изменением частей речи структурных компонентов термина, а также видоизменением словоформ терминологических элементов, в англоязычном дискурсе проявляется в вариативном использовании форм единственного и множественного числа имени существительного (*performance standard (ед.ч.) – performance standards (мн.ч.)*), использовании существительных и герундия (*oral report – oral reporting*).

Изменение морфемного состава терминов также прослеживается в **словообразовательном варьировании**, когда терминологические варианты различаются словообразовательными аффиксами: например, *eliciting – elicitation*.

Не менее частотным является **синтаксическое варьирование**, заключающееся в отличиях синтаксической модели образования терминов (порядком слов и отношениями между ними): например, *speech rate – rate of speech* и др.

Морфолого-синтаксические варианты представляют собой сложный термин и его краткий вариант, полученный в результате морфологических и синтаксических преобразований. В лингводидактическом дискурсе наибольшую репрезентацию получили эллиптические варианты, образованные пропуском одного из элементов многокомпонентного термина без изменения его значения (*task-based syllabus – task syllabus*), а также аббревиатурные, образованные сложением частей многокомпонентного термина (англ. *Content and Language Integrated Learning – CLIL*, русск. *федеральный государственный образовательный стандарт – ФГОС*).

Таким образом, вышеобозначенные особенности терминологического состава лингводидактического дискурса определяют специфику профессиональной коммуникации в данной области: междисциплинарность, семантическую асимметрию, методологическую маркированность, вариативность терминов. Выявленные особенности могут служить основанием для выделения критериев отбора языкового материала.

В лингводидактике под критериями отбора учебного материала понимаются «соотносимые с исходными положениями требования к качеству отбираемых единиц или одновременно к качеству единиц и ко всему отбираемому материалу» (Лапидус, 1986, с. 31).

В условиях разработки комплекса упражнений для формирования терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля отбираемый языковой материал должен 1) соответствовать профессиональной направленности коммуникации и 2) отражать специфику данного вида дискурса, в связи с чем в качестве основного методологического основания отбора выдвигается *максима профессиональной направленности*.

Требование к профессиональной направленности учебного материала реализуется в следующих критериях отбора: *критерий частотности*, предполагающий выбор наиболее употребительных в профессиональном дискурсе единиц; *критерий функциональности*, связанный с коммуникативной значимостью материала; *критерий аутентичности*, ориентированный на соответствие материала реальному употреблению; *критерий доступности*, учитывающий когнитивные и языковые возможности обучающихся; *критерий ситуативности*, обеспечивающий контекстуальную уместность лингвистических единиц (Шатилов, 1986; Гальскова, 2000). При разработке методических материалов, используемых в процессе формирования терминологической компетенции специалиста в области языкового образования, учитываются вышеобозначенные критерии, а также выделяется ряд других критериев, отражающих специфику лингводидактического дискурса, что предполагает опору на выявленные особенности терминологического состава данного вида дискурса.

Таким образом, при отборе учебного материала в настоящем исследовании принимаются во внимание следующие критерии: *критерий учёта междисциплинарной терминологичности*, предполагающий включение в содержание обучения терминов, заимствованных из смежных научных областей; *критерий учёта семантической асимметрии*, предполагающий ориентированность на совпадение/несовпадение семантического наполнения отдельных терминологических единиц англо- и русскоязычного лингводидактического дискурса с целью формирования у студентов корректных понятийных представлений; *критерий учёта методологической маркированности*, предполагающий, с одной стороны, отбор наиболее нейтральных специальных единиц, общих для нескольких методологических парадигм, а, с другой стороны, осознание методологической обусловленности ряда терминов и необходимость её отражения в процессе обучения; *критерий учёта структурной вариативности*, направленный на включение в содержание обучения терминов-вариантов с различными структурными и словообразовательными характеристиками.

Отобранный в соответствии с данными критериями языковой материал является содержательной основой методических материалов, используемых в процессе формирования терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля.

Ряд исследователей предлагают выделять следующие этапы формирования терминологической компетенции специалиста в области языкового образования: узнавание терминологии – понимание терминологии – применение терминологии – готовность к профессиональной коммуникации и профессиональной деятельности (Бордовская, Кошкина, Тихомирова и др., 2018). Указанная логика демонстрирует значительную корреляцию с этапами формирования речевых навыков как автоматизированных операций при выполнении речевых умений, описанными в методической литературе: ориентировочно-подготовительным, стереотипизирующе-ситуативным и варьирующе-ситуативным (Шатилов, 1986, с. 29).

На ориентировочно-подготовительном этапе доминируют языковые упражнения, направленные на создание ориентировочной основы для дальнейшего оперирования языковыми единицами; стереотипизирующе-ситуативный этап реализуется через условно-речевые упражнения, формирующие навыки употребления единиц в типовых ситуациях; варьирующе-ситуативный этап предполагает применение лингвистического материала в более гибких и творческих речевых контекстах, что достигается посредством речевых упражнений (Шатилов, 1986, с. 29).

С опорой на данную методическую корреляцию были разработаны методические материалы в форме комплекса упражнений, направленного на формирование терминологической компетенции магистрантов лингводидактического профиля. В состав предлагаемого комплекса упражнений входят языковые, условно-речевые и речевые упражнения.

Языковые упражнения включают задания на сопоставление лингводидактических терминов с их дисциплинарными источниками; нахождение и исправление «ложных друзей переводчика»; выявление лишнего термина по принципу однозначности или многозначности; определение принадлежности терминов к различным лингводидактическим парадигмам; соотнесение полных терминов с их аббревиатурами или эллиптическими вариантами

ми. Выполнение данных упражнений способствует формированию у магистрантов навыков распознавания, классификации и систематизации терминологических единиц, умений выявлять семантические различия между ними, устанавливать их структурно-семантические связи и определять дисциплинарную принадлежность терминов.

Пример языкового упражнения:

Прочитайте англоязычные термины и их предполагаемые корреляты в русском языке. Найдите и исправьте термины – «ложные друзья переводчика».

Accuracy – аккуратность, activity – активность, competence – компетенция и др.

Условно-речевые упражнения представлены заданиями на перевод ключевых терминов с пояснением выбора соответствий; замену терминов на синонимичные или аббревиатурные формы в зависимости от контекста; подбор русскоязычных эквивалентов к англоязычным терминам в соответствии с их семантическим объёмом; построение понятийной карты термина, не имеющего точного перевода. Выполнение данных упражнений направлено на развитие навыков употреблять термины в типовых профессиональных контекстах, находить переводческие соответствия, выявлять различия в объёме и содержании понятий.

Пример условно-речевого упражнения:

Прочитайте фрагмент текста. Подберите русскоязычные эквиваленты к выделенным англоязычным терминам. Объясните свой выбор.

*Although the **productive skills of writing and speaking** are different in many ways, we can still provide a basic model for organizing and **teaching** them.*

Речевые упражнения включают подготовку мини-доклада о взаимосвязи лингводидактики с другими дисциплинами; составление тезисного плана глоссария терминов и обсуждение их семантического наполнения; создание презентаций по данной проблематике. В ходе выполнения данных упражнений у магистрантов формируются умения продуктивно использовать терминологический аппарат в устной и письменной научной коммуникации, интерпретировать лингводидактические понятия, а также применять профессиональную лексику в ситуациях научного взаимодействия.

Пример речевого упражнения:

Прочитайте список ключевых терминов и проанализируйте их. Предложите критерии их классификации. Составьте тезисный план глоссария терминов лингводидактики.

Approach, assessment, competence, method, principle, skill, task, technique, technology и др.

Апробация разработанного комплекса упражнений проводилась на 1-м и 2-м годах обучения по образовательной программе магистратуры «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация (с дополнительной квалификацией “Педагог дополнительного образования”)» Санкт-Петербургского государственного университета. В исследовании приняли участие 11 магистрантов.

Первый этап апробации проходил в 2 семестре (апрель-май 2025 года), второй этап проходил в 3 семестре (сентябрь-октябрь 2025 года). В рамках апробации разработанного комплекса упражнений использовались следующие методы: для оценивания динамики развития терминологической компетенции у магистрантов были проведены входное и итоговое тестирование; с целью оценки мотивации, интересов, субъективной оценки предлагаемых заданий, а также сбора качественных данных для дальнейшей интерпретации количественных результатов проводилось анкетирование магистрантов; для интерпретации полученных количественных данных был проведён статистический анализ.

По результатам входного тестирования во 2 семестре и итогового тестирования, проведённого в 3 семестре после работы с предлагаемым комплексом упражнений, можно сделать вывод о повышении уровня сформированности терминологической компетенции у магистрантов (см. Таблицу 1). Средний показатель успешности входного тестирования составил 62% (медиана – 60%; мода – 58%), при этом индивидуальные результаты варьировались от 48% до 74%. Итоговое тестирование зафиксировало рост успешности до 87% (медиана – 88%; мода – 91%), а диапазон индивидуальных результатов сузился (78% – 94%), что свидетельствует о выравнивании уровня сформированности терминологической компетенции в группе.

Таблица 1. Значения внутритестовых параметров входного и итогового тестирования

Показатель	Входное тестирование	Итоговое тестирование
Среднее арифметическое	62	87
Медиана	60	88
Мода	58	91
Диапазон индивидуальных результатов	48-74	78-94
Размах	26	16

Анкетирование магистрантов показало, что большинство обучающихся (9 из 11) отметили эффективность предложенных упражнений, в частности тех, которые предполагали перевод терминологических единиц и сопоставление терминов англо- и русскоязычного лингводидактического дискурса.

Заключение

В результате осуществлённого исследования были сделаны следующие выводы:

1. Анализ ФГОС ВО магистратуры, образовательных программ лингводидактического профиля, а также рабочих программ их учебных дисциплин демонстрирует необходимость освоения терминологического

состава лингводидактического дискурса при профессиональной подготовке будущих специалистов в области лингводидактики. В то же время осуществлённый в ходе исследования анализ учебных пособий по английскому языку показал, что изучение лингводидактической терминологии носит преимущественно фрагментарный характер. Соответственно, формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля зачастую не рассматривается в качестве одной из приоритетных задач учебного процесса.

2. Исследование терминологического состава лингводидактического дискурса позволило выделить ряд особенностей терминов данной области: междисциплинарность, семантическую асимметрию, методологическую маркированность, вариативность. На основе выявленных особенностей предложены критерии отбора лингвистического материала, послужившие содержательной основой комплекса упражнений, направленного на формирование терминологической компетенции у магистрантов лингводидактического профиля: критерий учёта междисциплинарной терминологичности, критерий учёта семантической асимметрии, критерий учёта методологической маркированности, критерий учёта вариативности.

3. На основе языкового материала, отобранного в соответствии с вышеобозначенными критериями, разработан комплекс упражнений, в состав которого вошли языковые, условно-речевые и речевые упражнения, обеспечивающие освоение следующих уровней формирования терминологической компетенции: узнавание терминологии – понимание терминологии – применение терминологии – готовность к профессиональной коммуникации и профессиональной деятельности.

Перспективой дальнейшего исследования видится разработка инструментария для оценки уровня сформированности терминологической компетенции магистрантов, а также уточнение критериев её поэтапного развития в процессе профессионально-ориентированного обучения.

Материалы исследования | Research materials

1. Английский язык для магистрантов, обучающихся по направлениям гуманитарного профиля: учебное пособие / под ред. М. А. Акоповой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012.
2. Копыловская М. Ю. Being More efficient: пособие для студентов старших курсов и магистров специальности «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». СПб.: Издательство СПбГУ, 2023. Ч. 3.
3. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н., Прилипко Е. В. Английский язык для педагогов: Academic English (B2): учебник для вузов. Изд-е 2-е, перераб. и доп. / под общ. ред. А. К. Крупченко. М.: Издательство Юрайт, 2025.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 (с изменениями и дополнениями). 2018. <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126>
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 992 (с изменениями и дополнениями). 2020. <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-04-02-lingvistika-992/>
6. Рабочая программа дисциплины «Академическая коммуникация». <https://kpfu.ru/do/uchebnyj-process/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>
7. Рабочая программа дисциплины «Английский язык для специальных и научных целей». <https://nc.spbu.ru/s/dDaoZZzGiJWpqsK>
8. Рабочая программа дисциплины «Английский язык для специальных целей». <https://kpfu.ru/do/uchebnyj-process/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>
9. Рабочая программа дисциплины «Лингводидактика и теория перевода». <https://nc.spbu.ru/s/dDaoZZzGiJWpqsK>
10. Рабочая программа дисциплины «Профессионально-ориентированный практикум иностранного языка». https://www.spbstu.ru/edu/plans/44.04.01_02/2025-2026/2024/rpd_44.04.01_02_o_2024.zip?t=1756679791
11. Рабочая программа дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам». https://www.spbstu.ru/edu/plans/44.04.01_02/2025-2026/2024/rpd_44.04.01_02_o_2024.zip?t=1756679791
12. Степанова С. Н., Хафизова С. И., Гревцева Т. А. Английский язык для направления «Педагогическое образование» = English for the Direction “Pedagogical Education”: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Изд-е 5-е, стер. / под ред. С. Н. Степановой. М.: Издательский центр «Академия», 2014.

Источники | References

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л., Бурдина О. Б. Терминологическая компетенция как основа знания, познания и профессиональной коммуникации // Методические и лингвистические аспекты греко-латинской медицинской терминологии: материалы всероссийской научно-учебно-методической конференции, Санкт-Петербург, 18-20 октября 2016 г. СПб., 2016.
2. Атаджанова Б. Т. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста // Вестник науки и образования. 2019. № 19-2.

3. Афанасьева О. Ю., Никитина Е. Ю. Терминологическая компетенция будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 6 (178).
4. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021.
5. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. 2016. № 3 (48).
6. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Тихомирова М. А., Бочкина Н. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога // Интеграция образования. 2018. № 4. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.728-749>
7. Бредихина И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9.
8. Верховод А. С. Коммуникативная компетентность преподавателя иностранного языка в современной концепции обучения в вузах // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ: ГЛОССА, 2000.
10. Гич О. Н., Ловцевич Г. Н. Концепты native speaker и носитель языка в английском и русском лингводидактическом научном дискурсе // Russian Journal of Linguistics. 2024. Т. 28. № 3. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-33656>
11. Грамма Д. В. Развитие терминологической компетентности магистрантов неязыковых направлений подготовки в процессе изучения английского языка для профессиональных целей // Концепт. 2023. № 11. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11107>
12. Едличко А. И., Мишнова А. В. Термины лингводидактики: функциональный аспект и способы фиксации // Вопросы современной лингвистики. 2019. № 6. <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2019-6-15-26>
13. Игна Я. Д. Развитие терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... к. пед. н. Томск, 2020.
14. Копыловская М. Ю. Лингводидактическая терминология: проблемы и вызовы современности // Универсальное и национальное в языковой картине мира: материалы V международной научной конференции, Минск, 21-23 октября 2022 г. Мн.: Минский государственный лингвистический университет, 2022.
15. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986.
16. Малинина С. М. Методическая технология совершенствования англоязычной терминологической компетенции курсантов-судоводителей морских вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 4. <https://doi.org/10.30853/ped20250064>
17. Мижериков В. А., Трунцева Т. Н. Проблема формирования коммуникативной компетентности педагогов: терминологический аспект // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2023. № 1.
18. Московкин Л. В. Лингводидактика: возникновение, развитие, перспективы // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2025. № 2.
19. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009.
20. Савчиц А. С. Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2015.
21. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
22. Тарнаева Л. П. Лингвокультурологическая компетентность переводчика в сфере делового общения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 3. № 2.
23. Тарнаева Л. П., Малинина С. М. Особенности терминологического состава англоязычного дискурса судовождения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. № 2. <https://doi.org/10.30853/phil20240087>
24. Тарнаева Л. П., Шерстнёва А. А. Терминологический состав лингводидактического дискурса в межъязыковом сопоставлении (на материале английского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025a. Т. 18. № 7. <https://doi.org/10.30853/phil20250441>
25. Тарнаева Л. П., Шерстнёва А. А. Междисциплинарная терминологичность лингводидактического дискурса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2025b. № 2.
26. Тетина С. В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 2.
27. Федюнина С. М. Англоязычная и русская лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования: автореф. дисс. ... к. филол. н. Саратов, 1988.
28. Филиппова А. А., Мишланова С. Л. Терминологическая компетентность учителя иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4.
29. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1986.

30. Шатилов С.Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка (рекомендации). Л.: ЛГПИ, 1985.
31. Ярославская И. И., Астремская Е. В. Лингводидактические термины в русском языке: социокультурный и сопоставительный аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014. № 2.

Информация об авторах | Author information



Ковалева Анастасия Андреевна¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет



Anastasia Andreevna Kovaleva¹

¹ Saint Petersburg State University

¹ asharstniova@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.10.2025; опубликовано online (published online): 10.12.2025.

Ключевые слова (keywords): лингводидактический дискурс; терминология лингводидактического дискурса; профессиональная коммуникативная компетенция; терминологическая компетенция; комплекс упражнений; linguodidactic discourse; linguodidactic terminology; professional communicative competence; terminological competence; set of tasks.