

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Игна Ярослав Дмитриевич

**РАЗВИТИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Валентина Ивановна Ревякина

Томск – 2020

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки	17
1.1. Педагогическая терминология как объект научных исследований и изучения в процессе профессиональной педагогической подготовки.....	17
1.2. Специфика и систематизация профессиональной терминологии учителя иностранного языка.....	38
1.3. Этапы развития, содержание и уровни терминологической культуры учителя иностранного языка как компонента его профессиональной культуры.....	52
Выводы по главе 1.....	70
Глава 2. Реализация основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе вузовской подготовки	74
2.1. Обоснование основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка.....	74
2.2. Исходный уровень развития терминологической культуры будущих учителей иностранного языка.....	95
2.3. Апробация основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка.....	110
2.4. Анализ результативности использования основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка.....	130
Выводы по главе 2.....	141
Заключение	145
Список литературы	150
Список иллюстративного материала.....	177
Приложения.....	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное высшее образование, включая педагогическое образование, характеризуется актуализацией культурологического подхода, ориентированного на освоение элементов культуры в образовательном процессе, поскольку именно культура выступает и основой, и результатом образования, а культура педагогики проявляется в культуре педагога. Абсолютно очевидно, что «обеспечение глобальной конкурентоспособности образования» как одной из ключевых задач, обозначенных в Национальном проекте «Образование» (2019-2024 гг.), невозможно без высокого уровня профессиональной, в том числе терминологической культуры (ТК) педагогов, последовательное и целенаправленное развитие которой возможно и необходимо реализовывать уже в процессе их вузовской подготовки.

Подчёркивая важность терминологической культуры для учителя как обязательного аспекта профессиональной педагогической культуры, учёные, как правило, не рассматривают её особенности. Несмотря на то, что понятие «терминологическая культура» встречается в научных трудах (В. И. Вегерин, Д. А. Галиева, А. А. Головнин, Ж. Е. Ермолаева, О. Х. Мирошникова, Е. И. Огар, Е. А. Петрова, Т. А. Силич, Л. Б. Ткачёва, И. Холявко, И. Н. Чурилова), в них не рассматривается развитие терминологической культуры именно учителя/преподавателя (Л. Н. Аркавенко, К. В. Новохатняя). В то же время профессиональный стандарт «Педагог», на который ориентируют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» при формулировке образовательными организациями профессиональных компетенций, содержит перечень трудовых действий, реализация которых едва ли будет эффективной при отсутствии у педагога терминологической культуры.

Терминология априори занимает важное место и в научной, и в профессиональной коммуникации педагога, и овладение любой научной или предметной дисциплиной не представляется возможным без усвоения языка данной дисциплины. Терминологические системы специфичны и несут в себе характерные признаки и особенности наук, к которым они относятся, однако особую сложность для изучения представляют гуманитарные науки, к которым относится и педагогика: их терминологические системы тяготеют к многозначности и обилию синонимов. Специфика педагогической терминологии усматривается в её особой социальной значимости и социально-исторической обусловленности.

Научно-практические аспекты изучения и применения профессиональной терминологии непосредственно учителями иностранного языка (ИЯ) на сегодняшний день обнаруживают всё большую актуальность. Современные научные труды, образовательная практика, результаты экспериментального исследования диссертанта полностью подтверждают тот факт, что и будущие, и опытные учителя иностранного языка относят знание профессиональной педагогической терминологии к самым сложным профессиональным знаниям.

Как утверждают сами учителя иностранного языка, терминологическая культура необходима им для реализации обучающей деятельности и терминологически грамотного оформления своей педагогической документации. Данная культура является базисом для научно обоснованной презентации профессионального опыта в форме публикаций и докладов; адекватной профессиональной и научной коммуникации в педагогическом сообществе (включая зарубежное); адекватной интерпретации концепций современных учебно-методических комплексов (в основном аутентичных). Кроме того, учителям необходимо постоянно адаптироваться к пополняемой и развивающейся педагогической терминологии, содержащейся, к примеру, в обновляемой нормативно-методической документации.

При этом иноязычная терминология, которой должен владеть выпускник факультета иностранных языков педагогического вуза, «вносит» дополнительные трудности: она характеризуется большей степенью неоднородности, открытости, динамичности, «нестрогости» по сравнению с русскоязычной терминологией, далеко не всегда имеет точные аналоги в родном языке.

Можно констатировать, что значимые вопросы, касающиеся развития терминологической культуры учителя иностранного языка как важнейшего компонента его профессиональной культуры, ещё не получили должного научного обоснования. К ним следует отнести специфику, содержание, параметры проявления, средства развития данной культуры в процессе профессиональной подготовки.

Степень разработанности темы исследования. Отдельные значимые для диссертационной работы вопросы специфики профессионально-педагогической культуры, профессиональной лингводидактики, педагогической терминологии и основ обучения ей в процессе современной профессиональной подготовки учителя сегодня изучены с некоторой степенью конкретности:

– *специфика отечественной педагогической терминологии и этапизация её развития* (В. С. Безрукова, Е. Ю. Есенина, И. М. Кантор, И. В. Кичева, Б. Б. Комаровский, Е. А. Кошкина, М. Е. Куприянова, А. Н. Рыжов, Т. А. Старшинова);

– *сложности систематизации терминов педагогики и подходы к данной систематизации* (М. А. Галагузова, Е. Ю. Есенина, Г. И. Железовская, Е. А. Кошкина, А. Я. Найн, А. Н. Рыжов);

– *суть профессиональной педагогической культуры учителя* (Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев, В. И. Ревякина, Р. А. Сарваров, В. А. Сластенин);

– *специфика профессиональной лингводидактики, интегрированного предметно-языкового обучения в вузе* (С. К. Гураль, А. К. Крупченко);

– характеристика и виды профессиональных педагогических задач (И. Н. Авилкина, Н. Г. Исаенков, Н. В. Касперович, Ю. Н. Кулюткин, С. А. Куприянова, А. Х. Курашинова, Н. В. Маняйкина);

– основы обучения педагогической терминологии в вузовском учебном процессе (Н. В. Абрамченко, А. В. Дружкин, Г. И. Железовская, И. И. Михалевская, Н. М. Тимофеева, Е. В. Титова);

– использование профессионально-ориентированных иноязычных текстов в вузовском образовании (В. А. Горина, А. П. Малькина, Е. В. Петрова, Л. А. Собинова, Н. С. Харламова);

– классификации терминологических словарей (В. В. Дубчинский, З. И. Комарова, В. М. Лейчик);

– специфика разработки словарей, предназначенных для подготовки учителя иностранного языка (И. А. Кузнецова, Г. Н. Ловцевич, И. И. Михалевская, М. И. Морозова, А. С. Савчиц).

Изучение научных трудов по проблематике исследования, практика обучения профессиональной терминологии студентов факультета иностранных языков педагогического вуза позволили выявить ряд очевидных **противоречий**:

1. между нарастанием процессов расширения терминологического аппарата педагогической науки и неразработанностью дефиниции «терминологическая культура», её специфики и показателей проявления применительно к профессиональной педагогической деятельности;

2. между наличием существующих профессионально-дидактических средств вузовской подготовки учителей иностранного языка и отсутствием научно-методического обоснования и сопровождения по практическому использованию данных средств в целях развития терминологической культуры;

3. между актуальной потребностью современной педагогической практики в повышении уровня профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов и недостаточной разработанностью методических

механизмов использования потенциала профессионально-дидактических средств для развития терминологической культуры учителей иностранного языка.

Анализ теоретических и прикладных разработок позволил сформулировать **проблему исследования**: каковы специфика терминологической культуры учителя иностранного языка и основополагающие профессионально-дидактические средства её развития в процессе вузовской подготовки?

В соответствии с обозначенными противоречиями и проблемой была сформулирована **тема диссертации**: «Развитие терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки».

Цель исследования: выявив специфику терминологической культуры учителя иностранного языка, обосновать, разработать и экспериментально проверить основополагающие профессионально-дидактические средства её развития в процессе профессиональной подготовки.

Объект исследования: процесс вузовской профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Предмет исследования: профессионально-дидактические средства развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе вузовской подготовки.

Гипотеза исследования: Развитие терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будет эффективным, если:

- выявить специфику и этапы развития терминологической культуры учителя в вузовской подготовке;
- определить содержание, уровни и параметры проявления терминологической культуры учителя иностранного языка;
- обосновать, разработать и использовать комплекс основополагающих профессионально-дидактических средств в виде профессионально-ориентированных текстов и словарей, учебных терминологических задач.

Задачи исследования:

1. *охарактеризовать* специфику профессиональной терминологии учителя иностранного языка;
2. *определить* сущностные аспекты терминологической культуры учителя иностранного языка (понятие, содержание, этапы развития, уровни);
3. *обосновать и разработать* основополагающие профессионально-дидактические средства развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки;
4. *реализовать* опытно-экспериментальную проверку эффективности использования разработанных основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка и *проанализировать* её результаты.

Методологической основой диссертационной работы на общенаучном уровне выступает *комплексный подход*, особенность которого состоит в том, что изучаемые явления составляют единое целое и подлежат комплексному рассмотрению (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов); на конкретно-научном уровне – *компетентностный подход*, акцентирующий внимание на результате образования, его практической направленности (В. А. Адольф, И. Ю. Степанова, А. В. Хуторской), *историческо-генетический подход*, предусматривающий рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития изучаемых объектов (Е. Ю. Есенина, Б. Б. Комаровский, А. Н. Рыжов), *культурологический подход*, согласно которому образование представляет собой процесс овладения культурой (Г. И. Гайсина, Б. С. Гершунский, Е. А. Костина, И. Ф. Исаев, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов).

Теоретическая база исследования представлена концептуальными идеями и положениями, разработанными в научных трудах по:

- *определению компонентов терминологической компетентности, терминологической культуры* (А. А. Головнин, Н. В. Бордовская,

Ж. Е. Ермолаева, К. В. Новохатняя, Е. И. Огар, Е. А. Петрова, Л. Б. Ткачева, И. Холявко, И. Н. Чурилова, О. Н. Шилова);

– *проблемам межъязыкового переноса русскоязычной и англоязычной академической и лингводидактической терминологии* (И. А. Воронцова, М. Е. Куприянова, Д. И. Лебедев, Г. Н. Ловцевич, И. И. Михалевская, А. С. Савчиц, О. В. Соболева, В. И. Тузлукова);

– *особенностям систематизации лингводидактической терминологии* (М. К. Денисов, И. А. Кузнецова);

– *определению и содержанию уровней развития терминологической компетентности педагога* (Т. А. Абрамовских, Н. В. Бордовская, Н. Бочкина, Е. А. Кошкина, В. А. Мижериков, М. А. Тихомирова);

– *реализации задачного подхода в подготовке учителя иностранного языка* (Н. В. Маняйкина, Е. А. Потапова, Т. Н. Яблонская);

– *приёмам работы с профессионально-ориентированными словарями в подготовке учителя* (Н. М. Тимофеева, Е. В. Ятаева);

– *формированию и развитию культуры работы учителя с текстами* (Е. Н. Семенов, М. Р. Черкасов).

Методы исследования – 1) *теоретические*: изучение научной и учебной литературы по проблематике диссертации, анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация; 2) *эмпирические*: изучение продуктов деятельности студентов, педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование, опытно-экспериментальная работа.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в 2015–2020 гг. и включало 3 этапа.

Поисково-аналитический этап (2015–2016 гг.) – определение методологического и терминологического аппарата исследования; анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования и словарно-энциклопедической литературы в области педагогики и лингводидактики; определение и описание теоретико-методологических основ развития

терминологической культуры учителя иностранного языка; планирование этапов опытно-экспериментальной работы; публикация отдельных теоретических результатов исследования.

Опытно-экспериментальный этап (2016–2019 гг.) – определение и характеристика основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка; разработка и апробация учебных материалов для практической реализации данных средств; проведение констатирующего и формирующего этапов эксперимента; публикация основных теоретических и практических результатов исследования.

Аналитико-обобщающий этап (2019–2020 гг.) – обобщение теоретических и практических материалов исследования; проведение контрольно-обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы; систематизация ключевых выводов по исследованию и положений, подлежащих защите; окончательное оформление текста диссертации; итоговые публикации по исследованию.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. *предложена* авторская трактовка понятия «терминологическая культура учителя иностранного языка» и *уточнены* компоненты её содержания;

2. *определены* параметры (критерии) проявления и уровни терминологической культуры учителя иностранного языка;

3. *разработан и внедрён комплекс* основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе его вузовской подготовки, включающий учебные терминологические задачи и приёмы работы с профессионально-ориентированными текстами и словарными изданиями;

4. *выявлены и предложены* принципы отбора и приёмы работы с профессионально-ориентированными текстами как средством развития терминологической культуры учителя иностранного языка;

5. *экспериментальным путём доказана эффективность* использования разработанного комплекса основополагающих профессионально-дидактических

средств с целью развития терминологической культуры учителя иностранного языка.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в: *расширении имеющихся представлений* о реализации культурологического подхода в профессиональном педагогическом образовании; анализе понятия «терминологическая культура» применительно к сфере педагогической деятельности; *конкретизации теоретических представлений* о возможностях развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе его профессиональной подготовки; *теоретическом обосновании* комплекса основополагающих профессионально-дидактических средств, способствующих развитию терминологической культуры учителя иностранного языка; *разработке* классификации учебных терминологических задач для профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что теоретические и практические положения исследования целенаправленно *применяются* при подготовке учителей иностранных языков в Томском государственном педагогическом университете; *разработан и внедрен* сборник авторских учебных терминологических задач для подготовки учителей английского языка (г. Томск); *разработаны и апробированы* приёмы работы с профессионально-ориентированными терминологическими словарями; *отобран и внедрён* комплекс англоязычных профессионально-ориентированных текстов, содержащих профессиональную терминологию, значимую для учителей иностранного языка.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Профессиональная педагогическая терминология* многозначна, нередко дублируется иноязычными терминами, характеризуется терминотворчеством, постоянным уточнением терминологии, интернационализацией понятий, наличием противоречащих друг другу трактовок значимых категорий педагогики, использованием «забытой» терминологии

и терминологии других наук. В связи с этим от учителя требуется не просто заучивание профессиональной педагогической терминологии, а наличие терминологической культуры. Для будущего учителя иностранного языка обязательно знание *отличий русскоязычной и англоязычной академической и лингводидактической терминологии*, проявляющихся в степени продуктивности процессов словообразования в терминотворчестве, неоднородности компонентного состава терминологического поля, содержании концептов терминологического знака, большем тяготении русскоязычной терминосистемы к избыточности и заимствованиям, использованию неологизмов при одновременном сохранении уникальных терминов. Особые *трудности при овладении иноязычной лингводидактической терминологией* в процессе вузовской подготовки представляют термины, значение которых ошибочно кажется очевидным и простым; синонимичные термины; термины с противоречивым определением; термины, сложность понимания и употребления которых связана с различием классификаций категорий и методов, средств обучения в отечественной и зарубежной лингводидактике.

2. *Терминологическая культура учителя иностранного языка* – это неотъемлемая часть его профессиональной культуры, высшая степень подготовленности педагога к использованию русскоязычной и иноязычной терминологии лингводидактики на уровнях понимания, употребления и интерпретации в условиях научной и профессиональной педагогической коммуникации. *Развитие терминологической культуры в процессе вузовской подготовки реализуется поэтапно*: 1) терминологическая информированность; 2) терминологическая грамотность; 3) терминологическая компетентность; 4) терминологическая культура.

Содержание терминологической культуры учителя иностранного языка включает совокупность интеллектуальных способностей, профессиональных знаний и умений, проявляющихся в мотивационно-ценностном, знаниево-аналитическом и деятельностном компонентах данной культуры. *Мотивационно-*

ценностный компонент ТК включает самообогащение собственного терминологического потенциала, отношение и адаптацию к изменениям в профессиональной терминосистеме, преодоление терминологических барьеров; *знаниево-аналитический компонент ТК* предусматривает знания терминологии лингводидактики, способность и готовность к анализу лингводидактических терминов, понимание генезиса и динамики их развития; *деятельностный компонент ТК* предполагает поиск и выбор адекватных эквивалентов профессиональных терминов в ситуациях профессиональной коммуникации, употребление терминов в научном и профессиональном педагогическом общении, нахождение и коррекцию ошибок в использовании профессиональных терминов. Уровни терминологической культуры учителя иностранного языка (высокий, средний, низкий) проявляются в каждом из вышеназванных компонентов данной культуры.

3. Установлено, что основополагающими профессионально-дидактическими средствами развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка в процессе вузовской подготовки являются:

- 1) профессионально-ориентированные словари (моно- и билингвальные);
- 2) специально отобранные профессионально-ориентированные тексты;
- 3) учебные терминологические задачи.

Для учителя иностранного языка в равной степени значимы как русскоязычные, так иноязычные *монолингвальные, билингвальные и полилингвальные профессионально-ориентированные словари*; приоритетно и эффективно применение узкоотраслевых (лингводидактических) словарей. К *профессионально-ориентированным текстам (русскоязычным и иноязычным)* как средствам развития терминологической культуры учителя иностранного языка относятся учебные, научные, методические и нормативные тексты. Узкоцелевые принципы их отбора включают: приоритет аутентичных, оригинальных текстов; терминологическую плотность и актуальность; наличие терминологии, которая требует специального изучения, отличается по значению

от тождественной иноязычной терминологии, и наоборот. Для развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка результативно использование *учебных терминологических задач* на: 1) знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики; 2) знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики; 3) анализ и интерпретацию терминов лингводидактики.

4. Все объективные и субъективные показатели опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об *эффективности выявленных и разработанных профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры*. Так, если на констатирующем этапе у 90% студентов (в Эг и в Кг) уровень ТК был оценен как удовлетворительный, то на контрольно-обобщающем этапе 25% студентов Эг показали хороший уровень терминологической культуры и 75% – высокий. В Кг высокий уровень продемонстрировали лишь 17% студентов.

Высокий уровень ТК учителя иностранного языка в её мотивационном компоненте проявляется в постоянном и систематическом самообогащении собственного терминологического потенциала; толерантном отношении и гибкой адаптации к изменениям в профессиональной терминосистеме, развитых умениях определять и трактовать причинно-следственные связи в динамике развития профессиональной терминосистемы; абсолютной готовности и способности к преодолению терминологических барьеров.

В *знаниево-аналитическом компоненте высокий уровень ТК* проявляется в глубоких знаниях русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии, а также отечественной и зарубежной терминосистемы, сходств и различий русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии; глубоком анализе профессиональных русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов, основанном на их происхождении, способе построения, адекватности и актуальности; полном понимании генезиса и динамики развития русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов,

связей терминосистемы педагогики с терминосистемами смежных наук и профессиональных областей, сути и причины полисемантизма и омонимии терминологических единиц в профессиональной педагогической терминосистеме.

В деятельностном компоненте высокий уровень ТК характеризуется обоснованными способами поиска и точным выбором адекватных эквивалентов профессиональных терминов в разных ситуациях профессиональной коммуникации; правильном употреблении русскоязычных и иноязычных терминов в научном и профессиональном педагогическом общении; точном нахождении и правильной коррекции ошибок в использовании русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов в устной и письменной коммуникации.

Личный вклад соискателя заключается в определении и теоретическом обосновании проблемы и стратегии исследования; постановке основных задач исследования и способов их решения; теоретико-методологическом обосновании развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки; планировании, реализации и анализе результатов опытно-экспериментальной работы; подготовке публикаций по выполненному исследованию.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечиваются методологической обоснованностью ключевых положений исследования; адекватностью методов исследования его объекту, цели и задачам; глубоким анализом научно-педагогических работ по проблеме исследования; логичностью и целостностью исследования; аргументацией сформулированных теоретических идей и подкреплением их авторскими примерами практической реализации; апробацией и анализом полученных результатов исследования.

Соответствие диссертационной работы паспорту специальности 13.00.08: подготовка специалистов в высших учебных заведениях (пункт 4 паспорта специальности); отбор и структурирование содержания профессионального образования (пункт 18 паспорта специальности); понятийный

аппарат профессионального образования (пункт 24 паспорта специальности).

Апробация и внедрение результатов исследования. Ключевые результаты исследования обсуждались *на заседаниях и научно-методологических семинарах* кафедры педагогики послевузовского образования (2016-2018 гг.), кафедры педагогики и психологии образования (2017-2020 гг.) ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». Автор диссертационной работы принял участие с докладами в международных конференциях и семинарах в 2015-2019 гг. (Брянск, Кемерово, Москва, Пенза, Томск, Тверь).

Разработанные в процессе исследования учебные материалы, в том числе учебно-методическое пособие, включающее комплекс учебных терминологических задач, апробированы и внедрены в практику профессиональной подготовки учителей и преподавателей иностранных языков в ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» и в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

По результатам исследования опубликовано 15 работ, в том числе 6 научных статей в журналах перечня ВАК, одна из которых содержится в журнале, индексируемом в международной базе Web of Science, 1 учебно-методическое пособие.

Структура диссертации. Диссертационная работа включает введение, две главы (7 параграфов), заключение, список литературы (195 наименований), 6 приложений; иллюстрирована таблицами (18) и рисунками (8).

Глава 1. Теоретико-методологические основы развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки

1.1. Педагогическая терминология как объект научных исследований и изучения в процессе профессиональной педагогической подготовки

Как было отмечено во введении, терминология играет значимую роль, как в научном, так и в профессиональном общении, в связи с чем стоит обозначить ряд общих и специфических особенностей научной и профессиональной терминологии. Язык науки точен, служит для полноценного понимания опыта исследований отдельных научных областей, а также фиксирования новых, только появляющихся в науке предметов и явлений. Основная функция языка науки – возможность взаимодействия между учёными. Совместная работа в отдельной научной области требует высокой степени понимания друг друга, использования слов, предполагающих их однозначное понимание всеми участниками коммуникативного акта. Ключевое требование к языку науки – ясность, которая не зависит от персонального исследовательского опыта [96].

Процесс формирования понятийно-терминологического строя языка науки является неотъемлемой частью становления любой научной области, которая проходит в процессе своего развития сначала эмпирическую, а затем теоретическую стадию. Данный процесс специфичен в каждой научной отрасли. Структурированная понятийная система – значимый признак теоретического уровня научного знания [64, с. 155].

В составе языка науки принято выделять три группы лексики: нетерминологическую, общенаучную, терминологическую [54, с. 62]. Нетерминологическая лексика служит, в основном, для логической связи научных понятий. Характерными особенностями общенаучной лексики являются: высокая частотность её использования, обусловленная её методологическим

и междисциплинарным характером; присутствие в описании многих явлений (из разных отраслей знаний); научно-философские понятия, исходные для различных наук (материя, форма, система). Третий слой, терминологическая лексика, составляет основную часть лексики языка науки. Именно термины выступают в качестве «фундамента» языка науки, инструментом формирования научных теорий, принципов, законов и положений.

В профессиональной сфере термины выступают крайне важным инструментом профессиональной деятельности, поскольку точно описывают теорию и методологию профессии. В профессиональной лексике наряду с терминами выделяют профессионализмы (неофициальные синонимы специальных наименований, не имеющие строго научного характера) и профессиональные жаргоны (не выражающие научных понятий, используемые группой людей, объединённых по профессиональному признаку).

Рассмотрение специфики педагогической терминологии как объекта научных исследований требует конкретизации понятий «термин», «терминология», «педагогическая терминология». *Термином* называют слово/словосочетание, которое употребляется преимущественно в научно-техническом контексте [105, с. 583], обозначает определённое понятие из разных областей знаний [7]. Хотя указанные определения достаточно полно отражают разницу между термином и понятием, стоит уточнить определение «понятия». Под последним в данной диссертационной работе будем понимать «мысль об общих и существенных свойствах и отношениях действительности» [105, с. 447].

В научных исследованиях терминология в основном трактуется как обоснованная и упорядоченная система, совокупность терминов (терминосистема) определённости области или областей знания [64, с. 156-157]. Наиболее исчерпывающим определением *терминологии*, на наш взгляд, является следующее: «совокупность терминов определённой отрасли науки, техники, производства, области искусства, общественной деятельности, связанная

с соответствующей системой понятий» [17]. Помимо точности и связи с конкретной научной областью, которые выделяются в большинстве определений понятия «термин», к особенностям, отличающим термины от общеупотребимой лексики, можно отнести:

1. точность дефиниции;
2. взаимосвязь с другими терминами в терминосистеме научной отрасли;
3. однозначность, отсутствие или незначительное количество синонимов;
4. мотивированное употребление [73, с. 172-175].

Среди других особенностей терминов исследователи [6; 7; 63; 64; 65; 85; 156] называют системность, краткость, устойчивость, стилистическую нейтральность, отсутствие экспрессивности, модальность, независимость от контекста. Теоретический анализ терминологических систем отдельных наук позволяет исследователям выявлять характерные особенности терминов, систематизировать их, изучать историю возникновения, составлять терминологические словари.

Терминосистемы различных наук выступают традиционно предметом научного изучения, и педагогическая наука не составляет исключение. В словаре терминов по общей и социальной педагогике *педагогическая терминология* трактуется как «система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике воспитания, обучения и образования; понятийный аппарат педагогики, помогающий осмыслить и понять сущность педагогических явлений и процессов» [26, с. 111]. В научных работах педагогическую терминологию называют сложным и многоплановым результатом осмысления педагогического опыта посредством общелитературного языка [65, с. 84], совокупностью терминов, которые закрепляют особо значимые понятия педагогики [56, с. 20]; относят к объекту междисциплинарного исследования [64; 143].

Именно поэтому нередки исследования становления и развития педагогической терминологии с позиции принципа историзма. Можно утверждать, что научные труды, посвящённые генезису терминосистемы

отечественной педагогической науки, подразделяются по двум направлениям: 1) исследования, которые рассматривают определённый период, аспект развития данной терминосистемы [15; 44; 56; 63-67; 76; 134]; 2) исследования, которые уточняют, характеризуют этапы её развития [52; 59; 119]. Во многих исследованиях, относящихся к первой группе, так или иначе, просматривается ориентация на обращение к общей этапизации развития педагогической терминологии.

В целом, учёные единодушны в определении хронологических рамок и в характеристике *основных этапов становления и развития терминологии отечественной педагогики*; они обобщены автором диссертационной работы в табличном виде (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы становления и развития отечественной педагогической терминологии

Временной период/этап	Особенности этапа
1) XI – начало XVII вв.	начало накопления состава педагогических терминов
2) середина XVII в. – конец XVIII в.	становление основ научно-педагогической терминологии
3) XIX в. – 80-е гг. XX в.	обогащение педагогической терминологии, её закрепление в учебных и словарных изданиях
4) с 90-х гг. XX в. до настоящего времени	современный этап развития педагогической терминологии

Далее кратко охарактеризуем каждый из этапов.

Согласно современной энциклопедии «Педагогика», накопление состава педагогических терминов в России началось ещё с появления книгопечатания, тогда как закрепление терминов в специальной педагогической литературе произошло уже в XVII – XIX вв.. Однако фундаментальные труды по педагогической терминологии появились только в середине XX века [105].

Первый (начальный) этап становления терминологии отечественной педагогики приходится на XI в. – середину XVII в. Основу данного становления

в названном периоде составляла христианская система ценностей. Помимо принятия христианства на становление терминосистемы педагогики оказали распространение письменности и зарождение собственной теории и практики образования, что, в свою очередь, сопровождалось распространением педагогических терминов [119, с. 12].

Следует признать сложность описания начального этапа становления отечественной педагогической терминологии, что отчасти проявляется и в некоторой ограниченности количества научных исследований, посвящённых данному периоду в отличие, например, от исследований развития современной педагогической терминологии. Это объясняется недостатком, труднодоступностью и разноплановостью источников названного исторического периода, а также его спецификой и длительностью. Данные проблемы обуславливают трудности в установлении точного «возраста» появления и трактовки тех или иных понятий, проблематичность их однородной классификации. Тем не менее, в результате анализа научных трудов, содержание которых посвящено непосредственно истории становления терминологии отечественной педагогики (среди наиболее значимых из них – работы Б. Б. Комаровского [59] и А. Н. Рыжова [119]), были обобщены особенности этапа её становления:

- Большое влияние на распространение и развитие терминологии педагогики оказывала система терминов, сложившаяся на тот момент в Византии, Сербии, Болгарии.

- В употреблении находились термины античной культуры, близкие (но не всегда абсолютно тождественные) славянским терминам по смыслу, такие как «школа» – «училище», «педагог» – «учитель», при этом сами новые явления не заимствовались.

- Термин «образование» был системообразующим.

- Разговорный и «книжный» язык отчасти присутствовали в составе педагогической терминологии и оказывали на неё влияние.

– Поскольку термины педагогики использовались как педагогическом процессе, так и в быту, то они были преимущественно одинаково известны и понятны представителям разных сословий и социальных групп.

По сравнению с начальным периодом становления терминологии отечественной педагогики, следующий этап (середина XVII в. – конец XVIII в.) был не таким продолжительным, вместе с тем, он более детализирован в отечественных научных трудах. Так, например, отдельному историческому периоду данного этапа полностью посвящено диссертационное исследование Е. А. Кошкиной [67]. Также названный этап отдельно обозначен и охарактеризован в исследованиях Б. Б. Комаровского [59], А. Н. Рыжова [119].

Б. Б. Комаровский, характеризуя становление отечественной педагогической терминологии, выделил ряд характерных особенностей указанного временного периода, среди которых особо проявились: интенсивность развития терминов педагогики (обогащение неологизмами в эпоху петровских реформ, заимствованиями из других отраслей науки (например, философии, психологии), переводными аналогами зарубежной терминологии); влияние произведений прогрессивных общественных деятелей и литераторов на развитие терминологии педагогики [59]. И, наконец, важнейшим для данного этапа Б. Б. Комаровский считал тот факт, что в первой половине XVIII в. складывалась государственная система народного образования, включающая различного рода образовательные учреждения: университет, школы (общеобразовательные и специальные), институт благородных девиц, военные учебные заведения и т.д. [59].

В конце XVIII века осуществлялись первые небезуспешные попытки упорядочивания системы педагогических терминов, которые соответствовали нормам русского языка, а также традициям отечественной педагогики. Это проявилось в реформе русского языка, во введении в научный оборот такой терминологии как «педагогика», «дидактика», «методика». В результате влияния европейской образовательной традиции появились новые термины. Происходило

постепенное обособление «книжного» и разговорного языков. Также утрачивалась первостепенная позиция «образования» в терминосистеме педагогики; центральным, системообразующим постепенно становилось «воспитание».

Итак, к основным особенностям обозначенного этапа развития терминологии отечественной педагогики относятся: зарождение основы научно-педагогической теории, рост влияния приоритетов государственной политики в области образования. Впоследствии это привело к существенному изменению как содержания, так и структуры терминосистемы отечественной педагогики.

Третий этап развития отечественной педагогической терминологии (XIX в. – 80-е гг. XX в.) характеризуется дальнейшим влиянием развития научно-педагогической теории на обогащение терминосистемы педагогики. Здесь прослеживаются 2 подэтапа – дореволюционный и постреволюционный. Педагогическая терминология постепенно закреплялась в словарно-энциклопедической и учебной литературе. Для языка педагогической науки данного этапа характерны политизация, идеологизация, «отдаление» от разговорного языка. В роли системообразующего термина педагогики в начале XIX века выступало «воспитание», которое включало в себя термин «образование» [119, с. 26]. Известно, что первые отечественные научные труды по терминологии педагогики появились в конце 60-х гг. XX века (авторы – Б. Б. Комаровский, И. М. Кантор). Несмотря на то, что в основе их исторического анализа лежала марксистско-ленинская идеология и философия, во многом данный анализ оказывался гораздо шире [44]. Содержание данных трудов легло в основу дальнейших исследований педагогической терминологии.

Текущий (современный) этап развития терминологии отечественной педагогики начался в 90-х гг. XX в. Данная терминология, как и вся современная научно-педагогическая теория в целом, изменяется на фоне влияния интеграции образования, некоторого снижения научного контроля относительно её структурирования и содержательного обновления. Именно на данном этапе

наблюдается всплеск научного интереса к различным вопросам в области генезиса, развития, систематизации, способов изучения педагогической терминологии. Наряду с диссертационными работами А. Н. Рыжова, Е. А. Кошкиной стоит выделить и другие отечественные научные исследования, касающиеся вопросов и перспектив развития отечественной педагогической терминологии. Это – диссертации, освещающие специфику формирования и развития понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е гг. XX в. [56], современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России [44], понятийно-терминологического аспекта взаимосвязи педагогической теории и практики [134], теории и перспектив международной педагогической терминологии [143], проектирования учебных словарей по педагогическим дисциплинам [138].

Большинство названных выше исследователей сходятся в выделении специфических особенностей современной терминологии отечественной педагогики. К таковым отнесены: многозначность, дублирование русскоязычной терминологии иноязычной терминологией, появление псевдонаучной терминологии, постоянное уточнение и терминотворчество посредством заимствований (из других наук и других языков, в результате процессов интеграции и интернационализации образовательной сферы), сосуществование противоречащих друг другу трактовок важнейших категорий педагогики, «реанимация» прежде существовавших и «забытых» терминов, активное употребление терминов из других научных областей (таких как философия, лингвистика, социология, психология). Термин «образование» снова становится системообразующим.

На современном этапе развития отечественной педагогической науки исследователи не только фиксируют особенности изменений в терминосистеме педагогики, но и предпринимают попытки обозначить перспективы возможных научно-практических исследований в данном направлении. Автор диссертации полностью разделяет точку зрения А. Н. Рыжова, который считает необходимым

создание историко-терминологического педагогического словаря; осуществление стандартизации педагогической терминологии в России в условиях международной стандартизации научной терминологии; разработку конкретных подходов к сближению языка педагогической науки и практики [119].

Переходя к вопросу упорядочения, систематизации педагогической терминологии как объекта научного исследования, отметим, что на практике данная систематизация реализуется, прежде всего, посредством разработки словарно-энциклопедической литературы по педагогике. Педагогические словари и энциклопедии как особый вид педагогической литературы представляют собой научно-справочные издания, которые содержат систематизированные знания педагогического, образовательного характера, а также знания смежных дисциплин [27]. Как правило, словари (особенно узкопрофильного характера) создаются одним или несколькими авторами, тогда как энциклопедии являются результатом коллективного авторского труда.

Особо плодотворный в становлении отечественной теории педагогической терминологии период 60-х–80-х годов XX века [56] результативался разнообразием и увеличением количества словарно-энциклопедических изданий по педагогике. Были изданы педагогические словари, энциклопедии, словники: под редакцией И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова; составителей В. В. Петрова, И. М. Кантора, Б. Б. Комаровского, В. В. Макаева и др. [16].

Можно констатировать, что на сегодняшний день научно-практический интерес к систематизации педагогической терминологии весьма высок. Исследователи характеризуют сложности классификации, систематизации терминологии, разрабатывают способы совершенствования систематизации, этапы составления тематических словарей на основе определённых принципов.

К сложностям систематизации и употребления педагогических терминов отечественные учёные [30; 44; 63; 95; 110; 139] относят: изменение категориально-понятийного аппарата педагогической науки; некоторую стихийность терминообразования, тавтологию, неоднозначную трактовку ряда

понятий и терминов; авторскую интерпретацию трактовок новых понятий; грамматические и/или стилистические ошибки в формулировках вводимых понятий; надлежащую аргументацию при выборе определений терминов. Также здесь прослеживаются: недостаточная разработанность принципов, способов введения и использования новых понятий, механизмов официального признания терминов; необоснованная замена некоторых уже устоявшихся терминов, «мода» на определённую терминологию.

Автор статьи с «говорящим» названием «Внимание: терминология!», В. М. Полонский, отмечает, что сегодня терминологический бум касается не только понятий педагогики, но и разрастающихся, ответвляющихся дисциплин педагогики. Среди последних исследователь, к примеру, называет «педагогику самоопределения», «педагогику модальности», «библейскую педагогику», «педагогику отождествления», «интегральную педагогику», «неопедагогику», «педагогику развития», «педагогику среды», «человекосообразную педагогику» и даже «эмбриональную педагогику» [110, с. 50].

Для данной диссертационной работы интерес представляет классификация терминов и понятий дидактики, предложенная Е. А. Кошкиной, касающаяся принадлежности терминов структурному компоненту дидактического знания. Автор классификации дифференцирует понятия и термины, которые отражают и обозначают:

- методологические основы дидактики как раздела педагогики («образование», «дидактика», «теория обучения» и др.);
- сущность процесса обучения («процесс обучения», «принцип», «цель обучения», и др.);
- содержание обучения («содержание образования», «знание», «умение», «навык», «компетентность» и др.);
- суть и дидактические особенности использования методов обучения («метод обучения», «прием обучения», «технология обучения» и пр.);

- организационные формы обучения (форма обучения», «урок», «самостоятельная работа» и др.);
- средства обучения («средство обучения», «наглядное пособие», «иллюстративный материал» и др.);
- диагностику процесса обучения («контроль знаний», «форма контроля», «дидактический тест», «оценка», «отметка» и др.) [63].

Названная классификация значима для разработки специальной учебной литературы, направленной на формирование и развитие профессионального понятийного аппарата будущего педагога, развитие его терминологической культуры. В целом, знание, понимание специфики изменения терминосистемы педагогики, систематизации педагогической терминологии, проблем и способов реализации данной систематизации в словарно-энциклопедической литературе, ориентация на существующие классификации педагогической терминологии важны не только для учёных, методологов, теоретиков образовательного процесса, но и для педагогов всех уровней образования, лежит в основе их терминологической культуры, формирует их профессиональное понятийное мышление.

Актуальность развития у учителей терминологического аспекта их профессиональной педагогической культуры, обусловленная возрастающими требованиями к качеству подготовки учителя [115] и тенденциями современного развития педагогической терминологии, повлияла на активизацию научно-практического поиска соответствующих основ (подходов, методов, условий) обучения педагогической терминологии в вузовском учебном процессе.

Не всегда исследователи формулируют данную задачу буквально как «развитие терминологической культуры», но созвучные данной идее формулировки в названиях ряда научных трудов по педагогике явно свидетельствуют о сверхзначимости развития терминологической культуры обучающихся в системе современного высшего образования. Так, исследователи подчёркивают важность усвоения педагогических понятий [40],

становления/формирования/развития терминологической/понятийной компетенции/компетентности [2; 3; 18; 19; 20; 28; 49; 149], обогащения терминологической речи [92], изучения/овладения понятийно-терминологическим аппаратом педагогики [55; 158].

Если обратиться к содержанию ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) от 2018 года, то ряд компетенций, подлежащих развитию в процессе профессиональной подготовки учителя косвенно соотносится с профессиональной терминологией, например: способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4) и «осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» (ОПК-8). Данный стандарт [113] ориентирует образовательные организации на обращение при формулировке профессиональных компетенций к профессиональным стандартам. Так, согласно Профессиональному стандарту «Педагог», трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» (код В/03.6) предполагает трудовые действия, связанные с формированием «общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира; применением «специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения» [114].

Очевидно, что в данных формулировках усматриваются элементы терминологической культуры учителя, без которой реализация названных трудовых действий едва ли будет результативной.

Внедрение новых образовательных стандартов (вузовских и школьных), обновление профессиональной педагогической терминологии вследствие постоянной модернизации образования ещё больше актуализировали необходимость в обучении будущих учителей профессиональной терминологии, в формировании их готовности, способностей адекватного восприятия,

понимания, и обоснования тех или изменений в терминологической системе педагогики. Без определённого уровня терминологической культуры невозможны корректное планирование, конструирование учебного процесса, разработка программ, формулировка и понимание целей и задач педагогической деятельности [127].

Кроме того, нередко предметом научных обсуждений и востребованной тематикой программ повышения квалификации становятся проблемы адекватного понимания и использования учителями терминологии ФГОС общего образования. К примеру, исследование О. Х. Мирошниковой, проведённое среди городских и сельских учителей иностранных языков (курсы повышения квалификации на базе Южного федерального университета, 2015 г.) выявило, что терминология ФГОС «прозрачна», понятна лишь для 9% учителей и используется ими в практической деятельности. Терминологические сложности (на уровне базовых концептов, ряда лингводидактических и лингвокультурных понятий) возникают у них довольно часто. И даже методологически обоснованные и всесторонне изученные ещё десятилетия назад термины, такие как «зуны», «компетентность», «компетенция», до сих пор требуют уточнения и дифференциации [91].

Современные исследования, предлагающие возможные основы обучения общей педагогической терминологии (их трудно назвать многочисленными), варьируются по степени комплексности. Вероятно, авторы научных трудов в данном поле исследования больше сконцентрированы на вопросах обучения методической терминологии в конкретных предметных областях, отличающейся большей профессиональной специфичностью, приближенностью к реалиям учебного процесса.

Изначально стоит остановиться на тех исследованиях, в которых предлагается *комплекс взаимосвязанных основ, условий обучения педагогической, методической терминологии.*

К примеру, Г. И. Железовская выделяет дидактические условия усвоения обучающимися научно-педагогических понятий. Сюда относятся:

- опора на современные теории педагогики;
- специфика дидактического стиля мышления преподавателя по дисциплине «Педагогика»;
- благоприятная атмосфера на занятиях (и мотивационная, и интеллектуальная);
- особенности восприятия обучающимися учебного материала в диалоговом режиме;
- творческая самостоятельность в процессе решения понятийно-терминологических задач (ПТЗ) [46].

Отдельная статья данного автора посвящена непосредственно решению ПТЗ на основе логико-методологического подхода. При реализации данного подхода определяется и усваивается сущность понятий, применяется диалектический метод познания, ядром которого выступает такой приём как «поиск противоречий». Таким образом, студенты переходят от фрагментарного восприятия, понимания отдельных педагогических явлений и предметов педагогической деятельности к целостному категориальному взаимосвязанному отражению [40, с. 85].

Речь идёт о проблемно-концептуальном методе чтения лекций с элементами дискуссии, предусматривающем общение между студентами, студентами и преподавателем. В результате выявляются противоречия в решении важнейших методологических проблем, обсуждаются разные концепции и противоречивые точки зрения на научно-педагогические проблемы. Студентам решения не навязываются, не даются готовые определения понятий, наоборот, предоставляются возможности для поиска, выбора логических действий, ведущих к верному диалектическому определению и усвоению понятий [40, с. 86]. В данном подходе усматривается ряд практико-ориентированных форм работы с понятийным аппаратом педагогики: разработка студентами различных приёмов, дидактических средств, методов работы со школьниками, направленных

на решение различных образовательных задач; самостоятельное составление ПТЗ, понятийных диктантов по предмету.

Данные формы работы, безусловно, важны для развития терминологической культуры учителя. К относительным недостаткам комплекса названных выше дидактических условий усвоения студентами научно-педагогических понятий можно отнести некоторую зависимость результативности их усвоения от особенностей дидактического стиля мышления педагога и его способности создать требуемый положительный фон занятий. Минимизации зависимости от данных условий могло бы способствовать учебное обеспечение педагогических дисциплин, разработанное с учётом названного подхода.

Идея Г. И. Железovской об использовании понятийно-терминологических задач в развитии понятийной компетентности будущих учителей получила развитие в диссертационном исследовании Н. В. Абрамченко [3]. Она относит ПТЗ наряду с понятийно-методическими задачами (ПМЗ) к типам понятийных задач. Автор сформулировала следующие принципы построения системы понятийных задач: соотносимость с понятийным аппаратом изучаемого предмета, с уровнями учебно-познавательной деятельности; ориентация на активизацию мыслительного процесса; моделирование профессиональной деятельности; максимально полный охват различных аспектов понятийной компетенции. ПТЗ, предлагаемые Н. В. Абрамченко, включают задачи на воспроизведение, поисковые и творческие задачи. ПМЗ, в свою очередь, могут включать две части. Первая часть – объяснение определённого знания теории понятий; вторая часть определяется уровнем сложности задачи: на воспроизведение; поисковая; творческая [2; 3].

Возвращаясь к отмеченной выше проблеме усвоения терминологии новых образовательных стандартов, стоит обратиться к основам овладения терминологическим языком данных стандартов, предлагаемым Е. Л. Измайловой [49]. И хотя она акцентирует необходимость развития терминологической компетентности не в вузовском учебном процессе, а в рамках повышения

квалификации педагогов, называемые ею приёмы проработки ключевых понятий вполне могут быть адаптированы к профессиональной подготовке учителей: работа со словарями, педагогические лото, построение кластеров, синквейны. Безусловную эффективность использования в вузовской подготовке студентов корнесловно-смыслового подхода, признаваемого Е. Л. Измайловой приоритетным при обогащении новой терминологией практикующих учителей, можно подвергнуть сомнению. Тем не менее, стоит согласиться с необходимостью «ухода» от формально-содержательного подхода при обучении профессиональной педагогической терминологии в условиях современного вузовского образовательного процесса.

Небезынтересна методика (этапы) работы с педагогическими понятиями, предложенная С. С. Щекиной и Г. В. Аверкиевой [158] (авторы предполагают её использование не только при изучении специальных дисциплин, но и дисциплин общекультурного блока): первое ознакомление с изучаемым материалом на уровне основных понятий; закрепление основных понятий посредством словарно-энциклопедической литературы; усвоение понятий определённого раздела учебного курса; комплексное усвоение понятий раздела; овладение понятиями через взаимосвязанные понятия; работа с понятиями на основе банка заданий; контроль и оценка знаний [158, с. 121]. Среди недостатков предлагаемой методики – направленность на обучение понятиям не столько в контексте их использования, сколько на узнавание, определение различий; превалирование работы со словарями; отсутствие учёта профиля подготовки учителя (его предметной области). Среди достоинств данной методики – многообразие заданий для работы с педагогическими понятиями (терминологические диктанты, терминологические тесты, составление понятийных схем, заполнение понятийных таблиц, понятийно-терминологических карт, анализ понятийных категорий, игровые формы работы, тренинги на запоминание и пр.). Кроме того, предложенная С. С. Щекиной и Г. В. Аверкиевой методика работы

с педагогическими понятиями «привязана» к использованию её лишь при изучении дисциплины «Педагогика».

Учитывая, что овладение педагогической терминологией в вузе не ограничивается рамками лекционных и семинарских занятий по дисциплинам профессиональной направленности, а распространяется на научно-исследовательскую работу студентов (например, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождении научно-исследовательской и преддипломной практик), вполне уместным можно считать обучение терминологическому анализу, определённым приёмам (правилам) работы с терминами. Терминологический анализ, являясь одним из теоретических методов исследования, ориентирован на раскрытие особенностей изучаемых педагогических явлений на основе выявления и конкретизации значения и смысла терминов. Его результатом выступают экспликации и дефиниции, обозначения выявленных научных подходов, положений при трактовке определённых понятий [139]. Е. В. Титова называет основные подходы при осуществлении терминологического анализа, где чётко проявляется исследовательская позиция (компилятивный, избирательный, статистический, критический, аналитический), отдавая приоритет аналитическому подходу, и следующие правила работы с терминами:

1. Необходимо объяснение (толкование, экспликация) используемых терминов, особенно полисемичных, которые широко представлены в педагогике.

2. Необходимо не только объяснение термина при его введении, но и обоснование адекватности и правомерности его использования.

3. Следует избегать использования в одном тексте (работе) термина в значениях, выходящих за границы представленных определений, в противном случае необходимо контекстное пояснение употребления термина [139].

Поскольку основное ядро профессиональной педагогической терминологии составляет методическая терминология, наибольшим образом соотносимая с практической деятельностью учителя-предметника, целесообразно перечислить

основы обучения данной терминологии, разработанные современной педагогической наукой и внедряемые в условиях вузовского учебного процесса.

Для обучения терминологии науки посредством курса методики обучения (на материале русского языка) исследователем Н. И. Киселёвой были разработаны разнообразные формы работы с терминологическим словарём; предложено введение спецкурса, ориентированного на формирование профессиональной языковой личности, применение активных методов обучения, электронных гипертекстовых систем [55].

Для нашего исследования, относящегося непосредственно к подготовке учителя иностранного языка, безусловный интерес представляет диссертация И. И. Михалевской [92]. В ней обосновывается необходимость соблюдения ряда условий при развитии у будущих учителей/преподавателей иностранных языков терминологической речи:

- отбор терминологии по критериям тематической организации, актуальности (современности), типичности, терминологичности, трудностей понимания;
- построение классификационных схем важнейших понятий методики;
- семантизация терминологии, представляющей контекст использования, перевод, дефиницию и толкование;
- систематизация, организация терминологии в форме логико-семантических схем (тематике), методических паспортов;
- применение системы упражнений, ориентированной на формирование билингвальных навыков, умений и включающей рецептивные, тренировочные, коммуникативные упражнения [92].

Среди основ обогащения терминологической речи учителя иностранного языка, обобщённых И. И. Михалевской, наиболее практико-ориентированными и актуальными можно назвать методические паспорта (лексикографический аппарат, вариант тематического толкового словаря-минимума, служащий для семантизации терминов) и комплекс упражнений:

- рецептивные (выбор терминов из списка, объяснение значения и разницы терминов, выбор подходящего термина, исправление неправильно употреблённого термина, кроссворды, поиск подходящего термина и т.п.);
- тренировочные (двуязычные на перевод, комбинирование, подстановка и прогнозирование, трансформация);
- коммуникативные (высказывание по ситуации, описание этапа урока, ответы на вопросы, пересказ (статьи), рассказ (о системе, инновациях), дискуссии, интервью, проблемные задания, деловые методические игры) [92].

Одним из средств развития терминологической компетентности учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки исследователи называют кейс-метод, предусматривающий использование предметно-познавательных, профессионально-речевых и рефлексивно-оценочных заданий [19]. Анализ содержания названных заданий позволяет сделать вывод, что они близки терминологическим, понятийным задачам.

И, наконец, наиболее часто основой обучения педагогической терминологии на сегодняшний день исследователи называют словари по педагогике, методике предметного обучения [38; 55; 75; 83; 120; 123; 137; 138 и др.] Далее дана характеристика некоторых из видов словарей, которые могут быть использованы в вузовском учебном процессе при обучении учителя педагогической, методической терминологии. Специфика использования данных словарей в процессе подготовки учителя иностранного языка представлена в главе 2.

Для обучения педагогической терминологии наиболее уместным представляется использование учебных терминологических словарей. Особенность *учебного терминологического словаря* определяется тем, что он выступает как лексикографическое и терминографическое произведение, так и дидактическое средство, реализующее современную концепцию терминологического словаря [120, с. 97]. Встречаются и другие синонимичные названия данных словарей, например: «учебный словарь по педагогической

дисциплине», «учебный исторический словарь по педагогическим дисциплинам». *Учебный словарь по педагогической дисциплине* как лексикографическое издание, обобщающее, детерминирующее, систематизирующее язык педагогической науки, способствует изучению данного языка [138, с. 6]. Наряду с функциями, присущими словарям в целом (систематизирующая и справочная), учебный терминологический словарь обладает учебной и нормативной функциями, то есть данный словарь должен быть ориентирован на адресата, на удовлетворение его познавательных способностей, а включаемые в словарь лексические единицы должны соответствовать нормам профессиональной лексики.

Учебный исторический словарь по педагогическим дисциплинам – лексикографическое произведение, способствующее изучению языка педагогики (истории его становления и развития) [75, с. 8]. Группировка терминов здесь предполагает разграничение устаревших терминов; терминов, проходящих в своём развитии стадию разворачивания семантики, характеризующихся наличием производных от базового термина; терминов, активно употребляемых на современном этапе, изменяющихся с развитием педагогической науки по объёму и содержанию [75]. Очевидно, что в большей степени проектирование данного словаря основывается на принципе историзма.

Для подготовки учителя иностранного языка особую значимость представляют как монолингвальные, так и билингвальные (двуязычные) словари, обеспечивающие развитие билингвальной готовности к профессиональной педагогической деятельности. *Билингвальный терминологический словарь по педагогике* представляет собой двуязычное лексикографическое произведение учебного характера, которое содержит базовый терминологический пласт педагогики, предназначено для повышения общей предметной и языковой готовности в рамках данной дисциплины [38, с. 10]. Билингвальная готовность в данном случае означает готовность осуществлять педагогическую деятельность на двух языках.

Для профессиональной подготовки учителя иностранного языка, развития его терминологической культуры, не менее значим *кросскультурный терминологический словарь* (автор модели словаря, Г. Н. Ловцевич [82; 83], называет его словарём нового типа). Его особенность заключается в ориентации на профессиональную культуру, «чужую», «внешнюю» по отношению к его пользователям; в интерпретации терминологии одного языка и культуры для пользователей, относящихся к иному лингвокультурному сообществу [82, с. 17]. Кросскультурный терминологический словарь способствует осознанию разных профессионально-академических культур, предусматривает рассмотрение иноязычной лингводидактической терминологии в трёхаспектном описании: семантика, логико-понятийные связи, социокультурная детерминированность.

Важно подчеркнуть, что сегодня в педагогической науке озвучивается актуальность создания билингвальных словарей по педагогическим дисциплинам не только для учителя иностранного языка, но и для учителей других предметных областей в связи с активизацией тенденции к международной интеграции в образовании и науке при низком уровне билингвальной подготовленности учителей в области педагогической терминологии [38]. Представляется, что разработка и использование билингвальных словарей для профессиональной педагогической подготовки учителей всех предметных областей будут и далее наращивать актуальность в научно-практическом плане.

Одним из видов словарно-энциклопедической литературы, необходимой и востребованной в профессиональном педагогическом образовании, являются методические словари, словники, глоссарии. Данные издания наиболее близки к профессиональной деятельности учителя-предметника, при этом они уточняют, дополняют общую педагогическую терминологию. Примечательно, что отечественная методическая словарная литература, изданная в последнее время [6; 7; 45; 57; 90], главным образом – из области обучения иностранным языкам. К наиболее известному зарубежному лингводидактическому словарю можно

отнести словарь издательства “Longman”, включающий терминологию прикладной лингвистики и методики обучения [186].

Обобщим названные выше практико-ориентированные основы обучения педагогической терминологии, предлагаемые современной педагогической наукой и в целом востребованные в учебном процессе педагогического вуза: игровые задания, дискуссии, доклады, кейс-метод, кластеры, схемы, таблицы, методические паспорта, проблемные лекции, синквейны, словари (словники, глоссарии), терминологические/понятийные задачи, терминологический анализ, упражнения. Наиболее эффективными из них представляются терминологические словари, терминологические задачи, а специфика предметной области «Иностранный язык» позволяет дополнить список основ обучения педагогической терминологии профессионально-ориентированными текстами из области педагогики и методики преподавания языков.

1.2. Специфика и систематизация профессиональной терминологии учителя иностранного языка

Развитие терминологической культуры учителя ИЯ невозможно без учёта специфики и систематизации профессиональной терминологии учителя названного профиля подготовки. Безусловно, профессиональную терминологию учителя иностранного языка следует рассматривать как аспект педагогической терминологии. Она закрепляет важнейшие понятия педагогики и лингводидактики, а также смежных наук, в ряду которых – философия, психология, прикладная лингвистика и другие.

В данном исследовании мы исходим из того, что терминология лингводидактики тождественна терминологии методики обучения ИЯ. Обратимся к группировке понятий, используемых в методике обучения ИЯ и находящих своё выражение в терминах (рисунок 1).



Рисунок 1. Основные группы методических понятий/категорий
(по М. К. Денисову [39, с. 30])

Лингводидактическая (методическая) терминосистема представляет собой систему, которая включает методическую терминологию, получившую распространение (разделяемую большинством исследователей в названной научной отрасли), раскрывает актуальную систему понятий лингводидактики (методики), уточняет её язык [7, с. 275].

Сложности систематизации терминов лингводидактики тождественны сложностям систематизации терминов педагогики. Основные сложности, которые выделяют отечественные исследователи [30; 44; 63; 95; 110; 139], перечислены в параграфе 1.1. Вместе с тем, систематизация терминов лингводидактики, методики обучения ИЯ требует в обязательном порядке учёта специфики их иноязычных аналогов, поскольку специалистам в области преподавания ИЯ необходимо владеть иноязычной профессиональной терминологией, адекватно переводить её, точно подбирать эквиваленты. Длительное время отечественная и зарубежная методические системы обучения иностранным языкам (включая англоязычную) развивались относительно автономно, что способствовало появлению существенных различий в их терминологических системах при большом количестве совпадений и соответствий [57].

Таким образом, для будущего учителя ИЯ одинаково важно владеть обеими терминосистемами лингводидактики: русскоязычной и иноязычной.

Необходимость овладения отечественной и иноязычной академической терминологией, решения проблем соотносимости данных терминосистем, адекватной и тождественной номинации и трактовки терминов обоснована реалиями современной системы высшей школы, нарастанием тенденций глобализации, интернационализации в образовательной и научной сферах деятельности [76, с. 4]. Особенно актуальная в настоящий момент проблема межъязыкового переноса академической терминологии стала объектом внимания многих российских учёных [76; 131; 143 и др.].

Рассматривая основные отличия русскоязычной и англоязычной академической терминологии, стоит, прежде всего, обратиться к диссертационной работе М. Е. Куприяновой, посвящённой функционированию терминосистемы высшего образования России в условиях глобализации. Автор отмечает, что к основным дифференцирующим характеристикам русскоязычных и иноязычных академических терминов относятся: различная степень продуктивности словообразовательных процессов в терминотворчестве, неоднородность состава терминологического поля и разница в содержании концептов терминологического знака [76, с. 12].

Хотя обе терминосистемы (русскоязычная и англоязычная) относятся к «макротерминологиям», и их размеры оцениваются как равные, терминосистемы отличаются источниками пополнения терминологического словаря. Так, отечественная академическая терминосистема отличается большей представленностью заимствований (тьютор, магистр) и неологизмов. Одновременно время в ней присутствуют такие специфичные термины, которые при переводе на английский язык требуют пояснения (вечёрка, пара, автомат) [76, с. 73].

Значимым представляется результат сравнительного анализа обеих терминосистем по критерию «мотивированности» терминов. Анализ, проведённый М. Е. Куприяновой, позволяет представить количество терминов, которые могут определяться как однозначные слова. В русской академической терминосистеме

количество таких терминов составило 65%, а в английской – 79%. Англоязычная терминосистема высшего образования по сравнению с русскоязычной – более устоявшаяся по своей структуре, о чём свидетельствует большое количество мотивированных терминов, что объясняется небольшим притоком неологизмов [76, с. 86]. Стоит отметить вывод М. Е. Куприяновой, сделанный на основании анализа обеих терминосистем: существует явная избыточность языковых единиц в русском языке при их экономии в английском языке [76, с. 187].

Различия в терминосистемах приводят к образованию межязыковых лакун и создают трудности при поиске соответствий академических русскоязычных и англоязычных терминов. Исследование иноязычных лексических единиц и их возможных соответствий в русском языке, проведённое О. В. Соболевой и И. А. Воронцовой, показало, что только 27,1% рассмотренной лексики являются полными эквивалентами [131, с. 4]. Данные выводы можно экстраполировать на различия в русскоязычной и англоязычной терминологии педагогики и лингводидактики. Небольшой процент прямых соответствий при переводе лингводидактических терминов приводит к необходимости использования различных переводческих стратегий для их передачи на другой язык.

Г. Н. Ловцевич выделяет три типа соответствий лингводидактических терминов русского и английского языков: 1. линейные (одному англоязычному термину соответствует один русскоязычный термин, например: “*analytical reading*” – «изучающее чтение»; 2. векторные (одному англоязычному термину соответствуют несколько русскоязычных терминов, и наоборот, например: “*skill*” – «умения», «навыки»; «ошибка» – “*error*”, “*mistake*”; 3. лакуны (отсутствие соответствий, например: “*language awareness*”) [83, с. 25]. В качестве примеров линейных соответствий лингводидактических терминов можно назвать следующие: “*teacher*” – «учитель», “*skills*” – «умения», “*visual aids*” – «наглядные пособия», “*class*” – «класс».

Как было отмечено выше, линейные соответствия составляют лишь небольшой процент от общего количества терминов. Отсутствие соответствий

большой части терминов лингводидактики создают трудности при работе с двумя терминосистемами. Так, например, ключевой термин «лингводидактика» не имеет прямого эквивалента в английском языке. Г. Н. Ловцевич связывает это с несоответствием контекстов и разницей в использовании данного термина в русском и английском научном дискурсе. Отечественная наука «методика преподавания английского языка» является частью общей методики преподавания иностранных языков, тогда как в англоязычных странах преподавание английского языка как иностранного носит самостоятельный характер, представляя собой отдельную область [83, с. 35] (рисунки 2, 3).



Рисунок 2. Понятие «лингводидактика»: российский контекст
(Г. Н. Ловцевич [83])



Рисунок 3. Понятие «лингводидактика»: англо-американский контекст
(Г. Н. Ловцевич [83])

Разница в терминосистемах определяется также несоответствием научных направлений, которые определили развитие и понимание основных категорий отечественной и зарубежной (западной) лингводидактики. Концептуальное ядро отечественной лингводидактики, методики обучения ИЯ составляет психолого-педагогическое направление в лингвистике, которое, в свою очередь, развивается в рамках когнитивного и антропоцентрического направлений. Аналогичная зарубежная профессиональная область развивалась преимущественно на основе лингвистики, прикладной лингвистики, социальной и прикладной психологии [120].

Даже наименование самой профессиональной области и поиск адекватного соответствия термина «лингводидактика» при переводе осложнены «разбросом» терминов внутри одного понятия. Терминам «лингводидактика», «методика обучения ИЯ», «теория обучения ИЯ» соответствует целый ряд англоязычных терминов: “methodology”, “pedagogical grammar”, “(second) language pedagogy”, “second/foreign language teaching”, “applied linguistics”. А. С. Савчиц замечает, что термин “applied linguistics” не является абсолютно тождественным и приводит к трудностям в понимании информации и позволяет сделать вывод о зависимости от точки зрения автора на выбор соответствия в реализации системообразующих позиций [120, с. 40].

Как русскоязычные, так и англоязычные лингводидактические (методические) термины имеют развитую семантическую структуру, в которой все значения равноценны и могут быть использованы в том или ином контексте. Однако чаще всего это приводит к трудностям, поскольку со временем понятия усложняются, и происходит дробление их значения. Так, например, термин “motivation” является общим понятием для двух уточняющих терминов: “intrinsic motivation” и “extrinsic motivation”, также как и в русском языке, под термином «метод (система)» может подразумеваться целый ряд понятий: «прямой метод», «коммуникативный метод», «метод (способы, приёмы)» [120, с. 47]. Таким

образом, учителю недостаточно знать эквивалент одного исходного термина, необходимо уметь подобрать соответствующий термин относительно контекста.

Значительный интерес представляет исследование С. М. Федониной, разделившей англоязычные и русскоязычные термины лингводидактики на 4 группы:

1. термины, привлечённые из дидактики («метод», «упражнение», «объяснение», «цель обучения», “technique”, “drill”, “exercise”, “teaching procedure”);

2. термины, привлечённые из психологии («навык», «умение», «рецепция», “habit”, “skill”, “learning process”);

3. термины, привлечённые из лингвистики («языковые единицы», «речевые единицы», «текст», «монолог», «диалог», “word”, “sentence”, “utterance”, “language units”);

4. собственно лингводидактические термины («принцип устного опережения», «грамматический навык», «речевые умения», “pyramid drills”, “speaking skill”) [144, с. 10].

Исследователь И. И. Михалевская выделила основные англоязычные лингводидактические термины, перевод которых на русский язык вызывает особые трудности [92, с. 7]. Сохраняя примеры терминов из научного исследования данного автора, в настоящей диссертации предпринята попытка обобщить их в виде следующих групп:

– Термины, перевод которых ошибочно кажется очевидным и простым: “technique”, “design”, “Total Physical Response”.

– Синонимичные термины: “reading aloud” – «техника чтения», “silent reading” – «чтение с извлечением информации», “bottom-up processing” – «аналитическое чтение», “top-down processing” – «синтетическое чтение».

– Термины с противоречивым определением: “communicative competence”. В англоязычной научной и учебной литературе данный термин обозначает знание грамматики, правил речи, коммуникативной культуры и их корректное

применение. Русскоязычные научные и учебные источники трактуют данную компетенцию как общее владение языком.

– Термины, сложность перевода которых связана с различием классификаций категорий и методов, средств обучения в отечественной и зарубежной лингводидактике: “controlled practice” – «тренировочные упражнения», “guided practice” – «условно-речевые упражнения», “free practice” – «речевые упражнения».

Одна из специфических черт англоязычной терминологии лингводидактики – это параллельное наименование одного понятия, уточнение уже существующих понятий. Это связано с различиями в контексте обучения ИЯ на Западе и дифференциацией терминов в зависимости от направленности (цели) обучения, например: второму иностранному языку; детей или взрослых; индивидуальное или групповое; с носителем языка [120, с. 42]. В целом, англоязычная лингводидактическая терминология характеризуется неоднородностью, открытостью, динамичностью, нестрогостью и большим количеством синонимичных терминов.

Для уточнения специфики систематизации терминологии лингводидактики обратимся к содержанию современных, популярных и широко известных словарно-энциклопедических литературных изданий. Несмотря на немногочисленность данной литературы, следует отметить её значительную актуальность и востребованность.

Первое отечественное издание такого типа, включающее термины лингводидактики (методический словник за авторством Р. К. Миньяр-Белоручева) было издано в 1996 году. Словник представляет собой упорядоченную в алфавитном порядке терминологию лингводидактики и смежных с ней наук (порядка 800 единиц), используемую в научных трудах преимущественно с середины прошлого века [90]. Особенности словника состоят в том, что в нём отсутствуют какие-либо тематические разделы; словарные статьи не отличаются

большим объёмом; отдельные термины не сопровождаются описанием, но предусматриваются отсылки к другой терминологии, содержащейся в издании.

Далее, в 1999 году, был издан хорошо известный и до сих пор востребованный «Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)» (авторы – Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин [6]), включивший более 2000 словарных статей, расположенных в алфавитном порядке. Терминология здесь распределена по 11-ти тематическим разделам, относящихся к:

- базисным категориям методики;
- лингвистическим, психологическим, дидактическим, социокультурным основам методики;
- методам исследования;
- системе обучения языку и её применению на занятиях по отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности;
- участникам учебного процесса;
- этапам, уровням и профилям обучения.

Изданная 10 лет спустя (в 2009 г.) обновлённая версия данного словаря тех же авторов содержала большее количество словарных статей (около 2500) [7], сохранив при этом идентичный перечень тематических разделов. О значительном приросте словарных статей в названном словаре говорится в статье М. К. Денисова, посвящённой проблемам систематизации терминологии методики в области иноязычного образования [39]. Отметив, что объём словарных статей увеличился на 500 единиц, он подчёркивает, что наблюдается уязвимость некоторых принципов их отбора, несовершенство терминосистемы методики и неоднозначность точек зрения на систематизацию данной терминосистемы, что признаётся самими авторами издания [39, с. 29]. Другой исследователь, проанализировавший названный словарь, Л. В. Московкин, выявил следующую специфику при систематизации терминов: условно вся терминология подразделяется здесь по 2-м группам: 1) терминология,

относящаяся параллельно к нескольким терминосистемам («тест», «адаптация», «высказывание»); 2) узкоспециальная терминология, фиксирующая значение в конкретной терминосистеме («вторичная языковая личность», «язык для специальных целей») [94, с. 106].

Тенденция перманентного прироста терминологии в современных лингводидактических словарях, объясняется тем, что, вероятно к терминологической лексике в их содержании добавляется терминированная лексика. Она переходит в терминосистемы из общего языка и нередко обладает национально-культурным значением, сохраняет культурно-исторические ассоциации и образность. Работа с терминированной лексикой требует выделения из её семантики национально-культурного компонента и акцентирования связи с культурой. Примерами названной лексики выступают термины «Counseling Learning», «Silent Way».

Количественное увеличение терминов и словарных статей в современных лингводидактических словарях – это не единственная их характеристика. Наблюдается прирост и тематических разделов. Например, «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку», изданный в 2014 г. Т. И. Жарковой и Г. В. Сороковых [45], содержит 20 разделов (!). Авторы продолжили научно-практические исследования по разработке лингводидактической литературы Р. К. Миньяр-Белоручева (в данном издании они назвали выдающего учёного, чей Словник описан выше, своим Учителем и посвятили свой словарь именно его памяти). Количественное увеличение тематических разделов здесь в целом объяснимо:

– издание содержит значимые разделы, которые отражают современные тенденции лингводидактики (например, общемировые современные тенденции модернизации языкового образования);

– в издании содержатся дополнительные тематические разделы, включающие терминологию из области самостоятельной и воспитательной работы, самообразования;

– отдельные разделы выделены для всех аспектов языка и видов речевой деятельности (чего нет в других словарях).

Положительные характеристики обозначенного словаря заключаются в следующем: нет «перегруженности» определений», они максимально корректны и конкретны; в основе разработки – значительный массив научных, учебных, словарных источников; определения, как правило, сопровождаются ссылками на их авторов и источники.

Специфическим изданием в перечне отечественной словарно-энциклопедической литературе лингводидактической направленности можно признать «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков», впервые обобщивший отечественный опыт сопоставительного сравнения наиболее значимых и употребительных понятий и терминов, используемых в западной и российской лингводидактике [57]. Терминология в Справочнике распределена по главам (6), подразделяемым далее на разделы (27), состоящие из словарных статей (более 230). Словарные статьи характеризуются глубиной и детальностью содержания. Тематика глав (англоязычные и русскоязычные варианты их названий даны авторами Справочника) посвящена:

- методам и подходам в преподавании ИЯ;
- разработке программ и стандартов;
- обучению видам речевой деятельности;
- типологии упражнений в обучении ИЯ;
- основам управления и организации образовательного процесса;
- контролю в обучении ИЯ.

Несмотря на незначительное количество словарных статей в данном Справочнике, стоит отметить их объёмность, содержательность, высокий уровень качества проработки словарного материала, в том числе англоязычного. Отбор тематики и содержания тематических разделов осуществлялся с учётом востребованности, актуальности терминологии и её распространенности

в российской и западной лингводидактике. При отборе англоязычных терминов во внимание принимались частность их употребления, практическая ценность и актуальность.

Среди наиболее известных зарубежных (англоязычных) словарей в области лингводидактики стоит выделить словарь “Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics” [186] и энциклопедию “An A-Z of ELT” [194].

Первое издание (словарь) содержит 2800 терминов, охватывающих особо значимые аспекты обучения ИЯ:

- teaching methods and approaches in language teaching (методы обучения и подходы к обучению языку);
- curriculum development and syllabus design (разработка учебных программ и планов);
- second language acquisition (овладение вторым языком);
- the teaching of listening, speaking, reading and writing (обучение аудированию, говорению, чтению и письменной речи);
- computer assisted language learning (изучение языка с помощью компьютера);
- teacher education in language teaching (педагогическое образование в области преподавания языка);
- English grammar and pronunciation (грамматика и произношение английского языка);
- language testing, research methods, and basic statistics (языковое тестирование, методы исследования и базовая статистика).

В данном словаре также содержится терминология из области прикладной лингвистики, социолингвистики, психолингвистики и др.

Значительно меньше тематических разделов и терминов включает энциклопедия “An A-Z of ELT” [194]. В целом, издание содержит 376 терминов. Далее перечислены формулировки 3-х тематических разделов и соответствующих подразделов энциклопедии:

1. Language-related topics (Темы, относящиеся к языку):

- discourse, including pragmatics (дискурс, в том числе прагматика);
- functions, including notions (функции, в том числе понятия);
- grammar (грамматика);
- linguistics (лингвистика);
- phonology (фонология);
- sociolinguistics (социолингвистика);
- vocabulary (вокабуляр).

2. Learning-related topics (Темы, относящиеся к изучению):

- psychology, including psycholinguistics (психология, в том числе психолингвистика);
- second language acquisition (овладение вторым языком).

3. Teaching-related topics (Темы, относящиеся к обучению): methodology (методика), professional (development) (профессиональное образование/развитие), testing (тестирование).

Исследователь И. А. Кузнецова посвятила несколько отдельных публикаций сравнительному сопоставлению терминов методики обучения английскому языку, которые содержатся в названных двух зарубежных изданиях [71; 72]. В результате анализа её статей и изучения содержательного наполнения вышеназванных изданий [186; 194] были выявлены их отдельные недостатки:

- заголовочные слова неоднородны по своей частеречной принадлежности (заголовочные слова представлены как существительными, так и прилагательными, глаголами), что является типичной проблемой терминоведения;

- встречается большое количество консубстанциональных терминов, относящихся к общему языку;

- представлены как монолексемные, так и полилексемные терминологические единицы;

– помимо терминологии лингводидактики встречается терминология, относящаяся к языкознанию, прикладной лингвистике и др.

Не все словарные статьи издания Д. Ричардса и Р. Шмидта [186] отличаются развёрнутостью дефиниций, ряд из них ограничиваются отсылками к другим заголовочным словам. Среди преимуществ данного издания отметим наличие перекрёстных ссылок, усиливающих и конкретизирующих взаимосвязь терминологической лексики в терминосистеме. В свою очередь, среди преимуществ энциклопедии С. Торнбери [194] можно назвать её относительную однородность в представлении терминосистемы в частеречном плане, наличие перекрёстных ссылок.

К лингводидактическим словарям условно можно отнести англоязычный глоссарий для подготовки к Кембриджскому экзамену на знание методики преподавания английского языка The Teaching Knowledge Test (TKT) [190]. Он организован в соответствии с основными тремя частями (модулями) теста: система языка и основы теории овладения языком и теории преподавания языка; планирование урока и использование дополнительных пособий, ресурсов и материалов; ведение и ход урока. Глоссарий включает общие определения, и ключевые термины, связанные с содержанием модулей. Термины и понятия представлены в алфавитном порядке. И хотя объём данного словаря небольшой, он вполне позволяет подготовиться к названному экзамену.

При сравнении отечественной и зарубежной (западной) лингводидактической словарно-энциклопедической литературы можно обнаружить определенные её общие (сходные) особенности. К ним отнесём тенденцию к возрастанию тематических разделов и терминологических статей; наличие в содержании терминологии из других отраслей науки (в большинстве своём, это лингвистические термины); содержание терминологии, отражающей глобальные и актуальные тенденции развития лингводидактики; наличие монолексемной и полилексемной терминологии; включение перекрёстных ссылок с целью пояснения и детализации связей в терминологической системе. Стоит

отметить, что русскоязычная словарно-энциклопедической литературе характеризуется большой однородностью материала заголовочных слов, консубстанциональных терминов.

Поскольку отечественным исследователям при разработке лингводидактических словарей приходится ориентироваться на сходства и различия терминосистем отечественной и зарубежной лингводидактики, вполне очевидно, что всё большую значимость будут представлять билингвальные (двуязычные) словари [38; 75], учебные двуязычные словари-гlossарии лингводидактических терминов [120], кросскультурные терминологические словари [82; 83]. Однако большинство из них пока представлены в основном лишь на уровне теоретического обоснования или моделей их разработки.

1.3. Этапы развития, содержание и уровни терминологической культуры учителя иностранного языка как компонента его профессиональной культуры

Рост научно-практического интереса к обучению будущего учителя, преподавателя профессиональной педагогической терминологии, в том числе иноязычной, обусловлен в определённой степени с очевидным нарастанием тенденции глобализации в образовательной сфере [76; 143], развитием профессиональной лингводидактики как научной и образовательной дисциплины [70], интегрированного предметно-языкового обучения в вузе [37]. Однако профессиональная педагогическая подготовка не может ограничиваться заучиванием и безусловным принятием студентами (без анализа, осмысления, интерпретации и применения) существующей отечественной и зарубежной педагогической терминологии. Исходя из этого, уместнее говорить о необходимости развития у будущего учителя именно терминологической культуры.

Определение специфики терминологической культуры учителя ИЯ требует предварительного уточнения *особенностей терминологической культуры в целом*: её места в структуре профессионально-педагогической культуры; вариантов трактовки; содержательного наполнения, этапов и уровней развития.

Ещё в начале текущего столетия учёные, подчёркивая, что именно культуру следует рассматривать как предпосылку и результат образования [21], культуросоцентричность – как требование развития общества на современном этапе [62], отмечали сложности реализации культурологического подхода в образовательной практике.

В свою очередь, формирование профессионально-педагогической культуры выступает систематизирующим фактором профессионального становления педагога. Данная культура – понятие высокого уровня абстракции, отражающееся в культуре педагогической деятельности, педагогической коммуникации и взаимодействии, личности учителя [107]; в образце идеальной личностно-профессиональной сути учителя (ценностные, личностные и деятельностные характеристики) [135, с. 116]. Она должна быть гибкой (отражать изменения образовательной среды), характеризоваться развитым ценностным отношением педагога к реалиям образования, субъектам образовательного процесса и к результативности собственной профессиональной деятельности [124].

В отечественной педагогической науке описаны значимые характеристики профессионально-педагогической культуры:

– Данная культура выступает универсальной характеристикой педагогической реальности, интериоризированной общей культурой.

– Творческая педагогическая деятельность – единица анализа профессионально-педагогической культуры, функция данной культуры – проектирование общей культуры в сфере педагогической деятельности.

– Особенности формирования и развития профессионально-педагогической культуры зависят от индивидуально-творческих, психофизиологических, возрастных особенностей и социально-педагогического опыта педагога.

– Модель профессионально-педагогической культуры включает аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты [107].

Профессионально-педагогическая культура, являясь интегративной характеристикой как многогранной педагогической деятельности, так и педагогического общения, взаимодействия, предполагает наличие у педагога высокого уровня речевой культуры. Определённое подтверждение данному утверждению обнаруживается в структуре человеческой культуры как содержания образования, представленной академиком А. М. Новиковым. Он отметил, что первый компонент культуры (объективные результаты деятельности), отражается в нескольких формах общественного сознания [98, с. 87], в ряду которых первое место отводится языку. Во втором компоненте культуры (субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности) значатся «способы и формы взаимного общения людей». Исходя того, что язык содержится в первом компоненте культуры, а общение – во втором её компоненте, логичен вывод о том, что, культура речи (речевого общения) проявляется и в объективных, и в субъективных компонентах человеческой культуры, что подчёркивает ей особую значимость [98].

Культура речи педагога (определяемая критериями корректности, чистоты, логичности, точности, коммуникативной обоснованности и адекватности, выразительности, понятности и пр.), безусловно, предполагает наличие у него терминологической культуры. Не смотря на то, что учёные, как правило, не называют терминологическую культуру в числе компонентов профессиональной культуры, анализ точек зрения относительно данного состава [50; 128; 135; 141] позволяет утверждать, что терминологическая культура включается в коммуникативной компонент профессиональной культуры.

По мнению В. А. Слостёнина, профессиональная культура содержит следующие компоненты:

- гносеологический;
- гуманистический;

- коммуникативный;
- образовательный;
- нормативный;
- информационный [128, с. 46].

Именно благодаря терминологической культуре педагог способен на высокопрофессиональном уровне осмысливать педагогическую деятельность, педагогическое творчество, оперировать терминами и категориями педагогики [106]. Она минимизирует «проблемы», связанные с развитием терминосистемы педагогической науки, и «проблемы», специфичные для профессиональной педагогической терминосистемы определённых предметных областей. Так, весьма резкой критике подверглась методическая терминосистема иноязычного образования, существующий характер которой Е. И. Пассов назвал «терминосклерозом» в силу того, что данная система эклектична, включает бессмысленные заимствования, терминоиды, квазитермины, субъективные порождения и даже профессиональные жаргонизмы [104, с. 95]. Несомненно, учителю необходимо ориентироваться в этимологии терминов; точно и адекватно отбирать и применять их в речи, избегая двусмысленности и неопределённости.

Существенным фактором и показателем результативности обучения является речевое взаимодействие (общение) субъектов образовательного процесса. Ценность общения как комплексно рассматриваемого явления и специфической формы взаимодействия [8; 84] в иноязычном образовании невозможно переоценить. Владение учителем ИЯ лексикой классного обихода, представляющей собой учебное иноязычное взаимодействие – достаточно показательный индикатор его терминологической культуры. Вместе с тем, нередко лексика классного обихода учителя ИЯ недостаточно многообразна и точна.

Отметим, что представленный перечень аргументов, подтверждающих очевидную научную значимость и практическую актуальность терминологической культуры учителя, не является исчерпывающим.

С одной стороны, в ряде научных трудов встречается употребление понятия «терминологическая культура» [11; 22; 33; 43; 91; 100; 108; 125; 126; 127; 140; 148; 152; 183]. С другой стороны, лишь в некоторых из них рассматривается специфика терминологической культуры именно учителя. Довольно редко в данных научных трудах предлагаются трактовки терминологической культуры. Авторы, включая указанный термин в названия публикаций, перечни ключевых слов, не раскрывают его значения в тексте статей. Возможно, такие нечастые трактовки «терминологической культуры» в научных трудах связаны с сосуществованием множества синонимов данного термина, а также с недостаточной глубиной его понимания.

В ряду *определений терминологической культуры*, содержащихся в научных публикациях [33; 43; 100; 108; 140; 148; 152; 183], не обнаруживается её точных трактовок. Более развёрнутым можно назвать определение, данное Ж. Е. Ермолаевой: «владение понятийно-терминологическим аппаратом на уровне, позволяющем использовать знания с учётом развитости компетенций аудитории: умение объяснять, используя упрощённые или усложнённые определения, не меняя при этом содержательной составляющей, делая таким образом знание доступным любому собеседнику: умение точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения» [43, с. 4]. Но и его трудно признать исчерпывающим и достаточным для раскрытия значения термина. Кроме того, ни данное определение, ни определения авторов перечисленных выше публикаций не имеют отношение к специфике терминологической культуры учителя, не говоря уже об учителе какой-либо предметной области.

В процессе выполнения диссертационного исследования были обнаружены и затем проранжированы (по степени снижения синонимичности, обобщения,

значимости) наиболее часто встречающиеся в научных трудах *термины, тождественные «терминологической культуре» или наиболее близкие ей по значению. Они включают:*

1. понятийно-терминологическую культуру;
2. терминологическую компетенцию/компетентность;
3. профессионально-терминологическую компетенцию/компетентность;
4. понятийную компетенцию/компетентность;
5. культурно-терминологическую компетенцию/компетентность;
6. терминологический потенциал;
7. терминологическую грамотность;
8. терминологическую осведомлённость.

Термин «*понятийно-терминологическая культура*», названный в перечне первым, является не просто семантически созвучным «терминологической культуре», но и может считаться абсолютно тождественным данному понятию. Исследователь О. Н. Шилова использует термин «понятийно-терминологическая культура», и, относя её к компоненту информационной культуры учителя, определяет данную культуру как языковую репрезентацию системы понятий (включающих научные понятия), способствующую трансляции знаний научного характера [157, с. 153].

Наиболее распространёнными синонимами «терминологической культуры» являются «терминологическая компетенция» и «терминологическая компетентность». С. Х. Вышегуров называет *терминологическую компетенцию* ключевой частью профессиональной компетенции, обеспечивающей возможность участия в профессиональной межкультурной коммуникации в результате усвоения терминов (общепрофессиональных, профессиональных и узкопрофессиональных). По его мнению, важным является не только знание терминов, но и умение продуцировать терминологически грамотную и насыщенную речь [28, с. 91]. Д. С. Силина под «терминологической компетенцией» понимает умение подбора терминов по теме высказывания, учёта

отличий терминов-паронимов, недопущение замены терминологических единиц, употребление терминов соответственно их дефиниций, дифференциация терминов и профессионализмов, нормативный перевод терминов и терминологических словосочетаний [126, с. 585].

Терминологическая компетентность, по мнению Ж. Е. Ермолаевой, является интегральной характеристикой качеств специалиста (деловых и личностных), отражающих уровень знаний, умений, опыта, необходимых ему для профессиональной деятельности, а также социально-нравственную позицию [43, с. 3]. Н. В. Бордовская и Е. А. Кошкина называют терминологической компетентностью педагога в области дидактики как результатом усвоения терминологии (на уровне узнавания, понимания, применения) в определённой предметно-научной области, так и показателем готовности педагога к профессиональному общению и к профессиональной деятельности [18, с. 39].

Наряду с терминологической компетентностью можно выделить схожую компетентность – понятийную. Так, Н. В. Абрамченко называет *понятийную компетентность* будущего учителя, отражающую готовность применять в профессиональной педагогической деятельности актуальные технологии и методы формирования понятийной системы [2, с. 130].

Значимым для данного исследования представляется также термин *«терминологический потенциал»*, рассматриваемый как интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая способностью и готовностью применять термины в определённой области знаний с целью решения профессиональных задач в различных областях науки и техники с небольшими ресурсными затратами (личностными, материальными и временными) [12, с. 26]. Термин «терминологический потенциал» встречается также у Ж. Е. Ермолаевой [43]. Её научные публикации стоит выделить из ряда других, поскольку в них предпринята попытка системного рассмотрения терминов, относящихся к понятийно-терминологическому полю «терминологическая культура» («терминологический потенциал»,

«терминологическая грамотность», «терминологическая осведомлённость») и представленных ею в виде определённой иерархии.

По мнению данного автора, существует несколько *уровней терминологического потенциала* специалиста: терминологическая осведомлённость, грамотность, компетентность. *Терминологическая осведомлённость* характеризуется наличием сведений о терминах и понятиях дисциплины на основе житейского опыта, который может пополняться из различных источников информации [43, с. 2]. *Терминологическая грамотность* предусматривает «овладение терминологическими знаниями, умениями, символами, правилами, нормами» [43, с. 3]. Данные трактовки терминологической осведомлённости и терминологической грамотности разделяют также Т. А. Абрамовских [1], В. А. Мижериков [89], Э. Я. Соколова [132], хотя В. А. Мижериков причисляет осведомлённость к информированности. *Терминологическая компетентность* специалиста, определение которой было представлено выше, – третий уровень терминологического потенциала. По мнению Ж.Е. Ермолаевой, данная система является неполной без четвёртого уровня – уровня терминологической культуры [43]. Таким образом, «терминологическая культура» объединяет в себе массив схожих по значению терминов, являясь высшей ступенью в профессиональном становлении специалиста.

Подтверждение точки зрения автора настоящего диссертационного исследования относительно преимущества употребления понятия «терминологическая культура» как аспекта профессиональной педагогической культуры по сравнению с понятием «терминологическая компетентность» можно обнаружить у Б. С. Гершунского, выделившего следующие ступени формирования и развития знания в образовании: грамотность → образованность → компетентность → культура → менталитет [31]. Интерес представляет обоснование названным исследователем отличия профессиональной компетентности от профессиональной культуры: компетентность – необходимый

компонентом приобщения человека к культуре, а культура подразумевает осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в определённой сфере деятельности и отношений [31].

Также косвенное подтверждение того, что понятие «терминологическая культура» шире, чем «терминологическая компетентность» обнаруживается в утверждении Н. В. Бордовской о том, что формирование терминологической культуры реализуется посредством развития терминологической компетентности, и оно является новым направлением в развитии профессионального образования (его теории и практики) [19, с. 732]. Таким образом, наличие у учителя терминологической компетентности является необходимым условием развития его терминологической культуры.

Для уточнения разницы между терминологической грамотностью и терминологической компетентностью целесообразно обратиться к публикации А. В. Хуторского «Чем функциональная грамотность отличается от компетенций?». Автор обосновывает, что функциональная грамотность – это «минимальный стандарт деятельности», который ориентирован на овладение инструментарием деятельности, тогда как компетентность предполагает «создание конкретного продукта» [150, с. 7].

Что касается уровней профессиональной и терминологической культуры, то о них непосредственно и опосредовано говорят Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина [20], Г. И. Гайсина [29], Б. С. Гершунский [31], Ж. Е. Ермолаева [43]. Данные исследователи единодушны в том, что развитию профессиональной и терминологической культуры предшествует наличие профессиональной и терминологической компетентности. Одним из вариантов выделения уровней терминологической культуры является названная выше иерархия уровней терминологического потенциала специалиста Ж. Е. Ермолаевой [43]: осведомлённость → грамотность → компетентность → культура → потенциал.

Отметим, что здесь не учтена специфика профессиональной педагогической подготовки. Кроме того, сомнительным представляется выделение терминологического потенциала как высшего уровня овладения терминологией (скорее, это – условие развития данной культуры). В определении терминологической компетентности педагога в статье Е. А. Кошкиной и Н. В. Бордовской [20] просматриваются такие уровни её развития как: узнавание терминологии → понимание терминологии → применение терминологии → готовность к профессиональной коммуникации и профессиональной деятельности. На основе анализа представленных выше точек зрения на уровни терминологической компетенции и терминологической культуры специалиста в целом, включая педагога, был сделан вывод, что это скорее не уровни, а этапы. *Последовательность, характеристика и общие основы развития терминологической культуры в процессе профессиональной подготовки* обобщены на рисунке 4 и в таблице 2.

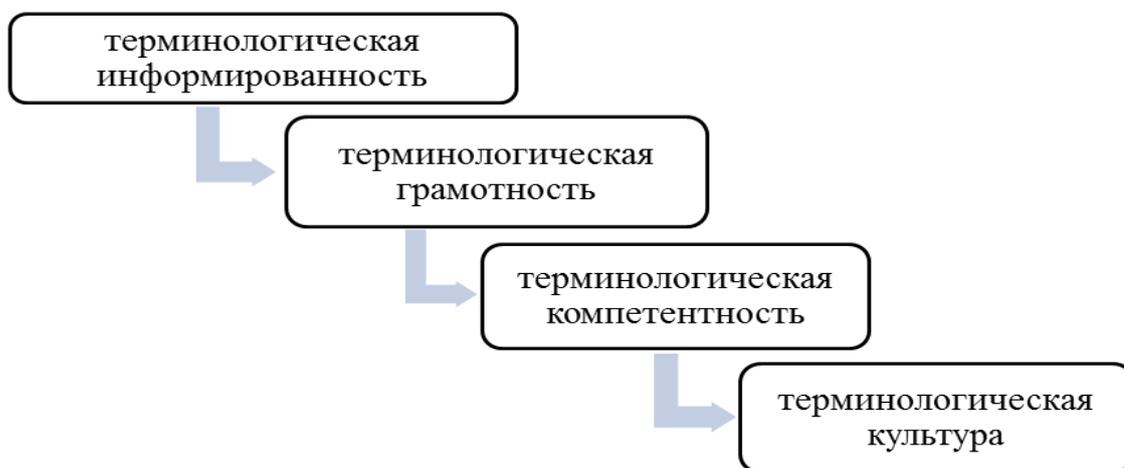


Рисунок 4. Этапизация развития терминологической культуры

В представленную этапизацию не включена терминологическая осведомлённость, поскольку она формируется естественным путём, на основе житейского опыта, сведений из ненаучных, неакадемических источников

(вне процесса целенаправленной профессиональной подготовки). Несмотря на то, что терминологическая информированность в научных публикациях практически не упоминается, а если и упоминается, то как аналог терминологической осведомлённости, её включение в процесс развития терминологической культуры отдельным (первым) этапом является залогом качества данного развития на всех последующих этапах. *Содержательное наполнение каждого из этапов развития терминологической культуры учителя* представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Общая характеристика этапов развития ТК учителя в процессе профессиональной подготовки

Этап развития	Общая характеристика	Деятельность в процессе профессиональной подготовки
<i>Терминологическая информированность</i> (адаптивный, элементарный уровень)	формальные, поверхностные, несистематизированные знания отдельных профессиональных терминов и понятий; фрагментарные представления об источниках профессиональной терминологии	академическое (программное) изучение отдельных теоретических аспектов профессиональной деятельности, наблюдение за образовательным процессом
<i>Терминологическая грамотность</i> (базовый уровень)	комплекс терминологических знаний, навыков и умений работы с терминологией, минимально необходимых для профессиональной коммуникации и научно-исследовательской деятельности (в основном на уровне поиска, узнавания и понимания терминологии); знание и применение базовых источников профессиональной терминологии	академическое (программное) изучение теоретических и отдельных практических основ профессиональной деятельности, выполнение студенческих исследовательских работ (в рамках программы обучения), фрагментарная квазипрофессиональная педагогическая деятельность
<i>Терминологическая компетентность</i> (высокий уровень)	комплекс терминологических знаний, навыков и умений работы с терминологией, достаточных для профессиональной коммуникации и научно-исследовательской деятельности (в основном на уровне понимания и применения терминологии); применение разнообразных источников профессиональной терминологии	академическое (программное) изучение теоретических и практических основ профессиональной деятельности, выполнение студенческих исследовательских работ, квазипрофессиональная и профессиональная координируемая педагогическая деятельность

Продолжение таблицы 2

Этап развития	Общая характеристика	Деятельность в процессе профессиональной подготовки
<i>Терминологическая культура</i> (высший, продвинутый уровень)	комплекс терминологических знаний, навыков и умений работы с терминологией, максимально достаточных для полноценной профессиональной коммуникации и научно-исследовательской деятельности (в основном на уровне применения и интерпретации терминологии); систематическое применение и пополнение банка разнообразных источников профессиональной терминологии	академическое (программное) изучение теоретико-методологических и практических основ профессиональной и научно-исследовательской деятельности, реализация и презентация исследовательского опыта, профессиональная координируемая и некоординируемая педагогическая деятельность

Выделяя *содержательные компоненты терминологической культуры*, учёные [33; 43; 100; 125; 148] преимущественно называют следующие из них:

– Умения объяснять и употреблять терминологию в области научного, профессионального и повседневного общения; определять ошибки и недостатки в употреблении терминов.

– Владеть лексической системой научной отрасли.

– Готовность к перманентному самообогащению собственного терминологического словаря; к критичному отношению к употреблению терминов из других научных областей, появлению новых терминов и терминотворчеству.

– Способности анализировать терминологический материал; распознавать продуктивные и непродуктивные модели построения терминов.

Безусловно, данные компоненты могут и должны включаться в терминологическую культуру, служить ориентирами для оценивания терминологической культуры учителя, тем не менее, данный перечень трудно назвать исчерпывающим. Существуют и другие точки зрения относительно структуры, компонентов терминологической культуры. Так, достаточно большой

ряд компонентов, характеризующих понятийно-терминологическую культуру, выделен О. Н. Шиловой. К ним отнесены следующие компоненты:

1. знание и освоение научных понятий, выражающихся и формулируемых в терминах;
2. осознание полисемантизма и омонимии терминологии;
3. освоение не просто отдельных терминов, а целостной терминосистемы определённой науки (выделение ключевых терминов и формулировка принципов их выделения; установление иерархических связей и отношений в терминосистеме; обнаружение и описание ассоциативных терминологических связей, особо значимых для определённой предметной области);
4. постоянная и действенная опора на терминосистему в практике деятельности;
5. умения использования разнообразных методов овладения понятиями, конструирования новых понятий, обучения приёмам работы с понятиями;
8. понимание значимости умений работать с понятийным аппаратом для развития и саморазвития обучающихся [157, с. 153].

Тем не менее, целесообразно отметить, что данный перечень компонентов отнесён О. Н. Шиловой одновременно как к понятийно-терминологической, так и к семиотической культуре. Кроме того, вызывает сомнение необходимость выделения в терминологической культуре умения конструировать новые понятия (применительно к системе вузовской подготовки). Названные определения терминологической культуры и точки зрения на её структуру, как правило, не соотнесены с конкретной предметной областью, спецификой профессиональной педагогической деятельности.

Вопросы обучения терминологии именно учителя иностранного языка особо актуальны, поскольку учителю данного предмета необходимо владеть как русскоязычной, так и иноязычной профессиональной терминологией. Изучение современных научных трудов по проблематике обучения профессиональной (специальной) терминологии в процессе преподавания иностранным языков

позволило дифференцировать две их ключевых категории, которые: 1) фиксируют особенности, сложности содержания, понимания и систематизации русскоязычной и иноязычной терминологии [38; 39; 79; 162 и др.]; 2) посвящены именно обучению терминологии и устранению терминологических барьеров [57; 83; 92; 93; 120; 144].

Подавляющее большинство научных трудов 2-й группы связано с научным обоснованием и разработкой учебных терминологических словарей, предназначенных для обучения терминологии учителей иностранных языков. Сегодня на научно-теоретическом уровне обоснованы и разработаны разнообразные словари, глоссарии, справочники, тезаурусы на материале англоязычной и русскоязычной лингводидактической терминологии (например, англо-русский терминологический справочник – [57], кросскультурный терминологический словарь – [82], двуязычный словарь-глоссарий – [120], макет русско-английского тезауруса – [144]). Можно утверждать, что, с одной стороны, существуют отдельные современные исследования, рассматривающие проблемы обучения профессиональной терминологии и её пополнения, с другой стороны, вопросы развития терминологической культуры как важнейшего компонента профессиональной педагогической культуры учителя ИЯ остаются практически вне специального научного изучения.

Учитывая разработанные на сегодняшний день научные дефиниции терминологической культуры, содержание ряда научных трудов, раскрывающих различные аспекты профессиональной культуры педагога (учителя), особенности предметной области «Иностранные языки», в данной диссертационной работе было дано авторское определение терминологической культуры учителя иностранного языка, уточнены её содержание (компонентный состав) и уровни.

Терминологическая культура учителя ИЯ – неотъемлемый аспект его профессиональной культуры, высшая степень подготовленности к использованию русскоязычной и иноязычной терминологии лингводидактики на уровнях узнавания, понимания, употребления и интерпретации в условиях научной

и профессиональной педагогической коммуникации. **Содержание терминологической культуры учителя ИЯ** включает совокупность интеллектуальных способностей, профессиональных знаний и умений, проявляющихся в мотивационно-ценностном, знаниево-аналитическом и деятельностном компонентах данной культуры.

В процессе выполнения диссертационного исследования были разработаны уровни проявления терминологической культуры учителя иностранного языка в каждом из вышеназванных компонентов данной культуры (таблицы 3, 4, 5).

Таблица 3 – Мотивационно-ценностный компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни)

<i>Самообогащение своего терминологического потенциала</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
постоянное и последовательное самообогащение своего активного и пассивного терминологического потенциала	периодическое самообогащение своего терминологического потенциала	неготовность к самообогащению своего терминологического потенциала
<i>Отношение и адаптация к изменениям в профессиональной терминосистеме</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
толерантное отношение и гибкая адаптация к изменениям в профессиональной терминосистеме, развитые умения определять и трактовать причинно-следственные связи в динамике развития профессиональной терминосистемы	нейтральное отношение и умеренная адаптация к изменениям в профессиональной терминосистеме, частично развитые умения видеть и трактовать причинно-следственные связи в динамике развития профессиональной терминосистемы	отсутствие представлений об изменениях в профессиональной терминосистеме, отсутствие интереса к данным изменениям
<i>Преодоление терминологических барьеров</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
абсолютная готовность и способность к преодолению терминологических барьеров	готовность к преодолению терминологических барьеров, отдельные трудности в их преодолении	неготовность и неспособность к преодолению терминологических барьеров

Мотивационно-ценностный компонент ТК раскрывает терминологическую адаптивность; профессиональное саморазвитие; образование личностно-

смыслового поля терминологической, а, значит, и профессиональной культуры, осознание её ценности. Он включает: самообогащение собственного терминологического потенциала; отношение и адаптацию к изменениям в профессиональной терминосистеме; преодоление терминологических барьеров.

Таблица 4 – Знаниево-аналитический компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни)

<i>Знания терминологии лингводидактики</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
глубокие знания русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии, а также отечественной и зарубежной терминосистемы	знание базовых русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов	поверхностные знания отдельных русскоязычных и/или иноязычных профессиональных терминов
<i>Способность и готовность к анализу лингводидактических терминов</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
глубокий анализ профессиональных русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов, основанный на их происхождении, способе построения, адекватности и актуальности	приемлемый анализ профессиональных русскоязычных и/или иноязычных профессиональных терминов	отсутствие способности и готовности к анализу профессиональных терминов
<i>Понимание генезиса и динамики развития русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
полное понимание генезиса и динамики развития русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов, связей терминосистемы педагогики с терминосистемами смежных наук и профессиональных областей, сути и причины полисемантизма и омонимии терминологических единиц в профессиональной педагогической терминосистеме	понимание генезиса и динамики развития основных русскоязычных и/или иноязычных профессиональных терминов	непонимание генезиса и динамики развития русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов
<i>Знание сходств и различий в русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
глубокое знание сходств и различий в русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии	знание основных сходств и различий в русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии	незнание сходств и различий в русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии

Знаниево-аналитический компонент ТК отражает уровень знаний и понимания терминологии, терминологического (понятийного) анализа, способности прогнозирования развития профессиональной терминосистемы. К нему относятся: знания терминологии лингводидактики, способность и готовность к анализу лингводидактических терминов, понимание генезиса и динамики их развития.

Таблица 5 – Деятельностный компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни)

<i>Поиск и выбор адекватных эквивалентов профессиональных терминов в ситуациях профессиональной коммуникации</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
обоснованные способы поиска и точный выбор адекватных эквивалентов профессиональных терминов в разных ситуациях профессиональной коммуникации	практически точный выбор и обоснованные способы поиска адекватных эквивалентов профессиональных терминов в разных языковых и/или профессиональных ситуациях	неспособность к выбору и поиску адекватных эквивалентов профессиональных терминов, как в языковых, так и профессиональных ситуациях
<i>Употребление терминов в научном и профессиональном педагогическом общении</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
правильное (точное) употребление русскоязычных и иноязычных терминов в научном и профессиональном педагогическом общении	практически правильное (точное) употребление русскоязычных и/или иноязычных терминов в научном и/или профессиональном педагогическом общении	использование нетерминологической лексики, некорректное употребление русскоязычных и/или иноязычных терминов в научном и/или профессиональном педагогическом общении
<i>Нахождение и коррекция ошибок в использовании профессиональных терминов</i>		
<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
точное нахождение и правильная коррекция ошибок в использовании русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов в устной и письменной коммуникации	незначительные погрешности в нахождении и коррекции ошибок в использовании русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов в устной и письменной коммуникации	неспособность находить и правильно корректировать ошибки в использовании русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов

Деятельностный (технологический) компонент ТК отражает качество,

специфику деятельности (способы, приёмы, технологии) по овладению данной культурой. Он включает: поиск и выбор адекватных эквивалентов профессиональных терминов в ситуациях профессиональной коммуникации, употребление терминов в научном и профессиональном педагогическом общении, нахождение и коррекцию ошибок в использовании профессиональных терминов.

Анализируя специфику профессионально-педагогической культуры, важно отметить, что единицей её анализа, оценивания, выступает педагогическая деятельность (преимущественно творческая) [107, с. 135]. Следовательно, *оценивание терминологической культуры учителя ИЯ* должно обязательно включать средства, методы оценивания практико-ориентированного, деятельностного характера. *Средствами оценивания терминологической культуры учителя ИЯ* (безусловно, с учётом специфики профиля подготовки) могут выступать наиболее используемые на сегодняшний день дидактические средства развития терминологической компетентности, терминологической культуры учителя в целом: понятийно-терминологические задачи [3], работа со словарями, педагогические лото, кластеры, синквейны [49], терминологический анализ [139], методические паспорта [92].

При определении методов и способов оценивания терминологической культуры учителя стоит принять во внимание результаты исследования Н. В. Бордовской, Е. А. Кошкиной [20], И. Красовой [178]. Авторы называют следующие методы и способы оценивания терминологической компетентности: анкетирование, опросник (для сравнения самооценки степени владения терминологией и оценки преподавателей, экспертов), дидактические тесты (для определения степени владения терминологией на уровне узнавания, выбора, формулировки), кейс-задания (для определения особенностей применения терминологии в письменной речи), методы обработки полученных данных (контент-анализ, методы математической статистики).

В нашем диссертационном исследовании в качестве методов оценивания терминологической культуры будущего учителя ИЯ использовались

анкетирование (для самооценки уровня терминологической культуры и её оценки преподавателем), тестирование (для определения степени владения терминологией вне определённого контекста применения; на уровне узнавания, понимания), решение комплекса учебных терминологических задач (на владение, сравнение, применение, интерпретацию русскоязычной и англоязычной профессиональной терминологии; на анализ, интерпретацию терминов, в том числе устаревших и современных). Все они разработаны с учётом специфики профессиональной подготовки и профессиональной деятельности учителя данного профиля подготовки (глава 2).

Выводы по главе 1

Теоретический анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что *педагогическая терминология* выступает одновременно актуальным объектом научных исследований и изучения в процессе профессиональной педагогической подготовки. Она представляет собой систему лексических средств и наименований, которые применяются на уровнях теории и практики воспитания, обучения и образования; она позволяет понять и осмыслить суть, особенности педагогических категорий, явлений, процессов.

В процессе выполнения диссертационного исследования выявлена специфика педагогической терминологии, которую необходимо учитывать в современном профессиональном педагогическом образовании. Данная терминология многозначна, нередко дублируется иноязычными терминами, характеризуется терминотворчеством, постоянным уточнением терминологии, интернационализацией понятий, наличием противоречащих друг другу трактовок значимых категорий педагогики, использование «забытой» терминологии и терминологии других наук. В связи с этим от учителя требуется не просто заучивание и приращение профессиональной педагогической терминологии, но наличие сформированной терминологической культуры.

Установлено наличие в содержании актуальных стандартов по направлению вузовской подготовки «Педагогическое образование», а также профессионального стандарта «Педагог» определённых требований к надлежащему уровню владения учителем терминологией, сформулированных как в виде ряда компетенций, подлежащих развитию в процессе вузовской подготовке, так и трудовых действий, необходимых в профессиональной деятельности.

Был сделан вывод, что для будущего учителя ИЯ обязательно знание *отличий русскоязычной и англоязычной академической и лингводидактической терминологии*. К ним относятся: разница в степени продуктивности процессов словообразования в терминотворчестве, неоднородность компонентного состав терминологического поля, разница в содержании концептов терминологического знака, большее тяготение русскоязычной терминосистемы к избыточности и заимствованиям, использованию неологизмов при одновременном сохранении уникальных терминов. Удалось установить, что особые трудности при овладении англоязычной лингводидактической терминологией представляют термины, перевод которых ошибочно кажется очевидным и простым, синонимичные термины, термины с противоречивым определением, термины, сложность перевода которых связана с различием классификаций категорий и методов, средств обучения в отечественной и зарубежной лингводидактике.

В результате анализа современных русскоязычных и англоязычных словарей, энциклопедий лингводидактической направленности выявлены *общие особенности систематизации лингводидактической терминологии*: увеличение количества терминов, тематических разделов и словарных статей, добавление терминологии из смежных отраслей научного знания (преимущественно, из лингвистики), наличие терминов, отражающих мировые тенденции развития иноязычного образования, направленность на усиление и уточнение связей терминов посредством использования перекрёстных ссылок.

В данном диссертационном исследовании предложено *следующая*

трактовка терминологической культуры учителя ИЯ: неотъемлемый аспект его профессиональной культуры, высшая степень подготовленности к использованию русскоязычной и иноязычной терминологии лингводидактики на уровнях узнавания, понимания, употребления и интерпретации в условиях научной и профессиональной педагогической коммуникации.

Уточнено содержательное наполнение терминологической культуры учителя ИЯ, а именно: *интеллектуальные способности, профессиональные знания и умения, которые проявляются в мотивационно-ценностном компоненте, знаниево-аналитическом компоненте и деятельностном компоненте данной культуры.*

Мотивационно-ценностный компонент ТК включает: самообогащение собственного терминологического потенциала; отношение и адаптацию к изменениям в профессиональной терминосистеме; преодоление терминологических барьеров; *знаниево-аналитический компонент ТК* – знания терминологии лингводидактики, способность и готовность к анализу лингводидактических терминов, понимание генезиса и динамики их развития; *деятельностный компонент ТК* – поиск и выбор адекватных эквивалентов профессиональных терминов в ситуациях профессиональной коммуникации, употребление терминов в научном и профессиональном педагогическом общении, нахождение и коррекцию ошибок в использовании профессиональных терминов.

Изучение научных исследований в проблемном поле «развитие профессионально-педагогической, терминологической культуры» позволило определить, что *этап развития терминологической культуры* предусматривает предварительное прохождение этапов терминологической информированности, грамотности и компетентности. Кроме того, выявлены наиболее распространённые методы и способы оценивания терминологической компетентности учителя, в том числе учителя иностранного: опросники, анкетирование, тестирование, кейс-задания, терминологические задачи.

Важным для данного диссертационного исследования является заключение о том, что для развития терминологической культуры учителя ИЯ в процессе профессиональной подготовки особенно эффективны профессионально-ориентированные терминологические словари и тексты, а также учебные терминологические задачи.

Глава 2. Реализация основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе вузовской подготовки

2.1. Обоснование основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка

В процессе выполнения диссертационного исследования было определено, что к основополагающим профессионально-дидактическим средствам развития терминологической культуры учителя ИЯ относятся: профессионально-ориентированные словари (моно- и билингвальные), профессионально-ориентированные тексты, учебные терминологические задачи. *Выбор названных средств обоснован* тем, что они соотносятся со спецификой и содержанием профессиональной подготовки учителя ИЯ и его профессиональной деятельностью, с современными технологиями профессиональной подготовки учителя; обеспечивают практическую направленность подготовки учителя; могут использоваться во взаимосвязи и взаимодополнении; признаются эффективными для обучения терминологии ([2], [3], [38], [40], [49], [55], [75], [83], [120], [123], [137]).

Прежде всего, уточним *специфику использования моно- и билингвальных профессионально-ориентированных словарей с целью развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ*. Безусловно, работа со словарями является неотъемлемым компонентом подготовки будущего специалиста вне зависимости от направления его подготовки. Профессионально-ориентированный словарь может выступать не только источником знаний о терминосистеме, но и материалом для разработки различных упражнений, заданий, направленных на усвоение изучаемой профессиональной терминологии. Лексикографическая культура, которую можно назвать важной частью терминологической культуры, предполагает:

- понимание необходимости использования словаря с целью решения коммуникативных и познавательных задач;
- умение выбора требуемого словаря для определённых познавательных задач;
- умение восприятия словарного текста и извлечения из него необходимой информации о слове [153, с. 30].

Все вышеперечисленные компоненты необходимы и для будущего учителя иностранного языка. Работа с профессионально-ориентированными словарями позволяет расширить терминологический запас, познакомить с принципами группировки и выбора терминов в словарях, дать представление о работе с ними как с авторитетными источниками профессиональной терминологии, развивать умения поиска терминов, необходимых для решения тех или иных профессиональных задач [137]. Важно заметить, что одинаковую ценность для будущего учителя ИЯ представляют как русскоязычные или иноязычные монолингвальные словари, так и билингвальные словари. Перед будущим учителем стоит целый ряд задач: овладеть навыками работы со словарями на русском и иностранном языках, с билингвальными словарями, а также научиться дифференцировать использование словарей разных типов для более эффективной работы с терминологией. Подобные задачи вытекают из того, что в рамках профессиональной деятельности учителю приходится использовать разные типы словарей одновременно (например, при переводе или адаптации русскоязычного или англоязычного текста).

Традиционно, одновременная работа как с русскоязычными, так и с иноязычными педагогическими словарями в процессе профессиональной подготовки преследует весьма ограниченные цели: поиск и освоение эквивалентов профессиональных терминов в другом языке. Как показал практический опыт диссертанта, чаще всего именно так воспринимается работа с иноязычными словарями студентами и преподавателями. Аналогичное мнение отражено в статье М. Ю. Кругликовой, утверждающей, что многие обучающиеся

не усматривают в словаре, даже двуязычном, эффективное средство изучения ИЯ, повышения уровня языковой подготовки; считают его сугубо хранилищем значений слов. Между тем, умения работать с различными видами, типами словарей значимы как для изучения ИЯ, так и для решения различающихся по сложности академических, профессиональных коммуникативных задач на любом языке [68].

Согласимся с точкой зрения М. Ю. Кругликовой относительно того, что при многообразии видов словарей, используемых при работе с обучающимися, необходимо изначально формировать у них основные и общие навыки и умения работы со словарями. К ним относятся:

1. Выбор лексических единиц, требующих справки (описания) в словаре.
2. Поиск лексических единиц в словаре: их поиск по алфавиту, определение точного заголовочного слова для многосложной лексики; поиск точного заголовочного слова в ряду омонимов; выбор наиболее точного значения искомой лексической единицы.
3. Поиск информации в словарной статье: об орфографии, произношении, грамматической форме, употреблении, значении, этимологии слова.
4. Определение оптимального словаря для справки в зависимости от типа лексической единицы и искомой информации [68].

Безусловно, перечисленные виды работы со словарями вполне приемлемы и для вузовской подготовки учителей (преимущественно только на младших курсах), но их явно недостаточно для полноценного развития терминологической культуры учителя ИЯ. На старших курсах профессиональной подготовки будущих учителей названной предметной области требуются более сложные и разнообразные задания. Нельзя не согласиться с точкой зрения Е. В. Ятаевой, утверждающей, что использование словаря несёт в себе не только учебно-справочную, но и деятельностно-формирующую функцию, и при формировании учебного глоссария или словаря в содержание словарных статей могут быть добавлены стимулы для выполнения учебных действий (визуальные и визуально-

вербальные) [164]. Что касается использования в профессиональной подготовке будущих учителей именно педагогических, методических словарей, то автором диссертационной работы был принят во внимание опыт Н. М. Тимофеевой, обобщившей и описавшей методы и формы их использования:

1. Использование словаря для определения терминов в процессе составления лекционных конспектов, подготовки к занятиям (семинарам, практикумам), зачету и т.п.

2. Подготовка собственного глоссария педагогических понятий на основе самостоятельно отобранных источников.

3. Определение сущностных характеристик понятий из сложных словарных статей, текстов учебных пособий по педагогике (или других источников).

4. Собственное определение понятия с его логическим обоснованием.

5. Составление классификации понятий в предметной области с целью установления связей между ними (горизонтальных, вертикальных, логических и др.).

6. Изучение готовых схем, включающих понятия предметной области, определение взаимосвязей между элементами данных схем.

7. Составление презентации по самостоятельно подобранной информации о понятии, предложенном преподавателем.

8. Анализ предложенной словарной литературы с точки зрения целесообразности пополнения их новой терминологией [137].

Схожие виды заданий были разработаны автором в процессе выполнения представленного диссертационного исследования, однако некоторые из них были объединены и описаны как «учебные терминологические задачи», выполняемые самостоятельно или в форме групповой работы. В рамках решения подобных задач студент может пользоваться словарём, но сам словарь не является объектом его учебной деятельности, а скорее выступает справочным материалом при работе с терминами. Так как целью использования словарей является не только знакомство с терминологией, но и освоение принципов и навыков работы с ними,

необходимыми представляются задания на составление собственных словарей, глоссариев и тезаурусов. Методика обучения работе со словарями и, в частности, самостоятельное составление словарей по определённой тематике частично описана Е. Л. Измайловой [49]. Подобный опыт апробирован автором диссертационного исследования и подтвердил его педагогическую перспективность.

Предваряя описание работу с профессионально-ориентированными словарями, направленную на развитие терминологической культуры будущего учителя ИЯ, следует уточнить особенности отбора соответствующей словарной литературы. В данном диссертационном исследовании учитывались *два аспекта особенностей словарей: 1) отраслевая направленность и 2) количество используемых языков*. Что касается классификации словарной литературы по отраслевым особенностям, то за основу были взяты классификации З. И. Комаровой [58] и В. М. Лейчика [80; 81], согласно которым словари могут подразделяться на общеотраслевые, многоотраслевые (тематические), узкоотраслевые. В результате диссертантом было определено, что с точки зрения отраслевой направленности словари как одно из основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя ИЯ следует разделить на 2 группы: 1) словари по педагогике, словари по лингвистике (общеотраслевые); 2) словари по лингводидактике, словари для учителей иностранного языка (узкоотраслевые).

Важно отметить, что словари второй группы (узкоотраслевые) уже включают в себя термины по педагогике и лингвистике (как наук, базисных по отношению к лингводидактике), поэтому их применение при подготовке студентов языковых факультетов можно считать более обоснованным. Однако для наиболее полного понимания терминов педагогики и лингвистики предпочтительно включать в процесс подготовки студентов и работу с общеотраслевыми словарями. За основу классификации профессионально-ориентированных словарей с точки зрения количества используемых языков были

приняты во внимание классификации В. В. Дубчинского [42] и З. И. Комаровой [58], где выделены одноязычные, двуязычные и многоязычные словарные издания. Автором диссертационного исследования определено, что профессионально-ориентированные словари для подготовки будущего учителя иностранного языка с целью развития у него терминологической культуры целесообразно разделить на три группы: 1) монолингвальные русскоязычные словари; 2) монолингвальные иноязычные словари; 3) билингвальные, полилингвальные словари, содержащие русскоязычную и иноязычную терминологию. Диссертантом был сформирован соответствующий комплекс профессионально-ориентированных словарей для использования при подготовке учителя иностранного языка, объединяющий обе классификации (таблица 6).

Таблица 6 – Виды и примеры профессионально-ориентированных словарей для развития ТК учителя ИЯ

Виды словарей	Примеры словарей
<i>Общеотраслевые словари</i>	
Монолингвальные русскоязычные словари по педагогике	Т. М. Баринова Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам : словарь-справочник [14]
Монолингвальные иноязычные словари по педагогике	Peter Gordon Dictionary of British education [172]
Билингвальные, полилингвальные словари по педагогике	Н. В. Фёдорова, В. П. Лапчинская Англо-русский учебно-педагогический словарь [145]
<i>Узкоотраслевые словари</i>	
Монолингвальные русскоязычные словари по лингвистике	О. С. Охманова Словарь лингвистических терминов [103]
Монолингвальные иноязычные словари по лингвистике	Peter Hugoe Matthews. The Concise Oxford Dictionary of Linguistics [180]
Билингвальные, полилингвальные словари по лингвистике	Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А. Н. Баранов [и др.] [9]
Монолингвальные русскоязычные словари по лингводидактике /для учителей ИЯ	Т. И. Жаркова Тематический словарь методических терминов по иностранному языку [45]
Монолингвальные иноязычные словари по лингводидактике /для учителей ИЯ	IBE Glossary of Curriculum Terminology. UNESCO International Bureau of Education [177]
Билингвальные, полилингвальные словари по методике/для учителей ИЯ	Г. Н. Ловцевич Англо-русский словарь аббревиатур терминов лингводидактики; под ред. М. В. Вербицкой [82]

Соответствующие примеры профессионально-ориентированных словарей, представленных в, имеют рекомендательный характер. Преподаватель может самостоятельно подобрать их для того или иного вида работы с терминологией. Тем не менее, здесь важно ориентироваться на основные принципы отбора профессионально-ориентированной словарной литературы, а именно: актуальность, содержательность, разнообразие.

В ходе экспериментально-исследовательской педагогической деятельности было установлено, что при отборе монолингвальных словарей, содержащих англоязычную терминологию, необходимо учитывать, что в одинаковой степени должны быть представлены словари с американским и британским вариантами английского языка. В качестве монолингвальных англоязычных словарей могут также выступать и специализированные издания, содержащие терминологию, необходимую для сдачи международных экзаменов для учителей, а также глоссарии, которые прилагаются к образовательным программам.

Что касается *профессионально-ориентированных текстов*, то в условиях вузовской подготовки учителей иностранного языка они одновременно становятся как объектом для изучения, так и средством (основой) подготовки (обучения). Культурологический потенциал текста в содержании образования, в том числе педагогического, неоспорим. Одним из косвенных подтверждений этому является то, что в последнее время в научных работах встречаются такие понятия как «культура работы с текстом» [125], «культура восприятия текста» [151].

Отметим, что *профессионально-ориентированный текст* отличается, прежде всего, наличием в его содержании особых профессиональных знаний, которые презентуются на основе специального языка (языка специальности) [34, с. 33]. *Профессионально-ориентированный иноязычный текст* определяется как литературно обработанное произведение на ИЯ, затрагивающее профессиональные вопросы, выступающее источником удовлетворения потребностей в информации, развития профессиональной компетенции [130].

Изучение научных трудов, учебных пособий, рассматривающих вопросы применения профессионально-ориентированных текстов в вузовской иноязычной подготовке [34; 87; 109; 130; 147] и в подготовке педагога [10; 111; 122] выявил незначительное количество трудов, раскрывающих специфику применения текстов в профессиональной подготовке именно учителя ИЯ. Они касаются главным образом применения текстов художественной, оригинальной литературы. Следует признать, что отечественные учебные пособия для обучения ИЯ в вузе, содержащие иноязычные профессионально-ориентированные тексты педагогической тематики (тем более аутентичные и актуальные), – большая редкость. Они разрабатываются для студентов неязыковых направлений подготовки, соответственно, их содержание не отличается сложностью, тематическим разнообразием. При этом подобные издания для других направлений подготовки высшего образования сегодня представлены в большом многообразии. Это служит определённым косвенным подтверждением недооценки со стороны теоретиков и практиков педагогического образования значимости обучения будущих учителей профессиональной педагогической терминологии (как общеотраслевой, так и узкоотраслевой).

Рассмотрение потенциала профессионально-ориентированных текстов как одного из основополагающих средств развития терминологической культуры учителя ИЯ в процессе вузовской подготовки требует уточнения: 1) принципов их отбора для реализации названной цели; 2) приоритетных групп и подгрупп данных текстов; 3) приёмов, способов работы с ними в обозначенных условиях (направление подготовки: Педагогическое образование, профиль подготовки: Иностранные языки).

Очевидна целесообразность разделение *принципов отбора* указанных текстов на общие/универсальные (характерные для любой вузовской профессионально-ориентированной иноязычной подготовки) и узкоцелевые (представляющие особую значимость именно для развития терминологической культуры учителя ИЯ). Определению принципов отбора профессионально-

ориентированных текстов для их использования в системе высшего образования в целом предшествовало изучение существующих точек зрения исследователей по данной проблеме [35; 102; 118; 146], анализ текстового наполнения современных профессионально-ориентированных учебников по ИЯ. Кроме того, автором диссертационной работы опирался на собственный педагогический опыт преподавания английского языка как в группах переводчиков, так и будущих учителей ИЯ.

В результате, были выделены следующие общие (универсальные) принципы отбора профессионально-ориентированных текстов:

- принцип аутентичности;
- принцип целостности (завершенности);
- принцип информативности;
- принцип профессиональной направленности;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип учёта методического и мотивационного потенциала;
- принцип связности;
- принцип учёта профессиональных интересов студентов;
- принцип соответствия уровня сложности текста уровню владения студентами ИЯ (доступности для понимания).

Определение узкоцелевых принципов отбора профессионально-ориентированных текстов как средств развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ предполагало учёт специфики и содержания его вузовской подготовки. В результате были сформулированы следующие узкоцелевые принципы отбора профессионально-ориентированных текстов:

- принцип приоритета иноязычных аутентичных текстов;
- принцип терминологической плотности (насыщенности);
- принцип учёта содержательного наполнения текстов терминологией, требующей уточнения, анализа, обсуждения, интерпретации (в основном это касается междисциплинарных, многозначных, редко встречающихся терминах);

– принцип учёта наличия в содержании текстов русскоязычных терминов, полностью или частично отличающихся по значению от иноязычных аналогов, и наоборот;

– принцип учёта возможных сложностей при переводе, сопоставлении англоязычных и русскоязычных терминов;

– принцип учёта «актуальности» терминов (современность, распространённость в соответствующей научной и профессиональной коммуникации и профессиональной деятельности).

Основные группы профессионально-ориентированных текстов, актуальных для развития терминологической культуры учителя в целом, представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. Группы профессионально-ориентированных текстов для развития ТК учителя

Таким образом, наиболее приемлемыми для развития терминологической культуры учителя были определены учебные, учебно-научные, научные (научно-педагогические, научно-методические), методические, нормативные (нормативно-методические) тексты.

Остановимся на специфике каждой из названных групп текстов.

Чаще всего в профессиональной подготовке учителя применяются *учебные тексты*. К ним, как правило, причисляют тексты, весьма разные по стилям и жанрам, но объединенные спецификой выполняемой ими функцией – дидактической. К ним относятся учебники, пособия, справочники, то есть тексты,

оформленные в письменной форме, которые изначально создавались в учебно-воспитательных целях [23, с. 19-20]. Педагогический потенциал учебного текста обусловлен его сложной структурой. Он не только несёт в себе информацию, но и формирует сознание обучающихся, содержит определённую культуру [25].

Профессионально-ориентированные учебные тексты для подготовки учителя обязательно должны быть представлены текстами учебной литературы для системы высшего и общего образования. Студенты традиционно опираются на них при выполнении исследовательских работ, в процессе подготовки к лекциям и семинарам, зачётам и экзаменам. И это – необходимость с точки зрения организации вузовского учебного процесса. А. П. Тряпицына не случайно как дидактическую аксиому подчёркивает: «Если не транслировать готовые знания (некоторые ученые остроумно называют их «консервы» или «диетический корм»), то при поиске решения учебно-профессиональной задачи возникают вопросы, на которые студент не может ответить без изучения соответствующих источников» [142, с. 8].

Автором диссертационной работы было проанализировано содержание ряда практикумов для подготовки учителя ИЯ [13; 41; 133; 163] и выделены те задания, которые предусматривают работу с учебными текстами. Данные задания ориентируют на изучение ключевой информации текстов, гипотетически возможных профессиональных проблемам, аргументацию решений данных проблем, интерпретацию учебных текстов, высказывание собственных суждений по вопросам к тестам. Особо в обозначенном ряду практикумов стоит отметить пособие Е.Н. Солововой [133], в большей степени подходящее для развития терминологической культуры учителя ИЯ. Здесь содержатся небезыңтересные задания на анализ цитат из текстов учебной литературы по методике обучения ИЯ с их дальнейшей интерпретацией; определение фрагментов текстов, сложных для воспроизведения, с их последующим объяснением; письменный перевод текстов на ИЯ с дальнейшим его переводом на русский язык без использования

опоры на текст; поиск в тексте ключевых понятий; подбор эквивалентов к предлагаемым русскоязычным и англоязычным терминам.

Целесообразным представляется дополнить приведённый перечень заданий к профессионально-ориентированным учебным текстам, предназначенный для развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ следующими заданиями:

- перефразирование ненасыщенных терминологически цитат, фрагментов текстов на языке терминологии;
- лингводидактический комментарий цитат, фрагментов текстов;
- сравнение используемой терминологии в исходном и переводном текстах;
- сопоставительный анализ текстов учебников разных временных периодов издания на предмет используемой в них терминологии.

Большое значение как средство развития терминологической культуры учителя в условиях вузовской подготовки имеет *учебно-научный текст* (встречается понятие «научно-учебный текст»), хотя далеко не всегда он используется в данной функции. Учебно-научными текстами в процессе профессионального педагогического образования, как правило, выступают продукты учебно-научной деятельности обучающихся, а именно: доклады, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы, отчёты по исследовательской практике, обзоры, рецензии.

Учебно-научный текст является своего рода промежуточным звеном между учебным и научным текстом. Безусловно, развитие терминологической культуры учителя не должно ограничиваться только текстами учебного характера, поскольку «развивающая функция учебников часто минимальна», монологи их авторов, как правило, построены как завершённые фрагменты, не побуждающие читателей к обсуждению [125, с. 25].

Научно-педагогический опыт диссертанта показал, что *научный текст* как основа развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ должен вводиться постепенно, начиная с аннотаций, рефератов к научным статьям.

Примем во внимание позицию Е. Н. Семенов относительно сути научно-речевой культуры учителя, вполне подходящей для описания терминологической культуры учителя при работе с научными текстами. Данный исследователь выводит обоснование, что сформированная научная речевая культура учителя проявляется в совершенном оперировании профессиональными научными терминами в устной и письменной речи; умениях спродуцировать собственный текст и применять разнообразные жанровые модели текста [125, с. 25]. Солидаризируясь с данным автором, подчеркнём, что при продуцировании научных текстов использовать терминологию других отраслей знаний и вводить новые термины следует с соответствующим обоснованием, избегая излишнего терминотворчества.

Общеизвестно, что научный текст насыщен терминологией как никакой другой текст. Для профессиональной подготовки учителя важно, чтобы текст содержал не только узко научную, но и профессиональную информацию (если речь не идёт об его использовании только при выполнении исследования узкой тематики). Следует отметить, что хотя научные тексты, тем более иноязычные, используются в подготовке студентов нечасто (в основном при выполнении исследовательских работ и очень фрагментарно), в некоторых изданиях (например, в пособии Н. В. Языковой [163]) изредка встречаются задания на изучение научных статей и монографий, хотя без чёткой задачи освоить используемую в них терминологию. Работа с научными текстами не исключает тех же заданий, которые применяются при работе с учебными и учебно-научными текстами.

Что касается профессионально-ориентированных *методических и нормативных текстов* (параллельно используют понятие «нормативно-методические тексты»), то их изучение является требованием времени. Здесь также нельзя ограничиваться лишь заучиванием терминов. Поскольку данные тексты объёмны, часто содержат абсолютно новую терминологию (например, образовательные концепции и стандарты), они весьма трудны для студентов.

Ещё одним основополагающим профессионально-дидактическим средством развития терминологической культуры учителя ИЯ выступают *учебные терминологические задачи*. Общеизвестно, что разнообразные виды профессиональных задач для подготовки учителя (педагогические, учебные, учебно-практические, методические и пр.) направлены на формирование профессиональных компетенций и ставят перед студентами проблемы, разрешение которых необходимо не только в рамках вузовского обучения, но и для будущей профессиональной деятельности. Использование названных задач в современной подготовке учителя не теряет своей актуальности как объект исследования [4; 24; 32; 51; 53; 77; 78; 117; 121; 154].

Проанализированный теоретический и практический опыт предшественников [4; 53; 117; 154 и др.] позволяет утверждать, что педагогические задачи являются эффективными для:

- реализации принципа фундаментальности в процессе подготовки будущих учителей;
- формирования педагогического стиля мышления и профессионально значимых качеств учителя;
- развития профессионально значимых умений будущих педагогов;
- развития готовности будущих учителей к постоянному обновлению, корректировке знаний и опыта профессионально-педагогической деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями времени.

На сегодняшний день издано немало пособий для подготовки учителя, содержащих различные виды педагогических задач, в основном в рамках изучения дисциплины «Педагогика» [60; 69; 86; 136]. Их анализ позволяет утверждать, что нередко задачи для подготовки учителя представляют собой педагогические ситуации, предполагают возможность нескольких решений, что обусловлено вариативным, нередко ситуативным характером педагогической деятельности. Данной ситуативностью и вариативностью можно объяснить

и разнообразие их классификаций и целей использования в процессе вузовской подготовки.

Что касается возможностей и эффективности использования задач в профессиональной подготовке непосредственно учителя ИЯ, то современных научных исследований в данном направлении совсем немного [88; 112; 161], и такой тип задач как «учебные терминологические задачи» в них не выделяется. Однако именно решение учебных терминологических задач различных видов, как показал опыт научно-исследовательской педагогической деятельности автора диссертации, является ядром, основой не только для процесса изучения русскоязычной и англоязычной терминологии, но и для овладения другими компонентами, входящими в структуру терминологической культуры.

Во избежание отождествления задач с проблемными ситуациями и с целью научно обоснованной разработки классификации учебных терминологических задач автором диссертационного исследования проанализированы соответствующие определения учебных задач, содержащиеся в словарно-энциклопедической и научной литературе [7; 32; 51; 74; 78; 105 и др.]. В результате данного анализа, было определено, что учебная задача:

- включает в себя задачную часть: требования, условия и искомое;
- включает в себя решающую часть: методы решения, способы решения, приемы решения, средства решения;
- содержит процедурную часть;
- ориентирована на снятие возникшего «рассогласования», нахождение способов, средств преодоления противоречий, возникающих на пути к достижению целей;
- выступает некой моделью практической ситуации, требующей нахождения способа решения/изменения конкретной существующей педагогической ситуации/реальности;
- выступает действенным средством активизации познавательной деятельности студентов, совершенствования их мыслительных операций;

- содействует развитию у будущих учителей умений и навыков, соответствующих основным структурным и функциональным компонентам педагогической деятельности;

- может представлять собой ядро самостоятельной технологии или элемент других педагогических технологий.

Неоспорим тот факт, что в образовательном процессе именно задачный подход/задачная технология является ядром деятельностных теорий обучения. Включение задач в процесс подготовки будущих учителей представляется особенно важным, поскольку именно их решение мотивирует студентов принимать самостоятельные решения, учит их анализировать саму постановку вопроса, применять собственный опыт в решении проблемы. Полностью разделяем точку зрения, согласно которой при обучении в вузе в большинстве случаев используется монологическая форма преподавания, то есть преподаватель идет по наиболее простому пути: передает знания в готовом виде, на занятиях доминирует воспроизводящая деятельность, усвоение знаний без размышления [51, с. 11].

Задачи могут послужить не только способом побуждения студентов к размышлению, но и инструментом, с помощью которого учащиеся анализируют ошибки. По данному вопросу выразим солидарность автору О. А. Автушко в том, что наибольшую активность студентов вызывают задачи, в основе которых лежат ситуации, связанные с ошибочными действиями разных субъектов образовательного процесса. Согласимся также с позицией автора относительно трёх типов данных задач на анализ действий учащихся, учителя, автора учебного издания с позиции реализованного им отбора содержания [5, с. 1].

В данной диссертационной работе в качестве профессионально-дидактического средства развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ рассматривается один из видов профессиональных педагогических задач – «учебные терминологические задачи». *Учебные терминологические задачи* как средство обучения будущих учителей в контексте их

профессиональной подготовки – это объект педагогического действия, который предусматривает осмысление и практическое применение знания профессиональной терминологии посредством определённого инструментария. *Учебные терминологические задачи для подготовки учителей ИЯ* представляют собой задания на знание, анализ, сопоставление и применение терминов, в зависимости от контекста профессиональной деятельности, возможной целевой аудитории, ситуации иноязычного общения.

Для развития практических навыков использования терминологической культуры именно будущего учителя ИЯ основополагающим является сочетание восприятия «учебной терминологической задачи» как цели действия и раскрытия содержания формулировки задачи в виде цели, условия и возникающей из них профессиональной проблемы. Таким образом, работая с задачами, будущий учитель иностранного языка не только применяет знание терминологии на практике, но и знакомится с основными сложностями, возникающими при работе с ней. В самих формулировках терминологических задач (например, *«объясните разницу в употреблении терминов», «подберите синонимичные термины», «замените устаревшие термины на современные»*) просматриваются области применения терминологии, на которые стоит обратить внимание в вузовском учебном процессе, обозначаются специфические проблемы терминологии лингводидактики (синонимичность, неоднородность, изменчивость терминосистемы).

При решении учебных терминологических задач задействуется не только активный запас терминов, которыми может оперировать студент, но и незнакомые или заведомо ложные термины, которые используются для ряда целей: выработки способностей к анализу терминов и контекста их использования, побуждения использовать различные источники, содержащие информацию о терминологии. В нашем эксперименте выявлено, что на данном этапе работа с терминологическими словарями, глоссариями и профессиональными текстами приобретает качественно новый характер.

В ряде предложенных нами учебных терминологических задач с «открытым» ответом студентам необходимо не просто проявить догадку и самостоятельно подобрать подходящий термин, в зависимости от контекста, но и обосновать свой выбор, объяснить (используя дефиниции) использование того или иного термина в языковой или профессиональной ситуации. В нашем опыте подобные задачи выполнялись как в устной, так и в письменной форме. Устная форма позволяет выработать умение не только использовать, но и объяснять, пояснять, комментировать содержание терминосистемы лингводидактики. Вышеперечисленные умения и навыки являются компонентами терминологической культуры, владение ею и отличает профессионального учителя иностранного языка, который наряду с использованием терминов должен в будущем также уметь доступно, но, вместе с тем, профессионально, грамотно обучать школьников необходимой терминологии.

Автором данной диссертационной работы была разработана и внедрена в учебный процесс классификация учебных терминологических задач для вузовской подготовки учителя ИЯ, в рамках исследования были описаны и апробированы авторские учебные терминологические задачи. Данные задачи стоит включать в учебное обеспечение профессиональной подготовки учителя ИЯ в виде практикумов, задачников и пр..

Предлагаемая *авторская классификация учебных терминологических задач* включает 3 группы данных задач:

- 1) на знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики;
- 2) на знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики;
- 3) анализ и интерпретацию терминов лингводидактики (в том числе архаизмов из отечественной литературы для профессиональной подготовки учителей иностранных языков).

Если первые два типа задач не требуют специального пояснения и, очевидно, вытекают из основополагающей цели любой терминологической задачи (знание и умение применения как русскоязычной, так и англоязычной

терминологии лингводидактики), то третий тип терминологических задач требует дополнительного комментария. Включение в содержание вузовской подготовки будущих учителей ИЯ учебных терминологических задач-заданий на знание и анализ терминов-архаизмов и современных терминов обусловлено необходимостью развития в будущих учителях иностранного языка понимания этимологии и специфики развития современных терминов педагогики, лингводидактики. Подобные задачи знакомят студентов не только с современным, но и с историческим профессиональным контекстом, расширяют их знания об истории педагогики, иноязычного образования, позволяя тем самым ориентироваться в причинах изменения и особенностях развития терминологии лингводидактики. Всё это способствует более глубокому пониманию профессиональной терминосистемы в целом, а также совершенствует навыки, необходимые для будущей интерпретации современных терминов, которые, рано или поздно, смогут стать «архаизмами» или перестанут быть релевантными. Вышеперечисленные умения входят в критерии оценки владения терминологической культурой.

В настоящем диссертационном исследовании были определены *принципы разработки УТЗ* для развития терминологической культуры будущего учителя ИЯ:

- Разработка задач не только в целях обеспечения терминологической грамотности, но и в целях анализа, сравнения, интерпретации терминологии.
- Опора на авторитетную, известную, актуальную и также на редкую учебную и словарную литературу при содержательном наполнении задач.
- Ориентация на «подачу» терминов в контексте (в цитате, утверждении, тексте), а не в изолированном виде.
- Максимальная однозначность верных вариантов ответа при решении задач.
- Максимально возможный «охват» содержания теоретических вузовских дисциплин по направлению подготовки и профилю (преимущественно педагогики, лингвистики, лингводидактики).

– Максимально возможный «охват» всех временных периодов развития лингводидактики, лингвистики.

– Разнообразие задач по способам предъявления и способам решения.

Рассмотрим предлагаемые автором диссертации виды задач для каждой из трёх групп учебных терминологических задач подробнее.

I. Учебные терминологические задачи на знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики:

1. Соотнесение терминов с их дефинициями.
2. Подбор подходящих терминов (с опорой на контекст).
3. Выбор подходящего термина (в зависимости от контекста).
4. Дополнение «пар» терминологических антонимов.
5. Составление возможных двухсловных терминов путём добавления подходящего термина.
6. Определение «лишнего» (несуществующего) термина.
7. Определение ложных определений.
8. Переформулировка ложных определений в верные.
9. Сравнение значения терминов в группах.
10. Перефразирование предлагаемых слов на «языке» терминологии / подбор синонимичного термина.
11. Образование терминологических сочетаний и объяснение их значения.
12. Определение несуществующих терминов.
13. Дифференциация ложных (несуществующих) терминов и реально существующих терминов.

II. Учебные терминологические задачи на знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики

1. Определение недостающей терминологической информации.
2. Соотнесение терминов и их определений.

3. Составление двухсловных терминов из ряда однословных.
Объяснение их значения.

4. Дополнение дефиниций.

5. Подбор русскоязычных эквивалентов к англоязычным терминам (и наоборот) с объяснением отличий в употреблении.

6. Перевод терминологии.

7. Определение значения аббревиатуры.

8. Группировка, систематизация терминологии.

9. Определение некорректных вариантов перевода, использования классной лексики.

10. Определение терминологического ядра (обобщающего термина) (например, группировка выражений классного обихода по определённому признаку, выявление «лишних» выражений).

11. Подбор синонимов к выражениям лексики классного обихода.

12. Соотнесение выражений классной обихода с видами, формами, методами учебной деятельности.

13. Заполнение методического текста с лакунами подходящими по контексту терминами из предложенного списка.

III. Учебные терминологические задачи на анализ и интерпретацию терминов лингводидактики (в том числе архаизмов из отечественной литературы для профессиональной подготовки учителей иностранных языков)

1. Перефразирование терминов-архаизмов с использованием современной терминологии.

2. Ответы на вопросы к отрывку, цитате из пособия.

3. Анализ, интерпретация понятий, содержащихся в содержании пособия.

4. Замена устаревших терминов на современные (с опорой на пособие).

5. Определение просторечий в тексте (цитате).

6. Изучение фрагментов из учебной литературы разной периодизации издания с обоснованием актуальности их содержания на свой временной период.
7. Объяснение значения терминологии (основываясь на догадке, контексте, изучении специальной литературы).
8. Определение временного периода изданий по содержанию предложенных утверждений, определений.

В целом, в ходе выполнения исследования автором диссертации было разработано более 100 терминологических задач, около 40 видов. Часть из них представлена в Приложении 1 к диссертационной работе. Можно заметить, что данные учебные терминологические задачи могут представить большой интерес для преподавателей иностранного языка в высших учебных заведениях и использоваться как для работы в аудитории, так и для самостоятельной работы. Большинство разработанных задач снабжены вариантами ответов (ключами), часть задач предполагают открытый ответ, часть задач требуют анализа текстов и применения опыта, полученного при изучении и использовании терминологии.

Описание и анализ результатов апробации в вузовском процессе охарактеризованных основополагающих профессионально-дидактических средств представлены в параграфах 2.2 – 2.4.

2.2. Исходный уровень развития терминологической культуры будущих учителей иностранного языка

В целом, опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по развитию терминологической культуры будущего учителя ИЯ осуществлялась на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Томский государственный университет» (сентябрь 2016 г. – январь 2020 г.). Решение отдельных задач исследования реализовывалось на базе ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Целью опытно-экспериментальной работы было подтверждение или опровержение гипотезы об успешности (результативности) применения разработанных профессионально-дидактических средств (учебных терминологических задач, профессионально-ориентированных словарей и текстов) в развитии терминологической культуры будущих учителей ИЯ в процессе их вузовской подготовки.

В данной работе приняли участие преподаватели и учителя ИЯ (48 человек), студенты факультетов иностранных языков ТГПУ и НИ ТГУ (127 человек). Общее количество студентов (бакалавров, магистрантов), преподавателей и учителей ИЯ, принявших участие в ОЭР на разных его этапах, составило 175 человек.

При планировании, организации ОЭР и анализе её результатов автор диссертационного исследования опирался на научные труды в области методов и методологии научных психолого-педагогических исследований [48; 97; 99; 129 и др.]. В качестве *методов исследования* применялись опрос, беседа, тестирование, анализ результативности решения учебных терминологических задач и выполнения заданий при работе профессионально-ориентированными текстами. Критерии оценки определялись для каждого метода исследования отдельно. Материалы для проведения ОЭР включали учебные терминологические задачи, тесты, опросники (анкеты), англоязычные и русскоязычные тексты профессионально-ориентированного характера, терминологические статьи лингводидактических словарей.

ОЭР включала 4 этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольно-обобщающий.

На *подготовительном этапе* (2016 г.) был составлен план ОЭР; определены площадка её проведения, продолжительность, периоды экспериментальных срезов, участники; разработаны первичные материалы ОЭР (учебные и контрольно-измерительные); уточнены методы и критерии оценки; объекты и содержание исследования. Исходя из специфики подготовки учителей

на площадке проведения ОЭР (содержание и структура подготовки, количество студентов в группах), было определено, что основными участниками ОЭР (экспериментальные группы (Эг) и контрольные группы (Кг)) будут студенты 3-го 4-го курса ФИЯ ТГПУ (группы 241, 242, 243, 251, 252, 253, 261, 262, 263, 264). Основная часть экспериментального исследования реализовывалась в рамках дисциплин по теории и методике обучения первому ИЯ (3-4 курсы), основам методологии научного исследования в области языкового образования (4 курс). Отдельные задачи опытно-экспериментальной работы решались в рамках дисциплин по теоретическим основам обучения ИЯ (3 курс), современным технологиям обучения ИЯ (4 курс). Данные студенты уже изучили ряд дисциплин лингвистической и педагогической направленности, прошли учебные практики, имели небольшой опыт написания курсовых работ. То есть, предполагалось наличие у участников Эг и Кг определённого уровня терминологических знаний на начало ОЭР.

Задачи *констатирующего этапа* (январь – май 2017 г.) были направлены на выявление исходного уровня терминологической культуры и включали определение:

- понимания студентами и преподавателями ИЯ сути терминологической культуры (на основе анкетирования);
- значимости лингвистической и лингводидактической терминологии для будущих и практикующих преподавателей/учителей ИЯ (на основе анкетирования);
- частотности использования профессионально-ориентированных словарей и текстов студентами (будущими учителями) и преподавателями/учителями ИЯ (на основе анкетирования);
- уровня знаний профессиональной терминологии у студентов Кг и Эг (на основе тестирования и решения терминологических задач);
- разнообразия применяемой лексики классного обихода студентами 4–5-го курсов на площадке ОЭР (на основе анкетирования и беседы).

По результатам анкетирования будущих учителей и преподавателей ИЯ (студентов 4-го и 5-го курсов ФИЯ ТГПУ и ФИЯ НИ ТГУ (60 человек)) было выявлено, что лишь 10% сталкиваются с русскоязычной терминологией лингводидактики часто (при этом они не всегда могли отличить терминологическую лексику от нетерминологической). Многие из анкетированных отметили, что сталкиваются с англоязычной терминологией лингводидактики «не часто», «иногда», «очень редко». Сложной считают данную терминологию 52% студентов, 29% студентов называют её не сложной, 14% – частично сложной, 5% – не очень сложной. Анкеты представлены в Приложении 2.

Свой уровень владения терминологией лингводидактики студенты оценили в 2-3 раза ниже (!), чем уровень владения терминологией лингвистики, так как считают, что термины лингводидактики в разы сложнее терминов лингвистики. Комментарии относительно данных сложностей представлены в Приложении 3. Значимость лингводидактической терминологии не только для школьных учителей, но и для будущих переводчиков признают 65% студентов. На вопрос о сути понятия «терминологическая культура» и её структуре лишь 1% студентов ответили: «не знаю». Примеры сформулированных определений (Приложение 3), свидетельствуют о том, что студенты в целом понимают суть терминологической культуры, хотя и не могут точно описать её структуру, содержание.

На констатирующем этапе студенты Эг и Кг оценили свою терминологическую культуру в среднем на 3,5 балла из 10-ти возможных. При этом максимальный балл составил 6 баллов (1 человек), самооценку в 2 балла дали треть студентов (33%). В целом, «разброс» в баллах составил от 2-х до 6-ти. 2/3 студентов (66%) указали на то, что знания и русскоязычной, и англоязычной терминологии лингводидактики обязательны для будущих учителей ИЯ, тогда как 24% не относят данные знания к абсолютно обязательным, и 10% студентов считают их абсолютно ненужными. Равнозначными оказались показатели в оценке значимости лингвистической и лингводидактической терминологии для учителей ИЯ (1/3 студентов указала на значимость лингвистической

терминологии, 1/3 – лингводидактической терминологии и 1/3 – как лингвистической, так и лингводидактической терминологии).

Приведём ряд примеров обоснования студентами преимуществ знания лингвистической терминологии по сравнению с лингводидактической для учителей ИЯ: «лингвистическая терминология более применима в учебном процессе; «она более универсальна»; «в школе больше нужна лингвистическая терминология». Преимущества лингводидактической терминологии по сравнению с лингвистической для учителей ИЯ были обоснованы следующим образом: «лингвистическая терминология больше нужна лингвистам, тогда как учителям ИЯ больше нужна лингводидактическая терминология», «лингводидактическая терминология более практически применима; важна для работы с документацией». Примеры обоснования студентами необходимости/отсутствия необходимости знания терминологии лингводидактики приведены в Приложении 3.

Перечисленные примеры свидетельствуют о том, что студенты слабо представляют себе все аспекты профессиональной деятельности учителя, с тем, что представляет собой терминология будущей профессиональной деятельности, что включает в себя терминология педагогики и лингводидактики (её основные терминологические поля и области применения). Здесь показательны два следующих примера обоснования анкетированными студентами значимости лингвистической и/или лингводидактической терминологии: «на младшей и средней ступени обучения учителю нужна больше лингводидактическая терминология (чтобы доступно объяснить материал), на старшей ступени – лингвистическая», «лингводидактическая + лингвистическая терминология нужны только для работников вузов». В то же время, студентам более понятна терминология лингвистики, что связано с тем, что студенты используют её, начиная со школьной скамьи, а далее регулярно применяют на занятиях лингвистической направленности.

Анкетлируемые признают, что если и используют профессионально-ориентированные словари, то в основном он-лайн, и только при написании статей, курсовых и выпускных квалификационных работ. Они практически не знают известных лингводидактических словарей, особенно на печатной основе. Исключительно редко они прибегают к профессионально-ориентированным текстам, а если и прибегают, то преимущественно по инструкции преподавателей, и данными текстами выступают, как правило, документы, пособия, научные статьи на русском языке, касающиеся сферы образовательной деятельности. Наблюдение за студентами-практикантами и беседы с ними свидетельствуют о том, что студенты не владеют всем спектром лексики классного обихода на английском языке, и употребляют ту лексику, которую слышат от своих преподавателей ИЯ.

Для выявления понимания сути и важности терминологической культуры для учителя ИЯ было проведено *анкетирование преподавателей* иностранных языков ТГПУ и НИ ТГУ, осуществляющих вузовскую подготовку учителей преподавателей ИЯ, а также учителей ИЯ г. Томска (всего 36 человек; стаж работы – от 2-х до 25-ти лет). По результатам анкетирования был сделан ряд выводов. Большая часть анкетлируемых (80%) ответили, что с лингводидактической терминологией им приходится сталкиваться регулярно по роду деятельности: при составлении программ, учебно-методических комплексов, отчётов, на научных конференциях и семинарах. Все анкетлируемые охарактеризовали работу с терминологией лингводидактики как сложную. К основным трудностям были отнесены: изменчивость, многозначность, противоречивость понятий; возникновение новых терминов; отсутствие единства трактовки многих терминов; сложность в различении содержания понятий англоязычной и русскоязычной терминологии; отсутствие отражения некоторыми терминами сути описываемых явлений. Некоторые анкетлируемые указали, что отсутствие педагогического образования (при наличии образования лингвиста-переводчика) также вызывает сложности с лингводидактической терминологией.

Примеры определений терминологической культуры учителя, сформулированных практикующими учителями и преподавателями ИЯ, включены в Приложение 3. Также они оценили свою терминологическую культуру в среднем на 8 баллов из 10-ти возможных, разница в оценке составила от 6-ти до 9-ти баллов. Оценка терминологической культуры студентов вузовскими преподавателями ИЯ в среднем составила 4 балла (разница в оценке составила от 3-х до 7-ми баллов).

Подавляющая часть учителей и преподавателей ИЯ (90%) указала, что знание терминологии, безусловно, является обязательным для будущих учителей, преподавателей ИЯ; 10% воздержались от ответа. Только один преподаватель ответил, что подобное знание не является нужным. Приведём пример комментария вузовского преподавателя ИЯ, обосновывающего значимость названной терминологии: «Подобное знание является обязательным, так как многие термины лингводидактики являются кальками англоязычных терминов, но не всегда объём их значения и сфера употребления совпадают».

На вопрос «Обязательно ли будущим учителям, преподавателям иностранных языков знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)?» 40% анкетированных ответили «да», 30% – «частично», 20% – «скорее нет, чем да», 10% – «нет». При этом были указаны следующие аргументы: для чтения литературы по профилю подготовки, для понимания общедидактических понятий, для научной деятельности, для будущей карьеры.

На вопрос «Необходимо ли студентам других лингвистических профилей подготовки (например, будущим переводчикам) знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)?» 70% анкетированных ответили – «необходимы в равной степени», 30% – «лингвистическая терминология». Участники анкетирования, имеющие отношение к педагогической практике студентов, их методической подготовке, находят лексику «классного обихода» у своих студентов однообразной. Отмечается, что

«отсутствует разнообразие как таковое», и что «чаще всего студенты пользуются клише».

В рамках анкетирования преподавателям было предложено решить три задачи на определение уровня владения терминологической культурой. Первая задача (на знание русскоязычной терминологии лингводидактики) большинством была решена довольно результативно (80%). Респонденты продемонстрировали умение разделять значения терминов, распространённых в лингводидактике (умение, навык, приём). Вторая задача (тоже связанная с русскоязычной терминологией) вызвала больше сложностей. 70% справились с ней без ошибок или с одной ошибкой, 20% допустили две и более ошибки, остальные задание пропустили. Интересно отметить, что в данной задаче термины были скорее лингвистические (реплика, текст, фраза, высказывание). Третья задача (на знание англоязычной терминологии лингводидактики, например, “drill”, “task”, “eliciting”) не вызвала затруднений (около 90% результативности), что объясняется и недостаточной сложностью задачи. Учителя ИЯ справились с предложенными задачами хуже (50%–70% результативности).

Уровни знаний профессиональной терминологии у студентов Кг и Эг определялись на основе тестирования и решения учебных терминологических задач.

Тест для констатирующего этапа включал задания (всего 17), распределённые по 4-м блокам (Приложение 4): блок 1 – тестовые англоязычные задания на знание англоязычной лингвистической терминологии из теста ТКТ (5 максимально возможных баллов); блок 2 – переводные задания на знание лингвистической англоязычной и русскоязычной терминологии (10 максимально возможных баллов); блок 3 – задания на русском языке на знание терминологии государственных стандартов общего образования (5 максимально возможных баллов); блок 4 – задания на знание лингводидактической англоязычной и русскоязычной терминологии (5 максимально возможных баллов).

Данный тест был разработан автором исследования на основе содержания государственных стандартов общего образования, пособия для подготовки к тесту ТКТ [191] и словаря ТКТ [190], лингвистических и лингводидактических словарей [7; 47; 170; 194]. Максимально возможное количество баллов = 25. 10 заданий предполагало тестирование знаний терминологии на английском языке. Соотношение заданий на знание лингвистической и педагогической, лингводидактической терминологии было 1,5:1.

По результатам тестирования (таблица 7) были сделаны следующие выводы:

– Разница в среднем балле за тестирование в Эг и Кг незначительна (3,08 – в Эг и 3,025 – в Кг); минимальна разница и в максимальном балле (1 балл, 4% больше в Кг); в минимальном балле разница не обнаружилась.

Таблица 7 – Результаты тестирования в Эг и Кг на констатирующем этапе ОЭР

Показатели результативности тестирования в Эг и Кг	Лингвистическая терминология	Педагогическая, лингводидактическая терминология
Эг		
Средний балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 5)	3,5	2,6
	3,08	
Максимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	19 (76%)	
Минимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	13 (52%)	
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	15,6 (62,4%)	
Кг		
Средний балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 5)	3,1	2,9
	3,025	
Максимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	20 (80%)	
Минимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	13 (52%)	
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	15,3 (61,2%)	

– Знания лингвистической терминологии у студентов выше, чем лингводидактической терминологии.

– Успешнее студенты выполнили тест в блоке на знание англоязычной лингвистической терминологии (на основе теста ТКТ), где средний балл в Эг равен 3,88, а в Кг – 3,58.

– Наибольшие трудности вызвали задания в блоках на знание педагогической и лингводидактической терминологии (в Эг – 2,6 и в Кг – 2,9).

В рамках констатирующего этапа студентам было предложено 10 учебных терминологических задач (5 – на знание и интерпретацию русскоязычной терминологии лингводидактики и 5 – на знание и интерпретацию англоязычной терминологии лингводидактики). Задачи отбирались по следующим принципам: максимально полная представленность видов данных задач; возможность употребления терминов в контексте, а не изолировано; максимально полный охват содержательных блоков терминологии лингводидактики; наличие однозначных ответов, решений (ключей) для объективности оценки.

Оценка решения осуществлялась по пятибалльной шкале. Для отдельных задач (на перевод) применялась дробная оценка (с интервалом в 0,5 балла).

Решение учебных терминологических задач на констатирующем этапе ОЭР (таблица 8) показало, что разница в результативности решения всех задач в Эг и Кг практически отсутствует (3,25 балла в Эг и 3,3 балла в Кг). Несколько сложнее для решения являются англоязычные терминологические задачи. Разница в оценке УТЗ в Эг составила от 2,65 до 4,7 баллов, в Кг – от 2,7 до 4,2 баллов. Наиболее результативным стало решение УТЗ на дополнение пар терминологических антонимов и на группировку англоязычных терминов. Наименее результативным стало решение УТЗ на соотнесение русскоязычных терминов и их дефиниций, определение «лишних», несуществующих терминов и на подбор англоязычных эквивалентов к русскоязычным терминам. Тем не менее, ни один вид УТЗ не был решён абсолютно безошибочно всеми студентами как Эг, так и Кг.

Таблица 8 – Результаты решения УТЗ в Эг и Кг на констатирующем этапе ОЭР

	Учебные терминологические задачи												Ср. балл по всем УТЗ
	Русскоязычные УТЗ						Англоязычные УТЗ						
Эг	УТЗ 1	УТЗ 2	УТЗ 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ + УТЗ 5	УТЗ 1	УТЗ 2	УТЗ 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ 1+ УТЗ 5	
Средний балл за решение в Эг	3,25	3,4	2,8	3,25	3,35	3,2	3	3,15	4,7	3	2,65	3,3	3,25
Кг	УТЗ 1	УТЗ 2	УТЗ 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ 1+ УТЗ 5	УТЗ 1	УТЗ 2	УТЗ 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ 1+ УТЗ 5	
Средний балл за решение в Кг	3,5	2,7	3,15	3,1	3,3	3,15	3	3,5	4,2	3,35	3,1	3,43	3,3

Было выявлено, что студенты не всегда способны дополнить терминологические сочетания. Например, с термином «фронтальный» были составлены сочетания «фронтальный разрез», «фронтальный разбор»; с термином «строевая» (подразумевалась «строевая способность») – сочетания «строевая песня» и «строевая подготовка»; с термином «подстановочное» (подразумевалось «подстановочное упражнение») – сочетания «подстановочное высказывание», «подстановочное общение»; с термином «установка» – сочетания «тактическая установка», «моральная установка»; с термином «догадка» (подразумевалась «языковая догадка») – сочетание «смутная догадка». Также студентами были предложены такие (на их взгляд терминологические) сочетания, как «неумышленное списывание», «просмотровое занятие», «просмотровое знание», «звуко-буквенные записи».

Уровни терминологической культуры определялись по совокупности результативности выполнения теста (25 максимально возможных баллов) и решения учебных терминологических задач (50 максимально возможных баллов). Таким образом, максимально возможное количество баллов – 75

(таблица 9). Тест позволял проверить знание лингвистической и лингводидактической терминологии (русскоязычной и англоязычной), её сходства и различий, умения переводить данную терминологию. Решение учебных терминологических задач позволяло проверить умения интерпретировать русскоязычную и англоязычную лингводидактическую терминологию, адекватно употреблять её как изолированно, так и в контексте, догадываться о значении незнакомых профессиональных терминов.

Таблица 9 – Определение уровней ТК в зависимости от набранных баллов (ОЭР)

Уровни ТК	Количество баллов, позволяющих определить уровни ТК			
	низкий	удовлетворительный	хороший	высокий
Процент набранных баллов из 100% возможных	до 55%	55% и более	70% и более	85% и более
Максимально возможное количество баллов:				
Тест (25 баллов)	до 13	от 14 до 17	от 18 до 20	21 и более
Терминологические задачи (50 баллов)	до 26	от 26 до 35	от 36 до 41	42 и более
Всего 75 баллов	до 38	от 39 до 54	от 54 до 62	63 и выше

По итогам предэкспериментальных срезов на констатирующем этапе было определено, что в Эг 6% студентов показали низкий уровень терминологической культуры, 90 % – удовлетворительный уровень, 10 % – хороший уровень, никто не показал отличный уровень. В Кг ни один из студентов не показал низкий уровень терминологической культуры, 90% – удовлетворительный уровень, 10 % – хороший уровень, никто не показал высокий уровень (Таблица 10).

Таблица 10 – Уровни ТК студентов Эг и Кг на констатирующем этапе ОЭР

	Низкий	Удовлетворительный	Хороший	Высокий
Кг	0%	90%	10%	0%
Эг	6%	88%	6%	0%
Средний процент в Кг и Эг	3%	89%	8%	0%

Сравнительные данные уровней ТК в Эг и Кг на констатирующем этапе представлены на рисунке 6.

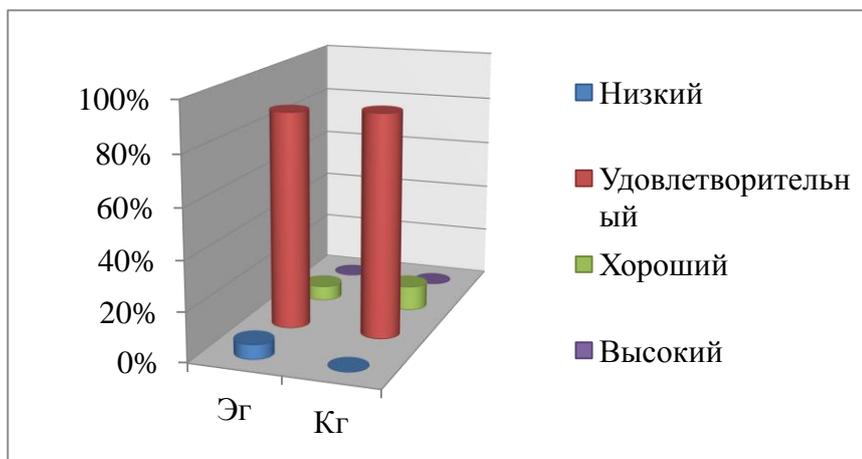


Рисунок 6. Уровни ТК студентов (констатирующий этап ОЭР, Эг и Кг)

Выводы по результатам констатирующего этапа:

– В целом, будущие учителя ИЯ понимают суть терминологической культуры учителя, значимость владения русскоязычной и англоязычной терминологии лингводидактики (2/3 студентов), хотя самооценка терминологической культуры составила лишь 3,5 балла из 10-ти максимально возможных (их преподаватели дали оценку в 4 балла из 10-ти). При этом понимание студентами области проявления, реализации терминологической культуры ограничивается в основном объяснением терминов в ходе урока. Большая часть практикующих учителей, преподавателей ИЯ не только осознают необходимость владения терминологической культурой, дают «частично верные» её определения, но и достаточно точно описывают основные трудности, которые возникают при работе с терминами лингводидактики. Самооценка терминологической культуры практикующими учителями и преподавателями ИЯ составила 8 баллов из 10-ти максимально возможных.

– Большинство преподавателей ИЯ видят терминологическую культуру как умение верно использовать те или иные термины лингводидактики в профессиональной деятельности, но никто из них не отметил, что

в терминологическую культуру может входить ещё и понимание процессов терминообразования, а также умение объяснять термины для различной аудитории. Таким образом, для большинства преподавателей умение обучать терминологии не является частью их терминологической культуры. Преподаватели считают, что в полной мере владеют терминологией лингводидактики, и ждут того же от студентов, при этом, чаще всего, не считают, что развитие терминологической культуры у студентов входит в часть их профессиональных обязанностей. Важно отметить, что при анкетировании студентов (будущих учителей ИЯ) многие из них часто называли «умение объяснять термины и обучать терминологии» частью терминологической культуры, что объясняется, вероятно, их потребностью в данном обучении.

– Крайне низкой является частотность использования профессиональных педагогических, лингвистических и лингводидактических словарей в рамках профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ.

– Только 10% студентов (будущих учителей ИЯ) указали, что часто сталкиваются с лингводидактической терминологией. При этом более половины студентов считают лингводидактическую терминологию сложной и оценили свой уровень владения данной терминологией в 2-3 раза ниже по сравнению с самооценкой владения лингвистической терминологией. Практикующие учителя, преподаватели ИЯ используют лингводидактическую терминологию регулярно. 70% из них считают одинаково значимой как лингвистическую, так и лингводидактическую терминологию, хотя нередко преподаватели ИЯ, как ни странно, отдают приоритет лингвистической терминологии.

– Учителя и преподавателя ИЯ отмечают, что используемая студентами старших курсов лексика классного обихода не отличается разнообразием. Даны следующие комментарии: «хотелось бы, чтобы студенты не просто знали, но и употребляли разнообразные выражения классного обихода», «к сожалению, пока они недостаточно владеют классной лексикой» и т.д. Таким образом, возникает парадокс – преподаватели с достаточно высоким уровнем владения

терминологической культурой и осознающие, что терминология – это область, в которой возникают определённые сложности, но профессионалу сталкиваться с ней приходится постоянно, считают, что их студенты, в свою очередь, не владеют терминологией в полной мере, но при этом не считают, что обучение их терминологии входит в их терминологическую и профессиональную культуру.

– Тестирование студентов Кг и Эг на знание профессиональной терминологии (лингвистической, педагогической и лингводидактической) показало, что наибольшую сложность представляет не лингвистическая, а лингводидактическая терминология, перевод терминов. Результативность выполнения теста – низкая (средний балл по пятибальной шкале в Эг равен 3,08, в Кг – 3,025). Разница в результативности тестирования Эг и Кг практически отсутствует.

– Решение учебных терминологических задач студентами Кг и Эг позволило констатировать отсутствие большой разницы в результативности их решения, однако данная результативность довольно низкая (в среднем 3,25 балла из 5-ти возможных в Эг и 3,3 балла – в Кг).

– Большинство студентов в Эг и Кг показали удовлетворительный уровень терминологической культуры (90%). Ни у кого из студентов Эг и Кг не зафиксирован высокий уровень терминологической культуры.

По результатам констатирующего этапа эксперимента было решено сконцентрироваться в ОЭР на развитии терминологической культуры участников ОЭР именно в области лингводидактической терминологии. Кроме того, при обсуждении со студентами Эг и Кг особенностей содержания теста и учебных терминологических задач, трудностей, возникших при их выполнении, было установлено, что лингвистическая терминология требует лишь небольшого повторения, поскольку к ней приходится обращаться регулярно на практических и теоретических занятиях лингвистического цикла.

2.3. Апробация основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка

Апробация обоснованных в параграфе 2.1 профессионально-дидактических средств (формирующий этап опытно-экспериментальной работы) осуществлялась с сентября 2017 г. по май 2019 г. в вузовском учебном процессе на факультете иностранных языков Томского государственного педагогического университета (уровень бакалавриата, IV курс). Она реализовывалась на семинарских занятиях по профильным дисциплинам, в основном в рамках семинарских занятий по методике обучения ИЯ 1 (36 часов) и основам методологии научных исследований в области языкового образования (18 часов). Частично работа с профессионально-ориентированными словарями проводилась в рамках дисциплин по современным технологиям обучения ИЯ (36 часов), практике устной и письменной речи (тематический раздел «Образование»). Все названные дисциплины (за исключением последней) преподаются на русском языке, однако предполагалась демонстрация примеров и выполнение заданий и на русском, и на английском языке. Выбор именно данных дисциплин для проведения ОЭР был обусловлен тем, что они предполагают овладение значительным массивом профессиональной терминологии, хотя, безусловно, определённый пласт общеотраслевых терминов (педагогических) студенты должен предварительно осваиваться в рамках дисциплины «Педагогика».

Неварьируемыми условиями ОЭР в ЭГ и КГ выступали: одна образовательная программа и учебный план по направлению и профилю подготовки на уровне бакалавриата (Педагогическое образование; Иностранные языки), единый график учебного процесса и общие программы всех учебных дисциплин, одинаковый профессорско-преподавательский состав в подавляющем количестве учебных дисциплин. Варьируемыми условиями выступала программа ОЭР в ЭГ, которая предполагала:

- решение разработанных учебных терминологических задач;

- работу с комплексом профессионально-ориентированных текстов, содержащих профессиональную лингводидактическую терминологию;
- работу с профессионально-ориентированными словарями (как русскоязычными, так и англоязычными).

Если на констатирующем этапе студентам предлагались учебные терминологические задачи на знание и употребление англоязычной и русскоязычной терминологии, то на формирующем этапе к ним были добавлены задачи на интерпретацию терминов-архаизмов. Материалом для разработки авторских терминологических задач для профессиональной вузовской подготовки учителя иностранного языка стала русскоязычная и англоязычная словарно-энциклопедическая, учебная литература для подготовки учителя иностранного языка, выпущенная центральными авторитетными издательствами (в совокупности более 30-ти изданий).

Так, при разработке учебных терминологических задач на знание лингводидактической терминологии на русском языке за основу были взяты известные отечественные словари Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина [7], словник Р. К. Миньяра-Белоручева [90]; учебные пособия [116; 133; 155; 160 и др.]. В качестве основы для разработки учебных терминологических задач на знание, владение англоязычной терминологии лингвистики и лингводидактики использовались словари [57; 166; 194], глоссарий и пособие для сдачи международного теста Teaching Knowledge Test [190; 191], а также ряд англоязычных пособий [165; 168; 171; 187; 189; 192] и др.]. Для данной группы задач использовались и результаты диссертационных исследований [79; 162].

Основу для разработки авторских учебных терминологических задач на анализ и интерпретацию терминов-архаизмов в отечественной учебной литературе для подготовки учителей ИЯ составили отечественные издания. Большинство наиболее интересных задач данной группы (по отзывам студентов) были разработаны автором на основе брошюры Л. В. Щерба (1929 г.) [159], пособия И. А. Грузинской (1947 г.) [36] и Б. Ф. Корндорфа (1958 г.) [61].

Приведём примеры задач, использованных на данном этапе:

Примеры задач на знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики:

Пример 1. Задача на соотнесение терминов и их дефиниций:

Соотнесите термин с его дефиницией. Одна дефиниция – лишняя.

1. Объяснение	А. Метод введения материала, ориентированный на чувственное восприятие
2. Показ	В. Словесное толкование материала
3. Организация тренировки	С. Метод, предусматривающий выполнение речевых, творческих упражнений
4. Оценка применения (практики)	Д. Метод, предусматривающий выработку автоматических навыков как базы речевых умений
	Е. Раскрытие значение лексических единиц

Ответы: 1 – В; 2 – А; 3 – D; 4 – С

В данной задаче возможен только один верный ответ. При этом термины сгруппированы по тематике. Это позволяет проверить усвоение русскоязычной профессиональной терминологии по конкретной теме или профессиональной ситуации. Термины из приведённой задачи также выбраны в соответствии с тематикой.

Пример 2. Задача на нахождение «ложных» определений.

Укажите ложные определения.

1. *Владение первым (родным) языком – монолингвизм.*
2. *Интуитивное овладение ИЯ – овладение языком способами, характерными для естественного усвоения родного языка.*
3. *Речевая адаптация – приёмы приспособления артикуляционного аппарата при изучении иностранного языка.*
4. *Речевая культура – часть культуры народа, отражающаяся в культуре использования языка.*
5. *Речевой образец – правило выполнения речевого упражнения.*
6. *Речь – процесс использования языковых средств в целях устной коммуникации.*

7. Языковая политика – идеологическая политика, направленная на решение вопросов, связанных с изучением родного и иностранного языка в различных сферах жизни.

8. Языковой материал – сферы, темы и ситуации общения.

Ответы: ложные определения – 3; 5; 8.

Данная задача позволяет не просто проверить усвоение терминологии, но и готовность студента анализировать термины, находить несоответствия между терминами и определениями. В качестве дополнительного задания студенты подобрали «правильные» определения к ошибочным терминам.

Примеры задач на знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики:

Пример 1. Задача на знание англоязычных терминологических сочетаний.

Составьте двухсловные термины, выбирая термины из левого и правого столбцов. Объясните их значение.

<i>face-to-face</i>	<i>error</i>
<i>timed</i>	<i>plateau</i>
<i>gain</i>	<i>reader</i>
<i>error</i>	<i>technique</i>
<i>graded</i>	<i>behaviour</i>
<i>keyword</i>	<i>ego</i>
<i>language</i>	<i>test</i>
<i>learning</i>	<i>score</i>
<i>look-and-say</i>	<i>freewriting</i>
<i>on-task</i>	<i>method</i>

Ответы: *Face-to-face test, timed freewriting, gain score, global error, graded reader, keyword technique, language ego, learning plateau, look-and-say method, on-task behaviour.*

Пример 2. Задача на расшифровку терминологических аббревиатур:

Расшифруйте аббревиатуры. CALL, CAT, CELT, DDL, EAP, EFL, EGP

Ответы: CALL – *Computer Assisted Language Learning*, CAT – *Computer Adaptive Testing*, CELT – *Continuing Education for*

Language Teachers, DDL – Data-driven Learning, EAP – English for Academic Purposes, EFL – English as a Foreign Language, EGP – English for General Purposes

Предложенные в задаче аббревиатуры – одни из самых распространённых в англоязычных текстах, связанных с обучением ИЯ. Таким образом, будущий учитель должен не просто знать их перевод, но и уметь расшифровать и объяснить значение аббревиатур.

Пример задачи на перефразирование устаревших терминов:

Перефразируйте данные терминологические сочетания на языке современной терминологии.

Образчик урока, чутьё языка, стабильный учебник, «густота» новых слов, расчленение педагогического процесса, рационализация текстового материала, натаскать на навык говорения, показ картинкой, развитой диалог на тему заданного текста, пересказ текста по крупным вопросам, стремление и рационализация методов, выучить диалог и сказать по ролям вдвоём, сказать наизусть заученное.

Ответы:

образчик урока	образец урока
чутьё языка	чувство языка
стабильный учебник	базовый ученик
«густота» новых слов	плотность новых слов
расчленение педагогического процесса	структурирование педагогического процесса
рационализация текстового материала	повышение эффективности использования текстов
натаскать на навык говорения	автоматизировать навыки говорения
показ картинкой	демонстрация на основе иллюстративной наглядности
развитой диалог на тему заданного текста	неподготовленный диалог по теме текста
пересказ текста по крупным вопросам	пересказ текста по основным (ключевым) вопросам
стремление и рационализация методов	цели и активизация (повышение эффективности использования) методов
выучить диалог и сказать по ролям вдвоём	выучить диалог и пересказать (инсценировать) по ролям
сказать наизусть заученное	рассказать наизусть

Работа с подобными задачами не только побуждала вспомнить и использовать современную терминологию, но и позволяла познакомиться с историей своей профессии, что повышает как терминологическую, так и общую культуру будущих учителей.

Другие примеры учебных терминологических задач представлены в Приложении 5. Предложенные задачи были более сложными по сравнению с констатирующим этапом. Большинство из них были направлены не столько на знание терминологии, сколько на её анализ, использование в контексте и интерпретацию; на умения реализовывать учебный процесс с использованием необходимой терминологии. В совокупности в период ОЭР студентам было предложено около 80 авторских учебных терминологических задач.

В ходе анализа результатов решения УТЗ и опроса мнения студентов о предложенных задачах было установлено, что наибольшие трудности у них вызвали задачи, предусматривающие переформулировку терминов-архаизмов на языке современной педагогической и методической терминологии (то есть, подбор современных терминологических эквивалентов). Большой интерес у студентов вызвали УТЗ, связанные с определением времени (периода) издания методических пособий для подготовки учителей ИЯ по содержащимся в них фрагментам текста, утверждениям. Данные УТЗ были также отнесены студентами к числу сложных. Результаты решения задач показали, что особой сложностью для них составляют термины, которые обозначают принципы, методы, подходы, технологии обучения, виды компетенций. Сами студенты констатировали, что для них по-прежнему составляют трудности «терминологические поля», касающиеся компетенций и компетентностей, средств, технологий обучения и подходов к обучению.

Решение учебных терминологических задач способствовало не только овладению терминологической культурой (её знаниево-аналитическим и деятельностным компонентами), но и повышению мотивации к изучению педагогики и лингводидактики (её мотивационно-ценностным компонентом).

Интерес для студентов Эг, по их отзывам, представляли «необычные» термины, например:

- «учительское эхо»;
- «этап ориентировки»;
- «армейский метод»;
- «метод гувернантки»;
- «зрелое чтение»;
- «языковой портфель»;
- «рефлекс саморазвития».

Среди англоязычных лингводидактических терминов участники ОЭР также выделили ряд «интересных» терминов, например:

- “visual dictation” («визуальный диктант»);
- “open-ended activities” («задания с открытым ответом»);
- “real-world tasks” («реальные/практические/конкретные задачи»);
- “look-and-say method” («метод визуального распознавания целых слов»);
- “false beginner” («ложные/псевдоначинающие изучение языка»);
- “eye span” («поле зрения; укрупнение единиц восприятия при чтении»);
- “learning plateau” («плато обучения, учебный застой»);
- “language identity” («языковая идентичность»).

Для работы с комплексом профессионально-ориентированных текстов, содержащих профессиональную лингводидактическую терминологию, осуществлялся отбор данных текстов по принципам, разработанным автором диссертационного исследования (параграф 2.1) и в соответствии с изучаемой тематикой. Работа с данными текстами реализовывалась в логике: от учебных текстов к научным, от русскоязычных текстов к англоязычным, от заданий знаниево-аналитического компонента терминологической культуры к заданиям деятельностного и далее мотивационно-ценностного компонентов. Так, в рамках семинаров по дисциплине «Методика обучения первому иностранному языку» наряду с текстами из базового пособия (практикума) Е. Н. Солововой [133], где

представлены задания на интерпретацию и употребление терминологии в контексте, студентам был предложен комплекс отобранных текстов из англоязычной педагогической литературы [169; 173; 182; 193; 195 и др.] и для подготовки учителя иностранного языка [167; 174; 175; 176; 179; 184; 185; 188 и др.] с авторскими заданиями к ним.

Основные задания включали:

- перефразирование цитат, фрагментов текстов на языке терминологии;
- лингводидактический комментарий цитат, фрагментов текстов;
- сравнение используемой терминологии в исходном и переводном текстах;
- сопоставительный анализ текстов учебников разных временных периодов издания на предмет используемой в них терминологии;
- ответы на вопросы к текстам, касающиеся использования и значения терминологии.

Рассмотрим примеры авторских заданий с отобранными профессионально-ориентированными текстами (учебными, учебно-методическими, научно-методическими), где тексты представлены в сокращённом варианте:

Пример 1. 1) *Подберите русскоязычные эквиваленты к выделенным в тексте терминам.* 2) *Переведите текст.* 3) *Сравните Ваш вариант перевода с вариантом переводом данного текста Л. Н. Беляевой (Макнамара Т. Языковое тестирование. / Перевод с англ. Л.Н. Беляевой. – М.: RELOD, 2005. – стр.6-7).*

*“In terms of method, we can broadly distinguish traditional **paper-and-pencil language tests** from **performance tests**. Paper-and-pencil language tests take the form of the familiar examination question paper. They are typically used for the assessment either of separate components of language knowledge (grammar, vocabulary etc.) or of receptive understanding (listening and reading comprehension). **Test items** in such tests, particularly if they are professionally made **standardized tests**, will often be in **fixed response format** in which a number of responses is presented from which the candidate is required to choose.<...> [181, с. 5-6].*

В приведённом выше задании студенты работают со знакомыми им терминами, видят их употребление в контексте. Помимо перевода терминов и текста, требуется подобрать эквиваленты и термины-синонимы на русском и английском языках.

Пример 2. 1) Прочтите текст. 2) Вставьте отсутствующие термины из предложенного перечня. 3) Обоснуйте разницу между терминами “schooling” и “education”. 4) Какие ещё ключевые термины Вы бы включили в терминологическое поле «Образование»?

“√ _____ – *the process of intentional and organised mastering of knowledge, skills, attitudes etc., carried out predominantly through school education, professional pedagogues with a legislatively defined goal, content, place and time*

√ _____ – *the outcome of the educational process*

√ _____ – *the process of activity, during which one person is learning and another is mediating the learning*

√ _____ – *upbringing and education taking place in school environment*

√ _____ – *reality in which educational processes are taking place*

√ _____ – *the environment in which the educational process is taking place, determined by the space with its physical and material condition and the psychosocial climate*

√ _____ – *theories, models, plans, theoretical creations*

√ _____ – *<...>knowledge, skills, capacity, habit, competence*

√ _____ – *in psychological approach, every human being with the unique structure of his/her psychical qualities and dispositions (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)” [169, с. 24].*

Personality, educational environment, educational constructs, schooling, educational process, outcomes of schooling and upbringing, education, educational reality, school education.

Задания, предлагаемые к данному тексту, позволили проанализировать, повторить, обобщить отдельные ключевые англоязычные термины педагогики, сравнить их с русскоязычными эквивалентами, а также провести оценку, самооценку терминологических знаний.

Другие примеры профессионально-ориентированных текстов с заданиями к ним включены в Приложение 6.

Также студентам предлагался перечень текстов из актуальных образовательных программ по ИЯ, научных (русскоязычных и англоязычных) статей в рамках изучаемой тематики по лингводидактике.

Особый интерес у студентов вызвали фрагменты студенческих научно-исследовательских работ. Они использовались как материал для критического осмысления, переформулировки, в качестве образцов безупречного профессионального использования терминологии. Примеры таких фрагментов включены в Приложение 6 к диссертационному исследованию.

Работа с научными текстами не исключает тех же заданий, которые применяются при работе с учебными и учебно-научными текстами. В нашем опыте она дополнялись заданиями на терминологический анализ текста, рецензирование текста с точки зрения адекватности, точности используемой терминологии, составление аннотаций к готовым научным статьям.

Рассмотрим пример авторского задания на работу с учебно-научным текстом. Студентам был предложен следующий фрагмент из научно-исследовательской работы:

«Традиционное обучение в узком смысле однообразно. Например, учитель следует стратегии, в которой решаются одинаковые учебные задачи всеми студентами, ответы на которые обычно можно найти в изучаемом тексте, и где время для ответа одинаково для всех учащихся без учета различий в способностях, уровне или темпах учащихся. В общем, этот подход рассматривают учителя как центральный орган, который несет ответственность за то, что происходит в классе, и разумно ожидать, что

студенты будут развивать на низком уровне личной ответственности и социальных процессов. Напротив, в интерактивном обучении учащиеся поощряются и развиваются. В этом контексте Андерсон и Гаррисон (1995) утверждают, что метод обучения, что является наиболее значимым, и дает наилучшие результаты, когда знание строится активным образом, используя взаимодействие в социальном пространстве».

Перед студентами были поставлены следующие задачи:

- прочитать и проанализировать текст, определить тему текста и какую задачу он решает;
- найти профессиональные термины;
- перевести найденные термины на английский язык, дать их определение на английском языке;
- предложить возможные термины-замены (русские и английские).

Помимо традиционных заданий на восприятие и интерпретацию терминологии, приемлемых для работы с нормативной, методической литературой, в процессе опытно-экспериментальной работы подтверждена эффективность заданий на группировку, систематизацию терминов в виде схем, таблиц, смысловых карт.

Рассмотрим пример начала фрагмента профессионально-ориентированного методического и нормативного текста на английском языке и приведём ряд заданий к этому тексту. Фрагмент – из Стандарта для педагога Министерства образования Великобритании:

“A teacher must demonstrate good subject and curriculum knowledge:

•have a secure knowledge of the relevant subject(s) and curriculum areas, foster and maintain pupils’ interest in the subject, and address misunderstandings;

•demonstrate a critical understanding of developments in the subject and curriculum areas, and promote the value of scholarship <...>” (Department of Education. Teachers’ Standards : <https://assets.publishing.service.gov.uk/government>).

Далее были предложены следующие задания к тексту:

- прочитывать и проанализировать текст, определить его направленность;
- спрогнозировать: в какой профессиональной ситуации им может встретиться подобный текст;
- найти профессиональные термины;
- перевести найденные термины на русский язык, подобрать/дать им определения на русском и английском языках;
- привести пример русскоязычного текста аналогичного характера.

В процессе отбора текстов, разработки заданий к ним, оценки эффективности применения во внимание была принята последовательность применения комплексных заданий, направленная на актуализацию педагогического потенциала учебного текста, разработанная в диссертационном исследовании Н. В. Войтик [25]. Данные задания предусматривали переход от текстовой деятельности в дискурсивной: восприятие; понимание, осмысление; интерпретация; создание «встречного» текста-дискурса (переход от внешнего значения текста к эмоциональному, внутреннему смыслу через вербальное творчество). В свою очередь, показателями эффективности данного потенциала выступают:

- сформированность текстовой деятельности (умения отбирать тексты из разных источников, основываясь на собственных интересах, опыте и профессиональной ориентации; умения выделять ведущую идею);
- сформированность дискурсивной деятельности.

Проведённая диссертантом опытно-экспериментальная работа показала, что названная последовательность целесообразна при работе практически со всеми группами профессионально-ориентированных текстов. Более того, она соответствует уровням терминологической культуры, выделенным в первой главе исследования: от уровня терминологической информированности до уровня терминологической культуры.

В процессе работы с профессионально-ориентированными текстами студенты последовательно создавали и пополняли собственный банк пособий,

нормативных и методических материалов, научных изданий для подготовки своих статей, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Особенно активно данная работа осуществлялась в рамках изучения дисциплины «Основы методологии научных исследований в области языкового образования. В целом, на данном этапе опытно-экспериментальной работы студентам было предложено около 50-ти фрагментов профессионально-ориентированных текстов. Часть англоязычных профессионально-ориентированных текстов студенты отобрали самостоятельно, ориентируясь на тематику выполняемых студенческих исследовательских работ и терминологическую насыщенность, актуальность изданий.

На формирующем этапе активно использовались *приёмы работы со словарями*, предлагаемые автором диссертационного исследования (параграф 2.1): от уровня ознакомления с наиболее известными и используемыми русскоязычными и англоязычными лингводидактическими словарями до уровня составления собственного глоссария. Изначально в самом начале апробации осуществлялась работа по информированию студентов о наиболее известной, актуальной, авторитетной профессиональной словарно-энциклопедической литературе (как русскоязычной, так и иноязычной). Студенты создавали собственные банки данной литературы (списочный вариант и полнотекстовые издания в электронном и/или печатном формате), осуществлялся обзор данных изданий и групповой анализ их структуры и содержания.

На основе изучения видов заданий для работы со словарями, предлагаемых разными исследователями [49; 68; 101; 137; 164], с учётом специфики профессиональной подготовки и деятельности учителей ИЯ, особенностей его терминологической культуры, автором диссертации был разработан комплекс заданий для работы с различными видами узкоотраслевых профессионально-ориентированных словарей с целью развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка. В данный комплекс вошли и авторские задания, а именно:

1. использование монолингвальных профессионально-ориентированных словарей с русскоязычной терминологией;
2. использование монолингвальных профессионально-ориентированных словарей с англоязычной терминологией;
3. использование билингвальных профессионально-ориентированных словарей;
4. создание собственного глоссария или профессионально-ориентированного словаря;
5. одновременное использование нескольких видов словарей.

Последовательная реализация названных выше 5-ти типов авторских заданий предусматривала предварительное ознакомление студентов с соответствующей словарной педагогической и лингводидактической литературой и её анализ (уровень терминологической осведомлённости). Большинство приёмов применялись на каждом семинарском занятии по методике обучения первому иностранному языку. Отрабатывалась ключевая терминология содержательных разделов лингводидактики, а также та профессиональная педагогическая терминология, которая 1) неоднозначно трактуется (например, «подход к обучению», «метод обучения», «технология обучения», «вторичная языковая личность» и т.п.); 2) сложна для интерпретации (например, «лингводидактика», «иноязычное образование и т.п.); 3) различается в трактовках в русскоязычной и иноязычной лингводидактической терминологии («упражнение» – “exercise”, “activity”, “task”, “drill”; «умения», «навыки» – “skills” и т.п.).

Результативность выполнения разнообразных заданий при работе со словарями проявлялась как минимум в степени успешности промежуточного тестирования, предполагающего выявление владения профессиональной терминологией (2 тестирования по каждой дисциплине в семестр), в точности и содержательности собственных глоссариев студентов по выполняемым курсовым работам.

Далее приведены примеры разработанных нами упражнений, которые целесообразно использовать в первых трёх типах заданий:

1. Найдите определения предлагаемого термина в нескольких профессиональных словарях, выберите наиболее подходящее из них, обоснуйте свой выбор.

2. Проанализируйте предложенные словарные статьи из нескольких профессиональных словарей, опишите их структуру.

3. Дополните или исправьте словарную статью (заранее из словарной статьи убирается часть элементов или добавляются нерелевантные).

4. Определите термин по предлагаемому определению из словаря.

5. Назовите профессиональные ситуации, в которых может быть использован предлагаемый термин.

6. Самостоятельно напишите словарную статью к предлагаемому термину.

7. Дополните существующую словарную статью примером на английском или русском языке.

При работе с англоязычными монолингвальными профессионально-ориентированными словарями использовались следующие задания:

1. Переведите предлагаемую словарную статью с английского на русский язык.

2. Проанализируйте определение из англоязычного словаря, найдите подходящий английский термин и русский эквивалент.

3. Найдите определения предлагаемого английского термина в нескольких словарях (желательно использование британского и американского словарей). Проанализируйте разницу и предложите ситуации, в которых может использоваться то или иное определение одного термина.

Задания с использованием билингвальных профессионально-ориентированных словарей в основном предполагают поиск тех или иных терминов в словаре. В процессе анализа словарной литературы для возможного применения в рамках подготовки учителей ИЯ было выявлено, что в настоящий

момент существует гораздо больше профессионально-ориентированных русско-английских, чем англо-русских словарей. Таким образом, студентам может быть предложен не просто перевод термина с английского на русский, но и подготовка словарной статьи с исходным термином на английском и определением на русском языке.

Апробация показала, что при создании собственного профессионально-ориентированного глоссария словаря наиболее продуктивна следующая последовательность использования заданий:

1. Выберите один или несколько профессионально-ориентированных текстов.
2. Найдите как можно больше профессиональных терминов, использованных в текстах.
3. Ознакомьтесь с основными принципами составления терминологических словарей.
4. Подготовьте глоссарий выписанных терминов.
5. Оформите глоссарий в виде русскоязычного/англоязычного мини-словаря.
6. Подготовьте презентацию Вашего словаря с обоснованием выбора того или иного определения (задание может выполняться в группе или индивидуально).

Следует добавить, что задания на составление собственного словаря оказались одинаково эффективны как для групповой, так и для индивидуальной форм работы. Проведённое исследование показало, что групповая работа с профессионально-ориентированными словарями приоритетна на начальном этапе овладения навыками их составления. Она способствует снятию первоначальных трудностей, позволяет совместно осваивать алгоритм необходимых действий. Критериями эффективности выполнения данных заданий в групповой форме являются: вовлеченность всех студентов группы в реализацию поставленных задач, их активность, умения распределить обязанности в группе, оценить и выбрать лучшие варианты из предлагаемых всеми студентами группы.

Эффективность индивидуальной формы выполнения проявляется в степени понимании, креативности и полноте решения поставленных задач.

Экспериментальный опыт показал, что не менее продуктивным было выполнение данного задания в проектной форме. В данном случае нескольким мини-группам студентов предлагались одинаковые наборы текстов, таким образом, в результате выполнения данного задания составляется ряд словарей. Каждая мини-группа студентов должна была «защищать» подготовленный словарь, другие группы оценивали адекватность, наполненность и правильность оформления словаря. Такая форма работы оказалась особо интересна студентам, поскольку они выступали при этом не только в роли исполнителей, но и в роли профессиональных экспертов.

Задания, предполагавшие одновременное использование нескольких видов профессионально-ориентированных словарей, требовали подготовки проектов и использования словарей «на практике». Рассмотрим некоторые виды заданий:

1. Проанализируйте список англоязычных и русскоязычных терминов, найдите их определения в словарях. Что объединяет данные термины?

2. Прочитайте профессиональный текст (одновременно раздаются англоязычные и русскоязычные тексты). Какие термины были использованы в текстах? Найдите их определения и переведите с исходного языка на русский или английский.

3. Предлагается профессиональная ситуация (урок, конференция, диалог с коллегой). Какие термины могут быть использованы в данной ситуации? Найдите их определения.

4. Проанализируйте список русскоязычных и англоязычных терминов (предпочтительнее использовать малознакомые термины). Найдите определения данных терминов и используйте их в диалоге. Задание может выполняться в паре. Двум студентам предлагаются одинаковые списки терминов (лучше всего и на английском, и на русском языке) и профессиональный контекст (обсуждение урока, конференции) Может быть задан конкретный вопрос (современные

технологии обучения, плюсы и минусы определённых учебников), который должны обсудить оба студента. Таким образом, студенты должны не только найти нужные определения, но и использовать их (диалог может осуществляться и на русском, и на иностранном языке).

5. Найдите современное определение устаревшего термина, используя как русскоязычные, так и англоязычные профессионально-ориентированные словари.

Ряд приёмов применялся на каждом семинаре по методике обучения ИЯ (например, анализ списков англоязычных и русскоязычных терминов, соответствующих содержанию темы, на основе их определений в словарях). Работа с профессионально-ориентированными словарями дополняла работу с профессионально-ориентированными текстами и решение учебных терминологических задач и, и их использование было системным на протяжении всей опытно-экспериментальной работы.

Вместе с тем, большое внимание уделялось составлению собственных глоссариев. Так, студенты самостоятельно комплектовали и затем представляли перед своей учебной группой собственный глоссарий по темам исследования в рамках выполнения курсовых работ. Точность соответствия глоссария теме курсовой работы, тщательность проработки терминологии обсуждались в группе.

Отдельные задания на проработку терминологии лингводидактики выполнялись в рамках семинарских занятий по дисциплинам «Основы методологии научного исследования в области языкового образования», «Современные технологии обучения иностранным языкам». Для отбора необходимой терминологии (с последующим её анализом, интерпретацией и обсуждением) выбирались особо значимые, и вместе с тем неоднозначные или сложные для интерпретации понятия, например, «образовательные технологии», «иноязычное образование», «иноязычное общение», «подходы к обучению».

При наличии у студентов определённых трудностей при использовании профессионально-ориентированных лингводидактических словарей (выбор

точного термина, необходимость сравнения значений терминов из разных словарей, определение терминологического поля, подлежащего изучению), наблюдался устойчивый интерес к работе с профессионально-ориентированными словарями.

В середине апробации (формирующего этапа ОЭР) проводилось тестирование студентов Эг и Кг на знание и использование терминологии (лингвистической, педагогической, лингводидактической) (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты тестирования студентов Эг и Кг на формирующем этапе ОЭР

Показатели результативности тестирования в Эг и Кг	Лингвистическая терминология	Педагогическая, лингводидактическая терминология
Эг		
Средний балл за тестирование в Эг (макс. возможный: 5 по лингвистической терминологии и 5 по методической терминологии)	3,9	3,8
Максимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	21 (84%)	
Минимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	17 (68%)	
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	18,5 (74%)	
Кг		
Средний балл за тестирование в Кг (макс. возможный: 5 по лингвистической терминологии и 5 по методической терминологии)	3,9	3
Максимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	19 (76%)	
Минимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	16 (64%)	
Средний суммарный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	17 (68%)	

Тестирование на данном этапе позволило сделать следующие выводы:

– Средний суммарный балл за тестирование на данном этапе в Эг выше, чем в Кг на 1,5 балла (6%).

– В Эг разница в знании лингвистической и лингводидактической (методической) терминологии минимальна (3,9 балла и 3,8 балла, соответственно). В Кг данная разница более существенна и составляет 0,9 балла (24%).

– *Большие* максимальный и минимальный баллы за выполнение теста показали студенты Эг (21 балла (84%) и 17 баллов (68%) из 25-ти). В Кг максимальный балл был равен 19 (76%), минимальный балл – 16 (64%).

Сравнивая данные результаты с результатами тестирования на констатирующем этапе (таблица 7), можно сделать выводы о положительной динамике в знании и применении профессиональной терминологии в Эг. Сравнительные данные по результатам тестирования на констатирующем и формирующем этапах отражены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты тестирования студентов Эг и Кг на констатирующем и формирующем этапах ОЭР

Показатели результативности тестирования в Эг и Кг	Констатирующий этап	Формирующий этап	Приращение
Эг			
Средний балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 5)	3,05(61%)	3,85(77%)	+0,85 (16%)
Максимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	19 (76%)	21 (84%)	+2 (8%)
Минимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	13 (52%)	17 (68%)	+4(16%)
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	15,6 (62,4%)	18,5 (74%)	+2,9(11,6 %)
Кг			
Средний балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 5)	3,0 (60%)	3,45(69%)	+0,45 (9%)
Максимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	20 (80%)	19 (76%)	-1(4%)
Минимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	13 (52%)	16 (64%)	+3(12%)
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	15,3 (61,2%)	17 (68%)	+1,7 (6,8%)

Её содержание убедительно свидетельствуют о большей результативности (приросте результатов) тестирования именно в Эг по всем показателям. Так, прирост среднего балла за тестирование в Эг на формирующем этапе по сравнению с констатирующим этапом превысил данный прирост в Кг на 7%. Прирост среднего суммарного балла в Эг на формирующем этапе выше в Эг, чем в Кг на 4,8%.

Общий анализ результативности реализации профессионально-дидактической культуры будущего учителя ИЯ в условиях педагогического вуза (количественные и качественные данные) содержится в параграфе 2.4.

2.4. Анализ результативности использования основополагающих профессионально-дидактических средств развития терминологической культуры учителя иностранного языка

На *контрольно-обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы* (сентябрь 2019 г. – январь 2020 г.) осуществлялось сравнение уровней терминологической культуры в Эг и Кг до и после ОЭР посредством тех же методов, которые были выбраны на констатирующем этапе (тестирование и решение учебных терминологических задач); обобщение и анализ результатов всей ОЭР.

Предваряя описание и анализ контрольных срезов, проведённых на данном этапе, стоит остановиться на значимых качественных результатах и выводах, которые были сделаны при реализации каждого из обоснованных средств развития ТК учителя иностранного языка в условиях педагогического вуза.

Так, *работа с разнообразными профессионально-ориентированными словарями* показала, что наиболее ценными являются следующие приёмы их использования: составление собственных глоссариев понятий по изучаемой дисциплины, построение классификации понятий предметной области, анализ предложенных словарных пособий на предмет возможности и необходимости

добавления в них дополнительной (необходимой) терминологии. Данные приёмы способствуют совершенствованию навыков и эффективности использования словарей, развивают способность критического анализа словарных статей, знакомят студентов с вариативностью определений терминов, готовят их к использованию терминов в ситуациях научной и профессиональной коммуникации, позволяют научить обоснованию выбора того или иного термина, обеспечивают готовность к объяснению терминов для любой аудитории. Это даёт возможность утверждать о значимости и результативности включения подобных приёмов, заданий для работы с профессионально-ориентированными словарями в вузовский образовательный процесс.

При реализации опытно-экспериментальной работы подтвердилась целесообразность использования профессионально-ориентированных текстов в следующей логической направленности: учебные тексты → научные тексты, русскоязычные тексты → англоязычные тексты, рецепция → активная самостоятельная терминологически грамотная текстовая деятельность. Кроме того, был подтверждён значительный дидактический потенциал профессионально-ориентированных текстов как средства развития ТК студентов – будущих учителей ИЯ. Данный потенциал обеспечивается разнообразием групп, подгрупп таких текстов, а также способов и приёмов работы с ними.

При этом преподавателю крайне важно правильно отбирать профессионально-ориентированные тексты. Не смотря на их «видовое» многообразие и определённую доступность, только методически адекватный отбор данных текстов (принципы отбора представлены автором в параграфе 2.1), их систематизация, тематическая комплектация, а впоследствии гармоничная интеграция в процесс преподавания педагогических, методических, предметных дисциплин определяет результативность развития терминологической культуры учителя ИЯ в процессе вузовской подготовки.

Результативность использования выделенных автором диссертационного исследований заданий и приёмов работы со словарями и текстами

профессиональной направленности с целью развития терминологической культуры учителя иностранного языка в вузовском учебном процессе (параграфы 2.1 – 2.3) должна оцениваться по таким основным критериям как:

- точность толкования терминов;
- умение интерпретировать и применять изученные термины в контексте;
- частотность использования терминов;
- понимание нюансов в использовании иноязычных и русскоязычных лингводидактических терминов;
- умения составлять собственные глоссарии.

Что касается *учебных терминологических задач*, то, как показал опыт, они могут полноценно использоваться студентами как в аудиторной, так и в самостоятельной работе. Многие из задач подходят для устных ответов с последующим обсуждением и предоставлением причины выбора того или иного ответа. Особенности задач на знание англоязычной терминологии лингводидактики является то, что данные задачи требуют не только перевода терминов, но и подразумевают сравнение языковых и культурно-образовательных контекстов, анализ словообразования терминов, поиск синонимов. Подобные задачи направлены не только на изучение дефиниций и перевод терминов, но и на погружение будущих учителей ИЯ в языковую среду с учётом современных реалий и употребления терминологии в рамках профессиональной деятельности.

В ходе исследования стала очевидной целесообразность выполнения части учебных терминологических задач в группах. Перед группами ставилась задача: учащиеся должны не просто быстрее других найти правильный ответ, но и предъявить наиболее точное «доказательство» своей точки зрения, прибегая к различным авторитетным источникам терминологии. Наиболее полный анализ успешности решения студентом учебной терминологической задачи, как показал опыт, базируется на следующих критериях:

- правильно или неправильно выполнено задание (при наличии ключа, непротиворечивого образца выполнения);

- насколько хорошо студент знаком с представленными в задаче терминами, может ли он дать определения каждому из них;
- подкреплён ли ответ информацией из словаря, глоссария, профессионального текста, личного опыта;
- может ли студент пояснить этимологию того или иного термина из задачи;
- способен ли студент охарактеризовать возможную профессиональную ситуацию, в которой используется тот или иной термин из задачи;
- насколько точно подобраны синонимы к представленным в задаче терминам; найдены современные эквиваленты устаревших терминов;
- насколько точен перевод терминов.

Представленные выше критерии отражают суть и уровень ТК у будущих учителей ТК и позволяют не только оценить уровень понимания русскоязычной и англоязычной терминологии, но и дать оценку возможности самостоятельного изучения и обновления знаний о профессиональной терминологии в будущем, возможности её использования в профессиональной практике.

В целом, проведённое исследование показало, что использование учебных терминологических задач бесспорно результативно не только в целях развития ТК будущих учителей ИЯ, но и в целях их общего профессионального, интеллектуального развития. Данные задачи способствуют:

- расширению научного кругозора;
- более глубокому, содержательному и системному изучению профильных дисциплин;
- повышению интереса к истории становления и развития педагогики, методики, иноязычного образования;
- развитию критического мышления;
- развитию мотивации к формированию и пополнению собственной научной «библиотеки»;

- лучшей ориентации в профессионально-ориентированной научной и учебно-методической литературе,
- формированию, осознанию потребности в овладении профессиональной терминологией;
- профилактике и устранению академических пробелов в профессиональной подготовке.

Реализация названных профессионально-дидактических средств выявила их равноценную значимость для развития всех компонентов терминологической культуры учителя ИЯ (знаниево-аналитического, деятельностного, ценностно-мотивационного). Если говорить об отдельной оценке каждого из названных компонентов терминологической культуры, то здесь особые трудности для измерения представлял ценностно-мотивационный компонент. Однако он просматривается в полноценном и систематическом наполнении собственных банков профессионально-ориентированной учебной, методической, нормативной и словарно-энциклопедической литературы; качестве выполнения студенческих научно-исследовательских работ (их терминологической насыщенности и точности); интересе к научным мероприятиям; отсутствии терминологических барьеров в научной и профессиональной коммуникации. Данные показатели наблюдались у всех участников Эг. Что касается знаниево-аналитического и деятельностного компонентов терминологической культуры, то их содержание учитывалось при разработке теста и учебных терминологических задач на контрольно-обобщающем этапе. Предложенный на данном этапе тест включал то же количество заданий и содержательных блоков, что и на констатирующем этапе, то же количество заданий (русскоязычных и англоязычных). Сравнительные данные по результатам тестирования в Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты тестирования студентов Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР

Показатели результативности тестирования в Эг и Кг	Лингвистическая терминология	Педагогическая, лингводидактическая терминология
Эг		
Средний балл за тестирование в Эг (макс. возможный: 5 по лингвистической терминологии и 5 по методической терминологии)	3,9	4,05
Максимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	23	
Минимальный суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	19	
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	19,8	
Кг		
Средний балл за тестирование в Кг (макс. возможный: 5 по лингвистической терминологии и 5 по методической терминологии)	4,2	3
Максимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	21	
Минимальный балл за тестирование в Кг (макс. возможный = 25)	16	
Средний суммарный балл за тестирование в Эг (макс. возможный = 25)	18	

Результаты тестирования в Эг и Кг на контрольном этапе, представленные в таблице 13, позволяют констатировать следующее:

– Средний балл за тестирование по лингвистической терминологии в Эг равен 3,9, что на 0,3 балла меньше, чем в Кг. Однако разница за тестирование по лингводидактической терминологии существенно больше (на 1,05 балла больше в Эг по сравнению с Кг).

– В Кг более высокий средний балл получен при тестировании в блоке лингвистической терминологии (4,2), тогда как в блоке педагогической и лингводидактической он не дал приращения по сравнению с констатирующим этапом и остался на удовлетворительном уровне (3).

– Очевидна большая результативность тестирования в Эг по сравнению с Кг как на уровне максимальных, минимальных баллов, так и средних, средних суммарных баллов, полученных за тестирование.

– Знания лингвистической терминологии у студентов Кг существенно выше, чем знания лингводидактической терминологии, тогда как в Эг данные знания практически тождественны.

– Наименьшие трудности вызвали задания в блоках на знание лингвистической терминологии на русском языке (как в Эг, так и в Кг).

– Наибольшие трудности вызвали задания в блоках на знание и перевод лингводидактической терминологии на английском языке (как в Эг, так и в Кг), что наблюдалось и на констатирующем этапе.

Решение учебных терминологических задач на контрольно-обобщающем этапе (таблица 14) показало значительную разницу в результативности решения всех задач в Эг и Кг (в среднем 4,56 балла из пяти возможных в Эг и 4 балла в Кг).

Таблица 14 – Результаты решения УТЗ студентами Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР

Средний балл за решение	Учебные терминологические задачи												
	Русскоязычные УТЗ						Англоязычные УТЗ						
	УТЗ 1	УТЗ 2	8У 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ 1-5	УТЗ 1	УТЗ 2	УТЗ 3	УТЗ 4	УТЗ 5	УТЗ 1-5	
Эг	4,7	4,5	5	4,7	3,9	4,56	5	4,6	5	4,4	4	4,6	4,5
Кг	4	4	5	3,8	2,8	3,92	4	3,8	4,7	4	3,8	4,06	4

Результативность решения русскоязычных терминологических задач в Эг на 0,64 балла выше, чем в Кг, англоязычных терминологических задач – на 0,54 балла выше в Эг, чем в Кг. Разница в оценке УТЗ в Эг составила от 3,9 до 5 баллов, в Кг он существенно ниже – от 2,8 до 5 баллов. Наиболее результативным в Эг как и на констатирующем этапе стало решение УТЗ на дополнение пар терминологических антонимов, на группировку англоязычных терминов; на

контрольном этапе к ним добавились англоязычные УТЗ на составление двухсловных терминов из ряда предложенных отдельных терминов.

Три вида УТЗ из 10 (33%) были решены всеми студентами Эг абсолютно безошибочно, тогда как в Кг группе – один вид УТЗ (10%).

Сравнение результативности решения УТЗ в Эг и Кг до и после опытно-экспериментальной работы показало увеличение данной результативности в обеих группах, однако в Эг данная результативность значительно выше (таблица 15).

Таблица 15 – Средние баллы за решение студентами УТЗ в Эг и Кг до и после ОЭР

	Средние баллы за решение ТЗ					
	Эг			Кг		
	РЯ УТЗ	АЯ УТЗ	РЯ УТЗ+ АЯ УТЗ	РЯ УТЗ	АЯ УТЗ	РЯ УТЗ+ АЯ УТЗ
До ОЭР	3,2	3,3	3,25	3,15	3,43	3,3
После ОЭР	4,56	4,6	4,58	3,92	4,1	4
Приращение баллов	+1,36	+1,3	+1,33	+0,77	+0,67	+0,7

Примечание к таблице 15:

- РЯ УТЗ – русскоязычные учебные терминологические задачи
- АЯ УТЗ – англоязычные учебные терминологические задачи

Средний балл за решение РЯ УТЗ в Эг на 0,64 балла выше, чем в КГ, за решение АЯ УТЗ в Эг на 0,5 балла выше, чем в Кг. Средний балл за решение всех видов УТЗ в Эг выше на 0,58 балла, чем в Кг. На 10% увеличилось количество видов УТЗ, решённых абсолютно безошибочно в Кг, тогда как в Эг данное увеличение составило 30%.

Далее (таблица 16) представлены полученные данные по результатам выявления уровней терминологической культуры в Эг и Кг на завершающем (контрольно-обобщающем) этапе ОЭР.

Таблица 16 – Уровни ТК студентов Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР

	Низкий	Удовлетворительный	Хороший	Высокий
Кг	0%	33%	50%	17%
Эг	0%	0%	25%	75%
Средний процент в Кг и Эг	0%	16,5%	37,5%	46%

Сравнительные данные уровней ТК в Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе представлены на рисунке 7.

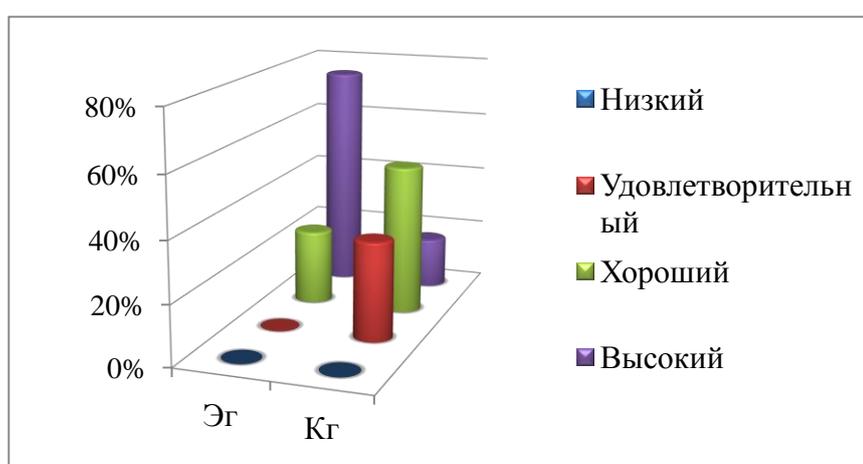


Рисунок 7. Уровни ТК студентов (контрольно-обобщающий этап ОЭР, Эг и Кг)

Далее представлены сравнительные результаты уровней ТК в Кг и Эг до и после эксперимента (таблица 17, рисунок 8).

Таблица 17 – Уровни ТК студентов Эг и Кг до и после ОЭР (%)

	Низкий	Удовлетворительный	Хороший	Высокий
Эг до ОЭР	6%	88%	6%	0%
Эг после ОЭР	0	0%	25%	75%
Кг до ОЭР	0%	90%	10%	0%
Кг после ОЭР	0	33%	50%	17%

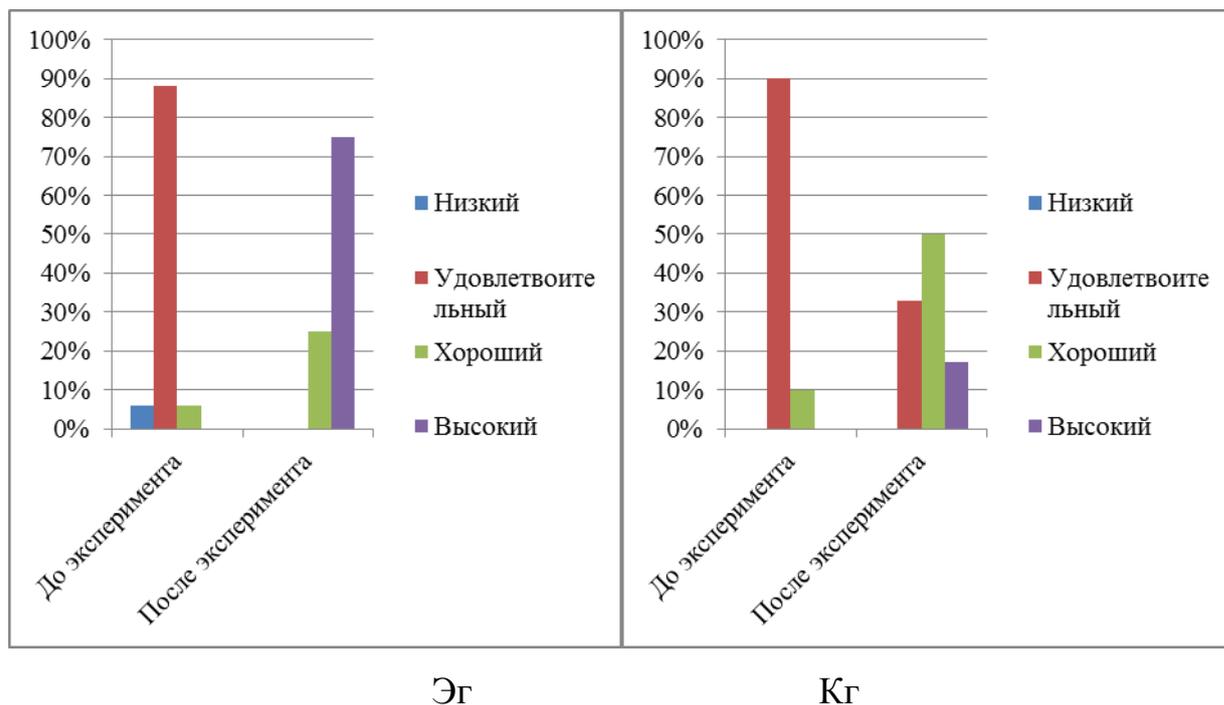


Рисунок 8. Уровни ТК студентов до и после ОЭР в Эг и Кг (%)

Таким образом, по итогам проведённой ОЭР можно констатировать существенное приращение данных по уровням терминологической культуры именно в Эг. Все студенты Эг (100%) показали хороший и высокий уровень терминологической культуры (25% и 75%, соответственно), хотя до ОЭР ни один студент Эг не имел высокого уровня терминологической культуры. В Кг хороший и высокий уровень терминологической культуры после ОЭР был определён у 67% студентов (50% и 17%, соответственно), однако у 1/3 студентов (33%) был констатирован удовлетворительный уровень.

Результаты, полученные в ходе проведённой ОЭР (таблица 18), были обработаны при помощи свободной компьютерной программы «Педагогическая статистика» [99].

Таблица 18 – Результаты ОЭР, обработанные на основе компьютерной программы «Педагогическая статистика»

	Кг до ОЭР	Кг после ОЭР	Эг до ОЭР	Эг после ОЭР
Кг до ОЭР		ЭЗ критерия ВМУ = 7,1713, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%	ЭЗ критерия ВМУ = 1,1484, критическое = 1,96. ХСВ совпадают на уровне значимости 0,05	ЭЗ критерия ВМУ = 11,9115, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%
Кг после ОЭР	ЭЗ критерия ВМУ = 7,1713, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%		ЭЗ критерия ВМУ = 7,8188, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%	ЭЗ критерия ВМУ = 8,0937, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%
Эг до ОЭР	ЭЗ критерия ВМУ = 1,1484, критическое = 1,96. ХСВ совпадают на уровне значимости 0,05	ЭЗ критерия ВМУ = 7,8188, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%		ЭЗ критерия ВМУ = 12,0337, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%
Эг после ОЭР	ЭЗ критерия ВМУ = 11,9115, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%	ЭЗ критерия ВМУ = 8,0937, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%	ЭЗ критерия ВМУ = 12,0337, критическое = 1,96. ДРХСВ = 95%	

Использованные обозначения: ЭЗ критерия ВМУ – эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни; ХСВ – характеристики сравниваемых выборок; ДРХСВ – достоверность различий характеристик сравниваемых выборок.

Таким образом, после реализации опытно-экспериментальной работы эмпирическое значение критерия в Эг и Кг выше критического (1,96), достоверность различий характеристик данных групп составила 95%. Это позволяет констатировать, что развитие ТК у будущих учителей ИЯ в процессе их вузовской подготовки посредством разработанных в диссертационном исследовании основополагающих профессионально-дидактических средств

приводит к статистически значимым отличиям результатов (на уровне 95 % согласно критерию Вилкоксона-Манна-Уитни).

Выводы по главе 2

Во второй главе определены и обоснованы основополагающие профессионально-дидактические средства развития терминологической культуры учителя ИЯ (*профессионально-ориентированные словари и тексты, учебные терминологические задачи*), описана и проанализирована опытно-экспериментальная работа по их реализации.

Выявлено, что для будущего учителя ИЯ одинаково значимы как русскоязычные, так и иноязычные *монолингвальные, билингвальные и полилингвальные профессиональные словари*. В представленной диссертационной работе предлагается отбирать их с учетом, как отраслевой направленности, так и специфики используемых языков. С точки зрения отраслевой направленности наиболее эффективно использование узкоотраслевых словарей (по лингводидактике). Диссертантом выделены виды словарей для развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка и типы заданий для работы с ними. Это – *задания*: 1) на использование монолингвальных профессиональных словарей с русскоязычной терминологией; 2) на использование монолингвальных профессиональных словарей с иноязычной терминологией; 3) на использование билингвальных профессиональных словарей; 4) на создание собственного глоссария или профессионального словаря; 5) требующие одновременного использования нескольких видов словарей.

Опыт диссертанта показал, что при развитии терминологической культуры учителя ИЯ в процессе профессиональной подготовки значимо использование как русскоязычных, так и иноязычных *профессионально-ориентированных текстов*. Обоснована необходимость учёта при отборе данных текстов общих (*универсальных*) *принципов и принципов узкоцелевого характера*. К последним

отнесены принципы приоритета иноязычных аутентичных текстов; терминологической плотности (насыщенности); учёта содержательного наполнения текстов терминологией, которая требует уточнения, анализа, обсуждения, интерпретации; учёта наличия в содержании текстов русскоязычных терминов, полностью или частично отличающихся по значению от иноязычных аналогов, и наоборот; учёта возможных сложностей при переводе, сопоставлении англоязычных и русскоязычных терминов; учёта «актуальности» терминов (современности, распространённости в соответствующей научной и профессиональной коммуникации и профессиональной деятельности).

В представленном исследовании обобщены группы профессионально-ориентированных текстов (учебные, учебно-научные, научные (научно-педагогические, научно-методические), методические, нормативные (нормативно-методические), предложены приёмы работы с ними (в том числе, авторские). Среди профессионально-дидактических средств, признанных в данной диссертационной работе *основополагающими*, наиболее приемлемыми и результативными для развития терминологической культуры учителя ИЯ, особенно значимы *учебные терминологические задачи*, представляющие собой задания на знание, анализ, сопоставление и применение терминов, в зависимости от контекста профессиональной деятельности, возможной целевой аудитории, ситуации иноязычного общения.

Автором исследования разработана классификация учебных терминологических задач: 1) на знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики; 2) на знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики; 3) на анализ и интерпретацию терминов лингводидактики (в том числе архаизмов из отечественной литературы для профессиональной подготовки учителей иностранных языков). Учебным и языковым материалом для их разработки является русскоязычная и англоязычная словарно-энциклопедическая, учебная литература для подготовки учителя ИЯ. Все группы и виды задач проиллюстрированы практическими примерами. Разработанная

диссертантом классификация учебных терминологических задач базируется на ряде принципов, среди которых: возможность анализа, сравнения, интерпретации терминологии; ориентация на подачу терминов в контексте; опора на актуальные и авторитетные издания при разработке задач; максимально однозначные варианты решения; разнообразие задач; максимально полный «охват» тематических разделов лингводидактики и временных периодов её развития как науки.

В рамках выполнения диссертационного исследования была проведена и проанализирована *опытно-экспериментальная работа*. Она осуществлялась на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Томский государственный университет» (2016 – 2019 гг.) и включала 175 человек (в основном, студенты 3-го и 4-го курсов). В качестве методов исследования использовались: анкетирование, опрос, тестирование, беседа, решение учебных терминологических задач, наблюдение.

Констатирующий этап ОЭР позволил выявить, что будущие учителя оценивают уровень своей терминологической культуры достаточно низко, хотя в целом понимают её суть. Они редко используют словарно-энциклопедические издания, лексика классного обихода не отличается разнообразием, а лингводидактическая терминология оценивается как более сложная по сравнению с лингвистической терминологией. На основе тестирования и решения терминологических задач было определено, что у 90% студентов Кг и Эг – удовлетворительный уровень терминологической культуры.

На *формирующем этапе* работа в экспериментальной группе включала применение разработанных профессионально-дидактических основ терминологической культуры: решение учебных терминологических задач, применение разработанных приёмов работы с моно- и билингвальными словарями, профессионально-ориентированными текстами. Результативность данной работы оценивалась на *контрольно-обобщающем этапе* посредством тех же методов, которые использовались на констатирующем этапе.

В итоге было констатировано значительное приращение результатов именно в Эг, где 25% показали хороший уровень терминологической культуры, и 75% – высокий, тогда как в Кг 1/3 студентов показали удовлетворительный уровень терминологической культуры, 50% – хороший, и лишь 17% – высокий. *Достоверность полученных результатов* была подтверждена посредством метода математической статистики (критерий Вилкоксона-Манна-Уитни), что свидетельствует о справедливости сформулированной гипотезы исследования.

Заключение

1. В представленной диссертации *отечественная педагогическая терминология проанализирована как объект научных исследований и изучения в процессе профессиональной подготовки учителя*. Обобщены основные этапы и тенденции её становления и развития, определившие в определённой степени специфику терминосистемы современной педагогической науки. К *особенностям современной педагогической терминологии отнесены*: терминотворчество; дублирование или замена иноязычными терминами, а также терминами из других отраслей знаний; интернационализация; синонимичность; наличие противоречащих друг другу определений категорий и понятий; «возврат» к терминологии, некогда вышедшей и из научного употребления. Учёт названных особенностей чрезвычайно важен для развития терминологической культуры учителя в условиях его вузовской подготовки.

Исходя из положения о том, что для учителя иностранного языка исключительно важно владеть не только русскоязычной, но и иноязычной профессиональной терминологией, в исследовании были *уточнены отличия русскоязычной и англоязычной терминологии лингводидактики, её систематизации в соответствующей словарно-энциклопедической литературе*. Уточнено, что русскоязычная и англоязычная лингводидактическая терминология различаются по степени продуктивности процессов словообразования в терминотворчестве, однородности компонентного состава терминологического поля, содержанию концептов терминологического знака. Русскоязычная терминология лингводидактики больше тяготеет к избыточности, заимствованиям и неологизмам. В обеих терминосистемах присутствуют не только лингводидактические, но и дидактические, психологические и лингвистические термины. Обобщены трудности их систематизации и перевода.

2. В диссертационной работе *предложено определение терминологической культуры учителя ИЯ*: неотъемлемый аспект его профессиональной культуры, высшая степень подготовленности к использованию

русскоязычной и иноязычной терминологии лингводидактики. Она предполагает узнавание, понимание, употребление и интерпретацию данной терминологии в научной и профессиональной коммуникации. *Сформулировано следующее авторское понимание содержания данной культуры:* совокупность интеллектуальных способностей, профессиональных знаний и умений, проявляющихся в следующих компонентах: мотивационно-ценностный, знаниево-аналитический, деятельностный (на высоком, среднем или низком уровне).

3. *Высокий уровень терминологической культуры учителя ИЯ в её мотивационном компоненте* предполагает постоянное и последовательное самообогащение собственного терминологического потенциала; толерантное отношение и гибкую адаптацию к изменениям профессиональной терминосистемы, развитые умения определения и трактовки причинно-следственных связей в динамике развития данной терминосистемы; абсолютной готовности и способности к преодолению терминологических барьеров. В *знаниево-аналитическом компоненте* высокий уровень данной культуры учителя иностранного языка предусматривает глубокие знания профессиональной терминологии, отечественной и зарубежной профессиональной терминосистемы, сходств и различий в русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии; глубокий анализ профессиональной русскоязычной и иноязычной профессиональной терминологии; полное понимание генезиса и динамики развития профессиональных терминов (русскоязычных и иноязычных), связи терминосистемы педагогики с терминосистемами близких наук и профессиональных областей, специфики и причины полисемантизма и омонимии в профессиональной педагогической терминосистеме. В *деятельностном компоненте* высокий уровень обозначенной культуры предусматривает обоснованные способы поиска и точный выбор адекватных эквивалентов профессиональной терминологии в разных условиях профессионального общения; правильное употребление терминов русскоязычных и иноязычных в

научной и профессиональной педагогической коммуникации; точное нахождение и правильную коррекцию ошибок в использовании русскоязычных и иноязычных профессиональных терминов в устной и письменной коммуникации.

4. С целью определения комплекса основополагающих профессионально-дидактических средств формирования терминологической культуры будущего учителя иностранного языка рассмотрению подлежали предлагаемые исследователями и в той или иной степени применяемые на сегодняшний день основы (как правило, единичные) для обогащения профессионального словаря, обучения педагогической терминологии будущих учителей. Среди названных основ – игры, словари, лото, упражнения, синквейны, кластеры, кроссворды, тексты, задачи. Анализ предлагаемых основ позволил констатировать, что они не рассматриваются в системе, носят игровой характер (не академический), не учитывают специфику подготовки и профессиональной деятельности учителя определённой предметной области.

Установлено, что в вузовской подготовке учителя ИЯ с целью развития его терминологической культуры педагогически целесообразно и перспективно использование таких основополагающих профессионально-дидактических средств как профессионально-ориентированные словари и тексты. Большим потенциалом здесь также обладают учебные терминологические задачи.

5. В процессе выполнения исследования было определено, что профессионально-ориентированные словари для учителя ИЯ как профессионально-дидактическое средство развития его терминологической культуры необходимо рассматривать с позиции количества используемых языков и отраслевой принадлежности. Для будущего учителя иностранного языка важность представляют как *монолингвальные словари (русскоязычные или иноязычные)*, так и *билингвальные, полилингвальные профессиональные словари*. Безусловно, в профессиональной подготовке учителя обозначенной предметной области должны применяться *общеотраслевые словари (по педагогике, лингвистике)*, однако преимущество – у *лингводидактических (узкоотраслевых)*

словарей. С учётом специфики словарей автором диссертации предложен комплекс типов заданий для работы с ними. Это – задания: 1) на использование монолингвальных профессиональных словарей с русскоязычной терминологией; 2) на использование монолингвальных профессиональных словарей с иноязычной терминологией; 3) на использование билингвальных профессиональных словарей; 4) на создание собственного глоссария или профессионального словаря; 5) требующие одновременного использования нескольких видов словарей.

6. Специфика подготовки учителя ИЯ позволяет выделить основные группы профессионально-ориентированных текстов, использование которых способствует развитию терминологической культуры учителя ИЯ: учебные, учебно-научные, научные, методические, нормативные. В диссертационном исследовании охарактеризована каждая из названных групп, выделены общие (*универсальные*) и *узкоцелевые принципы их отбора*. К общим принципам отбора отнесены: аутентичность; целостность; информативность; профессиональная и коммуникативная направленность; методический и мотивационный потенциал; связность; учёт профессиональных интересов студентов; соответствия уровня сложности текста уровню владения студентами ИЯ. В ряду узкоцелевых принципов отбора: приоритет иноязычных аутентичных текстов; терминологическая плотность; учёт содержательного наполнения текстов терминологией, которая требует уточнения, анализа, обсуждения, интерпретации; учёт наличия в содержании текстов русскоязычных терминов, полностью или частично отличающихся по значению от иноязычных аналогов, и наоборот; учёт возможных сложностей при переводе, сопоставлении англоязычных и русскоязычных терминов; учёта «актуальности» терминов.

8. В процессе выполнения исследования было выявлено, что учебные терминологические задачи для подготовки учителя ИЯ, развития его терминологической культуры, представляют собой задания на знание, анализ, сопоставление и применение терминов, в зависимости от контекста профессиональной деятельности, возможной целевой аудитории, ситуации

иноязычного общения. Они предполагают использование терминологии как лингводидактики, так и педагогики, лингвистики. Представлена авторская классификация данных задач (на знание, владение русскоязычной терминологией лингводидактики; на знание, владение англоязычной терминологией лингводидактики; на анализ и интерпретацию терминов лингводидактики), а также принципы их отбора. В ходе выполнения диссертационного исследования был разработан и внедрён сборник учебных терминологических задач для подготовки учителя английского языка, содержащий более 100 задач.

9. С целью подтверждения или опровержения гипотезы исследования на базе факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Томский государственный университет» была проведена опытно-экспериментальная работа (2016 – 2020 гг.), предполагающая ряд этапов (подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольно-обобщающий) и включающая 175 человек (в основном, студентов 3-го и 4-го курсов). В процессе данной работы проверке подлежала результативность использования разработанных в диссертации профессионально-дидактических средств в целях развития терминологической культуры учителя ИЯ. В качестве методов исследования использовались методы анкетирования, опроса, тестирования, беседы, решения учебных терминологических задач, наблюдения, метод математической статистики (критерий Вилкоксона-Манна-Уитни). Сравнительный анализ результатов срезов в контрольных и экспериментальных группах позволил констатировать значительное приращение показателей по уровням развития терминологической культуры в экспериментальной группе. Так, на констатирующем этапе у 90% студентов (и Эг, и в Кг) данный уровень был оценен как удовлетворительный, то на контрольно-обобщающем этапе 25% студентов Эг показали хороший уровень терминологической культуры, и 75% – высокий. В Кг лишь 17% студентов продемонстрировали высокий уровень. Все объективные и субъективные показатели опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о достижении цели исследования и достоверности его гипотезы.

Список литературы

1. Абрамовских, Т. А. формирование терминологической компетентности как составная часть системы повышения профессиональной квалификации слушателей / Т. А. Абрамовских // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения : сборник статей Восьмых Всероссийских Шамоовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Москва, 22 янв. / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. – Москва, 2016. – С. 340-344.
2. Абрамченко, Н. В. Психолого-педагогические основы развития понятийной компетентности будущих учителей информатики / Н. В. Абрамченко // Омский научный вестник. – 2008. – № 3 (70). – С. 130-132.
3. Абрамченко, Н. В. Развитие понятийной компетентности будущих учителей информатики в процессе их предметной подготовки : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. В. Абрамченко ; Сибирский федеральный университет. – Красноярск, 2010. – 22 с.
4. Авилкина, И. Н. Использование педагогической информации в процессе решения учебно-профессиональных задач на занятиях по педагогике : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И. Н. Авилкина ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2005. – 24 с.
5. Автушко, О. А. Методические задачи как средство актуализации лингвистических знаний студентов / О. А. Автушко // Управление образовательным процессом в современном вузе : материалы III Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 21–22 апр. / отв. ред. М. В. Сафонова. – Красноярск, 2009. – С. 194-196.

6. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 472 с.
7. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980, Т. I – 230 с; Т. II – 287 с.
9. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А. Н. Баранов [и др.]; под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. – Москва : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. – 642 с. – ISBN 5-937860-23-3.
10. Андрееенко, Т. Н. Использование профессионально ориентированных текстов в подготовке будущего учителя английского языка / Т. Н. Андрееенко // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – № 4. – С. 68-73.
11. Аркавенко, Л. Н. Терминологическая культура учителя естествознания / Л. Н. Аркавенко // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 75-80.
12. Артюшкин, О. В. Педагогическая технология развития терминологического потенциала будущего IT-специалиста / О. В. Артюшкин, Э. Г. Скибицкий // Сибирская финансовая школа. – 2008. – № 4. – С. 25-30.
13. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков : английский, немецкий, французский : учебное пособие / П. К. Бабинская [и др.]. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 288 с. – ISBN 985-470-255-3.
14. Баринаова, Т. М. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам : словарь-справочник / Т. М. Баринаова [и др.]. – Магадан : Охотник, 2011. – 112 с. – ISBN 978-5-905090-05-9.
15. Безрукова, В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки : специальность 13.00.01 Общая

педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / В. С. Безрукова ; Академия педагогических наук СССР. НИИ профессионально-технической педагогики. – Казань, 1983. – 42 с.

16. Библиофонд. Словари и энциклопедии. – URL: http://slovari.bibliofond.ru//pedagogical_dictionary_word (дата обращения: 18.05.2016).

17. Большая Советская энциклопедия, 1969–1978 // Словари и энциклопедии на Академике. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/139214> (дата обращения: 19.05.2016).

18. Бордовская, Н. В. Изучение терминологической компетентности педагога в области дидактики: теоретические основы, методы и результаты педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Известия Российской академии образования. – 2017. – № 4 (44). – С. 39-46.

19. Бордовская, Н. В. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова, Н. Бочкина // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 4. – С. – 728-749.

20. Бордовская, Н. В. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 4-11.

21. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с. – ISBN 5-8046-0174-1.

22. Вегерин, В. И. Использование ИКТ для формирования терминологической культуры студентов колледжа / В. И. Вегерин // Информационно-коммуникационное пространство и человек : материалы III международной научно-практической конференции. Прага, 15–16 апр. / ред. С. Ю. Девярых, И. Г. Дорошина, Б. А. Дорошин, Л. К. Салиева. – Прага, 2013. – С. 133-135.

23. Ведякова, Н. А. Учебный текст – научный текст? / Н. А. Ведякова // LINGUA MOBILIS. – 2016. – № 1 (54). – С. 19-26.

24. Верёвкин, И. А. Проблемно-задачная технология как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя / И. А. Верёвкин // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2016. – № 3. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24508> (дата обращения: 24.01.2017).

25. Войтик, Н. В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста : На примере обучения иностранным языкам в вузе : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. В. Войтик ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2004. – 22 с.

26. Воронин, А. С. Словарь терминов общей и социальной педагогики : учебное электронное текстовое издание / А. С. Воронин. – Екатеринбург : Издательство ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ. – 2006. – 135 с. – URL: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf> (дата обращения: 11.02.2016).

27. Все слова. Энциклопедии и словари педагогические. – URL: http://www.vseslova.com/pedagog/page/entsiklopedii_i_slovari_pedagogicheskie (дата обращения: 18.05.2016).

28. Вышегуров, С. Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования / С. Х. Вышегуров // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 89-97.

29. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Г. И. Гайсина ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2002. – 37 с.

30. Галагузова, М. А. О роли понятийно-терминологического аппарата педагогических исследований / М. А. Галагузова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 86-91.

31. Гершунский, Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 432 с. – ISBN 5-89502-014-3.

32. Гладкая, И. В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «Педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра / И. В. Гладкая // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 7-10.

33. Головнин, А. А. Формирование терминологической культуры – важнейшее условие успешного обучения геометрическому моделированию / А. А. Головнин // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе : традиции и инновации : материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции (КГП-2016). Пермь, февр.–март 2016 / ред. И. Д. Столбова, Е. С. Дударь, Л. А. Кузнецова. – Пермь, 2016. – С. 215-221.

34. Горина, В. А. Профессионально ориентированный текст в учебном пособии для студентов психологических специальностей / В. А. Горина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – Вып. 26 (659). – С. 30-40.

35. Горюнова, Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е. С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 60-64.

36. Грузинская, И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская. – 5-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 222 с.

37. Гураль, С. К. Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе / С. К. Гураль, Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, А. С. Фетисов // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 138-147.
38. Давыдова, А. А. Проектирование электронных билингвальных словарей по педагогическим дисциплинам : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А. А. Давыдова ; Смоленский государственный университет. – Смоленск, 2013. – 22 с.
39. Денисов, М. К. Некоторые проблемы систематизации методической терминологии в области преподавания иностранных языков / М. К. Денисов // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2015. – № 1 (46). – С. 27–36.
40. Дружкин, А. В. Логико-методологический подход к усвоению педагогических понятий в процессе решения понятийно-терминологических задач / А. В. Дружкин, Г. И. Железовская // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 1. – Т. 12. – С. 84-87.
41. Дубаков, А. В. Методика обучения английскому языку : учебно-методическое пособие / А. В. Дубаков. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – 146 с.
42. Дубчинский, В. В. Лексикография русского языка : учебное пособие / В. В. Дубчинский. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 432 с. – ISBN 978-5-9765-0658-9.
43. Ермолаева, Ж. Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России / Ж. Е. Ермолаева // Технологии техносферной безопасности : Интернет-журнал. – 2014. – Вып. 5 (57). – С. 1-6. – URL: <http://ipb.mos.ru/ttb> (дата обращения: 10.12.2015).
44. Есенина, Е. Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических

наук / Е. Ю. Есенина ; Федеральный институт развития образования. – Москва, 2013. – 41 с.

45. Жаркова, Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Флинта. 2014. – 320 с. – ISBN 978-5-9765-1872-8. – URL: <https://rucont.ru/efd/316366> (дата обращения: 13.10.2016).

46. Железовская, Г. И. Дидактические условия усвоения научно-педагогических понятий / Г. И. Железовская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 68-76.

47. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с. – ISBN 978-5-98993-133-0.

48. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.

49. Измайлова, Е. Л. Развитие терминологической компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС / Е. Л. Измайлова // Корнесловно-смысловый подход в духовно-нравственном воспитании учащихся в курсе ОРКСЭ : материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль, 27 нояб. / науч. рук. В. В. Семенцов. – Ярославль, 2013. – URL: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=698> (дата обращения: 15.07.2016).

50. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0901-5.

51. Исаенков, Н. Г. Совершенствование технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе на основе задачного подхода : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата

педагогических наук / Н. Г. Исаенков ; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2009. – 20 с.

52. Кантор, И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики : логико-методологические проблемы / И. М. Кантор ; авт. предисл. М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1980. – 158 с.

53. Касперович, Н. В. Педагогические задачи как средство реализации принципа фундаментальности в процессе подготовки будущих учителей : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. В. Касперович ; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2005. – 23 с.

54. Ким, В. В. Язык науки : Философско-методологические аспекты : монография / В. В. Ким, Н. В. Блажевич. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1998. – 214 с. – ISBN 5-7851-0098-3. – ISBN 5-7851-0099-1.

55. Киселёва, Н. И. Необходимость овладения понятийно-терминологическим аппаратом науки посредством изучения методики преподавания русского языка / Н. И. Киселёва // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 360-362.

56. Кичева, И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / И. В. Кичева ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск. – 2004. – 39 с.

57. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с. – ISBN 978-5-358-02636-0.

58. Комарова, З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / З. И. Комарова. – Свердловск : Издательство Уральского университета, 1991. – 155 с. – ISBN 5-7525-0221-7.
59. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология. Теория и история / Б. Б. Комаровский. – Москва : Просвещение, 1969. – 311 с.
60. Кондрашова, Л. В. Сборник педагогических задач : учебное пособие для студентов / Л. В. Кондрашова. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.
61. Корндорф, Б. Ф. Методика преподавания английского языка в средней школе / Б. Ф. Корндорф. – Москва : Учпедгиз, 1958. – 327 с.
62. Костина, Е. А. Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества / Е. А. Костина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 6 (82). – С. 60-63.
63. Кошкина, Е. А. Анализ подходов к структурированию терминологии отечественной дидактики / Е. А. Кошкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 170. – С. 17-25.
64. Кошкина, Е. А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования / Е. А. Кошкина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 155-160.
65. Кошкина, Е. А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования / Е. А. Кошкина // Образование и наука. – 2012 (а). – № 5 (94). – С. 83-95.
66. Кошкина, Е. А. Принципы историко-педагогического исследования развития отечественной дидактики / Е. А. Кошкина // Вектор науки ТГУ. – 2012 (б). – № 4 (22). – С. 309-402.
67. Кошкина, Е. А. Русская педагогическая терминология первой четверти XVIII века : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история

педагогике и образования : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. А. Кошкина ; Поморский государственный университет. – Петрозаводск, 1997. – 295 с.

68. Кругликова, М. Ю. Использование словарей как средства повышения учебной автономии обучающихся / М. Ю. Кругликова // Открытый урок : сетевое издание. – URL: открытыйурок.рф/статьи/611327 (дата обращения: 25.05.2018).

69. Кружилина, Т. В. Практикум по решению профессионально-педагогических задач : учебное пособие / Т. В. Кружилина, А. Л. Гончарова, Т. Ф. Орехова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Загл. с титул. экрана. – ISBN 978-5-9967-0990-8. – URL: <http://www.magtu.ru> (дата обращения: 15.01.2018).

70. Крупченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики : монография / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецова. – Москва : АПКиППРО, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-8429-1357-2.

71. Кузнецова, И. А. Терминосистема методики преподавания современного английского языка в словаре Джека Ричардса и Ричарда Шмидта “Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics” / И. А. Кузнецова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – №1. – С. 86-89.

72. Кузнецова, И. А. Термины методики преподавания современного английского языка в энциклопедии Скотта Торнбери “An A-Z of ELT” / И. А. Кузнецова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 124. – С. 199-205.

73. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка / Э. В. Кузнецова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 1989. – 216 с. – ISBN 5-06-000192-X.

74. Кулюткин, Ю. Н. Педагогическая задача / Ю. Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога : сборник научных трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Ленинград, 1978. – С. 12-20.

75. Куприкова, О. Н. Проектирование учебных исторических словарей по педагогическим дисциплинам : специальности 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / О. Н. Куприкова. – Смоленск : Смоленский государственный университет, 2006. – 20 с.

76. Куприянова, М. Е. Становление и функционирование терминосистемы высшего образования в условиях глобализации : специальность 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / М. Е. Куприянова. – Москва ; Российский университет дружбы народов, 2014. – 259 с.

77. Куприянова, С. А. Учебная задача как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя / С. А. Куприянова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2016. – № 22. – С. 176-179.

78. Курашинова, А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А. Х. Курашинова ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2007. – 27 с.

79. Лебедев, Д. И. Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков : специальность 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Д. И. Лебедев ; Московский государственный областной университет. – Москва, 2005. – 16 с.

80. Лейчик, В. М. Опыт построения классификации терминологических словарей / В. М. Лейчик // Теория и практика научно-технической лексикографии : сборник статей. – Москва, 1988. – С. 40-47.

81. Лейчик, В. М. Предмет, методы и структура терминоведения : специальность 10.02.19 Теория языка : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук / В. М. Лейчик ; Академия наук СССР. Институт языкознания. – Москва, 1989. – 46 с.

82. Ловцевич, Г. Н. Англо-русский словарь аббревиатур терминов лингводидактики / Г. Н. Ловцевич; под ред. М. В. Вербицкой. – Издательство Дальневосточного университета, 2009. – 183 с. – ISBN 978-5-7444-2209-7.

83. Ловцевич, Г. Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа : на материале английских и русских терминов лингводидактики : специальность 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание : диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук / Г. Н. Ловцевич. – Москва ; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2010. – 306 с.

84. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии : монография / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

85. Лопатина, Е. В. Особенности терминологических единиц / Е. В. Лопатина // Теория и практика общественного развития. – 2012 – № 2. – С. 372-374.

86. Маликова, Р. Н. Профессиональные педагогические задачи и их решение на практике : учебно-методическое пособие / Р. Н. Маликова. – Калуга : Издательство КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2009. – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://zdamsam.ru/a7612.html> (дата обращения: 12.03.2016).

87. Малькина, А. П. Обучение пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов на основе визуализации (неязыковой вуз) : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание учёной степени

кандидата педагогических наук / А. П. Малькина ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2009. – 16 с.

88. Маняйкина, Н. В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной компетенции : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. В. Маняйкина. – Екатеринбург ; Уральский государственный педагогический университет, 2009. – 22 с.

89. Мижериков, В. А. Терминологическая компетентность педагога как составная часть его профессионализма / В. А. Мижериков // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения : сборник статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Москва, 22 янв. / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. – Москва, 2016. – С. 336-340.

90. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Стелла, 1996. – 144 с. – ISBN 5-86881-015-5.

91. Мирошникова, О. Х. Лингвокультурная компетентность учителя иностранного языка в контексте реализации требований ФГОС / О. Х. Мирошникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота. – 2016. – № 2 (56). – Ч. 2. – С. 191-192.

92. Михалевская, И. И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов : на материале терминов методики преподавания английскому языку : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И. И. Михалевская. – Москва ; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2001. – 253 с.

93. Морозова, М. И. Двухязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам : французский язык, языковой вуз : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / М. И. Морозова ; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2000. – 281 с.

94. Московкин, Л. В. О новом издании словаря методических терминов / Л. В. Московкин // Мир русского слова. – 2011. – № 1. – С. 105-106.

95. Найн, А. Я. Проблема систематизации научной терминологии педагогики / А. Я. Найн // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 13-24.

96. Нестеров, В. В. Язык науки и его использование. Слова и термины / В. В. Нестеров // Лекции профессиональных исследователей. – URL: http://alter.sinor.ru:8102/school/lecture_3.htm (дата обращения: 01.02.2016).

97. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с. – ISBN 978-5-397-00849-5.

98. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 267 с. – ISBN 978-5-906-29401-2.

99. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – ISBN: 5-94073-073-6.

100. Новохатняя, К. В. О формировании терминологической культуры студентов в области физической культуры и спорта / К. В. Новохатняя // Сборник трудов ученых РГАФК. – Москва, 1999. – С. 60-65.

101. Омарова, С. К. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку

студентов технических специальностей / С. К. Омарова, А. И. Кабдрахманова // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 610-615.

102. Охлопкова, А. Г. Отбор профессионально ориентированных текстов и разработка комплекса упражнений при обучении навыкам чтения в неязыковом учебном заведении / А. Г. Охлопкова // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С. 10-12.

103. Охманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Охманова. – 5-е издание. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2010. – 576 с. – ISBN 978-5-397-00901-0.

104. Пассов, Е. И. Мутагенез методики : как спасти науку / Е. И. Пассов. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2012. – 266 с. – ISBN 978-5-94947-129-6.

105. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 718 с. – ISBN: 985-443-481-8.

106. Педагогика : учебник для студентов педагогических учебных заведений / под редакцией П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.

107. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7695-0878-7.

108. Петрова, Е. А. Формирование терминологической компетенции в аспекте юриспруденции / Е. А. Петрова, Д. А. Галиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3 (57). – Ч. 2. – С. 123-126.

109. Петрова, Е. В. Обучение стратегиям информационной деятельности при чтении профессиональных иноязычных текстов : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. В. Петрова. – Санкт-Петербург ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2014. – 25 с.

110. Полонский, В. М. Внимание: терминология! / В. М. Полонский // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 4. – С. 44-51.

111. Поникаровская, В. В. Учебный модуль как средство формирования профессиональной лексики у будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / В. В. Поникаровская ; Российский государственный университет. – Калининград, 2006. – 22 с.

112. Потапова, Е. А. Методика формирования проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. А. Потапова ; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2015. – 27 с.

113. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [зарегистрирован в Минюсте России 15.03.2018 N 50362] : Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : официальный сайт. – URL: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 02.02.2019).

114. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)) [утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями от 25 декабря 2014 г. и от

5 августа 2016 г.]. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога> (дата обращения: 01.03.2019).

115. Ревякина, В. И. Кадровые проблемы современной российской школы / В. И. Ревякина // Непрерывное образование молодежи и рынок труда: отечественный и зарубежный опыт : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Благовещенского государственного педагогического университета. Благовещенск–Хэйхэ, 17-19 ноября. – Благовещенск, 2015. – С. 127-133.

116. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с. – ISBN 5-09-001029-3.

117. Руднева, Е. Л. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов / Е. Л. Руднева, О. Н. Ткачёва, Н. А. Шмырева // Сибирский педагогический журнал. 2010. – № 2. – С. 50-58.

118. Рустемова, С. К. Эффективные методы работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по английскому языку / С. К. Рустемова, Б. Е. Алимжанова // The Way of Science. – 2016. – № 5 (27). – Vol. II. – С. 24-26.

119. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России : XI – начало XXI вв. : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / А. Н. Рыжов ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2013. – 42 с.

120. Савчиц, А. С. Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / А. С. Савчиц ; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2015. – 326 с.

121. Сайгушев, Н. Я. Задачные технологии процесса профессионально-педагогической подготовки студентов / Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушева //

Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 6 (59). – С. 109-114.

122. Салосина, И. В. Формирование профессиональной текстовой компетентности будущих педагогов в вузе : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И. В. Салосина ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2007. – 22 с.

123. Самарина, А. Е. Дидактические основы проектирования методических словарей по учебным дисциплинам : специальности 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А. Е. Самарина ; Смоленский государственный педагогический университет. – Смоленск, 2005. – 262 с.

124. Сарваров, Р. А. Профессиональная педагогическая культура как базовое основание профессиональной деятельности учителя / Р. А. Сарваров // Педагогическое образование, 2009. – С. 148-152.

125. Семенов, Е. Н. Культура работы учителя с текстом научной коммуникации / Е. Н. Семенов // Scientific Journal «ScienceRise». – 2015. – № 10/5 (15). – С. 25-29.

126. Силина, Д. С. Формирование терминологической компетентности у студентов-коксохимиков / Д. С. Силина // Профессиональное лингвообразование : материалы восьмой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 09-10 июля 2015 г. / редкол. Н. Л. Уварова, Т. Г. Рыбалко. – Нижний Новгород, 2014. – С. 585-588.

127. Силич, Т. А. Проблемы формирования терминологической культуры преподавателей на современном этапе развития педагогического знания / Т. А. Силич // Forming and qualitative development of modern educational systems : materials digest of the LXIV International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Pedagogical sciences. London, Sept. 26–Oct. 01 / chief

editor V. V. Pavlov. – London, 2013. – С. 16-18. – URL: <http://gisap.eu/ru/node/32298> (дата обращения: 10.11.2015).

128. Слостенин, В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В. А. Слостёнин // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С.45-55.

129. Смышляева, Л. Г. Методология и методы педагогических исследований : учебное пособие / Л. Г. Смышляева, А. Г. Яковлева. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2013. – 243 с. – ISBN 978-5-89428-700-3.

130. Собинова, Л. А. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов вуза с использованием электронного учебного пособия : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Л. А. Собинова ; Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2016. – 24 с.

131. Соболева, О. В. Стратегии межъязыкового переноса специальной лексики (на материале современной немецко- и англоязычной академической терминологии в сопоставлении с русским языком / О. В. Соболева, И. А. Воронцова // Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов. – Ярославль, 2014. – С. 345-351.

132. Соколова, Э. Я. Формирование основ терминологической грамотности в процессе обучения профессиональному иностранному языку / Э. Я. Соколова // Мир лингвистики и коммуникации : Электронный научный журнал. – 2014. – № 34. – С. 71-76. – URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 20.06.2016).

133. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам : учебное пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 190 с. – ISBN 978-5-17-048997-8.

134. Старшинова, Т. А. Понятийно-терминологический аспект взаимосвязи педагогической теории и практики: на примере концепции гуманизации образования : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Т. А. Старшинова ; Казанский государственный университет. – Казань, 1998. – 294 с.

135. Степанова, И. Ю. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества : монография / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. – 513 с. – ISBN 978-5-85981-334-6.

136. Тарасова, В. Н. Конструирование и решение профессиональных задач в образовании : учебное пособие для студентов направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование, 050400.62 Психолого-педагогическое образование / В. Н. Тарасова, И. Б. Румянцева. – Шуя : Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2014. – 95 с. – ISBN 978-5-86229-394-4.

137. Тимофеева, Н. М. Методы и формы использования учебных словарей по педагогическим дисциплинам в профессиональной подготовке будущих учителей / Н. М. Тимофеева // Гуманитарные научные исследования : электронный научно-практический журнал. – 2014. – № 6 (34). – URL: <http://human.snauka.ru/2014/06/6874> (дата обращения: 11.01.2018).

138. Тимофеева, Н. М. Проектирование учебных словарей по педагогическим дисциплинам : специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. М. Тимофеева ; Смоленский государственный педагогический университет. – Смоленск, 2004. – 215 с.

139. Титова, Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е. В. Титова // Письма в Эмиссия. Оффлайн : электронный

научный журнал. – 2010. – № 6. – С. 1425. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm> (дата обращения: 19.05.2016).

140. Ткачева, Л. Б. Терминология – единственный путь к международному сотрудничеству / Л. Б. Ткачева // Терминология в международном сотрудничестве : материалы II Международной научной конференции Азиатского континентального секретариата. Омск, 22–23 июня. – Омск, 2006. – С. 166-169.

141. Тропина, В. Г. Культура общения как часть профессиональной культуры / В. Г. Тропина // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2014. – Том 6. – № 2. – С. 76-79.

142. Тряпицына, А. П. Современный учитель: информация к размышлению / А. П. Тряпицына // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3-11.

143. Тузлукова, В. И. Международная педагогическая терминология: Теория, практика, перспективы : специальность 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание : диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук / В. И. Тузлукова ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 323 с.

144. Федонина, С. М. Англоязычная и русская лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования : специальность 10.02.19 Теория языка : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / С. М. Федонина ; Саратовский ордена Трудового красного знамени государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1988. – 19 с.

145. Фёдорова, Н. В. Англо-русский учебно-педагогический словарь / Н. В. Фёдорова, В. П. Лапчинская. – Москва : Издат-школа, 1998. – 160 с. – ISBN 5-89287-067-7.

146. Фёдорова, Н. Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов

гуманитарных специальностей : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Н. Ю. Фёдорова ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2014. – 257 с.

147. Харламова, Н. С. Профессионально ориентированный текст как объект обучения / Н. С. Харламова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 9 (748). – С. 118-126.

148. Холявко, И. Терминологическая культура как ресурс эффективной научно-профессиональной коммуникации / И. Холявко // Актуальні проблеми лінгводидактики. – 2015. – Вып. 1. – URL: <http://www.didling.org.ua> (дата обращения: 10.11.2015).

149. Хоменко, И. М. Динамика становления профессионально-терминологической компетентности будущих учителей физической культуры в течение учебного года / И. М. Хоменко, И. Д. Глазырин // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2012. – № 1 (29). – С. 127-129.

150. Хуторской, А. В. Чем функциональная грамотность отличается от компетенций? / А. В. Хуторской // ЭЙДОС. – 2016. – № 2. – С. 7.

151. Черкасов, М. Р. Формирование культуры восприятия учебного текста у студентов педагогических специальностей : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / М. Р. Черкасов ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2009. – 18 с.

152. Чурилова, И. Н. Профессиональная терминология как средство профессиональной коммуникации в подготовке специалистов в области театрального искусства / И. Н. Чурилова // Вестник науки Сибири. Спецвыпуск (15) – 2015. – С. 223-229.

153. Шабалина, Т. Я. Русский язык и культура речи : учебное пособие / Т. Я. Шабалина. – Омск : Омский государственный институт сервиса, 2011. – 58 с. – ISBN 978-5-93252-216-5.

154. Шаповалов, А. А. Педагогические задачи в структуре профессиональной подготовки учителя / А. А. Шаповалов // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – С. 40-42.

155. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

156. Шатилович, С. Н. Особенности функционирования терминов в языке / С. Н. Шатилович, О. Б. Полетаева // Студенческий научный форум 2014 : материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции. Российская Академия Естествознания (РАЕ), 15 февр.–31 марта. – Москва, 2014. – URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/discus/509/3378> (дата обращения 30.01.2016).

157. Шилова, О. Н. Информационная культура в профессиональной подготовке современного педагога / О. Н. Шилова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004. – Вып. 9. – С. 148-158.

158. Щекина, С. С. Логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики / С. С. Щекина, Г. В. Аверкиева // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – С. 121-135.

159. Щерба, Л. В. Как надо изучать иностранные языки / Л. В. Щерба. – Москва–Ленинград, 1929. – 54 с. – URL: <http://www.rulit.me/books/kak-nado-izuchat-inostrannye-yazyki-read-464968-1.html> (дата обращения: 17.02.2016).

160. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с. – ISBN 5-06-004545-5.

161. Яблонская, Т. Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка / Т. Н. Яблонская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 47-50.

162. Языкова, Е. В. Англоязычная терминология электронного обучения: структура, семантика, особенности функционирования : специальности 10.02.04 Германские языки, 10.02.19 Теория языка : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Е. В. Языкова ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2010. – 219 с.

163. Языкова, Н. В. Практикум по методике обучения иностранным языкам / Н. В. Языкова. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с. – ISBN 978-5-09-018296-6.

164. Ятаева, Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. В. Ятаева ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 26 с.

165. Abdulkadir, J. Classroom English / J. Abdulkadir, J. Blumer // Sebeta CTE. English Language Improvement Centre / edited 2012 by D. J. Fenech. Ministry of Education. – Ethiopia : Addis Ababa. – 59 p.

166. Aggarwal, Y. P. Concepts and Terms in Educational Planning. A Guidebook / Y. P. Aggarwal, R. S. Thakur. – New Delhi : National Institute of Educational Planning and Administration, 2003. – 82 p.

167. Classroom English // Sebeta CTE. English Language Improvement Centre. Course Code EnLa 106 / edited 2012. – Addis Ababa : Ministry of Education. – 59 p.

168. Cohen, L. Guide to Teaching Practice / L. Cohen, L. Manion, K. A. Morrison. – fifth edition. – Taylor & Francis e-Library, 2005. – 460 p.

169. Doležalová, J. *Fundamental Pedagogy* / J. Doležalová, J. Hábl, K. Janiš. – Hradec Králové, 2014. – 140 p.
170. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics : A Handbook for Language Teaching* / edited by K. Johnson, H. Johnson. – Blackwell Publishing Ltd., 1999. – 388 p.
171. Gordon, L. *Games for children* / L. Gordon, G. Bedson. – Oxford : Oxford University Press, 1999. – 149 p.
172. Gordon, P. *Dictionary of British education* / P. Gordon, D. Lawton. – London; Portland (OR) : Woburn press, 2003. – 303 p.
173. Gurung, Regan A. R. *Optimizing Teaching and Learning: Practicing Pedagogical Research* / Regan A. R. Gurung and Beth M. Schwartz. – UK : Wiley-Blackwell, 2009 – 232 p.
174. Hedge, T. *Teaching and learning in the language classroom* / T. Hedge. – Oxford : Oxford University press, 2000. – 464 p.
175. Hughes, G. *Handbook of Classroom English* / G. Hughes. – Oxford : Oxford University press (Oxford Handbooks for Language Teachers), 2013. – 224 p.
176. Hughes, G. *Practical classroom English* / G. Hughes, J. Moate, T. Raatikainen. – Oxford : Oxford University press, 2008. – 182 p.
177. *IBE Glossary of Curriculum Terminology* // UNESCO International Bureau of Education, 2013. – 65 p.
178. Krasova, I. *Assessment of the level of terminological competence of physical education teachers as the basis of professional activity* / I. Krasova, A. Deyneko, M. Marchenkov, L. Lutsenko // *Slobozans'kij nauko-sportivnij Visnik*. – 2018. – № 3(65). – Pp. 20-25. – URL: http://journals.uran.ua/sport_herald/article/view/140475/137546 (дата обращения :11.03.2019 г.)
179. Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching : from method to postmethod* / B. Kumaravadivelu. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 258 p.

180. Matthews, P. H. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* / P. H. Matthews. – Oxford : Oxford University Press, 2014. – 443 p.
181. McNamara, T. *Language testing* / T. McNamara. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 140 p.
182. Monchinski, T. *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom* / T. Monchinski. – Springer Science+Business Media B. V., 2008. – 227 p.
183. Огар, Е. І. Українська видавнича термінологія: нормалізаційні та функціональні аспекти / Е. І. Огар // Українське журналістикознавство. – 2009. – Вип. 10. – С. 31-35.
184. Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy* / N. S. Prabhu. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 156 p.
185. Reagan, T. G. *The Foreign Language Educator in Society. Toward a Critical Pedagogy* / T. G. Reagan, T. A. Osborn. – Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – 185 p.
186. Richards, J. C. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* / J. C. Richards, R. Schmidt. – 3-rd edition. – Pearson Education Limited, 2002. – 606 p.
187. Scrivener, J. *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers* / J. Scrivener. – 2-nd edition. – Macmillan books for teachers, 2005. – 431 p.
188. Slattery, M. *English for primary teachers. A handbook of activities and classroom language for primary teachers* / M. Slattery, J. Willis. – Oxford : Oxford University press, 2001. – 156 p.
189. *Teachers exploring tasks in English language learning* / edited by C. Edwards and J. Willis. – New York : Palgrave Macmillan, 2005. – 298 p.
190. *Teaching Knowledge test. Glossary*. – Cambridge : Cambridge English Language Assessment, 2015. – 57 p.
191. *Teaching Knowledge test. Handbook for teachers. Modules 1, 2 and 3*. – Cambridge : Cambridge English Language Assessment, 2017. – 46 p.

192. Teaching modern languages / edited by A. Swarbrick. – Taylor & Francis e-Library, 2003. – 194 p.
193. Thornbury, S. Conversation : from description to pedagogy / S. Thornbury, D. Slade. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 364 p.
194. Thornbury, S. An A-Z of ELT / S. Thornbury. – Macmillan Education, 2006. – 264 p.
195. Understanding Pedagogy and its Impact on Learning / edited by P. Mortimore. – London : Paul Chapman Publishing, 1999. – 236 p.

Список иллюстративного материала

1. Таблица 1 – Этапы становления и развития отечественной педагогической терминологии (стр. 20)
2. Рисунок 1 – Основные группы методических понятий/категорий (по М. К. Денисову) (стр. 39)
3. Рисунок 2 – Понятие «лингводидактика»: российский контекст (Г. Н. Ловцевич) (стр. 42)
4. Рисунок 3 – Понятие «лингводидактика»: англо-американский контекст (Г. Н. Ловцевич) (стр. 42)
5. Рисунок 4 – Этапизация развития терминологической культуры (стр. 61)
6. Таблица 2 – Общая характеристика этапов развития ТК учителя в процессе профессиональной подготовки (стр. 62-63)
7. Таблица 3 – Мотивационно-ценностный компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни) (стр. 66)
8. Таблица 4 – Знаниево-аналитический компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни) (стр. 67)
9. Таблица 5 – Деятельностный компонент ТК учителя ИЯ (параметры проявления и уровни) (стр. 68)
10. Таблица 6 – Виды и примеры профессионально-ориентированных словарей для развития ТК учителя ИЯ (стр. 79)
11. Рисунок 5 – Группы профессионально-ориентированных текстов для развития ТК учителя (стр. 83)
12. Таблица 7 – Результаты тестирования в ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР (стр. 103)
13. Таблица 8 – Результаты решения УТЗ в ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР (стр. 105)

14. Таблица 9 – Определение уровней ТК в зависимости от набранных баллов (ОЭР) (стр. 106)
15. Таблица 10 – Уровни ТК студентов Эг и Кг на констатирующем этапе ОЭР (стр. 106)
16. Рисунок 6 – Уровни ТК студентов (констатирующий этап ОЭР, Эг и Кг) (стр. 107)
17. Таблица 11 – Результаты тестирования студентов Эг и Кг на формирующем этапе ОЭР (стр. 128)
18. Таблица 12 – Сравнительные результаты тестирования студентов Эг и Кг на констатирующем и формирующем этапах ОЭР (стр. 129)
19. Таблица 13 – Результаты тестирования студентов Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР (стр. 135)
20. Таблица 14 – Результаты решения УТЗ студентами Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР (стр. 136)
21. Таблица 15 – Средние баллы за решение студентами УТЗ в Эг и Кг до и после ОЭР (стр. 137)
22. Таблица 16 – Уровни ТК студентов Эг и Кг на контрольно-обобщающем этапе ОЭР (стр. 138)
23. Рисунок 7 – Уровни ТК студентов (контрольно-обобщающий этап ОЭР, Эг и Кг) (стр. 138)
24. Таблица 17 – Уровни ТК студентов Эг и Кг до и после ОЭР (%) (стр. 138)
25. Рисунок 8 – Уровни ТК студентов до и после ОЭР в Эг и Кг (%) (стр. 139)
26. Таблица 18 – Результаты ОЭР, обработанные на основе компьютерной программы «Педагогическая статистика» (стр. 140)

Примеры авторских учебных терминологических задач для подготовки учителей английского языка

Задача 1. Соотнесите термин с его дефиницией. Одна дефиниция – лишняя.

1. Объяснение	А. Метод введения материала, ориентированный на чувственное восприятие
2. Показ	В. Словесное толкование материала
3. Организация тренировки	С. Метод, предусматривающий выполнение речевых, творческих упражнений
4. Оценка применения (практики)	Д. Метод, предусматривающий выработку автоматических навыков как базы речевых умений
	Е. Раскрытие значение лексических единиц

Ответы: 1 – В; 2 – А; 3 – D; 4 - С

Задача 2. Сравните значение сгруппированных терминов в группах. Приведите свои собственные аналогичные примеры.

Активный минимум – пассивный минимум; активная грамматика – коммуникативная грамматика; фонетический слух – фонематический слух; графема – графика; лексема – лексика – лексикон; беглое чтение – быстрое чтение – образцовое чтение; диалогическое единство – сверхфразовое единство; реплика – фраза – предложение; диалогическое единство – диалог; формы общения – средства общения; учебное чтение – изучающее чтение; графические навыки – каллиграфические навыки; микродиалог – диалог-образец.

Задача 3. Данные ниже слова – несуществующие термины. Подберите к ним реально существующие термины, близкие по форме или значению, обратившись к словарям.

Беспрецедентный текст, отключённое обучение, пассивный грамматический максимум, письменное опережение, подтекстовое упражнение, полупереводные упражнения, самоизложение, частичная методика.

Ответы:

Несуществующий термин	Существующий термин, близкий по форме или значению
беспрецедентный текст	прецедентный текст
отключённое обучение	включенное обучение
пассивный грамматический максимум	пассивный грамматический минимум
письменное опережение	устное опережение
подтекстовое упражнение	послетекстовое упражнение
полупереводные упражнения	переводные упражнения
самоизложение	самодиктант
частичная методика	частная методика

Задача 4. Соотнесите содержание столбцов таблицы.

C2	Breakthrough	Beginner/Elementary
A2	Mastery	Nearly native-speaker level
B1	Vantage	Advanced
A1	Operational proficiency	Intermediate
C1	Waystage	Pre-Intermediate
B2	Threshold	Upper-Intermediate/Post-Intermediate

Ответы:

C2	Mastery	Nearly native-speaker level
C1	Operational proficiency	Advanced
B2	Vantage	Upper-Intermediate/Post-Intermediate
B1	Threshold	Intermediate
A2	Waystage	Pre-Intermediate
A1	Breakthrough	Beginner/Elementary

Задача 5. Составьте двухсловные термины, выбирая термины из левого и правого столбцов. Объясните их значение.

face-to-face	error
timed	plateau
gain	reader
error	technique
graded	behaviour
keyword	ego
language	test
learning	score
look-and-say	freewriting
on-task	method

Ответы: Face-to-face test, timed freewriting, gain score, global error, graded reader, keyword technique, language ego, learning plateau, look-and-say method, on-task behaviour.

Задача 6. Подберите русскоязычные эквиваленты к данным терминам

Academic writing, action-oriented approach, anticipation, communicative language teaching (CLT), consciousness-raising approach, controlled practice activities, foreign language, fringe methods, functional-notional approach, guessing, inauthenticity, language awareness, language pedagogy, learner-centered approach in language teaching, mark, open-ended activities, second language, self-assessment, situational language teaching (SLT).

Возможные ответы:

Academic writing – study writing; action-oriented approach – active approach, performance approach; anticipation – prediction; communicative language teaching (CLT) – communicative approach, functional-notional approach; consciousness-raising approach – awareness raising; controlled practice activities – guided practice activities; foreign language – non-native language; fringe methods – alternative methods; functional-notional approach – form-function relation; guessing – inferring from context; inauthenticity – artificiality; language awareness – “knowledge about language”; language pedagogy – language didactics; learner-centered approach in language teaching – learner-centered mode of teaching; mark – grade; open-ended activities – closed activities; second language – target language; self-assessment – self-evaluation, self-monitoring; situational language teaching (SLT) – oral approach.

Задача 7. Заполните таблицу.

Authentic output	Restricted output

Discussions, drills, writing a letter, simple didactic games, small talk in the café, written gap-filling exercises, chatting in class, grammar practice activities.

Ответы:

Authentic output	Restricted output
chatting in class, discussions, small talk in the café, writing a letter	drills, grammar practice activities, simple didactic games, written gap-filling exercises

Задача 8. Заполните таблицу.

Classroom management	Teaching materials and aids	Assessment

Audio script, co-operation, seating arrangement, portfolio, board game, interaction patterns, multiple-choice questions, dice, flashcard, discipline, matching task, sentence completion, puppet, video clip, true/false questions.

Ответы:

Classroom management	Teaching materials and aids	Assessment
co-operation, discipline, interaction patterns, seating arrangement	audio script, board game, dice, flashcard, puppet, video clip.	matching task, multiple-choice questions, portfolio, sentence completion, true/false questions.

Задача 9. Изучите фрагмент текста. Перефразируйте его, применив современную терминологию.

«“Readers” кладутся на парту лицом вниз. Ученики пишут изложение отрывка при помощи “Guide-words”. Учитель ходит по классу и исправляет попутно ошибки. Типичные ошибки, грозящие большинству, в исправленном виде немедленно выписываются на доску как предостережение тем, кто ещё их не успел сделать» [36, с. 49].

Задача 10. Прочтите отрывок из пособия Б.Ф. Корндорфа.

«Представьте себе опытного чтеца. Перед ним текст. Он прочитывает его заголовок и из содержания заголовка уже делает несколько предположений из содержания текста. Он прочитывает несколько строк текста и убеждается в том, что предначертанное им содержание текста совпадает с реальным.<...>. Процесс восприятия слов и предложений его нисколько не затрудняет. Прочтя несколько больше половины рассказа, он может, например, ощутить некоторую необъективность, тенденциозность автора и т. д.» [61, с. 245-246].

Ответьте на следующие вопросы:

- Насколько, на Ваш взгляд, удачно авторское описание процесса чтения опытного чтеца?
- О каком виде чтения идёт речь? Автор говорит о чтении как о цели или как о средстве обучения?
- Как Вы понимаете термин «опытный чтец»?
- Какие предложения в тексте можно перефразировать, употребляя термины «антиципация», «языковая догадка»?

**Анкета для будущих и практикующих учителей иностранного языка
(констатирующий этап ОЭР)**

Анкета для студентов

Пожалуйста, ответьте на ряд вопросов. Если Вы затрудняетесь ответить, то оставьте поле пустым.

1. Место вашей учёбы (название университета, факультета и кафедры).
На каком курсе обучения Вы сейчас находитесь?

2. Насколько часто Вы сталкиваетесь с русскоязычными терминами лингводидактики?

3. Насколько часто Вы сталкиваетесь с англоязычными терминами лингводидактики?

4. Представляет ли для Вас сложность работа с лингводидактической терминологией? Если да, то какие трудности у Вас возникали при данной работе?

5. Что Вы понимаете под «терминологической культурой»? Из каких компонентов, на Ваш взгляд, она состоит?

6. Оцените уровень своей терминологической культуры как компонента профессиональной педагогической культуры (от 1-го до 10-ти баллов).

7. Обязательно ли будущим учителям, преподавателям иностранных языков знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)? Обоснуйте.

8. Необходимо ли будущим переводчикам знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)? Обоснуйте.

9. Владение какой терминологией более приоритетно для будущего учителя, преподавателя иностранного языка: лингвистической или методической/лингводидактической?

Анкета для преподавателей/учителей ИЯ

Пожалуйста, ответьте на ряд вопросов. Если Вы затрудняетесь ответить, то оставьте поле пустым.

1. Место вашей работы (название университета, факультета и кафедры). Каков Ваш стаж работы?

2. Как часто Вам приходится сталкиваться с русскоязычной и иноязычной терминологией лингводидактики?

3. Представляет ли для Вас сложность работа с лингводидактической терминологией? Если да, то какие трудности у Вас возникали при данной работе?

4. Что Вы понимаете под «терминологической культурой»? Из каких компонентов, на Ваш взгляд, она состоит?

5. Как Вы оцениваете свою терминологическую культуру по десятибалльной шкале?

6. Оцените уровень своей терминологической культуры как компонента профессиональной педагогической культуры (от 1-го до 10-ти баллов).

7. Обязательно ли будущим учителям, преподавателям иностранных языков знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)? Обоснуйте.

8. Необходимо ли студентам других лингвистических профилей подготовки (например, будущим переводчикам) знать терминологию лингводидактики (русскоязычную и англоязычную)? Обоснуйте.

9. Владение какой терминологией более приоритетно для будущего учителя, преподавателя иностранного языка: лингвистической или методической/лингводидактической?

10. Как Вы оцениваете лексику «классного обихода», используемую Вашими студентами, практикантами (разнообразие, корректность, точность и т.д.)?

Комментарии студентов и учителей ИЯ относительно: сложности терминов лингводидактики, необходимости их изучения, сути терминологической культуры учителя

Комментарии студентов-участников ОЭР относительно сложности терминов лингводидактики:

- «трудно запоминать одновременно несколько терминов, особенно когда они схожи между собой»;
- «возникают сложности перевода терминов с иностранного языка, чувствуешь себя при этом неуверенно»;
- «нередко я путаю понятия и термины»;
- «сложно различать понятия, когда они схожи по значению»;
- «некоторые термины вообще не кажутся терминами, и как раз объяснить их сложнее всего»;
- «с трудом понимаю, зачем нужно знать определение «цели обучения», «содержания обучения» и т.п., это же само собой понятно»;
- «чем конкретнее термин, тем меньше сложностей в его понимании и определении»;
- «сложно не столько понять значение термина, сколько правильно его употреблять»;
- «самые большие сложности возникают при разработке технологических карт урока, когда нужно использовать профессиональные термины»;
- «некоторые определения терминов громоздки, содержат незнакомые слова, и понять их трудно».

Обоснования необходимости знания терминологии лингводидактики, сформулированные студентами-участниками ОЭР:

- «владение терминологией нужно для дальнейшей профессиональной карьеры; изучать терминологию учитель может с помощью чтения специальной литературы, посещения конференций и семинаров»;
- «умения применять термины отличает опытного профессионала от дилетанта, новичка»;
- «термины – это основная теоретическая база, которая необходима каждому учителю ИЯ»;
- «ученики должны видеть в учителе профессионала высокого класса, владеющего культурой речи»;
- «учитель должен знать основные понятия и уметь доступно, понятно, грамотно объяснить их учащимся»;
- «учителя ИЯ должны быть в курсе последних тенденций в развитии образования»;
- «чтобы быть компетентным в преподавании»;
- «это помогает прорабатывать работу с аудиторией и способствует лучшему усвоению преподаваемого материала»;
- «эти знания относятся к профессиональным характеристикам учителя ИЯ».

Обоснования отсутствия необходимости знания терминологии лингводидактики, сформулированные студентами-участниками ОЭР:

- «вероятно, мне не полностью понятно значение терминологической культуры, предположу, что она нужна лишь при чтении педагогической литературы»;
- «для школьного учителя – необязательно, так как учитель преподаёт язык, а не терминологию»;

- «сейчас все термины можно легко скачать из Интернета, поэтому лишние знания ни к чему»;
- «реальное преподавание отличается от теории, в школе более важны практические знания»;
- «учителю ИЯ идеальные знания терминов не нужны, важнее хорошо знать иностранный язык и преподавать»;
- «я считаю, что в преподавании терминологию учителю нужно знать, но использовать её в учебном процессе совсем не обязательно»;
- «я не помню, что бы хоть один мой преподаватель в школе оперировал методологическими знаниями; я вижу её смысл, значимость только для каких-либо отчётов, научных статей, конференций; педагогической практике имеет значение лишь знание языка».

**Примеры определений терминологической культуры учителя,
сформулированных студентами-участниками ОЭР:**

- «способность не только использовать термины правильно, но и самому создавать их»;
- «хорошее владение родным и иностранным языком, проявляющееся при преподавании ИЯ»;
- «владение большим количеством терминов, умение использовать их в профессиональной деятельности, при выражении своей точки зрения»;
- «узнавание и понимание терминов, умения их корректного использования»;
- «полное понимание значений понятий, умения объяснить их»;
- «ориентация в терминах»;
- «правильное и своевременное применение терминов»;
- «способность и умения упрощённо объяснить термины ученикам»;
- «умения работать со словарями, научными текстами»;
- «умения работать с разными текстами»;

- «знание правил, закономерностей составления терминов».

**Примеры определений терминологической культуры учителя,
сформулированных учителями и преподавателями ИЯ на констатирующем
этапе ОЭР:**

- «единообразие и адекватность использования терминов»;
- «знание, понимание терминосистемы, её корректное использование»;
- «владение терминологической базой в рамках сферы своего научного интереса и общенаучных дисциплинарных понятий»;
- «уместное и корректное употребление терминологии»;
- «владение терминологией (русскоязычной и иноязычной) на уровне, достаточном для использования в профессиональной сфере»;
- «умение подобрать профессиональные термины в соответствии с контекстом общения и аудиторией»;
- «способность разграничивать специфику терминов и их вариативность».

- b) второстепенные члены предложения
- c) сверхфразовый
- d) сложносочиненное предложение
- e) восклицание

7) Дайте русскоязычные эквиваленты следующим лингвистическим терминам:

- a) redundancy
- b) relative-impersonal sentences
- c) narrative
- d) mononuclear sentence
- e) fixed accent

8) В основе ФГОС НОО и ФГОС ООО лежит

- a) сознательно-практический подход
- b) личностно-ориентированный подход
- c) системно-деятельностный подход
- d) компетентностный подход

9) По окончании основного общего образования ученики должны достичь ... уровня иноязычной коммуникативной компетенции в иностранном языке.

- a) порогового
- b) допорогового
- c) элементарного
- d) продвинутого

10) Какие результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования отражает смысловое чтение?

- a) предметные
- b) личностные
- c) метапредметные

11) Способность осознанно выполнять действие на основе усвоенных знаний и автоматизированных операций –

- | | |
|-----------|-------------------------|
| a) навык | c) методическая система |
| b) умение | d) приём |

12) Упражнение, ориентированное на операции с единицами языка, на формирование элементарных навыков – упражнение.

- | | |
|-------------------|----------------------|
| a) тренировочное | c) трансформационное |
| b) репродуктивное | d) программированное |

13) ... – a way of writing out grammar information as patterns that can be allow for generation of further sentences.

- | | |
|--------------------|------------------------|
| a) information gap | c) substitution tables |
| b) presentation | d) drill |

14) ... – the “input” of language to students.

- | | |
|--------------|-----------------|
| a) eliciting | c) practice |
| b) task | d) presentation |

15) ... – a technique for involving students more in language.

- | | |
|-------------|----------------------|
| a) scanning | c) eliciting |
| b) skimming | d) extensive reading |

Учебные терминологические задачи (констатирующий этап ОЭР)

А) Русскоязычные учебные терминологические задачи

1. Дополните «пары» терминологических антонимов.

Пример: Общая и ... методика – общая и частная методика.

Внешняя и ... речь, подготовленная и ... речь, диалогическая и ... речь, устная и ... речь; рецептивный и ... билингвизм, субординативный и ... билингвизм, долговременная и ... память, произвольное и ... внимание, экспрессивный и ... навык, языковой и ... навык, дидактические и ... принципы, дедуктивный и ... подходы.

2. Определите один «лишний» (несуществующий) термин.

- Интенсивные методы: суггестопедический, активизации, ритмопедия, гипнопедия, эмоционально-смысловой, погружения, программированный.
- Компоненты системы обучения: подход, цели, задачи, принципы, категории, средства.
- Контроль в обучении: устный, письменный, зрительный, текущий, итоговый.
- Методический принцип обучения: функциональности, моделирования, коммуникативности, устного опережения, концентризма.
- Методы исследования: изучение литературы, анкетирование, опытное обучение, тестирование, хронометрирование, конспектирование.
- Объекты контроля в обучении: способности, функции, знания, навыки, умения.
- Организационные формы обучения: индивидуальная, фронтальная, профильная, коллективная, парная, групповая.

– Перевод: обратный, свободный, дословный, несвободный, литературный.

– Урок: речевой, открытый, закрытый, тренировочный.

3. Соотнесите термин с его дефиницией. Одна дефиниция – лишняя.

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Навык | A. Безошибочная операция, доведенная до автоматизма |
| 2. Умение | B. Ознакомление |
| 3. Приём | C. Способность осознанно выполнять действие на основе усвоенных знаний и автоматизированных операций |
| 4. Методическая система | D. Конкретные действия обучения
E. Практическая реализация метода обучения |

4. Составьте возможные двухсловные термины путём добавления подходящего термина.

Пример: этап ... → этап обучения

...речевой деятельности, ... прогнозирование, диалогическое ..., чувство ..., ... минимум, межкультурное ..., ... ситуативности, трансформационное ..., просмотрное ..., грамматический ..., иноязычная ..., строевая ..., среда, контекстная ..., речевая ..., ... установка, фонематический ..., групповая

5. Определите в предложенном списке несуществующие/«ложные» термины.

Военный метод, патогенная тренировка, подключённое обучение, отрицательный речевой опыт, пассивный грамматический максимум, письменное опережение, повседневный контроль, подтекстовое упражнение, полупереводные упражнения, препарированная речь, принцип минимизации, принцип

резервности, рефлекс саморазвития, самодиктант, самоизложение, стоимость теста, тихое чтение, управляемое открытие, учительское эхо, частичная методика, шёпотная речь, языковой портфель.

Б) Англоязычные учебные терминологические задачи

1. Составьте двухсловные термины, выбирая термины из левого и правого столбцов. Объясните их значение.

Пример: achievement + test → achievement test

achievement	education
argumentative	learning
authentic	test
bilingual	management
co-ordinate	bilingualism
autonomous	writing
course	shock
culture	materials
classroom	drill
substitution	design

2. Заполните таблицу.

Presentation techniques	Practice activities

Definition, choral drill, ice-breaker, picture stories, problem solving, role-play, substitution drill, gesture, illustrate meaning, mime, guided writing, rank ordering.

3. 1) К какой из указанных групп относится большая часть данных выражений классного обихода – Comment on Grammar; Grouping; Taking turns; Approval and Disapproval.

2) Какое выражение здесь «лишнее»?

- a) Wrong tense.
- b) You don't know your verb endings.
- c) Form two teams.
- d) Wrong use of tenses.
- e) You make many mistakes in in your use of article.
- f) You need to revise the plural form of nouns.
- g) Sequence of tenses.

4. Прочтите и вставьте подходящие термины из предложенного списка.

“Aims, objectives and intended learning outcomes refer to expressions of educational intention and (1), which may be expressed with varying degrees of generality and (2). An (3) is a general expression of intent, and the degree of generality contained in the statement may vary from the very general in the case of long-term aims to the much less general in the case of short-term aims. An (4) or intended learning outcome, by contrast, is characterized by greater (5) and specificity. Again, at one extreme will be objectives that are fairly specific, and at the other, objectives that are extremely so. An aim is, in principle, infinite (e.g. to become educated, a process which never stops), whereas an objective tends to be more finite (e.g. to understand why heat melts ice).

An objective is more like an achievable (6) than an unachievable (7) One can see the (8) of both aims and objectives to educationalists.” (Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison. A Guide to Teaching Practice. – Fifth edition. Taylor & Francis e-Library, 2005. – P. 110)

Aim, attraction, goal, objective, precision, purpose, specificity, target.

5. Подберите к следующим терминам англоязычные эквиваленты.

Активный словарь, государственный образовательный стандарт, задачи обучения, использование языка, компетентностный подход к обучению, межкультурная коммуникативная компетенция, наглядные пособия, овладение языком, опора, организационные формы учебной деятельности, пользователь иностранным (неродным) языком, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип обеспечения смыслообразующей мотивации, реплика, упражнения открытого типа, учебная программа, этап урока, языковая личность.

Примеры фрагментов профессионально-ориентированных текстов для подготовки учителя иностранного языка (опытно-экспериментальная работа)

Фрагменты русскоязычных и иноязычных текстов (методических, учебных) и заданий к ним

Пример 1. Прочтите фрагмент из книги для учителя к учебнику “Family and Friends 1” и выполните следующие задания:

- 1. Подберите заголовки к тексту (терминологическое сочетание).**
- 2. Вставьте пропущенные термины.**
- 3. Объясните значение пропущенных терминов.**

“Children learn best when the atmosphere in the classroom is relaxed, happy, and well-ordered.

•Success is a great motivator. Try to make every child feel successful and praise their attempts enthusiastically. Children should all be familiar with expressions such as Good boy/girl, Good work, Well done! Excellent try! You did that very well.

• 1 need to be corrected, but use positive and tactful 2 so that children are not afraid of making mistakes. If a child makes 3, say Good try. Try again, then model the correct answer for the child to repeat. Avoid using words such as No or That's wrong, as these can create negative associations to learning.

•Establish a clear and consistent set of classroom rules and ensure that all the children know what to expect. Always praise good behavior so that bad behavior does not become a means of gaining attention.

1. •Ensure that you are well prepared for every lesson. Read the lesson notes and prepare any materials you will need before the lesson”. (Jullie Pen. Family and Friends 1. Teacher’s Book. – First edition. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – p. 9)

Ответы: 1). classroom management; 2). 1. Errors, 2. feedback, 3. a mistake

Пример 2. Прочтите фрагмент из книги для учителя к учебнику “Family and Friends 1”. Озаглавьте текст, включив в заголовок названия двух методов обучения, один из которых содержится в тексте.

“Students of any age, especially kinaesthetic learners, benefit from associating language with movement and actions. The more the body is involved in the learning process, the more likely the student is to absorb and retain the information.

For this reason, children are taught series of actions to accompany the stories and songs.

In Family and Friends the children are also given the opportunity to act out the stories with simple drama activities. One of the main obstacles to language learning at any age is self-consciousness. Drama, by appealing to the imagination, is an excellent way for children to lose themselves in the story, thereby increasing their communicative ability. Like other skills work, drama helps children to communicate and be understood. By developing performance skills, they practise and become fluent in expressing real-life situations, starting with the story in the classroom and then moving on to real-world contexts”. (Jullie Pen. Family and Friends 1. Teacher’s Book. – First edition. – Oxford: Oxford University Press, 2011. –p. 7)

Ответ: Drama and Total Physical Response (TPR)

Пример 3. Прочтите текст из учебного пособия по педагогике. Выделите а) ключевые термины; б) наиболее трудные для интерпретации термины.

Обсудите значение наиболее трудных терминов в группе и дайте им определение (на русском и иностранном языке).

“The immaterial means of education include methods of education and organisational forms of education.

Methods of education and instruction (commonly ‘education’) are the procedures or activities of the educator and the educatee leading to the attainment of an educational objective.

– From the perspective of the source of cognition, teaching methods include:

- verbal methods (narration, explanation, presentation, lecture, dialogue, discussion, work with texts);

- teaching through demonstration (student observation, demonstration of phenomena and objects, training);

- methods of practical student activities (assembly and disassembly, laboratory activities, skilled and art activities);

- activating methods (e.g. play, staging and dramatization, problem-solving and situational methods).

a. According to the stages of the teaching process, we can differentiate motivational, exposure and fixation (repeating and training) methods, application methods, assessment (diagnostic) methods and evaluation methods.

Some of these teaching methods are also applied in education and upbringing.

– Methods of (moral) education include:

- requirements, exercises, explanation;

- persuasion, model, community and civic activities, student or volunteer activities, staging methods, solution of moral dilemmas, evaluation methods (appreciation, encouraging, reward, punishment);

- methods of self-education”. (J. Doležalová, J. Hábl, K. Janiš Fundamental Pedagogy .Hradec Králové, 2014. – p. 63)

Пример 4. Вставьте подходящие по смыслу слова в пропуски, изменяя в случае необходимости их форму по смыслу.

«... при проверке сформированности грамматических навыков на уровне _____ не может контролироваться функционирование этого _____ в речи, где проверяется как _____ использования определённой, только что изученной структуры, так и других, усвоенных ранее. Поэтому в этих условиях нельзя проверить устойчивость и _____ конкретного грамматического навыка. Чтобы убедиться в устойчивости сформированного навыка, следует давать учащимся такие _____, в которых бы пришлось самостоятельно употреблять контролируемую грамматическую структуру в сочетании с усвоенными раньше.

Этот вопрос тесно связан с проблемой контролирующих упражнений. В методической литературе можно встретить следующую точку зрения: упражнения могут совмещать различные _____, в том числе и контролируюшую. Но, думается, в таком контроле может использоваться не каждое упражнение. В качестве контролирующих упражнений могут быть использованы лишь такие, выполнение которых подталкивает учащихся самостоятельно производить все _____, составляющие грамматический навык, т. е. такие упражнения, которые _____ дадут возможность представить во внешне выраженных действиях учащихся _____ освоения той или иной проверяемой операции. В этот момент внимание учителя по _____ поступающей информации сосредотачивается именно на _____ проверяемой операции.

Например, для контроля грамматического навыка устной речи упражнения в подстановке, _____, завершении, полные ответы на общий вопрос, вопросно-ответные упражнения с опорой на _____ и т. д., не могут быть использованы в качестве _____, как не отвечающие этой цели, потому что, выполняя эти упражнения, учащиеся не совершают первой операции – выбора структуры, а при реализации второй операции – оформления – опираются на _____ в виде исходной реплики учителя или зрительной опоры.» (Источник: Коньшева А.В.

Контроль результатов обучения иностранному языку - СПб: КАРО, Мн.: Четыре четверти, 2004. – с. 72 – 73).

Правильность, наглядно, функции, операции, внешний образец, усвоение, отдельная фраза, степень, гибкость, навык, задания, контроль, подстановочная таблица, анализ, трансформация.

Фрагменты учебно-научных текстов (из научно-исследовательских работ студентов-старшекурсников), подлежащие критическому анализу и переформулировке

Фрагмент 1.

«Данные упражнения в различных исследованиях нашли позитивное отношение учителей к работе с интерактивной доской. Мосс и другие обнаружили, что учителя считают, что работа с интерактивной доской делает их более актуальными по отношению к ученикам. Наибольший вклад был обнаружен в тех местах, где преподаватели имели интерактивную доску и ноутбук, а также получали обучение и рекомендации по использованию технологии способами, которые поддерживают педагогические принципы. Несмотря на многочисленные часы, вкладываемые в разработку учебных материалов интерактивных новшеств, отметили учителя, что использование интерактивной доской позволяет им готовить понятные планы уроков с разнообразными творческими вариантами, тем самым способствуя эффективному обучению и значимым изменениям от традиционных методов обучения».

Фрагмент 2.

«Традиционное обучение в узком смысле однообразно. Например, учитель следует стратегии, в которой решаются одинаковые учебные задачи всеми студентами, ответы на которые обычно можно найти в изучаемом тексте, и где

время для ответа одинаково для всех учащихся без учета различий в способностях, уровне или темпах учащихся. В общем, этот подход рассматривают учителя как центральный орган, который несет ответственность за то, что происходит в классе, и разумно ожидать, что студенты будут развивать на низком уровне личной ответственности и социальных процессов.

Напротив, в интерактивном обучении учащиеся поощряются и развиваются. В этом контексте Андерсон и Гаррисон (1995) утверждают, что метод обучения, что является наиболее значимым, и дает наилучшие результаты, когда знание строится активным образом, используя взаимодействие в социальном пространстве».

Фрагмент 3.

«Гонка слов (Word race). Упражнение для закрепления слов, которые были изучены на прошлом уроке. Такие игры на уроках английского языка можно применять не только на лексические темы, что позволяет взбодрить обстановку и сделать урок более оживленным. Правила игры: учеников делят на две команды; доску делит на две половины и сверху обозначается тема состязания; школьники по одному выходят к доске и записывают по одному слову в соответствии с темой; одно слово, один бал. Побеждает команда, которая напишет самое большое количество слов на доске за отведенное время».

Фрагмент 4.

«В связи с тем, что в школе иностранные языки исследуются не так углубленно, стало быть, занятия старшеклассников по английскому языку здесь проводится не углубленно и не содействует формированию уже имеющихся знаний и умений. За время проведения педагогического процесса были отмечены характерные ошибки, которые необходимо было улучшать: применение времен Present Simple, Present Progressive, Future Simple; словообразование; применение фразовых глаголов.

В таких упражнениях на применение времен Present Simple, Present Progressive, Future Simple ученики ошибались с предпочтением нужного времени. Также путали с какими глаголами нельзя употреблять время Present Progressive. Например, в предложении You can't see Betty now: she (have) a cat, многие ученики применили настоящее элементарное, вместо настоящего длительного времени. Много погрешностей было допущено в применении фразовых глаголов. Учащиеся смешивали предлоги, из-за чего искривлялся смысл высказывания.

Учитывая ошибки, мы приняли решение узнать, как ученики 9 класса одолеют упражнения раздела «Грамматика и лексика» и какие упражнения будут для них тяжелыми. Вывод: проведение опытно-экспериментальной работы позволит нам понять, какие ошибки допустят старшеклассники, и отвлечь их и начать улучшать в процессе учебы».

Фрагмент 5.

«Актуальность темы исследования обусловлена глобализацией и информатизацией общества, благодаря новым технологиям человечество обрело способность общепланетарной коммуникации, и единственным – но весьма значимым препятствием является недостаточное знание иностранных языков. Интернет сравнивают с такими изобретениями, как речь, письменность, книгопечатание и СМИ – всем тем, что определяло, определяет и будет определять жизнь на протяжении человеческой истории и помочь максимально использовать его потенциал – по моему мнению способна помочь только концепция коммуникации Е.И. Пассова и его огромный педагогический опыт».

Фрагмент 6.

«Структура урока иностранного языка весьма разнообразна. Но многие годы она имеет, в общем, одни и те же этапы. Какое бы время мы не стали рассматривать (пять или десять лет назад или даже время, когда наши преподаватели начали изучать методику обучения иностранному языку в

качестве студентов), можно увидеть, что в каждый план урока входит объяснительный этап, этап контроля домашнего задания, речевая и фонетическая зарядка, этап преподнесения нового грамматического или лексического материала, что каждый урок завершается заключительным этапом, а начинается этапом введения в тему.

Необходимо подчеркнуть, что для введения в тему урока иностранного языка на младшем этапе обучения следует особо тщательно подбирать лексику (слова). Учителю стоит подготовить во время составления плана урока несколько вариантов введения, с тем чтобы выбрать наиболее удачный, понятный вариант. Или проверить на практике, какой из вариантов введения окажется для учеников понятным, а какой текст введения им совсем не удастся, не подойдет. Т.е. проверить на практике, выяснить так называемую иерархию подготовленных заранее текстов, предложений, фраз, называющих и проясняющих тему урока, тему занятия или блока занятий».

Фрагмент 7.

«Обычно урок иностранного языка начинается с того, что учитель здоровается с учащимися, спрашивает как дела, как настроение у класса. Затем можно спросить, готовы ли ученики к уроку. Для организации речевой зарядки или повторения фраз классного обихода можно спросить про кабинет, все ли в нем готово к уроку, есть ли мел, чисто ли, проветрен ли кабинет, на месте ли мебель или плакаты. Можно обратить внимание учащихся на цветы, если они имеются в кабинете и спросить, какие из них нравятся всем ученикам, а какие (эти, те, красные, разные...) нравятся ученику А. или ученику В. Можно спросить учеников, где их учебник по английскому языку, где тетрадь, на месте ли ручка, карандаш и т.д.»

Фрагмент 8.

«Не каждому будущему учителю повезет на практике внимательно и глубоко разбирать структуру урока под руководством опытного учителя, не каждому будут продемонстрированы разные виды уроков, не всегда учитель, на классе которого проходит педагогическая практика студентов поделится с ними своими находками, удачами и секретами мастерства. Такое положение могла бы исправить учебно-методическая литература, содержащая примеры (образцы) планов уроков с подробным описанием каждого этапа урока как в Российской так и в зарубежной школе. Подобными образцами урока охотно бы обменивались студенты педагогических вузов, факультетов иностранных языков, студенты, состоящие в переписке по электронной почте со студентами из других городов и даже стран. По результатам такой переписки можно было бы проводить при желании соревнования, круглые столы и видео-конференции и организовывать рейтинги лучшего урока и все это с целью закрепить в памяти студентов столь важную тему. Урок / план урока – тема, которая всю жизнь будет сопровождать выбравшего педагогическую профессию, профессию учителя иностранного языка».