

Овладение понятийно-терминологическим аппаратом как основа подготовки будущих учителей иностранных языков к профессиональной коммуникации

Mastering Professional Terminology and Developing Conceptual Apparatus in Preparing Pre-Service Language Teachers for Professional Communication

DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-6-50-58

Получено: 27 сентября 2022 г. / Одобрено: 02 октября 2022 г. / Опубликовано: 26 декабря 2022 г.

**М.С. Перевёрткина**

Канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам РГПУ им. А.И. Герцена, Россия, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, дом 48, e-mail: mperevertkina@herzen.spb.ru

M.S. Perevertkina

Ph.D. in Foreign Language Teaching, Associate Professor, Department of Modern Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russia, e-mail: mperevertkina@herzen.spb.ru

**А.А. Корнев**

Канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, 1, стр. 13–14, e-mail: studywithkorenev@gmail.com

A.A. Korenev

PhD in Pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Lomonosov Moscow State University; Bldg. 13–14, Leninskie gory 1, Moscow, 119991, Russia, e-mail: studywithkorenev@gmail.com

**Ю.А. Гушина**

Преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, 119991, Москва, Ленинские горы, 1, стр. 13–14, e-mail: gushchina.msu@gmail.com

Yu.A. Gushchina

Lecturer at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Lomonosov Moscow State University; Bldg. 13–14, Leninskie gory 1, Moscow, 119991, Russia, e-mail: gushchina.msu@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена трудностям при овладении профессиональным понятийно-терминологическим аппаратом в рамках подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Целью статьи является рассмотрение данной проблемы в контексте подготовки будущих преподавателей иностранного языка к профессиональной коммуникации. Методами исследования стали критический анализ научных публикаций, мониторинг и наблюдение, а также диагностическое и итоговое тестирования на русском и английском языках. Результаты диагностического тестирования показали сложности магистрантов при определении терминов из сферы педагогики и методики обучения иностранным языкам. Результаты же итогового тестирования отчетливо свидетельствуют об эффективности описанного в статье курса с точки зрения овладения профессиональным понятийно-терминологическим аппаратом. Научная новизна в данном случае заключается не только в выделении проходящих академическую адаптацию магистрантов в отдельную группу, но и в рассмотрении разных аспектов формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Практическая же значимость заключается как в возможности использовать описанный в статье курс в других вузах, так и в возможности составления на его основе схожих курсов для других профилей и направлений подготовки.

Ключевые слова: профессиональная терминосистема, профессионально ориентированная лексическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка.

Abstract

The article is devoted to the difficulties in mastering professional terminology in pre-service language teachers' education. The aim of the article is to consider this problem in the context of professional communication. Critical analysis of research literature, monitoring and observation of the educational process, as well as diagnostic and final testing in Russian and English were used as research methods. The results of diagnostic testing showed the difficulties of graduate students in defining terms from the field of education and language pedagogy. The results of the final tests clearly indicate the effectiveness of the course described in the article in terms of mastering professional terminology. The scientific novelty in this case consists not only in singling out graduate students who are undergoing academic adaptation into a separate group, but also in considering various aspects of the formation of professionally oriented lexical competence in future language teachers. The practical significance lies both in the possibility of using the course described in the article in other universities, and in the possibility of compiling similar courses on its basis for other profiles and areas of education.

Keywords: EFL terms, target vocabulary selection, professional lexical competence, professional communicative competence, pre-service language teachers' training.

Введение

В настоящее время необходимость овладения специалистами в определенной области единым терминологическим аппаратом имеет аксиоматический

характер и объясняется его очевидной значимостью в профессиональной коммуникации. Кроме того, наличие единого понятийно-терминологического аппарата является одним из признаков научности

дисциплины [6]. В определенных областях, например, в авиации, профессиональное общение практически во всех сферах регламентировано с точки зрения языкового оформления. В то же время в сфере гуманитарных наук, в частности педагогики и методики обучения иностранным языкам, можно отметить отсутствие единых подходов к отбору и определению терминов [2].

Одним из ярких примеров плюрализма в педагогической терминологии является дефиниция ключевого для данной сферы понятия «образование». Так, сравнение определений в трех широко используемых учебниках по педагогике демонстрирует различия в формулировках. В учебниках «Педагогика» для высшего педагогического и среднего профессионального образования, опубликованных под редакцией В.А. Сластёнина и Л.С. Подымовой, образование определяется как «единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [17, с. 73; 18, с. 80]. Если сравнить это определение с текстом Федерального закона «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, то следует отметить, что оно, скорее, соответствует термину «воспитание». В учебнике для академического бакалавриата Н.Ф. Головановой образование определяется как «целостный педагогический процесс, в котором происходит развитие личности, ее социализация, целенаправленное воспитание и обучение» [9, с. 23]. Данное определение содержательно намного ближе к приведенному в Федеральном законе, но и оно отличается тем, что отдельно на первый план выводится социализация, рассматриваемая в рамках Закона № 273-ФЗ как часть воспитания. В самом же Федеральном законе под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [16, ст. 2 п. 1]. Далее в законе приводятся определения ключевых терминов «воспитание» и «обучение», а вот дефиниция термина «развитие», которое, согласно предыдущему определению, является целью образования, в данном нормативном акте отсутствует. О.Я. Гойхман также отметил, что в законе нет определения термина «обра-

зовательные услуги», широко применяющегося в современном российском образовательном пространстве [8, с. 13]. В некоторой степени компромиссное решение предложено в «Словаре системы основных понятий» по педагогике А.М. Новикова, в котором отсутствует единая дефиниция: сначала приводится определение из Федерального закона, далее определение образования как «процесса и результата усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» из Большой советской энциклопедии, а также как «процесса педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» из Российской педагогической энциклопедии [15, с. 129].

При отсутствии единства в дефиниции системобразующего с точки зрения педагогической науки термина можно наблюдать схожую вариативность в определении воспитания, обучения и других, в том числе методических, терминов. Так, множественность определений ключевых для методики обучения категорий и понятий «знание», «навык», «умение», «компетенция», «метод», «прием», «упражнение» и многих других приводит к неоднозначности их толкования, зачастую к принципиальным различиям в их содержательном наполнении, а следовательно, к необходимости указывать авторское понимание всех используемых терминов в научных, учебных и учебно-методических текстах. Более того, сам термин «методика обучения иностранным языкам» в научной литературе всё ещё применяется для обозначения содержательно разных понятий — от научной и учебной дисциплины, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования, в своей совокупности обеспечивающие овладение учащимися компетенциями в виде знаний, навыков, умений и способности ими пользоваться в различных сферах жизнедеятельности [20, с. 42], до приемов и форм работы конкретного учителя. Данная ситуация порождает особую сложность при овладении терминологическим аппаратом студентами и магистрантами, обучающимися по педагогическим специальностям.

Говоря о сфере иноязычного образования, дополнительные затруднения возникают при осуществлении попыток установить соответствия между терминами и терминосочетаниями, которые используются в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам. Указанные затруднения зачастую вызваны несовпадением объема значений определяемых понятий. Так, например, в качестве англоязычных эквивалентов одного обладающего более широким значением термина «упражнение» в научной и учебной литературе выступают *exercise*, *activity* и *task* [14, с. 121–123]. В ряде случаев можно наблю-

дать и обратное явление, когда различаемые с точки зрения отечественной науки понятия «навык» и «умение» переводятся на английский язык единым термином *skill*, а при обратном переводе особенности отечественной терминосистемы зачастую не учитываются, в результате чего возникают формулировки, подобные «навыкам XXI века». В таких случаях терминологические неточности оказывают существенное влияние на суть определяемого понятия и «навыками», т.е. «сформировавшимися при многократных повторениях автоматизированными компонентами выполняемой деятельности» [15, с. 120], становятся коммуникация, сотрудничество, критическое мышление и креативность.

В качестве ещё одной причины возникновения терминологических сложностей выступает отсутствие русскоязычных эквивалентов для ряда используемых в зарубежной науке терминов. В таком случае в научном понятийно-терминологическом поле наблюдается отмеченная Л.М. Гончаровой и Н.В. Ковшовой тенденция «к замене общепринятых в русском языке слов, выражений или наименований на иноязычные», например, в случае «фидбэк» (от англ. *feedback* — ответ, отклик)» [10, с. 58]. Зачастую заимствованные термины уже вошли в профессиональное арго, но до сих пор не зафиксированы на уровне словарных статей, как, например, произошло с терминами «элиситация» или «обратная связь / фидбэк». Но в других случаях следует констатировать отсутствие в русском языке общепринятых эквивалентов таким терминам, например, как *PPP*, *TTT* (модели построения занятия) или *CCQ*, *ICQ* (вопросы на проверку понимания содержания и инструкции).

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение проблемы овладения понятийно-терминологическим аппаратом в рамках подготовки к профессионально ориентированной коммуникации будущих учителей / преподавателей иностранного языка, а также представление практических решений, которые могут способствовать преодолению существующих в настоящий момент трудностей. В системе высшего педагогического образования данные трудности наиболее заметны при организации профессиональной подготовки магистрантов, профиль / направленность обучения которых на этапе бакалавриата был иным. Согласно статистическим данным, доля выпускников бакалавриата, желающих продолжить свое образование в магистратуре, неуклонно растет [5], при этом одним из мотивов для поступления в магистратуру является желание выпускников бакалавриата изменить направление подготовки в связи с пониманием, что на предыдущем уровне образования они осваивали не ту профессиональную сферу, с которой хотели бы связать свое будущее.

Данной группе магистрантов потребуется определенная академическая адаптация, способы организации которой будут представлены в данной статье.

Обзор литературы

Компетентностный портрет будущего преподавателя иностранного языка многогранен и многоаспектен, но, несмотря на накопленный материал в области исследования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, далеко не все вопросы, связанные с ее компонентным составом и субкомпетенциями, полноценно изучены и приняты во внимание при организации профессиональной подготовки в высшей школе. В частности, вопрос овладения студентами магистратуры профессионально ориентированной лексической компетенцией до настоящего времени не был в полной мере изучен.

В отечественных и зарубежных исследованиях в области методики обучения иностранным языкам распространено представление о лексической компетенции как неотъемлемой составляющей или даже «базе» при обучении иностранному языку (Т.Н. Андреевко, А.А. Фетисова, P. Bogaards, A. Hunt, D. Beglar и др.). На наш взгляд, выделяемая в рамках лингвистической (языковой) компетенции лексическая компетенция обладает исключительной важностью, так как она выступает в роли своеобразного «фундамента» для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции учителей и преподавателей иностранного языка.

Кроме того, в современной научной литературе выделяется и признается в качестве самостоятельной профессионально ориентированная лексическая компетенция. Так, Е.В. Александрова определяет её как знание профессионально ориентированных лексических единиц и способность использовать их в различных ситуациях профессионального общения [3]. Т.Н. Андреевко в своем диссертационном исследовании рассматривает данную компетенцию как интегративное качество языковой личности, включающее в себя теоретические знания, практические умения и навыки, способность и готовность использовать лексику изучаемого иностранного языка в процессе выполнения педагогической деятельности [4]. Представляется целесообразным обратить внимание на личностный компонент в структуре указанной компетенции и уточнить, что определённого набора знаний, языковых и речевых лексических навыков и коммуникативных умений будет недостаточно для осуществления иноязычной профессиональной коммуникации, для выстраивания которой обучающимся необходимы особые личностные характеристики и опыт.

Исходя из вышесказанного, мы придерживаемся позиции, что профессионально ориентированная лексическая компетенция учителя / преподавателя иностранного языка является лингвистической основой для профессионально-коммуникативной компетенции и может быть определена как его «способность и готовность на основании комплекса знаний, навыков, умений, личных качеств и приобретаемого (языкового, речевого, педагогического) опыта к восприятию, усвоению и использованию профессионально ориентированной лексики при устно-речевом / письменном межличностном и межкультурном взаимодействии в процессе осуществления учебно-педагогической деятельности, а также для решения типичных коммуникативных и других задач, свойственных данной профессии и обусловленных контекстом, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами» [12, с. 194].

В настоящее время профессиональная подготовка студентов и магистрантов, отражающая изменение характера образовательных потребностей современного этапа общественного развития, связана, по мнению Н.Д. Гальсковой и Д.К. Бартош, с широким использованием компетентного подхода и реализацией принципов функционирования профессионального образования, а также с комплексом положений о закономерностях формирования личности и профессионализма специалиста [7, с. 11]. Осуществляя определение качества профессиональной подготовки учителя / преподавателя иностранного языка, Е.Н. Соловова предлагает оценивать уровень сформированности коммуникативной, профессиональной и общекультурной компетенций в совокупности их составляющих, а также личностных характеристик и ряда умений, например, аналитических и организационных [19].

Таким образом, научным сообществом признается значимость формирования и оценивания уровня сформированности профессиональной компетенции учителя / преподавателя иностранного языка, а входящая в её структуру лексическая компетенция подразумевает способность и готовность использовать разнообразные лексические средства для решения речевых задач, общаться на профессиональные темы с учетом особенностей употребления профессиональной терминологии на родном и иностранном языках. В связи с этим формирование и развитие профессионально ориентированной лексической компетенции учителя / преподавателя иностранного языка призвано обеспечить повышение качества и эффективности профессиональной коммуникации в педагогической сфере отчасти благодаря оперированию понятной для участников коммуникации про-

фессиональной терминологией, составляющей профессиональный тезаурус.

Методы и материалы

Значимость понятийного аппарата и овладения магистрантами педагогических вузов профессиональной терминологией как компонентом содержания обучения сложно переоценить. Исследование возможностей формирования профессионально ориентированной лексической компетенции учителя / преподавателя иностранного языка на материале профессиональной терминологии было проведено в Институте иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена и МГУ им. М.В. Ломоносова в 2021–2022 гг. при грантовой поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина. При проведении исследования использовался метод критического анализа научной литературы и нормативных документов, наблюдения за учебным процессом с целью выявления особенностей развития лексических навыков магистрантов на материале профессиональной терминологии в условиях иноязычного образования и тестирования. Таксономия исследования определила содержательное наполнение его этапов.

В первую очередь нами была осуществлена двухфакторная процедура отбора терминологии. Первым фактором, оказавшим влияние на отбираемое содержание обучения, был фактор тематической принадлежности, при этом были определены основные тематические области методики обучения иностранным языкам (методический модуль), педагогики и психологии (психолого-педагогический модуль), которые составляют содержание дисциплин основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров по направлениям «Педагогическое образование» и «Лингвистика» (рис. 1).

Освоение содержания каждого тематического блока предполагало изучение магистрантами набора лексических единиц — профессиональных терминов, организованных в терминологические поля, под которыми понимается особым образом сгруппированная совокупность терминов, имеющих фиксированное сходство и связь с некоторым набором объектов внешнего мира, в частности иноязычного образования [6, с. 167].

Вторым фактором отбора выступали данные о частотности терминов в отечественных и зарубежных учебных материалах для подготовки будущих учителей / преподавателей иностранного языка, для получения которых мы использовали инструмент для корпусных исследований *Sketch Engine*. Так, термины, входящие в первую сотню, были рекомендованы к включению в активный словарный запас обучающихся (рис. 2).

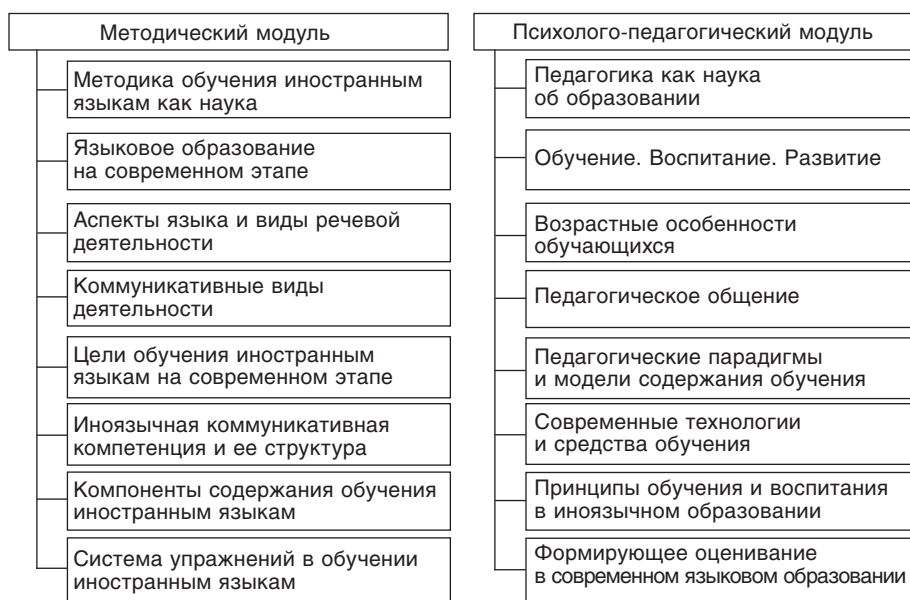


Рис. 1. Тематическое содержание методического и психолого-педагогического модулей

Lemma	ARF ²	Lemma	ARF ²	Lemma	ARF ²	Lemma	ARF ²	Lemma	ARF ²
1 language	41.4	21 guide	9.6	41 role	6.8	61 analysis	5.5	81 gist	5.1
2 test	38.3	22 reading	9.6	42 process	6.7	62 tree	5.5	82 correction	5.1
3 activity	24.3	23 assessment	9.6	43 evaluation	6.6	63 formative	5.5	83 production	5
4 approach	22.7	24 teaching	9.4	44 error	6.6	64 input	5.5	84 interaction	5
5 learn	16.6	25 listen	9.1	45 authentic	6.4	65 information	5.4	85 communication	4.9
6 skill	16.7	26 control	9	46 aim	6.4	66 discovery	5.4	86 functional	4.9
7 syllabus	15	27 pair	8.5	47 peer	6.3	67 autonomy	5.4	87 second	4.9
8 practice	14.7	28 monitor	8.3	48 turn	6.2	68 subjective	5.3	88 classroom	4.9
9 question	12.3	29 work	8.2	49 response	6.2	69 proficiency	5.3	89 reader	4.9
10 learning	12.3	30 read	8.1	50 summative	6.2	70 competence	5.3	90 oral	4.8
11 strategy	12.3	31 acquisition	7.7	51 global	6.1	71 cloze	5.3	91 chart	4.8
12 teacher	11.4	32 target	7.6	52 visual	6	72 teach	5.2	92 receptive	4.8

Рис. 2. Пример списка частотных терминов, полученного с применением *Sketch Engine*

На основании авторской технологии отбора лексических единиц и их методически обоснованной тематической организации был создан лексический минимум, необходимый для профессионального общения учителей / преподавателей иностранного языка [11]. Один из разделов данного минимума полностью представлен терминами из области методики обучения английскому языку, при этом в ходе анализа нами была отмечена ранее упомянутая тенденция к включению в содержание обучения значительного количества англоязычных и безэквивалентных для отечественного методического поля терминов и терминологических сочетаний (например, *chunks*).

На втором этапе проведения исследования нами был осуществлен выбор механизма обеспечения ака-

демической адаптации магистрантов в условиях изменения направления подготовки и формирования их профессионально ориентированной лексической компетенции. Основная ответственность за разработку подобных механизмов возложена на вузы, но на сегодняшний день не существует единого, общепринятого и нормативно регулируемого механизма адаптации магистрантов, которые на уровне бакалавриата обучались по другому отличному от магистратуры направлению подготовки. Анализируя практические меры, предпринимаемые вузами, мы выделили три основных подхода к академической адаптации, представленные на рис. 3.

При выборе первого подхода академическая адаптация магистрантов, которые изменили направление подготовки, осуществляется до начала или в течение

первого месяца обучения в форме интенсивных курсов, направленных на формирование основ профессиональных компетенций. Адаптация на первом этапе обучения предусматривает наличие большого количества курсов, развивающих базовые профессиональные компетенции в первом и втором семестрах обучения по программам магистратуры. Как правило, при подобном подходе разделяются группы магистрантов, продолжающих обучение по направлению подготовки, соответствующему бакалавриату («интегрированная магистратура»), и тех, кто изменил направление подготовки («внешняя магистратура»). Адаптация в течение всего периода обучения осуществляется в смешанных группах магистрантов во многом за счет самостоятельной работы и применения преподавателями приемов индивидуализации.

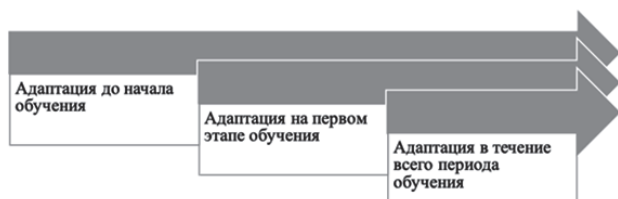


Рис. 3. Подходы к организации академической адаптации магистрантов

В качестве приоритетных нами были выбраны первый и второй подходы и был создан межвузовский модульный учебный онлайн-курс «ПреОбразование: основы профессиональной и исследовательской деятельности в иноязычном образовании XXI века», направленный на академическую адаптацию магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика». Курс размещен на образовательной платформе *Stepik* и доступен по ссылке <https://stepik.org/112241>

Курс является открытым, к нему предоставлен свободный доступ и структурно он представлен пятью модулями: диагностическим, методическим, психолого-педагогическим, исследовательским и контрольно-диагностическим. Модульность на данный момент является устоявшейся отличительной чертой системы высшего образования на уровне магистратуры, и она востребована за счет гибкости и адаптивности, возможности учитывать академические потребности обучающихся [21], а также достижимости индивидуализации обучения, которая обеспечивается вариативностью содержания обучения, в том числе заданий, и применением цифровых технологий для обеспечения автоматизации и контроля [1, с. 50]. Модульная организация содержания обучения в рамках созданного нами курса позволяет

магистрантам проходить его частично или полностью, самостоятельно определять порядок прохождения модулей, но не исключается и возможность участия тьютора, преподавателя или научного руководителя в определении необходимых для освоения модулей или уроков.

Размещенные на платформе материалы первого модуля позволяют организовать диагностическое тестирование, при этом следует отметить, что после ответа на каждый из вопросов тестирования обучающиеся получают индивидуальные рекомендации по работе с материалами одного из уроков курса. Подобный подход позволяет выстраивать индивидуальную траекторию прохождения курса для каждого магистранта, при этом обучающийся выступает субъектом проектирования программы обучения и выбора обучающих модулей, что позволяет осуществлять индивидуализацию профессионального становления личности [13, с. 76].

Методический и психолого-педагогический модули курса представлены 16 лекциями, которые соответствуют определенным ранее тематическим блокам (рис. 1). Каждая лекция, содержащая презентационные материалы, сопровождается заданиями для самостоятельной работы. Отметим, что видеозаписи лекций в случае необходимости могут быть использованы и в качестве дополнительных материалов в рамках очных курсов на программах магистратуры и (или) бакалавриата.

Исследовательский модуль направлен на помощь магистрантам в выборе перспективных направлений научных исследований и в рамках данного модуля магистранты получают доступ к соответствующей ресурсной карте. Новизна содержания данного модуля и его востребованность определяется тем, что он был создан на основе результатов обсуждения исследовательской тематики с представителями работодателей, которые могут выступать «заказчиками» научных исследований, выполняемых в рамках подготовки выпускных квалификационных работ / магистерских диссертаций.

Материалы итогового тестирования, представленные в контрольно-диагностическом модуле, позволяют по окончании курса оценить успешность освоения его целевого содержания. Они также могут выполнять обучающую функцию, так как при неправильном ответе на какой-либо из предложенных вопросов обучающиеся получают детализированный комментарий с указанием правильного ответа и разъяснениями.

В рамках проведенного нами исследования курс «ПреОбразование: основы профессиональной и исследовательской деятельности в иноязычном образовании XXI века» был апробирован как самостоя-

тельный компонент, необходимый для академической адаптации магистрантов до начала их обучения по основной образовательной программе.

Результаты и дискуссия

Началу опытного обучения в рамках курса «ПреОбразование: основы профессиональной и исследовательской деятельности в иноязычном образовании XXI века» предшествовало проведение дополнительного диагностического среза для предварительной оценки уровня сформированности профессионально ориентированной лексической компетенции будущих учителей / преподавателей иностранного языка. В нем приняли участие 82 обучающихся — 18 студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова и 70 студентов Института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена.

В одном из пяти заданий в рамках диагностического тестирования обучающимся было предложено расшифровать аббревиатуры, составляющие терминосистему методики обучения английскому языку (например, *EGP*, *SLA* и др.). Результаты выполнения обучающимися данного задания продемонстрировали, что оно оказалось на первом месте по степени трудности, а процент его выполнения был минимальным в обеих группах тестируемых: процент обучающихся МГУ, правильно выполнивших данное задание, составил 11%, аналогичной была ситуация и в РГПУ, где с данным заданием успешно справились 24% участников тестирования.

Определенные затруднения также вызвало задание на соотнесение терминов с их определениями. Процент его выполнения составил 48% в МГУ и 41% в РГПУ соответственно. Только семь участников тестирования смогли правильно выбрать дефиницию для термина *technique* и лишь восемь человек смогли верно определить термин *approach*, что представляется удивительным, так как данные понятия являются базисными категориями методики обучения иностранным языкам.

В следующем задании участникам тестирования было необходимо прочитать микроконтекстную ситуацию, в описании которой был пропущен термин, и выбрать подходящий по смыслу верный ответ из четырех предложенных вариантов. Процент его выполнения составил 68% среди студентов МГУ и 36% среди студентов РГПУ. При этом только шесть человек смогли продемонстрировать правильное употребление термина *rubric* («указания к выполнению задания»), в то время как 32 студента в данном контексте неправильно использовали термин *descriptor*. Таким образом, представленное задание также выявило трудности в оперировании профессиональной терминологией.

Приведенные результаты диагностического среза явно свидетельствуют о трудностях, которые испытывают обучающиеся при восприятии и «декодировании» терминов, а следовательно, и о несформированности навыков оперирования ими. Полученные эмпирические данные обосновали необходимость проведения опытного обучения в рамках курса «ПреОбразование: основы профессиональной и исследовательской деятельности в иноязычном образовании XXI века», одной из задач которого являлось формирование основ профессионально ориентированной лексической компетенции магистрантов, минимизация неточностей терминологического характера и преодоление терминологических ошибок за счет создания соответствующего терминологического поля.

Апробация курса осуществлялась в 2022 г. и в ней приняли участие 56 магистрантов, представляющих 14 вузов из различных регионов России (РГПУ им. А.И. Герцена, МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МГИМО, ВШЭ, МГОУ, КГПУ им. В.П. Астафьева, УрФУ, ЧелГУ, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, СПбГЭУ, ЛГУ им. А.С. Пушкина, ВятГУ, СПбГУАП) и Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека.

На первом этапе апробации магистрантам было предложено пройти стартовое тестирование, которое структурно было разделено на два блока (методический и психолого-педагогический) в полном соответствии с тематикой и содержанием курса и включало вопросы различных типов. Анализ полученных результатов продемонстрировал, что наиболее сложными аспектами методики обучения иностранным языкам для магистрантов стали содержание обучения иностранным языкам (14% правильных ответов), цель обучения (17% правильных ответов), общение как психолингвистическая категория (20% правильных ответов) и структура иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с российскими нормативными документами и «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» (23% правильных ответов). Говоря о последних, примечательно, что только 3% магистрантов смогли верно определить, для чего был разработан указанный документ. Отвечая на вопросы психолого-педагогического блока, магистранты не в полной мере смогли правильно определить принципы обучения, относимые к «дидактическим идеалам» (17% правильных ответов), организовать ведущие виды деятельности в правильной последовательности, определяемой возрастом обучающихся (23% правильных ответов), назвать основной принцип формирующего оценивания (28% правильных ответов), продемонстрировать владение базовой терминологией, а именно, категориями «навык», «умение», «компетенция»,

«компетентность» при выстраивании их иерархической последовательности (36% правильных ответов).

Данные, полученные в ходе стартового тестирования по каждому из блоков, представлены на рис. 4, а их анализ позволяет говорить о том, что средний показатель правильных ответов, данных на вопросы методического блока, составил 52,6%, а психолого-педагогического блока — 51,2%.

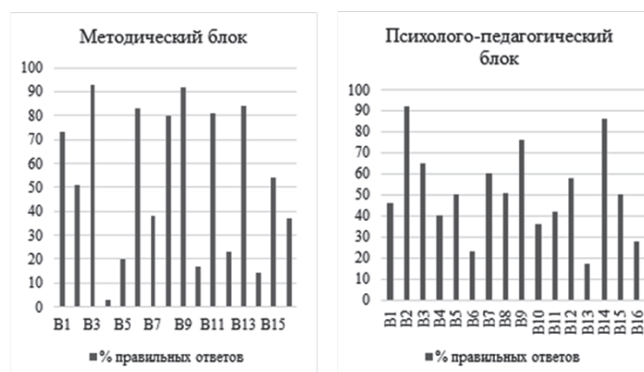


Рис. 4. Результаты стартового тестирования

После освоения магистрантами содержания курса им было предложено пройти итоговое тестирование, вопросы которого были аналогично стартовому разделены на два блока. Следует отметить, что тесты были составлены таким образом, чтобы иметь возможность сравнить показатели до начала обучения и после его окончания, т.е. каждый вопрос стартового тестирования был соотнесен с определенной тематической областью, а в итоговом тестировании ему соответствовал другой вопрос, но по той же тематике. Данные, полученные в ходе итогового тестирования по каждому из блоков, представлены на рис. 5 в сравнении с показателями, полученными в ходе стартового тестирования.

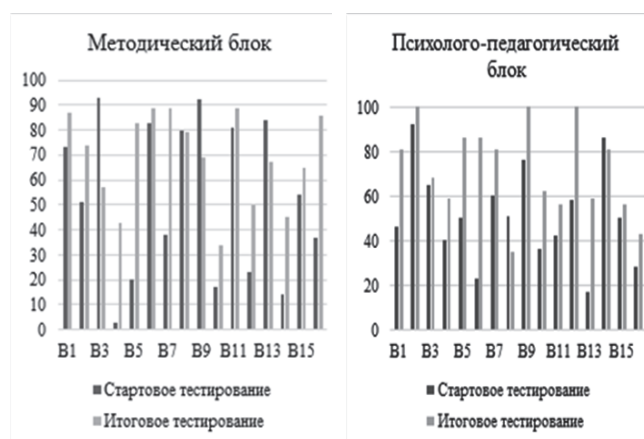


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов стартового и итогового тестирования

Отметим положительную динамику, которую продемонстрировали магистранты и которая может свидетельствовать об успешности реализации данного проекта. Так, средний показатель правильных ответов на вопросы методического блока вырос до 69,1%, а психолого-педагогического блока — до 72%.

По окончании данного этапа исследования мы пришли к выводу о том, что курс, обеспечивающий академическую адаптацию, востребован среди магистрантов, его модульная организация обеспечивает гибкость и адаптивность при построении индивидуальных образовательных маршрутов, а признание необходимости формирования основ профессионально ориентированной лексической компетенции магистрантов до начала обучения по основной образовательной программе позволяет заложить основу подготовки будущих учителей / преподавателей иностранных языков к профессиональной коммуникации.

Выводы и заключение

Основным выводом данной работы можно считать то, что полисемия при определении ключевых для педагогики и методики обучения иностранным языкам терминов отрицательно влияет на овладение будущими учителями / преподавателями иностранного языка понятийно-терминологическим аппаратом своей специальности. При отсутствии единства в определении ключевых понятий в профессиональном и научном сообществе едва ли можно говорить о возможности овладения терминотерминологическими системами в достаточной мере на уровне высшего образования. Проведенные диагностические исследования показали возникающие у магистрантов сложности с определением базовых терминов как на родном, так и на иностранном языке; при этом данная тенденция наблюдалась как среди магистрантов, продолжающих обучение по тому же направлению, что и на уровне бакалавриата, так и у тех, кто изменил профиль подготовки.

Возможными стратегиями решения существующей проблемы может стать публикация единых словарей образовательных / методических терминов, которые были бы составлены широким кругом авторов, пришедших к консенсусу по поводу ключевых понятий, и использование определений из этих словарей как основных. До момента появления подобных словарей можно предложить использовать определения, зафиксированные в нормативных документах как основные. Далее на базе вышеуказанных словарей можно будет создавать двуязычные словари и справочники, которые позволят установить соответствие между терминами русского и иностранных языков, а также словари учебные, специально ориентиро-

ванные на студентов соответствующих направлений подготовки.

В процессе формирования и развития профессионально-коммуникативной компетенции студентов и магистрантов стоит уделять особое внимание лексической компетенции как в рамках отдельных курсов, так и в рамках процедур аттестации.

Литература

1. Авраменко А.П. Индивидуальный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / А.П. Авраменко // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2022. — Т. 11. — № 2. — С. 47–52. DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-2-47-52.
2. Азимов Э.Г. Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин // Вопросы лексикографии. — 2018. — № 14. — С. 5–23. DOI:10.17223/22274200/14/1.
3. Александрова Е.В. Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей: на материале английского языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Александрова. — М., 2009. — 179 с.
4. Андреев Т.Н. Формирование профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Н. Андреев. — Елец, 2014. — 163 с.
5. Бондаренко Н.В. Индикаторы образования 2020: статистический сборник [Текст] / Н.В. Бондаренко, Д.Р. Бородин, Л.М. Гохберг [и др.]. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 496 с.
6. Вершинина Н.А. Характеристика понятийно-терминологических полей педагогики (по материалам современных научных публикаций) [Текст] / Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова, С.В. Лапшин [и др.] // Человек и образование. — 2020. — № 4. — С. 166–174.
7. Гальскова Н.Д. Современная профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка и мониторинг как условие ее оптимизации [Текст] / Н.Д. Гальскова, Д.К. Бартош // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 1. — С. 9–19.
8. Гойхман О.Я. Особенности современного российского образовательного пространства [Текст] / О.Я. Гойхман // Гуманитарные технологии в современном мире. — 2019. — С. 13–15.
9. Голованова Н.Ф. Педагогика [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Ф. Голованова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2017. — 377 с.
10. Гончарова Л.М. Проблема использования заимствованной лексики в современной речевой коммуникации: культурно-речевой аспект [Текст] / Л.М. Гончарова, Н.В. Ковшова // Актуальные проблемы культуры речи. Московский государственный областной университет. — 2021. — С. 57–61.
11. Гушина Ю.А. Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания [Текст] / Ю.А. Гушина // Рема. — 2021. — № 4. — С. 119–140.
12. Гушина Ю.А. Профессиональная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: переосмысление понятия [Текст] / Ю.А. Гушина // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2020. — № 4. — С. 191–197.
13. Зеер Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 74–82.
14. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков

Наконец, создание межуниверситетских онлайн-курсов также безусловно способствует выработке единых подходов к определению терминов, составлению терминологических полей, к выбору методов обучения, приемов и процедур оценивания, что в дальнейшем должно обеспечить возможность более эффективной профессиональной коммуникации между учителями / преподавателями иностранных языков.

[Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — СПб.: БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. — 224 с.

15. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков. — М.: ИЭТ, 2013. — 268 с.
16. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 дек. 2012 г. [Текст] // Рос. газ. 30.12.2012.
17. Подымова Л.С. Педагогика [Текст]: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л.С. Подымова. — М.: Юрайт, 2018. — 246 с.
18. Сластенин В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [и др.]. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
19. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Соловова. — М., 2004. — 432 с.
20. Щукин А.Н. Термин «методика» в контексте современной лингводидактики [Текст] / А.Н. Щукин // Современная коммуникативистика. — 2014. — Т. 3. — № 6. — С. 39–44.
21. French S. The benefits and challenges of modular higher education curricula. Melbourne Centre for the Study of Higher Education, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/resources/categories/occasional-papers/the-benefits-and-challenges-of-modular-higher-education-curricula> (дата обращения: 25.09.2022).

References

1. Avramenko A.P. The Individual Approach to the Development of Communicative Competence. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika* [Scientific research and development. Contemporary Communication Science] 2022. V. 11, I. 2, pp. 47–52.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. Problems of lexicographic description of language teaching terminology. *Voprosy leksikografii* [Russian Journal of Lexicography], 2018, no. 14, pp. 5–23. (in Russian) DOI: 10.17223/22274200/14/1.
3. Aleksandrova E.V. *Metodika formirovaniya professional'no orientirovannoi leksicheskoi kompetentsii u studentov yuridicheskikh spetsial'nostei* [Methods of formation of professionally oriented lexical competence of students of legal specialties. Ph.D. dissertation in Pedagogic sciences]. Moscow, 2009. 179 p.
4. Andreenko T.N. *Formirovanie professional'noi leksicheskoi kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* [Definition of notion "Professional lexical competence of EFL teachers". Ph.D. dissertation in Pedagogic sciences]. Moscow, 2014. 163 p.
5. Bondarenko N.V., Borodina D.R., Gokhberg L.M. et al. Indicators of Education in the Russian Federation: 2020 National Research University Higher School of Economics. Moscow: HSE, 2020.
6. Vershinina N.A., Dautova O.B., Lapshin S.V. Characteristic of pedagogy conceptual and terminological fields (on modern scientific publications materials). *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education]. 2020, no. 4, pp. 166–174. (In Russian)
7. Galskova N.D., Bartosh D.K. Contemporary foreign language teacher training and monitoring as a precondition for its im-

- provement. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta* [Moscow State Linguistic Bulletin]. 2016. № 1, pp. 9–19.
8. Goykhman O.Y. Features of the educational process. *Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire: Sbornik materialov VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. Humanitarian Technologies in the Modern World.] Kaliningrad, 2019, pp. 13–15. (In Russian).
9. Golovanova N.F. *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Pedagogy] Moscow, Urait Publ., 2017. 377 p.
10. Goncharova L.M. The problem of using borrowed vocabulary in modern speech communication: cultural and speech aspect. *Aktual'nye problemy kul'tury rechi: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proc. of the «Topical issues of communication»] Moscow. 2021, pp. 57–61. (In Russian).
11. Gushchina Y.A. Selecting professionally-oriented vocabulary for pre-service English language teachers: the essential ELT word list. *Rema* [Rhema], 2021, no. 4, pp. 119–140. (In Russian)
12. Gushchina Y.A. Professional lexical competence of a language teacher: revising the concept. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and cross-cultural communication], 2020, no. 4, pp. 191–197. (In Russian)
13. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual educational trajectories in the system of continuous education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia] 2014. № 3, pp. 74–82
14. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkiy terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian terminology guide on the method of teaching foreign languages] Moscow, Drofa Publ., 2001. 224 p. (in Russian).
15. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatii* [Pedagogy: Glossary of Essential Terms]. Moscow, IET Publ., 2013. 268 p.
16. Federal Law No. 273 of 29 December 2012 on Education in the Russian Federation. (In Russian)
17. Podymova L.S. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Urait Publ., 2017. 246 p.
18. Slastenin V.A. et al. *Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Pedagogy.] Moscow, Academia Publ., 2002. 576 p.
19. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podkhod. Dokt. Diss.* [Foreign language teachers methodical training and retraining: integrative-reflexive approach Doct. Diss.]. Moscow, 2004. 336 p.
20. Shchukin A.N. A term of “methodics” in the context of modern linguistics. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika* [Scientific research and development. Contemporary Communication Science]. 2014. V. 3. I. 6, pp. 39–44.
21. French S. The benefits and challenges of modular higher education curricula. Melbourne Centre for the Study of Higher Education, 2015. URL: <https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/resources/categories/occasional-papers/the-benefits-and-challenges-of-modular-higher-education-curricula> (accessed 25 September 2022).