



INNOVATIVE WORLD
Ilmiy tadqiqotlar markazi

ZAMONAVIY ILM-FAN VA TA'LIM: MUAMMO VA YECHIMLAR ILMIY-AMALIY KONFERENSIYA



Google Scholar  zenodo  OpenAIRE



+998335668868

<https://innoworld.net>

2026



«INNOVATIVE WORLD» ILMIY TADQIQOTLARNI QO'LLAB-
QUVVATLASH MARKAZI

«ZAMONAVIY ILM-FAN VA TADQIQOTLAR: MUAMMO VA
YECHIMLAR» NOMLI 2026-YIL № 5-SONLI ILMIY,
MASOFAVIY, ONLAYN KONFERENSIYASI

ILMIY-ONLAYN KONFERENSIYA TO'PLAMI
СБОРНИК НАУЧНЫХ-ОНЛАЙН КОНФЕРЕНЦИЙ
SCIENTIFIC-ONLINE CONFERENCE COLLECTION

Google Scholar



ResearchGate

zenodo



ADVANCED SCIENCE INDEX



Directory of Research Journals Indexing

www.innoworld.net
O'ZBEKISTON-2026



РАЗВИТИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ

Арипова Сайида Абдулахатовна

Ассистент кафедры Языков и гуманитарных наук

Андижанский государственный технический институт

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методические основы развития терминологической компетентности студентов технических вузов. Обосновывается её структура, включающая когнитивный, операциональный и коммуникативный компоненты. Представлена поэтапная технология формирования терминологической компетентности в процессе изучения русского языка и профессиональных дисциплин. Особое внимание уделяется контекстному обучению, кейс-методу, проектной деятельности и проблемно-коммуникативным заданиям как средствам активного использования профессиональной терминологии в учебной и профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: терминологическая компетентность, технические вузы, педагогическая технология, профессиональная коммуникация, контекстное обучение, русский язык как язык специальности.

Введение

Подготовка специалистов в технических вузах традиционно ориентирована на освоение профессиональных знаний и практических умений в рамках профилирующих дисциплин. Вместе с тем современный рынок труда предъявляет к инженеру требования, выходящие за пределы технической грамотности: способность точно формулировать профессиональные суждения, участвовать в технической дискуссии, составлять документацию, аргументировать решения перед коллегами и заказчиками. Языковой базой всех этих видов деятельности служит терминология соответствующей профессиональной области [1].

Между тем практика преподавания показывает, что студенты технических вузов нередко усваивают термины на уровне пассивного узнавания, не овладевая навыком их точного и уместного употребления в профессиональном контексте. Разрыв между знанием дефиниции и способностью к терминологически корректной коммуникации фиксируется как в отечественной лингводидактике, так и в зарубежных исследованиях профессионального дискурса. Устранение этого разрыва требует не ситуативной работы с терминами в рамках отдельных занятий, а системной педагогической технологии, обеспечивающей поэтапный переход от декларативного знания к оперативному владению профессиональным языком.



Материалы и методы

Исследование носит теоретико-проектировочный характер. Его источниковую базу составляют: труды в области педагогики высшей школы и компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур); работы по лингводидактике и теории обучения профессиональному языку (Т.А. Ладыженская, Л.А. Введенская, Е.И. Пассов, Жалолов Ж.Ж.); исследования по терминоведению и терминологической компетентности (Н.В. Бордовская и Е.А. Кошкина, В.М. Лейчик, С.В. Гринёв-Гриневич); работы по педагогическому проектированию (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.В. Кларин)[2].

В качестве методологических оснований исследования избраны: компетентностный подход – как рамочный принцип определения результатов образования; деятельностный подход – как основание для построения активных форм обучения; контекстный подход А.А. Вербицкого – как теория, обосновывающая необходимость воссоздания профессиональных ситуаций в учебном процессе [3]. Применяемые аналитические процедуры: сравнительный анализ педагогических концепций, структурно-функциональное моделирование компетентности, теоретическое проектирование технологической схемы.

Результаты

Структура терминологической компетентности

Терминологическая компетентность студента технического вуза понимается как интегративное образование, обеспечивающее способность точно усваивать, систематизировать и продуктивно использовать термины профессиональной области в различных видах речевой деятельности. В опоре на структурно-функциональную модель Н.В. Бордовской и Е.А. Кошкиной [4] выделяются три взаимосвязанных компонента терминологической компетентности.

Когнитивный компонент включает знание дефиниций профессиональных терминов, понимание логических и системных связей между ними, осознание происхождения терминов и их места в терминосистеме специальности. Данный компонент формируется прежде всего в процессе освоения теоретических дисциплин и представляет декларативное знание терминологии.

Операциональный компонент предполагает умение распознавать термины в специальных текстах, устанавливать их функцию в структуре высказывания, использовать в корректных синтаксических конструкциях и в соответствии с требованиями функционального стиля. Именно на этом уровне начинается переход от пассивного знания к активному владению термином.

Коммуникативный компонент отражает готовность специалиста к терминологически точному общению в реальных профессиональных ситуациях: устной дискуссии, совещании, презентации проекта, написании технической документации. Сформированность данного компонента свидетельствует о достижении подлинной терминологической компетентности в отличие от простого знания терминов.

Методологические основания технологии

Разработка технологии развития терминологической компетентности опирается на три взаимодополняющих теоретических основания.

Первым является концепция контекстного обучения А.А. Вербицкого, согласно которой эффективное профессиональное образование предполагает организацию учебной деятельности в контексте, моделирующем реальные условия будущей профессии [3]. Применительно к терминологической работе это означает, что термины должны усваиваться не как изолированные лексические единицы, а в рамках ситуаций профессионального общения, максимально приближённых к реальным.

Вторым основанием выступает деятельностный подход, фиксирующий, что устойчивые профессиональные умения формируются исключительно в процессе соответствующей деятельности, а не путём пассивного усвоения знаний [5]. Это положение определяет приоритет активных методов обучения в проектируемой технологии: от репродуктивных упражнений – к продуктивным коммуникативным заданиям, требующим самостоятельного употребления терминов в связном высказывании.

Третьим основанием является технологический подход В.П. Беспалько и Г.К. Селевко, предполагающий воспроизводимость образовательного процесса, диагностируемость его результатов и управляемость переходов между этапами [6]. Именно технологический характер проектируемой системы позволяет ей функционировать не как авторская методика, применимая в уникальных условиях, а как воспроизводимый инструмент педагогической практики.

Поэтапная технология развития терминологической компетентности

Проектируемая технология включает четыре последовательных этапа, каждый из которых соответствует определённому уровню освоения терминологии и реализует специфические методические средства.

Первый этап – диагностико-мотивационный. На данном этапе осуществляется исходная диагностика уровня терминологической подготовки студентов, формирование устойчивой мотивации к целенаправленной терминологической работе и создание представления о системном характере

терминосистемы специальности. Используются входное тестирование, мотивирующие задания, ориентирующие студентов на профессиональные коммуникативные ситуации, а также вводные лекции, демонстрирующие роль терминологии в деятельности инженера.

Второй этап – когнитивно-аналитический. Основная задача этапа – формирование когнитивного компонента терминологической компетентности: освоение дефиниций, систематизация терминологических понятий, установление логических связей внутри терминосистемы. Применяются: работа с терминологическими словарями и глоссариями, составление терминологических карт и схем, упражнения на установление терминологических оппозиций («нагрузка – перегрузка», «прочность – надёжность»). Роль педагога на данном этапе – организатора концептуальной работы с терминологическим полем специальности.

Третий этап – операционально-коммуникативный. Центральный этап технологии, направленный на формирование операционального и коммуникативного компонентов терминологической компетентности. Студенты переходят от анализа терминов к их активному использованию в смоделированных профессиональных ситуациях. Применяются следующие методические средства: проблемно-коммуникативные задания (обсуждение технической проблемы с соблюдением терминологических норм), кейс-метод (анализ реальных производственных ситуаций с необходимостью точной терминологической квалификации происходящего), профессионально-ориентированные дискуссии и дебаты [7].

Четвёртый этап – проектно-рефлексивный. На данном этапе студенты выполняют интегративные профессионально-речевые проекты (разработка технической документации, подготовка технического доклада, написание аннотации к инженерному решению), требующие комплексного и самостоятельного применения освоенной терминологии. Рефлексивный компонент этапа реализуется через самооценку и взаимооценку терминологической точности высказываний по разработанным диагностическим критериям.

Методические средства реализации технологии

Эффективность проектируемой технологии обеспечивается совокупностью методических средств, отобранных с учётом специфики каждого этапа. Ключевую роль играют следующие подходы.

Контекстное обучение реализуется через создание учебных ситуаций, моделирующих условия профессиональной коммуникации инженера: производственные совещания, экспертные обсуждения аварийных ситуаций, переговоры с заказчиком, составление технических заключений. Терминология при этом усваивается не в абстрактном, а в функциональном



измерении – как инструмент решения конкретной профессиональной задачи[8].

Кейс-метод предоставляет студентам описание реальных или реалистичных производственных ситуаций, требующих терминологически точной диагностики проблемы и обоснования решения. Данный метод активизирует одновременно когнитивный и коммуникативный компоненты терминологической компетентности, поскольку правильная квалификация ситуации предполагает и знание терминологии, и умение сформулировать профессиональное суждение в устной или письменной форме.

Проектная деятельность обеспечивает интеграцию терминологической работы с реальными задачами профессионального профиля обучающихся. Студенты разрабатывают инженерные проекты, сопровождаемые пояснительными записками, техническими обоснованиями и устными защитами, – тем самым терминология включается в целостный профессиональный контекст, а не остаётся предметом изолированных языковых упражнений [9].

Межпредметная координация предполагает согласование терминологической работы между дисциплиной «Русский язык» (или «Язык специальности») и профилирующими инженерными дисциплинами. Введение термина в профессиональном контексте на технической дисциплине и его последующая коммуникативная отработка на языковом занятии создают единое смысловое пространство, в котором происходит подлинное освоение терминологии [10].

Рефлексивные механизмы – самооценка терминологической точности высказывания, взаимооценка в парах и малых группах, ведение терминологического портфолио – обеспечивают осознанное отношение студентов к собственному терминологическому росту и создают условия для саморегуляции учебной деятельности. Рефлексия выступает необходимым условием перехода от ситуативного применения термина к устойчивому профессиональному владению им [11].

Обсуждение

Описанная технология ориентирована на преодоление ключевого противоречия в терминологической подготовке студентов технических вузов: разрыва между декларативным знанием термина и способностью к его корректному применению в профессиональной коммуникации. Данное противоречие не является следствием недостаточного объёма терминологической работы – оно носит структурный характер и обусловлено преобладанием репродуктивных методов обучения, при которых термин существует в учебном пространстве как объект запоминания, а не как инструмент профессионального действия.



Предложенная поэтапность – от диагностики и первичного освоения к аналитической систематизации, затем к активной коммуникативной практике и, наконец, к интегративному проектному применению – отражает принцип постепенного наращивания самостоятельности и профессиональной ответственности студента. Этот принцип согласуется с концепцией «компетентностной дистилляции»: знание, накопленное в учебной среде, приобретает профессиональную устойчивость лишь при условии систематического включения в деятельностный контекст [12].

Роль межпредметной координации не может быть переоценена. Разрозненная терминологическая работа в рамках одной дисциплины неизбежно ограничена контекстом этой дисциплины. Когда термин встречается студенту в нескольких предметных контекстах – и в курсе сопротивления материалов, и в курсе русского языка как языка специальности, и в ходе производственной практики – происходит подлинная интериоризация: термин перестаёт быть словом, которое нужно запомнить, и становится профессиональным инструментом мышления [10].

Особого внимания заслуживает вопрос диагностики достигнутых результатов. Традиционные формы контроля – терминологические диктанты, тесты на соответствие «термин – дефиниция» – верифицируют лишь когнитивный компонент терминологической компетентности, оставляя операциональный и коммуникативный компоненты вне поля оценки. Предлагаемая технология предполагает введение коммуникативных критериев оценки: точность терминопотребления в связном высказывании, уместность термина в конкретной речевой ситуации, способность к развёрнутой аргументации с использованием профессиональной лексики [4].

Сравнение описанной технологии с существующими методическими подходами обнаруживает её принципиальное отличие: она не является методикой преподавания конкретного учебного предмета, а представляет собой межпредметный педагогический инструмент, реализуемый в зоне пересечения языкового и профессионального образования. Именно это определяет её потенциальную универсальность применительно к различным техническим специальностям и образовательным контекстам [6].

Заключение

Предложенная технология развития терминологической компетентности студентов технических вузов представляет собой системный ответ на структурный разрыв между усвоением профессиональной терминологии и способностью к её активному применению в реальной коммуникации. Четырёхэтапная логика технологии – от диагностики через когнитивно-аналитическую и операционально-коммуникативную фазы к проектно-рефлексивному завершению – обеспечивает управляемый и



диагностируемый переход от декларативного знания к подлинному профессиональному владению терминологией.

Ключевым условием эффективности технологии является деятельностная природа используемых методических средств: контекстное обучение, кейс-метод, проектная деятельность и рефлексивные механизмы обеспечивают не механическое запоминание терминов, а их интеграцию в профессиональный опыт студента. Межпредметная координация при этом выступает организационным условием, без которого любая, даже методически совершенная, терминологическая работа рискует остаться изолированной в рамках одного учебного предмета.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с опытно-экспериментальной проверкой технологии в условиях конкретных технических специальностей, разработкой валидного диагностического инструментария для оценки сформированности всех трёх компонентов терминологической компетентности, а также с адаптацией технологии к условиям дистанционного и смешанного обучения [13].



Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. 4-е изд. – М.: Академический проект, 2006. – 336 с.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность студента. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. – 163 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Вербицкий А.А., Ларионова О.И. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
9. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
10. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
11. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетентностей выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–45.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

