

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Бахриддиновой Гульноры Мухиддиновны¹

¹ доцент кафедры «Русский язык и литература» Шахрисабзского
государственного педагогического института

E-mail: gulnorabahriddinova5@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ О СТАТЬЕ

АННОТАЦИЯ:

ИСТОРИЯ СТАТЬИ:

Received: 11.06.2025

Revised: 12.06.2025

Accepted: 13.06.2025

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

коммуникация,
научения в учении,
технология, неязыковой
вуз, экспериментальное
исследование,
педагогическая
технология.
experimental research,
pedagogical technology.

В статье исследование подтвердило традиционное преобладание технологии «научения в учении» на первоначальном этапе обучения русскому языку в неязыковом вузе. Здесь наблюдалось известное речевое движение студента в нужном коммуникативном направлении с опорой на выполнение предложенных ситуативных и речевых упражнений.

Введение. Для обоснования и подтверждения теоретических положений, представленных в данной работе, было организовано опытно-экспериментальное исследование, в ходе которого предполагалось обосновать комплекс мер достаточной мотивации к овладению студентами профессиональными коммуникативными умениями.

- уровень сформированности лингвистических и коммуникативных навыков и умений студентов национальной группы в контексте реальной речевой деятельности;

- использование современной педагогической технологии и передовой методики обучения русскому языку в целях формирования когнитивного и творческого потенциала студентов;

- проверка овладения вариативными технологиями профессиональной деятельности;

- формирование умений и навыков коллективной и самостоятельной творческой деятельности в целях закрепления навыков и умений речевой культуры будущего специалиста.

Исследование было построено таким образом, чтобы можно было выявить степень конкретизации у студентов неязыкового вуза профессионального интереса к будущей своей деятельности. Мы исходили из понимания того, что интерес личности к будущей своей профессии предопределяет ее четко очерченный мотив направленности действия.

Исследование подтвердило традиционное преобладание технологии «научения в учении» на первоначальном этапе обучения русскому языку в неязыковом вузе. Здесь наблюдалось известное речевое движение студента в нужном коммуникативном направлении с опорой на выполнение предложенных ситуативных и речевых упражнений. Работа показала, что речевые упражнения имели положительный тонус, способствовали обогащению и закреплению словарно-фразеологического запаса, усвоению продуктивного грамматического материала. При организации работы над формированием навыков речевого навыка активное участие принимали оба субъекта образовательного процесса - студент и преподаватель. Общение протекает в условиях его тщательной организации и управления. В ходе проведения соответствующих работ происходит совершенствование коммуникативных умений и навыков студентов по русскому языку.

Безусловно, огромная миссия и ответственность ляжет на плечи преподавателя, ибо от его специальных коммуникативных умений и усилий зависит степень полноценного участия студента в речевом процессе, особенно на первоначальном этапе, когда он все еще находится в условиях ограниченных речевых действий на самостоятельном уровне. Кроме того, в его сознании постоянно находятся и действуют речевые ассоциации, связанные с умениями и навыками по родному языку.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы на занятиях по русскому языку вести соответствующую работу по активизации мыслительных способностей студентов, понять ими то, что они слышат и видят, активно задавать вопросы, думать о своих языковых и речевых амбициях. В свою очередь, преподаватель должен направить усилия своих студентов к анализу и синтезу усвоенного материала; постоянно создать атмосферу мотивационного характера, оказать студентам содействие в правильном построении речевого высказывания.

Апробация предложенной авторской программы обучения русскому языку студентов гуманитариев осуществлялась на практических занятиях, викторинах, конкурсах и олимпиадах по русскому языку[91:66].

Как-то само собой разумеющимся стало программное требование на всех под этапах основных факультетов вести обучение на материале трех сфер общения: учебно-профессиональной, общественно- политической и социально-культурной. От этапа к этапу меняется лишь соотношение, объем материала, представляющего эти сферы. Не представлены совсем обиходно-бытовая и социально-бытовая сферы общения, в очень ограниченных временных пределах в рамках социально-культурной сферы представлен язык художественной литературы. Иными словами, изучаемый языковой материал практически не проходит активизацию через пласты общелитературной речи, подвергаясь «адаптации» только в специфических стилевых разновидностях литературного языка. Языковая единица таким путём усваивается, минуя типические условия своего функционирования, через особенное, т. е. не всеобщей своей стороной. Исходят при этом из представления о том, что лексика общелитературного запаса покрывает научный текст на 90 и более процентов, а грамматический материал, представленный в разных стилях речи, однороден в еще большей степени. Такой подход представляется упрощенным. Во-первых, неправомерно делать вывод о формировании коммуникативной компетенции на основе усмотрения элементов общности лишь в содержании одной из ее составляющих — языковой компетенции. Более того, и при сопоставлении общего лексического пласта обнаруживается лишь частичное сходство лексем, но не их лексико-семантических вариантов. Дело в том, что в нейтральной и научной речи лексемы многозначных слов представлены разными своими лексико-семантическими вариантами, их значения функционально распределены и не тождественны, отличают их и валентные связи как на уровне словосочетания, так и на уровне предложения.

Во-вторых, эти сферы общения практически не соотносятся по представленности в них тем и ситуаций общения, т.е. в основном содержании предметной компетенции. В-третьих, они выделяются своим преимуществом в плане выработки коммуникативной компетенции при условии:

- а) набора намерений (интенций);
- б) наличия реального речевого акта в формате проведения ситуативной беседы, диалога, дискуссии, диспута, тематического общения в условиях обучения русскому языку в неязыковом вузе;
- в) соблюдения коммуникативных типов речевого процесса: изобразительно-описательный, изобразительно-повествовательный, оценочно-квалифицирующий типы - в разговорной речи и информативно-описательный, информативно-повествовательный, обобщающе-логический в сфере специальности. Наконец, можно указать и на общедидактический принцип: если ставится задача овладения

студентами-нефилологами коммуникативной компетенцией в полном объеме, то вести обучение речевой деятельности в одном из вариантов, минуя центр, ядро языковой системы, представляется недостаточно обоснованным: только подход в обучении языку от общелитературной речи к ее функционально-стилистическим разновидностям создает наиболее благоприятные предпосылки для развития языковой способности, внутреннего постижения языка, интуиции, того чувства языка, без которого нельзя говорить вообще о владении языком как деятельностью общения.

Второй, возможно, еще более сложный вопрос, который возникает в связи с определением предметного компонента содержания обучения, — это вопрос о тематической стороне учебных текстов, особенно применительно к основной на продвинутом этапе — учебно-профессиональной сфере общения. Методическая мысль апробировала здесь разные пути: от тем, представленных в научно-популярном подстиле, до узкоспециальных и от них к профильным. В настоящее время в учебниках преимущественно представлен материал, отражающий содержание научных дисциплин, объединенных, или точнее, распределенных по 4 профилям. Но и такой подход не может быть признан удовлетворительным, и прежде всего потому, что он дает возможность создать не учебник русского языка для студентов-нефилологов, а учебник по обучению основным видам речи только в границах учебно-профессиональной сферы. Нерешенным остается и второй вопрос: тематическому материалу какой из профильных дисциплин отдать предпочтение при отборе? Попытка снять противоречие второго рода была предпринята составителями Методических разработок по русскому языку для самостоятельной работы [91:31], реализовавшими идею интеграции тем на базе обнаружения сходства объектов окружающего нас мира, подлежащих изучению в разных научных дисциплинах данного профиля. На этом основании ими было выделено пять классов объектов и в соответствии с этим пять манифестирующих их типов текстов: тексты о предметах, о процессах, о свойствах, о связях и отношениях, о производственной и познавательной деятельности человека, включая ее результат. Сама идея интеграции тематической стороны текстов и их объединения на основе сходства или тождества их денотативного содержания представляется весьма плодотворной, хотя конкретная ее реализация в данном учебнике кажется недостаточно убедительной. Полагаем, что идея интеграции тематического и текстового материалов имеет более весомые основания. Таких интегрирующих факторов четыре: первый — это сходство или тождество объектов изучения для целого ряда наук; второй — сходство самой природы объектов, позволяющее объединить их в системные множества — классы объектов. Это основание и было использовано в уже названном учебнике. Нам представляется лишь недостаточно строгой сама классификация: приведенные пять классов тем и текстов являются однопорядковыми, они отражают не одного уровня систематизации. В соответствии с природой объектов описания на первой ступени

классификации можно выделить два класса объектов внешнего мира: 1) статические объекты (предметы в самом широком смысле слова), представляющие статическую картину мира, и 2) динамические объекты (процессы, явления), представляющие динамическую картину мира. Их глубокое различие кроется в том, что для статических объектов пространственные параметры, для динамики существенны не только пространственные характеристики, но и временные.

Этот уровень систематизации объектов позволит выделить два класса, которые могут быть манифестированы в конкретных учебных текстах. Разбиение классов объединенных на втором уровне также проводится на основе различий их природных свойств, влияющих на функционирование, форму существования этих объектов и возможность их использования. На этом основании среди статических объектов выделяются следующие подклассы (и соответственно подклассы тем):

1) человек, живые существа;

2) предметы неорганического мира.

В свою очередь, среди динамических объектов:

1) естественные процессы и явления);

2) регулируемые и направляемые человеком процессы. Последние могут включать:

а) процессы воздействия субъекта на объект с целью его изменения или познания;

б) взаимодействие субъектов или объекта результатом которого является появление нового объекта. На этом уровне объектов (и интеграции тем) как раз и выделяются классы текстов, передающие социальную (трудовую и познавательную) деятельность человека.

Третьим объединяющим фактором в процессе систематизации тем (и текстов) служит общность целей, потенциального, желаемого результата, к которому стремится научное знание. Основными из них являются:

а) изучение полезных / вредных для существования человека свойств, качеств объектов и меры; проявления (это находит воплощение в свойствах и других качественных признаках объектов и их количественных показателях);

б) выявление функций, назначения объектов и определение возможностей использования их человеком (этому соответствуют тексты однородной тематики);

в) строения, состава объектов в целях поддержания их в нормальном состоянии или получении новых объектов с заданными характеристиками;

г) выяснение формы существования, степени распространенности объектов и некоторые другие.

Наконец, немаловажным систематизирующим фактором выступает методологические общие принципы научного познания. Здесь нужно, прежде всего, подчеркнуть, что научное знание в основе своей является классифицирующим, членящим неупорядоченное множество статических и динамических объектов на классы по каким-то существенным признакам. Научное знание о классах объектов — это знание

прежде всего о существенных и дифференцирующих признаках класса объектов, т.е. оно формирует понятия. При этом вырабатываются понятия не только о материальных, но и об идеальных объектах. Все эти знания передаются с помощью текстов, раскрывающих содержание понятий и понятийных категорий.

Диалектический подход предполагает также не изолированное рассмотрение объектов, а исследование их закономерных связей, их зависимостей. Все эти три методологических критерия применимы к исследованию как статических, так и динамических объектов, и предполагают появление текстов, представляющих:

- а) общее понятие об объектах;
- б) классы объектов; в) закономерные связи, зависимости объектов и их частей (составляющих).

Предлагаемый нами подход выводит тематическую основу учебных текстов за рамки сугубо профильной ориентации, но, как нетрудно заметить, оставляет их в границах одной, учебно-профессиональной сферы общения. Возникает вопрос: есть ли пути, ведущие к такой презентации тематического материала в учебнике, которая дает возможность представить в нем и содержательный материал других сфер. Полагаем, что темы, представленные в учебном пособии «Методические разработки по русскому языку для самостоятельной работы» имеют четкое коммуникативное направление. Так, каждая тема учебного пособия представлена не одним текстом по профилю специальности, а комплексом текстов, центральным из которых будет профессионально ориентированный текст (а если точнее, то на каждом из под этапов обучения текст, ориентированный на организацию темы и ситуации общения).

Особую ценность имеет текст разговорного характера в форме диалога или устного монолога. Текст подобного характера имеет способность создать мотивационный фон с прицелом на конкретное речевое высказывание на уровне обсуждаемой темы. Что касается содержания самого текста, то он преимущественно профессиональный, адаптированный из различных источников, такие как «Наука и жизнь», «Природа и человек», «Мир науки» и т.д. Часто в качестве текстового материала используется текст публицистического жанра, раскрывающее социально-экономическое состояние страны (преимущественно для самостоятельного чтения). Тема в результате такого подхода может быть раскрыта с разных сторон, прямо или косвенно выявляющих ее содержание, представленных речевым материалом не одной, а сразу нескольких сфер общения.

Сферы, темы и ситуации общения, в границах которых формируется предметная компетенция студентов-нефилологов, не прямо, но косвенно (через учебные тексты) влияют на отбор материала, составляющего основу их языковой компетенции. В настоящее время отбор лингвистического материала на словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях осуществляется в основном в направлении от системы языка с некоторой ориентацией на представленность его в

текстах по профильным дисциплинам. В условиях коммуникативно - ориентированного обучения учебный текстовый материал, распределенный по сферам, темам и ситуациям общения, в соответствии с коммуникативными потребностями обучаемых как раз и должен служить тем источником, из которого извлекается языковой материал, подлежащий активизации в речи. Применительно к уровню простого предложения отбор материала целесообразно вести в основном не путем включения новых структурных схем, а более полного представления набора конкретных речевых реализаций тех синтаксических конструкций, которые уже хорошо известны студентам-нефилологам. Дело в том, что структурные схемы предложений представлены главным образом речевыми реализациями, передающими диктальный план высказываний.

Литература:

- 1.Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикской школы: дис. ... д-ра пед. наук / И. Х. Каримова. - Душанбе, 2000. - 358 с.
- 2.Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования студентов таджикской школы. АДД. Душанбе. 2000.
- 3.Ариян М.А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе. АКД. 1982.168с.
- 4.Войтенко Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога. АКД. Сочи, 2011г.
- 5.Шехтер И.Ю. Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Методика и психология интенсивного обучения. М.1981.
- 6.Шиянов Е. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д. 1995.
- 7.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.1982.
- 8.Шадриков В.Д. Развитие и воспитание духовности. М. 1997.
- 9.Шарифзода Ф. Интегрированное обучение: проблемы, поиск и размышления. Часть 1. Душанбе. Маориф. 1999.