QO‘QON DAVLAT PEDAGOGIKA INSTITUTI ILMIY XABARLARI
(2026-yil 10-son)
PEDAGOGIKA
PEDAGOGY
https://doi.org/10.70728/c.series.ped.v08.i10.106

СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Мусаева Амина Караматовна
доктор философии по педагогическим наукам (PhD),
и. о. доцента кафедры узбекской и русской филологии
Азиатского международного университета, Бухара, Узбекистан
E-mail: musayevaaminakaramatovna@oxu.uz

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и организационно-методическое обеспечение развития компетентности по русскому языку студентов нефилологических направлений. Обосновывается необходимость перехода от преимущественно знаниевой модели языковой подготовки к компетентностно-ориентированной системе, обеспечивающей практическое использование русского языка в учебной, профессиональной и социально-коммуникативной деятельности. Уточняется структура компетентности по русскому языку и раскрываются целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный блоки её методического обеспечения. Особое внимание уделяется профессионализации содержания, системе коммуникативных заданий, интерактивным и цифровым технологиям.

Ключевые слова: компетентностный подход, русский язык, нефилологические направления, коммуникативная компетентность, профессиональная коммуникация, организационно-методическое обеспечение.

CONTENT AND ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPING RUSSIAN LANGUAGE COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Abstract. The article examines the content and organizational-methodological support for developing Russian language competence among students of non-philological fields. The study substantiates a competence-oriented model integrating linguistic knowledge with educational and professionally relevant communication. The proposed framework includes target, content, procedural-technological and diagnostic-result components. Particular attention is paid to professionally oriented tasks, interactive methods and digital learning tools.

Keywords: competence-based approach, Russian language, non-philological students, communicative competence, professional communication, methodological support.

Введение

Современное высшее образование ориентировано на подготовку специалиста, способного применять полученные знания в учебной, профессиональной и социально-коммуникативной деятельности. В этих условиях компетентностный подход приобретает особое значение, поскольку результат обучения определяется не только объёмом усвоенной информации, но и готовностью обучающегося использовать знания и способы деятельности при решении практических задач [1, с. 58–64].

Для студентов нефилологических направлений русский язык является одновременно учебной дисциплиной, средством получения профессионально значимой информации и инструментом межличностной и профессиональной коммуникации. Поэтому языковая подготовка должна быть направлена не на изолированное усвоение грамматических правил, а на формирование способности использовать русский язык в типичных ситуациях учебной и будущей профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция при этом рассматривается как многокомпонентное образование, включающее языковые знания, речевые умения и способность соотносить высказывание с ситуацией общения [2, с. 70–78].

Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью высшей школы в специалистах, способных эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию на русском языке, и недостаточной интеграцией языкового и профессионального содержания в практике обучения студентов нефилологических направлений. Цель статьи — обосновать содержание и основные компоненты организационно-методического обеспечения развития компетентности по русскому языку студентов нефилологических направлений. Использованы методы теоретического анализа, систематизации, педагогического моделирования и обобщения методического опыта.

Содержание компетентности по русскому языку студентов нефилологических направлений

В настоящем исследовании компетентность по русскому языку студента нефилологического направления понимается как интегративное качество личности, выражающее готовность и способность применять языковые знания, речевые умения, коммуникативные стратегии и профессионально ориентированные языковые средства для решения учебных, социальных и профессиональных задач.

Такое понимание соответствует общей логике компетентностного подхода, в рамках которого знания рассматриваются не как конечный результат образования, а как ресурс деятельности [1, с. 61]. Следовательно, владение лексико-грамматической системой русского языка является необходимым, но недостаточным условием успешной коммуникации. Студент должен уметь выбрать языковые средства в соответствии с целью общения, понять профессионально ориентированный текст, сформулировать вопрос, дать аргументированный ответ, представить информацию и построить связное устное или письменное высказывание.

В структуре исследуемой компетентности целесообразно выделить шесть взаимосвязанных компонентов. Языковой компонент предполагает владение фонетическими, лексическими, грамматическими и стилистическими нормами. Речевой компонент охватывает говорение, аудирование, чтение и письмо. Коммуникативный компонент характеризует способность выбирать речевую стратегию в зависимости от цели, адресата и ситуации общения [3, с. 139–146]. Профессионально-коммуникативный компонент обеспечивает использование русского языка при работе с терминологией, профессиональными текстами и ситуациями специальности. Социокультурный компонент связан с нормами речевого поведения и этикета. Учебно-познавательный компонент выражается в способности самостоятельно работать со словарями, справочными, корпусными и цифровыми ресурсами.

Принципиально важно, что перечисленные компоненты не должны формироваться изолированно. Их развитие происходит во взаимосвязи: языковые знания реализуются в речевом действии, речевое действие включается в коммуникативную ситуацию, а коммуникативная ситуация соотносится с учебным или профессиональным контекстом.

Организационно-методическое обеспечение развития компетентности

Под организационно-методическим обеспечением развития компетентности по русскому языку понимается целостная система целей, содержания, принципов, методов, образовательных технологий, учебных материалов, форм взаимодействия и диагностических средств, обеспечивающих последовательный переход обучающегося от усвоения языкового материала к самостоятельному решению профессионально-коммуникативных задач.

Разработанная система включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный. Целевой блок определяет стратегическую направленность обучения и предусматривает развитие способности использовать русский язык в учебной и профессионально значимой коммуникации. Общая цель конкретизируется через развитие нормативной речи, расширение общеупотребительного и профессионального словаря, совершенствование устной и письменной коммуникации, формирование навыков работы с профессиональными текстами и способности к самостоятельному языковому развитию.

Содержательный блок строится на интеграции языкового, коммуникативного и профессионального материала. В отличие от традиционной последовательности, при которой грамматические явления нередко изучаются вне реального контекста их употребления, компетентностная модель требует включения каждой языковой единицы в речевую и профессионально значимую ситуацию. Такой подход соответствует принципу профессиональной направленности обучения языку специальности [4, с. 8–15].

Например, категория рода и числа существительных может осваиваться на профессиональной терминологии; прилагательные — через характеристику объекта специальности; глагольные формы — через описание функций, действий и процессов; причинно-следственные конструкции — через объяснение взаимосвязи

профессиональных явлений. В результате грамматический материал превращается из самостоятельной цели в инструмент решения коммуникативной задачи.

Процессуально-технологический блок охватывает способы организации деятельности преподавателя и студентов. Наиболее продуктивными для рассматриваемой модели являются проблемное и ситуативное обучение, кейс-метод, проектная деятельность, работа в малых группах, профессионально ориентированные диалоги, ролевые и деловые игры, анализ текстов специальности и цифровые образовательные средства. Интерактивные технологии создают условия для перехода от репродуктивного выполнения упражнения к самостоятельному речевому действию и взаимодействию участников образовательного процесса [5, с. 34–42].

Цифровые средства целесообразно применять для поиска и анализа профессиональной информации, работы с электронными словарями и корпусами, создания презентаций, совместной подготовки текстов, организации формирующего оценивания и самостоятельной работы. При этом цифровизация эффективна лишь в том случае, если технология подчинена конкретной дидактической и коммуникативной задаче, а не используется как самоцель.

Система профессионально ориентированных заданий

Важнейшим компонентом разработанного методического обеспечения выступает система заданий профессионально-коммуникативной направленности, обеспечивающая поэтапный переход от освоения языкового материала к его самостоятельному использованию в ситуациях будущей профессиональной деятельности. Логика построения данной системы может быть представлена следующей последовательностью: «языковой материал → речевая модель → коммуникативная ситуация → профессиональная речевая задача → самостоятельная коммуникативная деятельность».

На начальном этапе обучающиеся знакомятся с необходимыми лексическими и грамматическими средствами, осмысливают их значение и особенности употребления. Следующий этап предполагает закрепление изученного материала посредством типовых речевых конструкций и моделей. Далее сформированные умения реализуются в специально организованных ситуациях общения, максимально приближённых к реальным условиям коммуникации. Последующее усложнение деятельности связано с выполнением профессионально значимых коммуникативных задач. Завершающий этап предусматривает самостоятельное применение русского языка в проектной, исследовательской и моделируемой профессиональной деятельности.

Содержание заданий определяется спецификой направления подготовки студентов. Так, в обучении студентов медицинских специальностей профессиональная лексика может осваиваться посредством описания строения и функций органов человека, характеристики физиологических процессов, составления вопросов о самочувствии и состоянии пациента, моделирования профессиональных диалогов типа «врач — пациент», работы с учебно-научными медицинскими текстами, их смысловой переработки и устного представления полученной информации. Подобная организация

работы позволяет одновременно развивать языковые, речевые и профессионально-коммуникативные умения.

Для студентов экономических направлений содержание заданий может быть связано с характеристикой экономических явлений и процессов, интерпретацией таблиц, диаграмм и статистических данных, составлением текстов делового характера, подготовкой сообщений и презентацией результатов проведённого анализа. В обучении студентов технических направлений целесообразно использовать задания, предусматривающие описание оборудования и устройств, объяснение последовательности технологических операций, составление инструкций, характеристику принципов работы механизмов, а также устное и письменное представление результатов практической или экспериментальной деятельности.

При этом включение профессионального компонента в обучение русскому языку не предполагает подмены языковой подготовки содержанием специальных дисциплин. Материал будущей специальности используется прежде всего как содержательная и коммуникативная основа, создающая мотивированную необходимость в выборе и употреблении соответствующих лексико-грамматических средств и речевых конструкций.

Таким образом, профессионально ориентированные задания обеспечивают постепенный переход от учебной языковой деятельности к самостоятельной профессиональной коммуникации на русском языке. Их систематическое применение способствует интеграции языковых знаний с практическими способами их использования, расширяет коммуникативный опыт студентов и создаёт условия для переноса сформированных умений в реальные и моделируемые профессиональные ситуации.

Диагностика результатов развития компетентности

При реализации **компетентностно ориентированного подхода** особое значение приобретает совершенствование системы оценивания результатов обучения. Традиционный контроль, направленный преимущественно на проверку усвоения правил, понятий и терминов, не даёт возможности объективно определить, насколько студент способен **применять русский язык для решения конкретных коммуникативных и профессионально значимых задач.** В связи с этим диагностико-результативный компонент обучения целесообразно ориентировать не только на установление уровня языковой правильности, но и на выявление способности обучающегося эффективно использовать приобретённые знания и умения в различных ситуациях речевого взаимодействия.

Оценивание должно носить **комплексный характер** и учитывать как языковые, так и коммуникативно-деятельностные результаты. В качестве основных критериев могут рассматриваться **соблюдение норм русского языка, достаточность и уместность используемых лексических средств, логичность и смысловая целостность высказывания, коммуникативная адекватность речи, качество понимания профессионально ориентированных текстов, способность создавать**

самостоятельные устные и письменные высказывания, корректность использования специальной терминологии, а также уровень самостоятельности студента при выполнении речевых и профессионально-коммуникативных задач. Такой подход позволяет оценивать не только объём усвоенных языковых знаний, но и **степень сформированности компетентности по русскому языку как способности применять языковые средства в учебной, профессиональной и коммуникативной деятельности.**

Комплексное оценивание позволяет соотнести результат обучения с реальным уровнем сформированности компетентности [6, с. 48–65].

Предлагается выделять репродуктивный, продуктивный и профессионально-функциональный уровни. На репродуктивном уровне студент действует преимущественно по образцу. Продуктивный уровень предполагает самостоятельное использование освоенных средств в изменённой ситуации. Профессионально-функциональный уровень характеризуется способностью самостоятельно определять коммуникативную стратегию, выбирать необходимые языковые средства и решать профессионально значимую задачу на русском языке.

Важным условием объективности диагностики является сочетание текущего, формирующего и итогового контроля. Наряду с тестовыми заданиями следует использовать диалоги, проблемные ситуации, мини-проекты, профессионально ориентированные тексты, устные сообщения и письменные работы. Такая система позволяет рассматривать оценивание как элемент развития компетентности, а не только как процедуру фиксации результата.

Результаты и обсуждение

Проведённый теоретико-методический анализ показывает, что развитие компетентности по русскому языку студентов нефилологических направлений приобретает системный характер при взаимосвязи четырёх компонентов: цели, содержания, технологии учебной деятельности и диагностики результата. Нарушение этой связи снижает практическую направленность обучения. Например, профессионально ориентированный текст сам по себе не обеспечивает развития компетентности, если работа с ним ограничивается чтением, переводом и воспроизведением содержания. Он должен становиться основой для постановки коммуникативной задачи, анализа языковых средств, обсуждения, аргументации и создания собственного высказывания.

Научно-методическая значимость предлагаемой системы состоит в интеграции языковой подготовки с профессионально-коммуникативной деятельностью студента. Организационно-методическое обеспечение при этом выполняет связующую функцию между содержанием дисциплины «Русский язык», спецификой направления подготовки и планируемым образовательным результатом.

Особое значение имеет принцип междисциплинарности. Отбор текстов, терминологии, речевых ситуаций и заданий должен учитывать содержание профильных дисциплин, однако сохранять лингводидактическую цель. Это создаёт условия для

переноса сформированных умений в изучение специальных дисциплин, научно-исследовательскую работу и будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, эффективная модель обучения строится не по формуле «правило — упражнение — контроль», а по более сложной логике: «языковое средство — речевое действие — коммуникативная ситуация — профессиональная задача — самостоятельная деятельность». Именно эта последовательность обеспечивает функционализацию языковых знаний и превращение их в компонент профессиональной компетентности будущего специалиста.

Заключение

Развитие компетентности по русскому языку студентов нефилологических направлений представляет собой многоаспектный педагогический процесс, объединяющий языковой, речевой, коммуникативный, профессионально-коммуникативный, социокультурный и учебно-познавательный компоненты.

Организационно-методическое обеспечение данного процесса целесообразно строить как целостную систему, включающую целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный блоки. Системообразующим условием их взаимодействия является профессионально-коммуникативная направленность обучения, при которой освоение русского языка происходит в процессе решения последовательно усложняющихся учебных и профессионально ориентированных задач.

Предложенная последовательность «языковая единица → речевой образец → коммуникативная ситуация → профессионально-коммуникативная задача → самостоятельная речевая деятельность» позволяет обеспечить переход от знания языковой системы к функциональному использованию русского языка как средства получения профессиональной информации, общения, самообразования и профессионального развития.

Перспектива дальнейшего исследования связана с экспериментальной проверкой разработанного организационно-методического обеспечения, уточнением критериев и показателей сформированности компетентности, а также разработкой вариативных комплексов профессионально ориентированных заданий для различных нефилологических направлений подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

2. Шишигина Я. А. Исследование содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции // Язык и текст. — 2020. — Т. 7. — № 3. — С. 70–78.

3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2010. — 480 с.

4. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. — М.: Тезаурус, 2011. — 152 с.

5. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. — М.: Академия, 2008. — 176 с.

6. Антонова Н. А., Драндров Г. Л. Исследование критериев и уровней развития иноязычной коммуникативной компетентности выпускника вуза // Управление образованием: теория и практика. — 2026. — Т. 16. — № 3-1. — С. 48–65.