

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
ТАДЖИКИСТАН
БОХТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
НОСИРА ХУСРАВА**

На правах рукописи

УДК 372.8: 808.2
ББК 74.261.3+81.2 рус
А-98

АШУРОВА ШАХЛО КУЛОБИЕВНА

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Диссертация

на соискание ученой степени доктора педагогических наук по
специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)
(13.00.08.04. - Теория и методика гуманитарных дисциплин)

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
Ходжиматова Г.М.

БОХТАР – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Перечень сокращений и условных обозначений.....	6
Введение.....	7
Глава 1. Теоретические основы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов в неязыковом вузе.....	24
1.1. Профессионально ориентированное обучение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.....	24
1.2. Особенности формирования профессиональной ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов: сущность и компонентный состав.....	47
1.3. Значение и место формирования профессиональной речи в процессе профессионально ориентированной компетенции студентов.....	54
1.4. Проблемы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов	68
Выводы по первой главе.....	81
ГЛАВА 2. Методические аспекты формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.....	84
2.1. Сущность и основные направления формирования языковых компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов при обучении языку специальности	84
2.2. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке студентов.....	101
2.3. Концептуальные принципы и критерии определения содержания обучения русскому языку в таджикских группах.....	110

2.4. Коммуникативная направленность обучения формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов.....	117
Выводы по второй главе	136
Глава 3. Содержание и структура обучения профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.....	139
3.1. Профессиональная направленность работы по орфографии в практическом курсе русского языка студентов неязыковых вузов	139
3.2. Профессионально ориентированное формирование лингвокультурологической компетенции студентов неязыковых специальностей.....	145
3.3. Целенаправленность отбора и включения в речь фразеологических единиц русского языка, способствующие развитию профессиональной речи студентов.....	153
3.4. Использование инновационных технологий для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов.....	164
Выводы по третьей главе.....	175
Глава 4. Методика формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку как специальности	179
4.1. Способы развития познавательной активности студентов в процессе обучения русскому языку как специальности	179
4.2. Классификация упражнений с точки зрения выработки речевых умений и навыков студентов неязыковых специальностей.....	200
4.3. Система обучения формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на материале специальных текстов	217
Выводы по четвертой главе.....	241

Глава 5. Экспериментальная проверка эффективности формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов.....	245
5.1. Современное состояние обучения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых вузов.....	245
5.2. Содержание и методика проведения констатирующего эксперимента.....	257
5.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.....	282
Выводы по пятой главе.....	302
Заключение.....	309
Список использованной литературы	318

Перечень сокращений и условных обозначений

БГУ – Бохтарский государственный университет

ТНУ – Таджикский национальный университет

КГУ – Кулябский государственный университет

ДГУ – Дангаринский государственный университет

ТГПУ – Таджикский государственный педагогический университет

РТСУ – Российско-Таджикский Славянский университет

АОТ – Академия образования Таджикистана

ВАК – Высшая аттестационная комиссия

РТ – Республика Таджикистан

СТД – самостоятельно-творческая деятельность

УМК – учебно-методический комплекс

ИК – интонационные конструкции

КГ – контрольные группы

ЭГ – экспериментальные группы

ИКТ – Информационно-коммуникационные технологии

ЯКК – Языковая коммуникативная компетентность

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Вопросы совершенствования подготовки высококвалифицированных кадров в высшей школе приобретают все большую актуальность в связи с тем, что требования, предъявляемые сегодня к специалистам любой сферы деятельности, значительно усложнились. Особенно важная роль в этом процессе принадлежит русскому языку, открывающему перед студентами широкие возможности для общего и профессионального роста, для успешного овладения избранной специальностью. Профессиональная направленность вузовского курса русского языка признается во всех научно-педагогических исследованиях актуальнейшим аспектом вузовской языковой подготовки студентов национальных групп. Причем профессионализация курса русского языка в неязыковых вузах требует четкого определения не только его содержания и методов обучения, но и организационных форм, их строгого соотношения с конституирующими элементами учебного плана и действующей программой по русскому языку.

Основными задачами преподавания русского языка в неязыковых вузах являются: обучение студентов научному стилю изложения; чтение специализированных текстов; осуществление профессионально ориентированного общения в рамках изучаемой профессии; накопление и активизация необходимого запаса терминологической лексики и усвоение типичных для данного функционального стиля синтаксических конструкций; осмысление определенных форм русской речи и оперирование ими в сфере профессиональной деятельности.

Следовательно, именно при обучении русскому языку студентов национальных групп неязыковых вузов профессионально ориентированный подход является определяющим. В свою очередь, формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов при обучении русскому языку предполагает усиление соответствующей направленности практического курса русского

языка во взаимосвязи и взаимодействии с ведущей профилирующей дисциплиной, а также установления более широких межпредметных связей.

Задачи совершенствования профессиональной подготовки студентов невозможно без глубоко обоснованных научных и эффективных методов и приемов преподавания. О важности этой проблемы свидетельствуют, в частности, ежегодные послания Основателя мира и национального единства, Лидера нации, Президента Республики Таджикистана, уважаемого Эмомали Рахмона, Указ Президента Республики Таджикистан «О мерах совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» от 2 декабря 2003 г., на основании которого была принята Государственная программа «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 гг.». В ней особо отмечается значение русского языка как важнейшего средства межнационального общения.

Сегодня содержание и характер преподавания русского языка в неязыковых вузах ориентированы на то, чтобы студенты получили необходимую языковую подготовку для усвоения учебных курсов, проводимых на русском языке. В связи с этим исключительно большую роль в современной методике преподавания играет отбор языкового материала - как с точки зрения важности и частотности его употребления, так и конкретизации его в зависимости от будущей специальности студентов.

Успех в решении этих задач изучения русского языка в вузах осложняется тем, что уровень языковой подготовки многих студентов, выпускников средней школы (особенно сельской), нередко не отвечает предъявляемым в вузе требованиям. Соответственно, в период учебы одним из главных условий овладения студентом русским языком является его активная работа с учебным материалом и постоянный контроль преподавателя за тем, как он усваивается. Высокая требовательность к преподаванию русского языка, улучшение языковой подготовки выпускников высших учебных заведений в условиях непрерывного роста

объема научных знаний диктуются, прежде всего, необходимостью постоянного совершенствования учебного процесса на основе достижений научной организации труда.

Таким образом, ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение русского языка в неязыковых вузах, неразработанность методики обучения, несовершенство учебников и учебных пособий, слабое владение русским языком студентами - это наиболее серьезные причины, мешающие полноценному выполнению программных требований к знаниям, умениям и навыкам студентов. Всё это подчеркивает важность и **актуальность** проблемы авторского исследования, его востребованность в современных образовательных процессах.

Степень разработанности проблемы. Вопросам обучения русскому языку студентов национальных групп неязыковых вузов посвящен ряд диссертационных исследований и монографий ученых-педагогов зарубежья (А.Д. Азимова [4], М.Х. Бабаходжаева [18], О.Д. Митрофанова [165], О.Н. Федорова [240], А.В. Гурвич [73], С.А. Васильев [51], И.А. Комарова [122], В.Г. Костомаров [130], Т.В. Васильева [52], Е.И. Мотина [171], А.А. Мясников [173], В.С. Замчалина [93], Д.Р. Таджимуратов [220], Т.С. Алиева [7] и др.).

В отечественной методической науке проблемы обучения русской профессионально ориентированной речи проанализированы диссертационных исследованиях С.Э. Негматова [178], О.Х. Гургулиевой [74], П.Н. Амировой [8], Л.Т. Рузиевой [204], С.Х. Тошзода [232], Ф.М. Файзуллаевой [238], М.Дж. Ходжаевой [247], Г.М. Ходжиматовой [248], У.Р. Юлдошева [259] и др. В их работах обучение русскому языку рассматривается как составной компонент обучения и формирования профессионально значимых интересов. И это все верно, но все-таки при достаточно большом числе исследований, раскрывающих различные аспекты профессионально ориентированного обучения русскому языку, а также при наличии повышенного интереса к этим вопросам в настоящее время до сих

пор остаются еще практически неразработанными структура, методика организации и принципы отбора содержания обучения студентов неязыковых вузов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Такая ситуация значительно осложняет работу методистов и практиков-преподавателей русского языка.

В исследованиях по данной проблеме, проведенных за последние несколько десятилетий, затрагиваются самые различные ее аспекты.

Так, в диссертации Г.М. Ходжиматовой «Научные основы обучения терминологической лексике в неязыковом вузе» [248] рассматриваются особенности терминологической лексики при обучении русскому языку в неязыковом вузе (дается определение терминологической лексики, конкретизируются принципы ее отбора для терминологического словаря по специальности, предлагается методика обучения терминологии по специальности). Той же самой проблеме, но с точки зрения синтаксических конструкций для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе посвящено диссертационное исследование Р.М. Хасановой «Обучение синтаксису научной речи студентов-таджиков неязыковых факультетов педвуза на материале конструкций, выражающих условные отношения» [246]. Автор акцентирует внимание на особенностях научного стиля, выделяет типичные синтаксические конструкции и разрабатывает методику обучения этим конструкциям в неязыковом вузе.

Диссертационное исследование Юлдошева У.Р. «Лингвометодические основы обучения русскому языку в профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях двуязычия» [259] посвящено научной письменной речи. Диссертация П.Н. Амировой «Обучение профессионально-ориентированной русской речи студентов национальных групп экономического профиля с использованием информационно-коммуникационных технологий» [8] посвящена некоторым проблемам обучения практическому владению русским языком по специальности на экономическом факультете. При этом она рассмотрела также новые тенденции в методике обучения русскому

языку в неязыковых вузах, уделив внимание и основным принципам организации учебного процесса (отбор учебного материала, приемы и способы обучения, применение ИКТ, система упражнений для развития умений и навыков профессиональной речи студентов экономического профиля).

Одной из наиболее близких к предмету авторского исследования является диссертация Тошзода Савриддини Хомида «Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в условиях интегрированного обучения русскому языку (на примере неязыковых вузов Республики Таджикистан)» [232], в которой с теоретической и экспериментальной позиций обосновывается эффективность интегрированного содержания и технологии обучения русскому языку, способствующих формированию профессионально-коммуникативной компетентности студентов в неязыковых вузах.

Интерес представляет и диссертационное исследование Ф.М. Файзуллаевой «Научные основы обучения устной монологической речи студентов национальных групп в неязыковом вузе» [238], внимание в которой акцентируется на конкретных методах обучения студентов национальных групп устной монологической речи. При этом автор предлагает ряд упражнений, способствующих лучшему усвоению и закреплению учебного материала. В диссертации рассматриваются также вопросы использования учебных материалов для чтения как в количественном аспекте (темп введения новых слов), так и в качественном (структура и организация учебного материала, подлежащего усвоению, чтобы темп усвоения был максимальным).

Кроме упомянутых работ, аспекты проблемы повышения эффективности обучения русскому языку в неязыковых вузах рассматривались в исследованиях и в ряде статей, опубликованных в научно-методических сборниках (Алиева Т.С. [7, 19], Нагзибекова М.Б. [174, 168], Негматов С.Э.

[178, 37], Рузиева Л.Т. [204], Файзуллоева Ф.М. [238, 24], Ходжаева М.Дж. [247, 135] и др.).

Результаты этих работ представляют собой также некоторую необходимую теоретическую и практическую базу для продолжения исследований в современных условиях. Но этого явно недостаточно, так как сегодня возникает необходимость повышения мотивации учебной деятельности по всем учебным предметам, в частности, по естественным дисциплинам, актуализировались и проблемы действительной реализации личностного подхода в обучении.

Исходя из вышеизложенного, решение современных задач, связанных с формированием профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов при обучении русскому языку и требующих адекватных изменений принципов своей организации и методики проведения, представляет собой актуальную научно-педагогическую проблему, которая и предопределила выбор темы представленного исследования.

Связь работы с научными программами (проектами), темами. Работа над диссертацией осуществлялась в рамках научно-исследовательского направления кафедры русского языка и литературы Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава на 2021-2025 гг., ориентированного на исследование актуальных проблем профессиональной подготовки студентов в вузах Республики Таджикистан.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование, и экспериментальная проверка методики обучения профессионально ориентированной русской речи с учетом необходимости формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов.

Для реализации этой цели нужно было решить следующие **задачи**:

- выявить психолого-педагогические и дидактические характеристики профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов;
- рассмотреть сущность профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и ее компонентов;
- конкретизировать понятие «профессионально ориентированной коммуникативной компетенции»;
- выявить современное состояние профессиональной направленности процесса преподавания русского языка студентам национальных групп;
- разработать методику формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов;
- определить содержание обучения профессионально ориентированному русскому языку с применением всевозможных методов и способов, что позволит более эффективно управлять учебным процессом, решать актуальные вопросы языковой теории и практики в процессе изучения языка специальности;
- интегрировать информационно-коммуникационные технологии в процесс обучения русского языка на неязыковых факультетах, способствующие более детальному планированию этого процесса и индивидуальному подходу к каждому обучающемуся;
- аргументировать необходимость применения современных технологий для развития самостоятельной творческой активности студентов в рамках интегрированного обучения русскому языку;
- обосновать необходимость формирования у студентов неязыковых специальностей компетенций в русле развития

культурологических знаний и овладения профессиональной терминологией;

– путем экспериментального обучения доказать эффективность методики обучения по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Объект исследования – процесс обучения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых.

Предмет исследования – методологические основы процесса формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся на факультетах по естественным наукам неязыковых вузов.

В ходе планирования и проведения исследования автором было выдвинуто несколько основных **гипотез**, согласно которым эффективность указанного выше процесса может быть существенно повышена при обучении русскому языку, **если:**

– будут определены сущностные характеристики структурных компонентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов, наиболее значимые в процессе профессиональной коммуникации;

– в качестве цели и результата обучения будет рассматриваться формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции с обязательным учетом всех её составляющих компетенций - лингвистической, социокультурной, межкультурной;

– обучение, ориентированное на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов, будет проводиться с использованием инновационных технологий, направленных на активизацию познавательных процессов;

– будет разработана такая система по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов, в которой интегративный подход будет приоритетным.

Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе (2015-2019 гг.) была проанализирована научная, учебно-методическая литература в аспекте избранной темы, были определены теоретические основы организации процесса обучения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых факультетов, был разработан научный аппарат диссертационного исследования.

На втором этапе (2020-2022 гг.) продолжалось изучение научной литературы по теме исследования, определялись сущность и компонентный состав понятия профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, были подготовлены задания для констатирующего эксперимента с целью выявления исходного уровня владения профессионально ориентированной русской речью студентов, проводился отбор учебного материала для разработки системы обучения.

На третьем этапе (2023-2024 гг.) проводился констатирующее и экспериментальное обучение, осуществлялась диагностика, статистическая обработка и обобщение результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу составили исследования в области языкознания (В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, Г.О Винокур, Н.М. Кожина, Л.В. Щерба), теории деятельности и развития личности (Л. В. Выготский, А. А. Леонтьев, И.А. Зимняя, С.Д. Кацнельсон, С. Л. Рубинштейн и др.), в сфере методологических исследований, посвященных методике преподавания как иностранного языка, в том числе и методике преподавания русского языка как неродного (А.Д. Арутюнова, Г.Г. Городилова, П.Н. Денисов, О.Д. Митрофанова, Р.Г. Рахматуллин, В.Г. Костомаров, С.Э. Негматов, Е.А. Быстровой, Е.И. Пассов, И.Д. Салистра, В.П. Даниленко, Г.М. Ходжиматова, Р.Б. Сабаткоев, У.Р. Юлдошев и др.), а также основные идеи и положения по проблеме формирования и развития коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, И.С. Якиманская и др.).

Для реализации вышеизложенных идей и задач были выбраны следующие **методы педагогического исследования**:

- теоретические: анализ и обобщение психологической, психолингвистической, лингвистической, педагогической и методической литературы; методы конкретизации, прогнозирования и моделирования;
- экспериментальные: констатирующий и обучающий эксперименты, научные наблюдения, анкетирование, тестирование и др.

Базой исследования послужили следующие факультеты: математики-физики, технологии и химии-биологии Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава, Кулябского государственного университета им. А. Рудаки и Дангаринского государственного университета.

Научная новизна выполненного исследования заключается в том, что впервые в нем в современной отечественной педагогической науке:

- обоснованы возможность и необходимость формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов как важнейшего условия выполнения ими профессиональной деятельности;
- рассмотрено содержание структурных компонентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная компетенции) в контексте подготовки студентов к профессиональной деятельности;
- доказана необходимость использования в процессе изучения студентами профессионально ориентированного русского языка интегрированного подхода; использования страноведческой информации и инновационных технологий обучения;

– предложено теоретическое обоснование принципов и критериев определения содержания обучения русскому языку в таджикских неязыковых вузах;

– обоснована необходимость творческого подхода к обучению студентов, включающего ценностные ориентации на самореализацию в учебной деятельности и способность их к самоуправлению своим самообразованием;

– аргументирована важность самостоятельной и внеаудиторной работы студентов, направленной на развитие профессионально ориентированной компетенции при изучении русского языка;

– обоснована необходимость применения современных технологий для развития самостоятельной творческой активности студентов в рамках интегрированного обучения русскому языку;

– разработана и апробирована на практике методическая система обучения студентов неязыковых вузов, активно способствующая формированию у них профессионально ориентированной коммуникативной компетенции при изучении русского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем:

– уточнены сущность и компонентный состав понятия «профессионально ориентированной коммуникативной компетенции» студентов неязыковых вузов;

– дано психолого-педагогическое обоснование эффективности формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов при обучении русскому языку, в первую очередь студентов-таджиков;

– обоснована и экспериментально апробирована методика формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, включающая языковые, социокультурные, межкультурные компетенции;

- разработана технология формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нем:

- задача организации процесса формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов решается с позиции профессионально ориентированного подхода;

- выявлен современный уровень обучения русскому языку студентов, обучающихся на факультетах по естественным наукам;

- представлены рекомендации по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Результаты проведенного исследования могут служить основанием к внедрению предлагаемой в нем методики в практику работы неязыковых вузов при обучении русскому языку студентов.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Обоснование профессионально-коммуникативной компетенции как органической части общей профессиональной компетенции, представляющей собой сложный синтез знаний, навыков и умений, относящихся к ее структурным компонентам (коммуникативная компетенция; теоретико-лингвистическая компетенция; методическая компетенция). Профессиональное владение русским языком - результат формирования профессиональной компетенции студентов в устной и письменной коммуникации, что является важным элементом общей профессиональной компетенции будущего специалиста.

2. Сущность и компонентный состав профессионально-коммуникативной компетенции, включающий знания и умения, требуемые для выполнения как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности в соответствующей сфере, связаны с профессиональными навыками студента как будущего специалиста в определённой области.

Структура общей профессиональной компетенции студента, отражающая объективное содержание выполняемой им профессиональной деятельности и определяет, в конечном счете, те профессиональные требования, под влиянием которых обучаемый складывается как активный субъект этой деятельности, как человек, способный самостоятельно и компетентно решать стоящие перед ним коммуникативно-обучающие задачи.

3. Целесообразность самостоятельной работы студентов - важнейшее качество профессиональной подготовки специалистов. От того, насколько хорошо выпускник владеет рациональными приемами самостоятельной работы, зависит его деятельность как молодого специалиста.

4. Необходимость использования текстов по специальности на занятиях с целью развития у студентов качеств, которые являются показателями профессиональной квалификации специалиста. Работа над ними позволяет повысить эффективность процесса изучения языка, способствует лучшему усвоению лексики, грамматических норм и выработке практических навыков их использования.

5. Обоснование учета мотивационного и аттенционного факторов, как регулирующей функции при обучении студентов неязыковых вузов, и учитывающей: 1) информативность материала, его актуальность и проблематичность; 2) разнообразие форм и методов обучения с более широким применением инновационных форм обучения.

6. Научное обоснование творческого подхода к обучению как одного из основных системообразующих факторов культуры самостоятельного умственного труда, потребности в научном и творческом поиске на основе совершенствования всего учебного процесса, который должен быть интенсифицирован, то есть создать условия для того, чтобы студент за время обучения в вузе, не просто усвоил больше знаний, но и овладел методами самостоятельного приобретения знаний, свободной ориентации в растущем потоке информации.

7. Необходимость разработки системы профессионально-ориентированного обучения, направленной на подготовку высококвалифицированных специалистов в конкретной области, основным итогом которой должен стать определённый запас терминологической лексики, относящейся к выбранной специальности, и умения, которые призваны осуществлять не только репродукцию, но и процесс продуцирования знаний.

8. Разработанная система профессионально ориентированного обучения, направленная на подготовку высококвалифицированных специалистов в конкретной области, должна способствовать овладению профессиональной русской речью студентов естественных специальностей.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Область исследования диссертационной работы соответствует паспорту специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); (13.00.08.04. – Теория и методика гуманитарных дисциплин):

– теория и методика образовательных процессов в области профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов;

– содержание профессионального образования, разработка образовательных стандартов и учебно-методических комплексов;

– развитие методов, форм, средств, методик и технологий профессиональной подготовки специалистов;

– теория и методика мониторинга качества профессионального образования, определение подходов и критериев его оценки; обоснование принципов, методов, технологий управления качеством образования на всех уровнях;

– преемственность целей, содержания, форм, методов в системе профессионального образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются: опорой автора на научную методологию, различные философские, педагогические, методические источники информации; многоуровневым анализом основных понятий; комплексным, целенаправленным применением взаимодополняющих исследовательских методов, адекватных целям, предмету, задачам и логике исследования; сочетанием теоретического анализа проблемы и опытного обучения в учреждениях языкового педагогического образования; положительными результатами (качественными и количественными) опытно-экспериментальной работы; репрезентативной выборкой, корректной обработкой полученных данных, статистической значимостью полученных данных, что обеспечило валидность и надежность полученных результатов, возможностью внедрения основных положений и результатов исследования в практику работы образовательных учреждений в различных регионах Республики Таджикистан; возможностью использования разработанной теории и технологии формирования профессиональных компетенций будущего учителя русского языка в различных образовательных организациях.

Личный вклад соискателя состоит: в непосредственном ее участии в получении исходных данных; в анализе степени изученности исследуемой проблемы; в получении новых научных результатов; в теоретическом и научно-практическом обосновании комплекса методов, способствующих решению поставленных задач; в разработке и экспериментальной проверке методической системы упражнений по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов. Автор лично участвовала в апробации результатов исследования, обработке, интерпретации экспериментальных данных и подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертации докладывались и обсуждались на научно-практических

конференциях различного уровня: международного, республиканского, городского и вузовского, в частности таких, как: Международная научно-теоретическая конференция «Приоритетные направления реформирования высшего педагогического образования» (2018 г., ТНУ г. Душанбе); Республиканская научно-практическая конференция «Роль народной педагогики в воспитании подрастающего поколения и молодежи в возрождении народных промыслов» (24 ноября 2018 г., ТГПУ, г. Душанбе,); Республиканская научно-практическая конференция «Русский язык в современных реалиях» (2018 г., ТГПУ, г. Душанбе); Международная научно-практическая конференция «Инновации в современном высшем образовании» (2021 г., г. Куляб.); Международная научно-практическая конференция «Инновационно-интегративный подход к профессионально-направленному обучению иностранным языкам» (2021 г., РТСУ, г. Душанбе), XIV международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы» (27 октября 2023 г., Шадринск, Россия); Международная конференция «Русский язык в межкультурном диалоге стран Центральной Азии» (8-9 ноября 2023 г., ТНУ, г. Душанбе); Международная научно-практическая конференция «Русский язык – язык мира и межнационального диалога» (31 октября 2023 г., НАНТ, г. Душанбе); Международная конференция «Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков» (27-28 октября 2024 г., г. Термез, Узбекистан); Республиканская конференция «Актуальные вопросы лингвистики и литературоведения, межкультурной коммуникации, методики преподавания русского языка и литературы» (27-28 октября 2023 г., г. Худжанд,); Республиканская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологии, перевода и методики преподавания русского и английского языков в образовательных учреждениях» (25 ноября 2023 г., г. Бохтар,); Международная конференция, посвященная 80-летию профессора С. Шербоева (22 мая 2024 г., АОТ, г. Душанбе); Международная научно-практическая конференция «Становление и развитие современного

русского языкознания в условиях глобализации: достижения, проблемы и перспективы» (29 октября 2024 г., ТМУИЯ им. С.Улугзаде, г. Душанбе); Республиканская конференция «Русский язык в современном образовательном и научном пространстве» (18 февраля 2025 г., ТГПУ им. С.Айни, г. Душанбе,).

Результаты исследования отражены в опубликованных учебных и методических пособиях, монографиях, статьях, научно-методических материалах, обсуждались на учебно-методических семинарах профессорско-преподавательского состава, заседаниях кафедры методики преподавания русского языка и литературы БГУ им. Носира Хусрава.

Публикации по теме диссертации. Результаты исследования нашли отражение в 77 публикациях. Было опубликовано 3 монографии, 6 учебно-методических пособий, а также 43 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РТ при Президенте РТ, по теме диссертации – 36 статьи; в том числе 25 статей на международных и региональных конференциях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, включающих 18 параграфов, заключения, списка использованной литературы. В работе приведены таблицы, диаграммы, рисунки.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

1.1. Профессионально ориентированное обучение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов

Проблемы улучшения подготовки кадров в высшей школе приобретают все большую актуальность в связи с тем, что изменились и усложнились требования, предъявляемые сегодня к специалистам любой сферы деятельности. В этой связи поиски путей совершенствования подготовки специалистов в высшей школе являются важными задачами на современном этапе развития образования. Особый акцент нам хотелось бы указать на важность этих поисков, находящих свое преломление и в области преподавания русского языка, в частности в аспекте его профессиональной направленности. Для реализации языковой политики Президентом РТ была утверждена соответствующая программа «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы» (3.07.2014 г, № 427). Национальная концепция была изложена в Указе Президента следующим образом: «Для развития международных связей, обогащения достижениями культуры и духовными ценностями народа, создания условий, способствующих ускорению научно-технического прогресса, освоения современных информационных технологий, признать целесообразным всемерное совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» [177].

Несомненно, обучение студентов-таджиков неязыковых специальностей не может и не должно дублировать уже консолидировавшиеся в известной степени методы и приемы обучения русскому языку студентов национальных

групп, для которых русский язык является основным инструментом познания, ориентации в информационном потоке, слушания и восприятия материала.

Профессор Ходжиматова Г.М. в своем научном труде подчеркивает: «Для подготовки высококвалифицированных специалистов целесообразно взять за основу профессионально ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы, а также учитывать теоретические достижения языкознания. Профессионально ориентированный деятельностный подход предполагает оптимальную систематизацию взаимоотношений между такими компонентами содержания обучения, как система деятельности, система речевого общения, системное соотнесение родного и русского языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождения, речевосприятия, речевого взаимодействия и др.), текст, как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, разные типы речевых высказываний и т.д.), процесс овладения русским языком» [249, с.103].

Как известно, обучению русского языка в вузах Таджикистана уделяется всего 96 часов. Поэтому основные задачи, которые ставятся в данном случае перед курсом русского языка как учебным предметом и перед преподавателями этого предмета, - это в сжатые сроки обучить студентов научному стилю речи, помочь им накопить и активизировать определенный запас специальной лексики и усвоить типичные для данного функционального стиля синтаксические конструкции, необходимые и достаточные для восприятия и осмысления определенных форм русской речи и оперирования ими в ограниченной сфере профессиональной деятельности. Таким образом, область деятельности специалиста является определяющей при конкретизации цели обучения студентов неязыковых специальностей. Она и обуславливает формирование модели методической организации курса русского языка для студентов-таджиков.

При обучении студентов национальных групп русскому языку учебный процесс представляет собой интенсивную речевую практику, направленную

на развитие навыков структурно-семантического анализа текстов научно-познавательного содержания, почерпнутых из специальных, дифференцированных по профилю учебных пособий, и конструирования на их основе речевых произведений определенных типов; профессиональная направленность обучения выступает, следовательно, как основной методообразующий фактор. Для студентов национальных групп вузов русский язык, как учебный предмет, выполняет более широкие функции: социально-политическую, вооружая студентов могучим средством межнационального общения; общеобразовательную, приобщая их к экономическим и культурным достижениям; научно-познавательную, помогая овладевать знаниями в той области науки, которая лежит в основе приобретаемой ими специальности. Вследствие этого программы по русскому языку для национальных групп вузов направляют преподавателя на материализацию познавательных, коммуникативных и воспитательных задач.

В результате недостаточности временной длительности курса усиливает необходимость в том, чтобы занятие по русскому языку в национальных группах вузов представляло собою творческий процесс по развитию речи.

Следует заметить, что специфика профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-таджиков заключается в том, что будущий специалист овладевает в вузе определенным комплексом знаний и практических умений для того, чтобы использовать свои знания в будущей практической профессиональной деятельности, и что является обязательным элементом, определяющим специфику не только русского языка, но и профилирующих дисциплин определенной области. В этой связи для подготовки студента-нефилолога проблема обучения русскому языку в аспекте профессиональной направленности имеет свои подходы.

Подготовка студентов национальных групп неязыкового факультета к предполагаемой профессиональной учебно-речевой деятельности требует не только усиления профессиональной направленности практического курса русского языка во взаимосвязи и взаимодействии с ведущей профилирующей

дисциплиной, но и установления более широких межпредметных связей. Проблема научной организации современного учебно-воспитательного процесса обучения должна быть основана на комплексном подходе к формированию структуры учебных программ, учебников и учебных пособий с учетом установления разноуровневых интегрированных связей, предполагающих связь русского языка с профилирующим предметом.

С другой стороны, методы, формы и средства обучения русскому языку в национальных группах вузов неязыкового профиля не могут быть идентичными методам, формам и средствам обучения. Специфика профессионального образования заключается в том, что будущий специалист овладевает в вузе определенным комплексом знаний и практических умений для того, чтобы квалифицированно использовать эти знания; для этого он должен обладать не только надежным аппаратом постоянного пополнения и обновления знаний.

Язык представляет собой необычное явление, как по своей природе, так и по своему социальному содержанию. Он является средством обучения и передачи информации, а также способом сохранения и освоения знаний. Русский язык занимает важную позицию в системе высшего образования, чему свидетельствуют его социальные функции в области межнационального общения.

В целом процесс изучения второго языка выступает как многоаспектный активный процесс, включающий в себя разнообразные способы взаимодействия человека с данным языком. В ходе изучения акцент делается на формирование навыков использования русского языка как инструмента для обработки информации, необходимой для адекватного и корректного общения как устно, так и письменно. В соответствии с программой практического курса русского языка для студентов неязыковых вузов, развитие коммуникативной компетенции в четырех ключевых областях речевой деятельности — чтении, письме, говорении и аудировании — должно происходить на протяжении всего обучения.

Современные методики языкового обучения, прежде всего, ориентированы на использование коммуникативного потенциала языка, чтобы студенты не только могли понимать тексты, написанные другими, но и создавали собственные произведения. Это является необходимым условием для успешного взаимодействия в реальной жизни. Главная социальная задача высшего образования заключается в создании условий для формирования универсальной, профессионально подготовленной и интеллектуально развитой личности будущего специалиста. Высшее образование нацелено на подготовку высококвалифицированных кадров в различных узкоспециализированных областях.

Следовательно, актуальная задача для учебных заведений - обеспечить практическую подготовку будущего специалиста, максимально близкую к требованиям реального профессионального окружения. Следовательно, практические занятия русского языка, которые играют ключевую роль в подготовке к будущей профессии и отражают реальные условия будущей профессиональной деятельности, могут содействовать развитию и формированию личности будущего специалиста. В настоящее время основное внимание уделяется созданию устойчивого профессионализма в образовательном процессе.

Развитие студентов как профессионалов и личностей, формирование гуманистических ценностей в образовании и освоение знаний во время получения высшего образования играют роль фундамента в педагогическом взаимодействии и профессиональной коммуникации, основанной на общекультурных формах, отражающихся в педагогике.

Сущность программы по изучению русского языка состоит в умственном развитии студентов, что способствует будущим педагогам легче усваивать как обобщённую, так и специализированную информацию, а также уверенно продолжать своё профессиональное саморазвитие. В содержании программы русского языка для будущих учителей отмечено: «Учитель должен владеть

государственным и русским языками, быть способным читать и переводить различные виды литературы на разных языках» [192].

Существенным фактором развития и формирования специалистов, которые заинтересованы в овладении прогрессивными отечественными и зарубежными технологиями является обучение русскому языку на факультетах, не связанных с филологией. Подготовка студентов направлена на удовлетворение профессиональных потребностей будущих учителей, в основном связанных с необходимостью чтения различной литературы и документов на русском языке, а также общения с коллегами. Профессиональное обучение на русском языке является основной составляющей высшего образования.

Считается, что основой этого обучения является актуализация значимого профессионального текста, воплощенного в самом понятии профессионального сотрудничества. Следовательно, чтение книг является ключевым способом получения свежей и актуальной информации, способствующей повышению профессиональной квалификации выпускников вузов. Правильная организация образовательного процесса помогает развить навыки владения русским языком на учебном и практическом уровнях. Студенты имеют разный уровень подготовленности. К сожалению, студенты часто обладают ограниченным словарным запасом и недостаточными навыками в русском языке. Тем не менее, их адаптированная речь на русском языке остается недостаточно грамотной, что осложняет логическое выражение своих мыслей.

Особенностью данного исследования является то, что русский язык в таджикских группах играет дополнительную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов. В неязыковых вузах курс «Русский язык» включает несколько основных компонентов. Один из них — изучение русского языка как средства общения в различных сферах деятельности с минимальным использованием специализированной лексики. Кроме того, важной частью курса является формирование научной и профессиональной

речи, а также развитие навыков анализа различных текстов, включая научные, официально-деловые, публицистические и художественные стили.

В общем, цель курса - развить у студентов навыки и умения владения русским языком, как на письме, так и в устной форме коммуникации.

Одной из особенностей курса русского языка в неязыковом вузе является необходимость достижения двух основных целей. Во-первых, курсы сосредоточены на формировании и совершенствовании уже имеющихся языковых умений, приобретенных в школьные годы. Во-вторых, они призваны помочь студентам в освоении научной литературы по их специальностям на русском языке. Одной из ключевых задач является обогащение словарного запаса и освоение терминологии, относящейся к конкретной области обучения, а также развитие устной и письменной речи, что основывается на изучении специфических слов и грамматических структур, присущих научному стилю. Профессиональное изучение русского языка в учебных заведениях, где язык не является профильным, оказывает значительное влияние на подготовку будущих специалистов. Цель программы заключается не только в предоставлении теоретических знаний, но и в развитии практических навыков. Студенты должны овладеть четырьмя основными видами речевой деятельности: аудированием, пониманием, говорением и письмом на русском языке. Важно также развивать русский язык как средство профессионального общения и умение применять литературу в будущей карьере. Студенты должны быть способны читать, отвечать на устные и письменные запросы, а также профессионально интерпретировать и переводить тексты, а также вести дискуссии по профессиональным темам. Преподавание русского языка на базовом курсе строится на основе изучения синтаксиса.

Целью обучения в вузе является овладение главными дисциплинами, связанными с будущей специальностью.

Следовательно, не удивительно, что эти учебные дисциплины занимают центральное место в интересах студентов. Согласно исследованиям в области

психологии и педагогики, одним из методов повышения учебной мотивации является использование ранее сформировавшихся интересов. В связи с этим, интегрированное обучение может стать важным стимулом для увлечения студентов русским языком. Связь русского языка с дисциплинами по профилю имеет возможность реализовываться по всевозможным течениям:

1. Учет профессиональных предпочтений студентов и их уровня подготовки при выборе материалов для изучения русского языка.

2. Анализ и использование разнообразных методов (технологий) преподавания русского языка в процессе практических занятий по специальности.

3. Организация внеаудиторной работы на русском языке с участием студентов и преподавателей общеобразовательных и профильных дисциплин.

4. Сотрудничество для стимулирования интереса у студентов к дополнительной литературе и информации, касающейся их специальности.

5. Анализ внеучебных интересов студентов с целью их использования для увеличения интереса к русскому языку.

Интегрированное обучение в плане регистрации заинтересованности студентов к профессии реализовываются не только путем включения специальной лексики в упражнения, предназначенные для усвоения, закрепления и повторения определенного грамматического материала, но и путем учета и отбора наиболее характерных для материалов по специальности языковых средств, планирования и тщательной отработки наиболее употребительных для стиля специальности грамматических конструкций.

Необходимость отработки со студентами всех грамматических конструкций на занятиях по русскому языку влияет на характер составляемых упражнений и заданий, на отбор учебных материалов для занятий. Для усвоения профессиональной лексики используются специальные тексты и учебники по специальности на русском языке.

Второй аспект интегрированного обучения заключается в установлении контактов с преподавателями специальных дисциплин с целью максимального учета при планировании учебного материала возможных путей (методов/технологий). В частности, в деловой игре отрабатывается характерное для будущей производственной деятельности речевое поведение, речевые поступки. Поэтому совместная работа преподавателей специальной дисциплины и русского языка при подготовке и проведении деловой игры не только помогает получению эффективных результатов, но и способствует развитию интереса к русскому языку.

Третьим аспектом интегрированного обучения в преподавании русского языка и других дисциплин, в частности общественных, является область педагогической практики студентов. Доминирующее место русского языка в жизни студентов определяет эффективность этого канала воздействия на их интерес к русскому языку. В этом плане содержание совместной работы преподавателей русского языка и общественных дисциплин заключается в стимулировании студентов к работе над докладом или выступлением на русском языке, приуроченным к различным общественным мероприятиям (собрания, вечера, встречи), к участию агитационной работе среди населения (агитатор во время подготовки к выборам), к участию в выпуске стенных газет и т.п.

Использование, кроме учебников и учебных пособий, дополнительной литературы и дополнительных средств массовой информации на русском языке для расширения и углубления знаний по специальности – еще один резерв для повышения интереса студентов к русскому языку и еще один аспект интегрированного обучения. Роль преподавателя специальной дисциплины заключается в постановке перед студентами таких познавательных и учебных задач, для решения которых им необходима дополнительная литература на русском языке, а роль преподавателя заключается в обучении студентов работе с этой литературой, в выработке у них соответствующих умений и навыков.

Учет и использование внеучебных интересов студентов (например, интереса к спорту, к музыке, к коллекционированию, к живописи, к различным видам труда, к отдельным областям науки и техники) – один из наиболее важных источников стимулирования интереса к русскому языку. Подтверждением к этому является тот факт, что, зная индивидуальные интересы и наклонности студентов, можно предложить каждому для индивидуальной работы такой материал, который отвечает этим интересам, или дать такие задания, которые связаны с этим интересом и поэтому будут с охотой выполнены.

Эффективность использования внеучебных интересов зависит от правильного изучения их. В этом вопросе большую помощь преподавателю русского языка могут оказать и преподаватели других дисциплин, на занятиях которых могут определиться и выявиться эти интересы.

Характер использования интегрированного обучения изменяется в зависимости от степени развития интереса и степени профессиональной грамотности студентов. Например, на начальном этапе работы эти связи могут заключаться в использовании профессионально-интересного содержания текстов, упражнений, бесед по темам специальности и заданий с элементами деловой игры, а на продвинутом этапе – включении в материал занятий специальной лексики и грамматических конструкций, характерных для специальной литературы и т.д.

Профессиональная направленность обучения русского языка в национальных группах неязыкового вуза требует не только четкого определения содержания и методов, но и организационных форм и материальных средств обучения, строгого соотношения их с конституирующими элементами учебного плана и действующей программы по русскому языку, а также учета ряда дополнительных факторов, вплоть до профиограммы будущего специалиста, ибо учебный процесс представляет собой комплексное единство указанных компонентов, каждый из которых играет важную роль в организации обучения в вузе. Область деятельности

специалиста является определяющей при конкретизации цели обучения студентов неязыковых специальностей. Она и обуславливает формирование модели методической организации курса русского языка для студентов, обучающихся на неязыковых факультетах.

Для его решения необходим комплексный подход, реализуемый в двух фазах: представление языкового материала и развитие как языковых так речевых умений и навыков. Следовательно, для решения этих проблем важно учитывать особенности преподавания русского языка в различных национальных группах при подготовке специалистов.

Сегодня проблема профессионально ориентированного обучения является главенствующей задачей в сфере образования. Данное обучение сформировано на научных обсуждениях и предложениях студентов об изучении русского языка.

Коммуникативная сторона общения при изучении русского языка студентами затрагивает их концентрацию при построении правильности, логичности, выразительности речи и обогащает словарный запас. Практические занятия способствуют студентам, как будущим специалистам, грамотному использованию профессиональной лексики при всевозможных ситуациях. Общение на русском языке станет результативным, доступным, целеустремленным только при речевом, научном, деловом и профессиональном общении, а также в сочетании с иными специальными дисциплинами. И только профессионально ориентированный подход имеет возможность осуществить правильность и грамотность будущей профессии.

Данная коммуникация – официальная и неофициальная – вырабатывается на выступлениях с докладами на научно-практических конференциях, форумах, при обсуждении договоров, составлении проектов и деловых писем.

Исследователь Мотина Е.И обуславливает: «Обучение языку специальности проводится на материале данной отрасли научных знаний. Материал этот представлен именно в той форме, в которой он воплощается в

сфере данной науки» [171, с.98]. Далее Е.И. Мотина подчеркивает: «При этом преподаватель русского языка как иностранного не должен следовать за преподавателем специальных дисциплин и работать на основе учебного материала, изучаемого на занятиях по специальности, необходимо по каждой профилирующей дисциплине вычлнить типовые тексты и работать с ними» [171, с.57].

Далее Л.В. Фарисенкова считает: «Существует некоторая последовательность когнитивных стратегий, оптимальная для обучения иностранцев русскому языку. На основе анализа учебных пособий по русскому языку как иностранному с 1975 по 1999 год можно выделить когнитивные стратегии и их языковые реализации в соответствии с четырьмя уровнями обучения русскому языку» [239, с.242].

Исследователь Коренева Л.А. подчеркивает: «Специфика профессионально ориентированного обучения языку направляет педагогический процесс на конечный результат обучения студента в вузе – будущую профессию, которая в итоге станет сферой приложения всех получаемых знаний, умений, навыков, проверкой их действительности» [126, с.29].

Александрова О.А. делает выводы о перцептивно-мнемическом факторе: «Исследование роли перцептивно-мнемического фактора, то есть слухового и зрительного запоминания лексического материала при обучении чтению специального иноязычного текста показывает следующее:

1. слуховая презентация лексики гарантирует более прочное ее удержание в памяти, что проявляется в процессе неподготовленной актуализации вербального материала.

2. зрительное восприятие способствует ускорению процесса запоминания лексики и обеспечивает прочность ее сохранения в памяти при возможности регулярных повторений» [6, с.6].

Система тематических циклов профориентированных текстов для чтения обеспечивает выполнение последнего условия, так как

предусматривает преемственность и повторяемость основных лексических единиц. Следовательно, зрительное восприятие часто встречающихся иноязычных лексем в тематической системе текстов способствует достаточно прочному и точному их сохранению в памяти обучающихся.

В настоящее время ни программами по русскому языку, ни программами по профилирующим дисциплинам еще не предусмотрена ориентация студентов в том информационном потоке на русском языке, с которым им придется иметь дело в будущем. Поэтому первейшая задача при обучении чтению литературы по специальности состоит в ознакомлении студентов со спецификой тематического спектра изданий на русском языке.

Артемов В.А. утверждает: «Формировать профессиональную направленность у студентов - это значит укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза, удовлетворять свои основные материальные и духовные потребности, постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии в собственных глазах будущего специалиста» [12, с.125].

Основной предпосылкой становления отношения студентов к избранной профессии, формирования профессиональной направленности принято считать выбор той или иной специальности при поступлении в вуз. Но как показывают исследования Архангельского С.И.: «57% студентов-первокурсников любого вуза не имеют четкого представления о своей будущей специальности, о тех профессиональных качествах инженера, для приобретения которых они пришли в вуз. Работа по профессиональной ориентации со школьниками дает пока чисто внешний эффект - появление положительных мотивов поступления в тот или иной институт, но не по конкретной специальности. Если же поступающие и сориентированы на специальность, то лишь по ее престижности, а не по структуре деятельности. Менее чем для 7% студентов интерес непосредственно к будущей

специальности является главным мотивом ее выбора. Таков начальный, первый уровень профессиональной направленности личности студента» [14, с. 242].

Далее Архангельский С.И. подчеркивает: «Прогресс в профессиональной направленности студентов происходит на старших курсах, в связи с введением спецкурсов, спецсеминаров, а также посредством широкому привлечению студентов к научно-исследовательской работе, выполнению курсовых проектов, участию в деловых учебных играх и других формах учебной работы, проводимых профилирующими кафедрами, Под воздействием учебно-воспитательного процесса отношение к будущей профессии становится все более определенным. На формирование профессиональной направленности студентов влияет все: и постановка занятий, и наличие современного оборудования, и связь с производством, и достижения кафедр в научно-исследовательской работе. Но самый главный фактор, как указывают 70% опрошенных студентов, - это личность ученого-педагога, который прямо или косвенно способствует становлению идейно-политических и эстетических убеждений и чувств, воспитанию мировоззрения» [14, с.300].

Настоятельным требованием науки и производства сегодняшнего и завтрашнего дня является подготовка специалиста широкого профиля. Это возможно только при усилении прикладной направленности курсов различных дисциплин, повышении уровня фундаментальной подготовки, привитии студентам навыков творческой деятельности.

Увеличение роли фундаментальной подготовки приводит к тому, что доля специальных дисциплин в общем объеме изучаемых курсов снижается от 60 до 20-30%. Сейчас все дисциплины призваны формировать специалиста-деятеля, поэтому совершенно оправданной представляется ориентировка общенаучных циклов на практику, на будущую деятельность специалиста, причем это касается и лекций, и практических, семинарских занятий. Важно подчеркнуть, что одной из особенностей проблемного

обучения в высшей школе является создание условий решения проблемы, исходя реальной деятельности специалиста данного профиля. Одной из целей практических занятий является показ возможностей построения моделей различных технологических процессов на языках фундаментальных наук.

Свою точку зрения О.Н. Исаева определила так: «Под профессионально ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин «профессионально ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания русского языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности» [100, с.23].

Есаджанян Б.М. дает следующее определение: «Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным русским языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях» [86, с.56].

Данное исследование придерживается мнения и Журавлева И.К., который считает: «Профессионально ориентированное обучение должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей специальности. Учет специфики профилирующих специальностей должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся» [87, с.18].

По мнению И.А. Пугачева: «Профессионально ориентированное обучение — это специально организованное обучение, основанное на учете

профессиональных коммуникативных и лингвокультурных потребностей студентов в учебно-профессиональной, социокультурной, социально-бытовой и административно-деловой сферах общения» [195, с. 224].

Далее И.А. Пугачев подчеркивает: «Одним из значительных факторов рациональной организации обучения русскому языку является профессионально ориентированное обучение. Так, профессионально ориентированное обучение наполняет обучение надёжным и значимым для обучаемых предметом общения. Таким предметом общения для студента как будущего специалиста является его профессия. В связи с этим профессиональное обучение становится основой, на которой строится обучение всем аспектам языка и видам речевой деятельности» [195, с.250].

Для этого необходима определенная устремленность подготовки специалистов в неязыковом вузе, затрагивающая основную профессиональную заинтересованность обучающихся. В данном случае концентрируется активная личностная мотивация, которая является сильным регулятором.

Творческая профессиональная деятельность включает в себя творческий поиск, умение проведения научно-практических исследований.

С.К. Фоломкина считает: «Для того, чтобы специалист овладел рациональными приёмами поиска научно-технической информации, он должен освоить различные виды чтения, т.е. «гибкое чтение»: поисковое, ознакомительное, просмотровое, изучающее и др. Он должен уметь изменять характер чтения в зависимости от поставленной задачи. Поэтому важно обучать чтению на текстах, язык которых характерен для монографий, брошюр, журналов, газет и других материалов, соответствующих будущей специальности» [242, с. 65].

В Программе по русскому языку для неязыковых вузов Республики Таджикистан указано: «В основе обучения говорению лежит звучащая речь. В ходе обучения должны быть сформированы умения, совокупность которых позволила бы обучаемому легко переходить от родного языка к русскому.

При этом к концу обучения студент должен располагать знаниями, позволяющими участвовать в беседе, обсудить прочитанное, выступить с сообщением и т.д.» [192, с.3].

Научно-технический прогресс предоставляет возможность проведения насыщенного эффективного занятия посредством информационно-коммуникационных технологий, т.е. компьютерных технологий, в особенности при обучении русскому языку, где особенно важна стратегия проведения занятия для нефилологического факультета.

Сначала это могут быть простейшие приёмы: умение задавать вопрос товарищу, копировать при необходимости ответ, попросить студента выполнить какое-либо действие. Постепенно приемы должны усложняться, вплоть до того, что студенты привлекаются к участию в подготовке и проведении фрагментов вузовского занятия. При этом обращается внимание на то, чтобы вопрос, предлагаемый преподавателем, соответствовал уровню подготовки студента, которому он адресуется. При возникающих затруднениях в ответах студент должен суметь поддержать коммуникативно-речевую активность наводящим вопросом, В конце года студенты приобретают прочное умение устанавливать контакты: учитель-класс, учитель-ученик, ученик-ученик. Такое умение особенно важно для учителя, так как «сложившиеся или складывающиеся взаимоотношения между учителем и классом оказывают существенное влияние на адаптацию методической системы. Они могут способствовать или препятствовать использованию того или иного приёма».

Во-вторых, умение перестраивать свою речь, упрощать или усложнять её в зависимости от конкретных условий учебного процесса.

Это умение вырабатывается при помощи упражнений, связанных с различными видами лексико-синтаксических трансформаций, которые удобно использовать на занятиях по практикуму, эффективны задания по переложению текста в монологическую или диалогическую форму, по передаче содержания с точки зрения того или иного персонажа, от первого

или третьего лица. Грамматический материал также позволяет научить студентов упрощать или усложнять высказывание. На занятиях по практикуму полезно предложить описать одну ту же картинку с теми же ограничениями.

В-третьих, умение замечать ошибки, типизировать их, выявлять их причины, намечать пути их предупреждения. На любом практическом занятии студентам дается задание: заметить и исправить ошибки в ответе товарища. Эта работа обычно не вызывает затруднений у студентов, гораздо большую сложность представляет для них определение типа ошибки. Для преодоления этой трудности необходимо задать вопрос, почему допущена ошибка, чем она вызвана, установить, что следовало бы предпринять для предупреждения подобных ошибок.

В-четвертых, умение словесно побуждать студентов к мотивированной речевой деятельности и управлять ею, ставить перед ними определенные коммуникативные задачи, создавать учебно-речевые ситуации. Это умение создается следующими заданиями.

1. Из данного списка лексических единиц выберите те, которые необходимы для описания ситуации на указанную тему.

2. Составьте сообщение (тема не ограничена) с использованием заданных ключевых слов.

3. Составьте ситуативно-речевые упражнения, пользуясь лексикой данного текста.

4. Подберите текст для аудирования на указанную тему.

5. Обработайте данный текст для аудирования, «снимите» грамматические или лексические трудности.

Подобные упражнения допускают практически неограниченное варьирование. Таким образом, в процессе обучения практике устной и письменной речи студенты приобретают опыт составления упражнений, разработки ситуативных заданий для развития устной речи, подбора и методической обработки текстов.

Коммуникативная сторона общения при изучении русского языка студентами затрагивает их концентрацию при построении правильности, логичности, выразительности речи и обогащает словарный запас. Практические занятия способствуют студентам, как будущим специалистам, грамотному использованию профессиональной лексики при всевозможных ситуациях. Общение на русском языке станет результативным, доступным, целеустремленным только при речевом, научном, деловом и профессиональном общении, а также в сочетании с иными специальными дисциплинами. И только профессионально ориентированный подход имеет возможность осуществить правильность и грамотность будущей профессии.

Данная коммуникация – официальная и неофициальная – вырабатывается на выступлениях с докладами на научно-практических конференциях, форумах, при обсуждении договоров, составлении проектов и деловых писем.

Данное исследование многосторонне раскрывает понятие профессиональной компетентности. Предоставляем некоторые суждения исследователей о профессиональной компетентности.

Г.И. Богин свидетельствует: «На разных этапах обучения по предмету указанная компетентность проявляется на следующих уровнях:

- уровень грамотности (способность индивида использовать свой активный лексический запас вместе с правильным применением основных правил словообразования и формообразования языковых единиц иностранного языка);

- уровень усвоения (наличие у собеседника полного понимания своего высказывания); уровень разнообразия (предполагает широкое применение различных языковых средств и отсутствие примитивной лексики и синтаксиса);

- уровень корректного выбора (уверенное использование разнообразных языковых средств в зависимости от контекста и конкретной ситуации);

- уровень конструктивного синтеза (отражает развитие отдельной языковой личности)» [38; 98].

Над проведением исследования аспектов формирования коммуникативной компетенции у будущих специалистов работала И.В. Кушнарёва. Опираясь на идеи Г.И. Богина, Кушнарёва И.В. выделяет несколько основных элементов данной компетенции:

«1. Лингвистический аспект, который охватывает знания словарного запаса и грамматических структур, необходимых для профессионального общения.

2. Социолингвистический аспект, который описывает умение выбирать и применять языковые формы и средства в зависимости от конкретных обстоятельств общения в рабочей среде.

3. Речевой компонент, подразумевающий применение языковых знаний на практике.

Эти аспекты играют важную роль в формировании иноязычной компетентности специалистов, что, в свою очередь, способствует их успешной интеграции в международное профессиональное сообщество». [141, с.58].

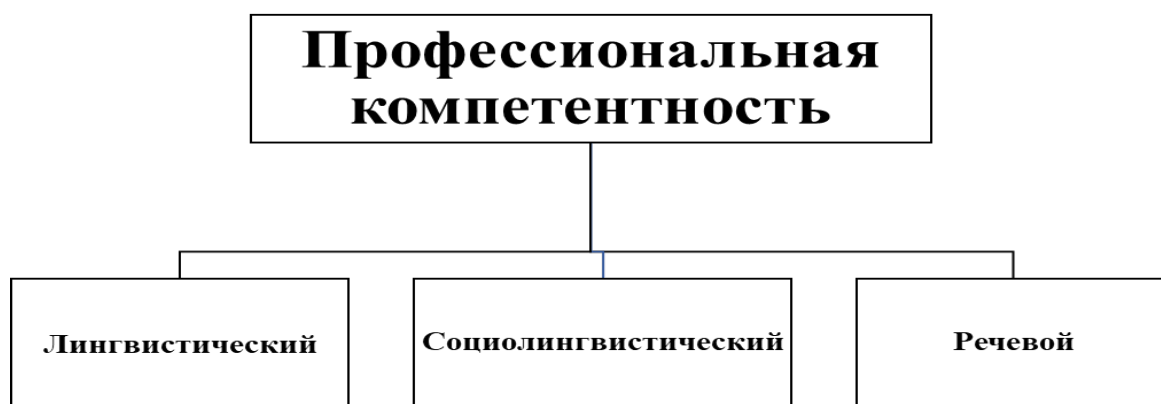


Рисунок 1. Основные элементы профессиональной компетенции

В процессе разработки уровней иноязычной коммуникативной компетенции студентов, упомянутые авторы, как правило, сосредотачиваются на лингвистических и социолингвистических аспектах, игнорируя профессиональную направленность подготовки специалистов. Исследователь В.О. Моляко указывает: «Готовность — это сложное личностное образование, многоплановую, многоуровневую систему качеств и свойств, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять свою деятельность» [168, с.43].

В.А. Сластенин и ряд других исследователей рассматривают: «Готовность есть значимое профессиональное качество личности, которое включает в себя следующие аспекты:

- положительное отношение к своей деятельности, основанное на устойчивых мотивах; адекватные требования к личностным чертам, способностям и проявлениям темперамента профессионала;
- наличие необходимого объема знаний, навыков и умений;
- профессионально важные характеристики процессов восприятия и мышления» [214, с.152].

В.А. Сластенин определяет: «Готовность есть сложный анализ взаимосвязанных структурных элементов:

- психологическая готовность (настрой на выполнение работы);
- научно-теоретическая готовность (наличие необходимого объема профессиональных, психологических и социальных знаний, требующихся для квалифицированной профессиональной деятельности);
- практическая готовность (наличие сформированных на необходимом уровне профессиональных навыков и умений);
- психофизиологическая готовность (определение предпосылок для овладения профессией, наличие значимых личностных качеств для профессии);

– физическая готовность (соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности и работоспособности)» [214, с.122].

Исследователь К.М. Дурай-Новакова обуславливает: «Профессиональная готовность – это есть некая система интегрированных переменных, включающих свойства, качества, знания и навыки (опыт) личности. В данном контексте ученый считает логичным рассматривать структуру профессиональной готовности студента с точки зрения единства: мотивационного, познавательного-оценочного, эмоционально-волевого, организационно-действенного и мобилизационно-настроечного компонентов» [82, с.43].

Формирование умения составлять реферат или аннотацию текста по специальности ставит перед преподавателем вуза задачу научить студентов смысловому свёртыванию и формулированию главного смысла. Например, умение устно излагать содержание оригинального текста по специальности предполагает воспроизведение текста не на уровне вербальных единиц, а единиц смысла. Основными элементами разрабатываемой системы являются структурно-логический эталон и логико-структурная схема темы, базовой дисциплины и т.д. На основе структурно-логического эталона у студента формируется определенное представление о рассматриваемой проблеме, о сущности и взаимосвязях понятий, категорий, используемых для её описания, благодаря чему существенно облегчается изучение материалов по близким проблемам.

Важным достоинством рассматриваемого метода является необходимость тесного контакта кафедр русского языка с профилирующими кафедрами соответствующей специальности, при помощи которых является разработка целенаправленной программы изучения русского языка как специальности.

Во-первых, сюда относят сознательно предоставленное доступное содержание учебного материала. Суть текста должно отличаться

познавательной и профессиональной информативностью с тем, чтобы осуществлять роль формирующего средства. И во-вторых, при выборе учебных материалов важно, чтобы их содержание соответствовало уровню знаний и профессиональной подготовки студента. Материалы должны иметь общий описательный характер, охватывая увлекательные биографические факты, основные сведения о прогрессе в науке и технических областях, а также описания интересных событий.

Функциональность на данном этапе могут проявляться во временных аспектах. Для этого выбираются грамматические конструкции, наиболее характерные для научной литературы, обобщаются в крупные группы и представляются студентам в виде таблиц и схем. Это позволяет видеть взаимосвязи, самостоятельно конструировать по аналогии и делать подстановки, что означает выполнение привычных операций, присущих изучению базовых дисциплин. Также функциональные аспекты связей проявляются в развитии навыков работы с элементами реферирования, которые начинают формироваться уже с первого этапа.

Следовательно, в ходе обучения русскому языку студенты учатся выделять ключевые идеи текста и выявлять основные положения автора, отсекая ненужную информацию. Таким образом, уже на первом этапе занятий по русскому языку у студентов формируются обобщенные навыки, которые могут быть применены в дальнейшем изучении профильных дисциплин.

Таким образом, мы сделали попытку расширить основные функции профессиональной деятельности студента, а именно – профессиональные функции, которые включают в качестве составного элемента конструктивную деятельность, новыми компонентами профессиональной деятельности. Общепринято конструктивную деятельность студента ограничивать отбором, композицией, проектированием учебного материала. На современном этапе развития науки этого уже недостаточно, поскольку конструктивная деятельность студента должна наряду с перечисленными действиями

включать моделирование, алгоритмизацию, системное решение учебно-познавательных задач.

1.2. Особенности формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов: сущность и компонентный состав

Задачи профессионально-направленного обучения русскому языку предполагают в качестве первостепенного решения вопрос об определении номенклатуры профессионально-речевых умений (коммуникативных, устно-речевых, а также тесно с ними связанных профессионально-методических умений), обеспечивающих студентам, будущим специалистам, профессиональное владение профессиональной речью. Под профессиональным владением русской речью нами понимается такой уровень владения речевой деятельностью, который является необходимым и достаточным для успешного выполнения профессионально-коммуникативной деятельности в процессе решения коммуникативных задач.

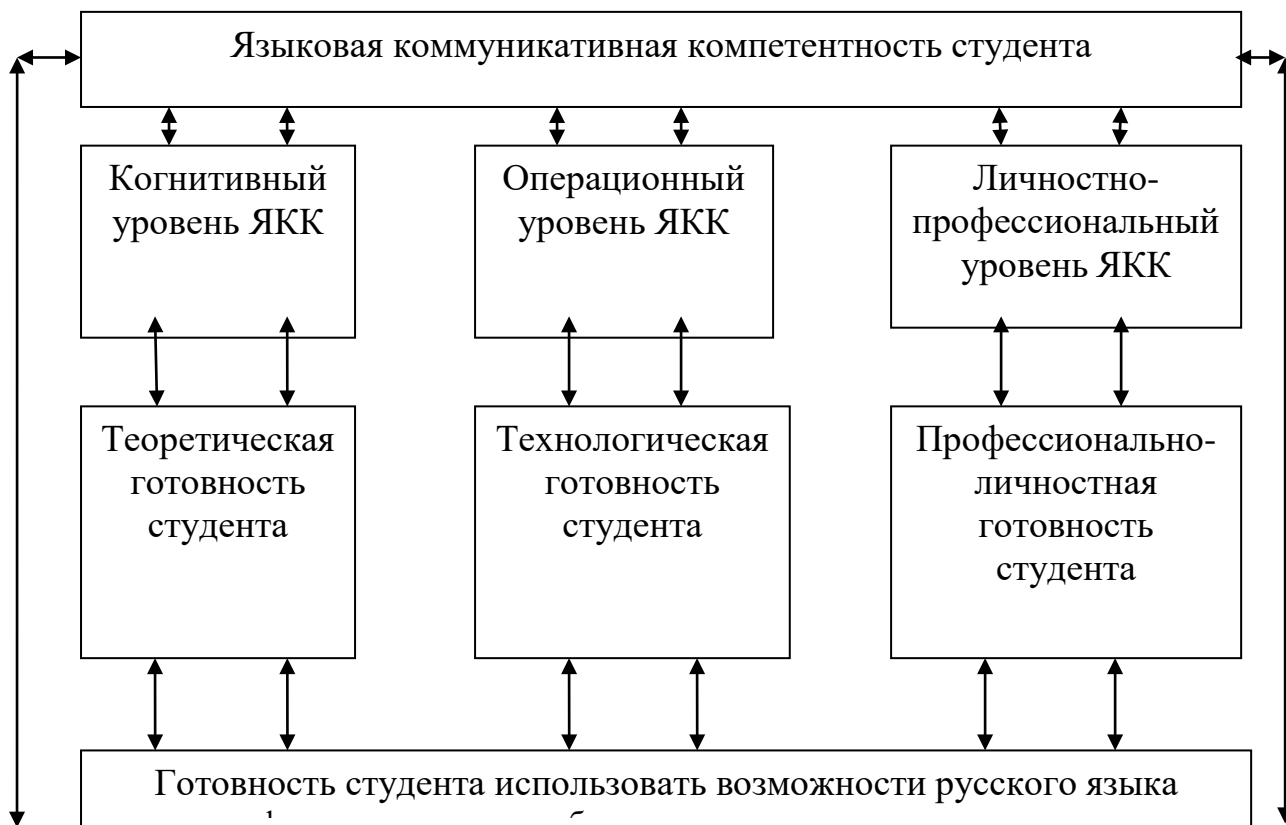
Профессиональное владение русской речью является результатом формирования у студентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в области устной и письменной речи - неотъемлемого компонента общей профессиональной компетенции будущего специалиста. Профессионально ориентированная коммуникативная компетенция включает в себя знания, навыки и умения, необходимые для выполнения рецептивных видов речевой деятельности. Поэтому, прибегая далее к термину «профессионально коммуникативная компетенция», мы будем иметь в виду лишь ту сферу его применения, которая относится к профессиональной компетенции студента-будущего специалиста определенной области.

Структура общей профессиональной компетенции студента отражает объективное содержание выполняемой им профессиональной деятельности и

определяет, в конечном счете, те профессиональные требования, под влиянием которых обучаемый складывается как активный субъект этой деятельности, как человек, способный самостоятельно и компетентно решать стоящие перед ним коммуникативно-обучающие задачи.

Рисунок 2

Структура уровней коммуникативной компетенции студентов



Наличие тесной взаимозависимости основной профессиональной коммуникативно-обучающей и профессионально-коммуникативной деятельности дает основание считать, что структура профессионально-коммуникативной компетенции студента отражает структуру общей профессиональной компетенции специалиста данного профиля. Более того, профессионально-коммуникативная компетенция, будучи органической частью общей профессиональной компетенции, во многом определяет специфику последней. Профессионально-коммуникативная компетенция, реализующая одноименную деятельность в составе основной профессиональной деятельности студента явление далеко не однородное,

представляющее собой сложный синтез знаний, навыков и умений, относящихся к ее структурным компонентам, в качестве которых выступают:

- 1) коммуникативная компетенция;
- 2) теоретико-лингвистическая компетенция;
- 3) методическая компетенция.

Ключевая задача в обучении как родному, так и неродному языку - это формирование коммуникативной компетенции. Уже в 90-е годы XX века в методике начинают практиковаться такие понятия: «компетенция» и «типы компетенции». Ученые, такие как И.Л. Бим, Е.А. Быстрова, О.Д. Митрофанова и Н.М. Шанский, исследовали структуру и содержание этих терминов. Компетенция включает в себя совокупность специализированных и общих знаний, умений, навыков и методов деятельности, а также ценностные ориентации, которые формируются у студентов в процессе изучения предметной области и служат средством достижения компетентности как конечной цели обучения.

В методике обучения русскому языку в программно-методических материалах многие исследователи указывают на равноценные составляющие языковой способности обучающихся: «1) языковая компетенция (представляющая собой знание студентами системы родного языка); 2) коммуникативная компетенция (означающая осведомленность обучающихся о специфике использования родного языка в устной и письменной формах); 3) лингвистическая компетенция (включающая знания о русском языке, ее методах, этапах развития, а также о выдающихся ученых, которые сделали важные открытия в этой области)».

Следовательно, в методиках преподавания обоих языков всевозможными видами компетенций считают структурные элементы единого целого. Единственным различием является то, что в методике иностранных языков они представлены как составляющие коммуникативной компетенции, а языковыми в методике русского языка.

В своём научном исследовании Е.В. Сысоева обуславливает: «Компетентностный подход является формированием способности человека использовать имеющиеся знания и умения для решения конкретных практических задач» [219; 96]. Более того, многие специалисты А.И. Власенков, Т.К. Донская и В.И. Капинос сходятся во мнении: «Формирование коммуникативной компетенции есть важнейшее условие овладения обучающимися языку когнитивной и речевой деятельностью, осознания ими необходимости совершенствования собственной речи» [105; 104].

В современной лингвистике существует три направления в теории исследования языковой личности: лингвистическое, социолингвистическое и лингводидактическое. Данное исследование опирается на третье направление – лингводидактическое. По нашему мнению, «Лингводидактика тесно связана с вопросом формирования коммуникативной компетенции, и, как следствие, трактует языковую личность как человека, готового производить речевые поступки, создавать и понимать произведения речи» [6, с.268].

Исследование, предоставленное на рассмотрение, считает актуальным: «Понятие профессиональной компетентности многоаспектно и развивается постепенно в процессе эволюции от некой профессиональной компетентности вообще к предметной, в частности, иноязычной коммуникативной компетентности» [6, с.269].

Анализ научного исследования Н.В. Кузьминой предоставил возможность сделать заключение: «Профессиональную компетентность специалиста можно ограничить рамками совокупности свойств личности. Структура профессиональной компетентности состоит из: а) специальной компетентности; б) методической компетентности; в) социально-психологической компетентности (сфера коммуникаций); г) дифференциально-психологической компетентности; д) аутопсихологической компетентности (рассматриваем достоинства и недостатки собственной деятельности и личности)». [137, с.88]. А.К. Маркова

компетентность делит по двум направлениям: «1. Психическое состояние специалиста, позволяющее ему действовать самостоятельно и ответственно. 2. Обладание способностью и умениями выполнять определенные профессиональные функции» [158, с.43]. Толкование профессиональной компетентности будущего специалиста Л.М. Митина обуславливает на профессиональных знаниях. «Не отрицая присутствия личностного фактора при определении данного понятия, можно выделить три ее подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного осуществления деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления профессионального общения); личностную (потребность в самореализации и саморазвитии)» [164, с.15].

В данном исследовании мы опираемся на теорию В.А. Хуторского: «Понятие «профессиональная компетентность», с точки зрения обладания будущим специалистом компетенцией, понимаемой как обобщенные способы действий, обеспечивающие не иное, как продуктивное, эффективное выполнение профессиональной деятельности» [251, с.43].

Проблематика эффективности образовательной подготовки студентов в учреждениях высшего образования, не ориентированных на изучение языков, подчеркивает важность выделения коммуникативной компетенции среди профессиональных навыков. Учёные традиционно анализируют эту компетенцию через призму усвоения знаний, умений и навыков в конкретной области, принимая во внимание личные и профессиональные качества будущих специалистов. По мнению исследователей, ключевым аспектом изучения данной компетенции является положительное развитие как профессиональных, так и личных характеристик студентов. Данная область свидетельствует о готовности индивидов к осуществлению своих профессиональных функций. Исследование доступных источников подтвердило, что концепция коммуникативной компетенции является ключевым элементом профессиональной подготовки.

Профессионально-языковая компетенция представляет собой умение и готовность трансформировать лексические элементы в содержательные высказывания, применять грамматические нормы для передачи и восприятия информации, как в устной, так и в письменной форме. Это также включает способность создавать и понимать тексты в рамках определенной профессиональной сферы, анализировать и представлять текстовые материалы, затрагивающие профессиональные вопросы, а также использовать специализированную профессиональную лексику.

1. Социолингвистическая компетенция — это умение выбирать языковые средства и их формы в зависимости от целей, контекста общения и социального статуса участников в ходе социокультурной и профессиональной коммуникации.

Имеются также способности продуцирования и восприятия речи, осмысление правил речевого поведения, толкование иноязычной речи, а также знание лингвистической информации и осведомленность о культуре стран.

2. Компенсаторная (стратегическая) компетенция представляет собой умение применять соответствующие коммуникативные стратегии, как вербальные, так и невербальные, в ситуациях общения с целью достижения продуктивного профессионального взаимодействия в условиях ограниченности языковых ресурсов.

Она также включает умение преодолевать языковые трудности при передаче и получении информации, а также использование контекстуальной догадки.

3. Социальная (прагматическая) компетенция представляет собой осознание совпадений между намерениями в коммуникации и выражениями, а также согласование различных форм выражения с конкретными условиями речевого акта. Это включает в себя способность реализовать коммуникативное намерение, выбирая действия, которые соответствуют требованиям ситуации и логике общения.

4. Личностная компетенция - это готовность постоянно развивать свой образовательный уровень, стремление к актуализации и осуществлению собственного личностного потенциала, умение самостоятельно усваивать новые знания и навыки, а также способность раскрывать значимые качества деловой профессиональной коммуникации, такие как согласованность, конструктивность, сотрудничество, рефлексия, уверенность и привлекательность.

Согласно исследованию Р.В. Дражан, в данном исследовании мы разграничиваем знание языка (языковую компетенцию) и его реализацию в деятельности – «речевую компетентность» [80; 48-54].

Понятие коммуникативной компетенции имплицитно осуществляет связь между определенным объемом лингвистических и социальных знаний, которыми должен обладать студент, и его умениями и навыками общения. По мнению М.Н. Вятютнева: «Содержание коммуникативной компетенции может быть представлено списком конструктивно сформированных знаний, умений и, добавим, навыков. Среди знаний, включенных в коммуникативную компетенцию, выделяется приобретенное знание, семантических и синтаксических правил построения грамматически правильных предложений, т.е. знания, формирующие языковую компетенцию. Кроме того, коммуникативная компетенция включает в себе страноведческие знания, отражающие социальный опыт изучаемого языка (знания о самой стране и фоновые знания, под которыми понимаются знания совокупности трудовых и бытовых традиций, представлений, свойственных носителям данного языка), а также знания лингвострановедческого порядка» [61; 38-45].

Актуальность быстрого и качественного освоения русского языка в рамках узкой специализации за ограниченный срок (6 часов) ставит перед педагогом задачу оптимизации учебного процесса. Мы полагаем, что эта практическая необходимость объясняет особенности методики преподавания русского языка в таджикской аудитории особую актуальность приобретает

проблема формирования у студентов навыков связной речи (устной и письменной) на русском языке.

Таким образом, актуальность этой проблемы объясняется, однако не только ее особой значимостью в методике преподавания русского языка. Данная задача выходит за пределы лишь ее методической ценности и приобретает важное социальное значение, поскольку связана с решением проблем улучшения подготовки специалистов для экономики страны.

Таким образом, мы приходим к выводу, что коммуникативная компетенция, обеспечивающая действие коммуникативной операционно-структурной функции, заключается в свободном владении студентом устно-речевой деятельностью (т.е. устно-речевыми умениями) и всеми ее аспектами (т.е. речевыми навыками) с соблюдением языковых и стилистических норм данного языка и предполагает высокий уровень знаний лингвострановедческого и страноведческого характера. Коммуникативная компетенция обеспечивает корректное владение устной речью на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка и свободное владение ею.

1.3. Значение и место формирования профессиональной речи в процессе профессионально ориентированной компетенции студентов

В современных условиях важно развивать русскую речь у студентов, не являющихся носителями. Стремление к гуманизации и интеграции образования привело к новым подходам в подготовке специалистов. Тенденции включают фундаментализацию, увеличение выборочных курсов, индивидуализацию и расширение гуманитарных дисциплин. Культура речи считается ключевым навыком для будущих учителей, влияющим на успешность их работы.

Особенно заметно ухудшение культуры речи из-за популярности видеопродукции, замещающей чтение литературы. Необходимо обратиться к

историческому наследию для оценки духовно-нравственного состояния общества. Уже в древности культура языка считалась важнейшим элементом национальной культуры посредством мыслительной деятельности.

В вузах особенно важен подход к развитию культуры речи. В условиях двуязычия актуальны вопросы формирования речевой компетенции у студентов нерусской национальности. Проблемы литературных норм сопровождаются явлениями языковой интерференции. Недостаточный словарный запас и неумение использовать языковые ресурсы мешают как в обучении, так и в общении. Уровень языковых навыков влияет на успех учебной и профессиональной деятельности. Методисты и языковеды активно изучают вопросы формирования речевой культуры.

Шлейхер утверждал, что язык не зависит от индивидуальной воли и представляет собой внешнюю сущность для человека. В. Гумбольдт подчеркивал, что язык является непрерывной деятельностью разума, направленной на выражение мысли, а также важной частью культуры, отражающей дух и идеи народа. Таким образом, творческий процесс художников и музыкантов может происходить вне словесного выражения, но требует развитого языка. А.А. Потебня также высказывал оригинальные идеи о речи, основываясь на мыслях Гумбольдта о непонимании и согласии во взглядах. Ученый утверждал, что каждый человек вкладывает свое уникальное содержание в слова, что создает разнообразие толкований и недопонимание даже при взаимном согласии.

Каждая личность должна пройти свой уникальный путь в формировании психического комплекса, который, согласно Г. Паулю, нельзя передать другому человеку. Л. Блумфильд рассматривает язык как регулятор человеческой деятельности, где речь играет ключевую роль в решении практических задач и контроле над поступками, а также взаимодействии между людьми через словесные и практические воздействия. Ученый утверждает, что речь является не только средством общения, но и инструментом управления поведением людей, взаимодействующих друг с другом.

Изучение возможностей языка в передаче знаний и усвоении информации является ключевой темой научных исследований. Особое внимание уделяется процессу обучения, особенно речи будущих педагогов, что имеет важное значение для современного высшего образования. Исследования, проводимые в рамках психологии, включают в себя анализ транспозиции и интерференции, осуществляемый учеными, такими как П.Я. Гальперин и И.А. Зимняя. Они предложили разнообразные модели формирования высказываний. Основная цель подобных моделей заключается в исследовании внутренних процессов мозга при создании речевых высказываний. Теория речевой деятельности, разработанная психологами, вроде А.А. Леонтьева и И.А. Зимней, является важной для изучения процессов обучения русскому языку. Эта теория тесно связана с понятием «деятельность» в психологии.

Выготский Л.С. выделил три уровня производства высказывания: «Мыслительный, словесный синтаксис и физическая речь. Первые два уровня объединены внутренней речью, а третий - внешней. Внутреннее мышление представляет собой внутренний план речевой мысли, когда значение доминирует над словом, а лексическая семантика слов связаны. Внутренняя речь лишена звуков и является сокращенной, без слов. Следующий этап - это формирование высказывания внутри себя, а затем реализация физической речи, что подробно рассмотрено в трудах различных исследователей.

Речевая активность зависит от артикуляционных указаний, артикулятора, моторного аппарата и прочих факторов. Важен не только процесс произнесения, но и его автоматизация. Речевой механизм - сложная система, требующая специальной отработки каждой ее составляющей. Он включает в себя действия оформления (произношение, интонация) и оперирования (сравнение, выбор, набор целого из частей и т.д.). Ключевые требования: автоматизация действий, безупречное качество и оптимальное время выполнения, особенно в речи на русском языке» [59; 154].

Оптимальное исполнение действий оформления и оперирования играет важную роль в достижении высокой эффективности. Особое внимание

уделяется закономерностям речевой деятельности, которая проходит через четыре фазы: появление мотивации и целеполагания, ориентирование в условиях общения, планирование и обдумывание высказывания.

В ходе коммуникации происходит важный этап - превращение внутренних мыслей во внешнюю речь. Этот процесс требует точности, ясности и выразительности. Слова, фразы и предложения формируются согласно заданной теме и плану высказывания. Важен контроль над произносимыми словами и структурой предложений. Формирование культуры речи связано с пониманием теории речевой активности. Важно, чтобы на всех этапах обучения студенты достигали обязательного уровня владения навыками и знаниями речевой культуры.

В исследованиях последних десятилетий особое внимание уделялось разработке теории речевой культуры, фокусируясь на ее соответствии и стандартизации. Работы ученых С.И. Ожегова, Б.Н. Головина, В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова обобщают практический опыт и выявляют ключевые аспекты теории. В 70-х годах наблюдались изменения в подходах к анализу речевой культуры, появились труды, обобщающие ортологические словари и статьи по данной теме. Во многих монографиях исследовались структура литературной нормы, анализировались вариантность слов и языковая норма, выявлялись тенденции развития культуры речи. Работы таких авторов, как Б.Н. Головин, К.С. Горбачевич, Л.И. Скворцов, А.И. Калинин, стали значимыми в контексте изучения проблем «правильности» и стилистики речи.

Изучение правильности речи прогрессирует быстрее, чем анализ стилистических аспектов языка. Проблематика лингвистической точности и мастерства в высказываниях исследована с разной глубиной и детализацией.

Академики Ю.А. Бельчикова, В.Г. Костомаров, Н.А. Феданина, Н.И. Формановская и другие специалисты занимаются исследованием важных аспектов культуры речи, включая подготовку будущих педагогов и повышение уровня лексического богатства в международном общении.

Возникший в 70-80-е годы перелом в восприятии культуры речи привел к более глубокому пониманию ее значения. Стало очевидно, что искусство речи связано с речевым мастерством, умением высказываться и ценным отношением к языку. Основная черта мастерской речи – активность и творческий подход. Поэтому важно начинать развитие речи с учителя, который является примером мастерства в слове. Умение говорить не просто правильно, а искусно, считается высшим достижением в области словесного искусства.

Современное обогащение языка способствует улучшению его выразительности и разнообразия. Тем не менее, в современной речи наблюдается тенденция к упрощению и грубости. Язык художественной литературы становится стандартизированным, а язык науки порой перегружен иностранными словами. В публицистике часто встречаются излишняя многословность и недостаточная ясность. В текстах активно используются арготические выражения для придания живости, что иногда приводит к потере изначальной выразительности. Снижение уровня речевой культуры приводит к разнообразным коммуникативным неудачам. Профессиональное владение русским языком является ключом к успешной деятельности выпускников высших учебных заведений, особенно в области образования. Исследователи акцентируют внимание на важности обучения культуре речи, включая формирование правильной и целесообразной устной и письменной речи.

Многие известные ученые исследователи в области методики обучения детей выделяют важность развития умений владения связной речью. Они понимают, что ключевой задачей образования является формирование у студентов навыков уверенного высказывания как устно, так и письменно. В работах педагогов XX века поднимались важные вопросы, которые сегодня лежат в основе современной практики развития речи: взаимосвязь устной и письменной речи, связь процесса развития речи с изучением русского языка, стилистическое направление в обучении общению. Педагоги отмечают, что

развитие речи напрямую влияет на уровень мыслительных способностей студентов, и поэтому особое внимание стоит уделить работе по развитию логического мышления, наблюдательности и самостоятельности.

В работе над развитием речи акцент делается на взаимосвязи устной и письменной формы выражения. В начальной стадии обучения предлагаются упражнения по развитию устной речи, способствующие формированию навыков письменного выражения. Важную роль играет развитие письменной речи для улучшения устной коммуникации. Подготовка к письменным сочинениям включает работу над устными высказываниями. Эти методы освещены в трудах таких авторов, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Л.И. Поливанов. Важно учитывать специфику обучения, когда студент уже имеет сформированные речевые навыки на родном языке. В процессе изучения возникает влияние двух языков, что требует особого подхода.

В современном обществе методика преподавания русского языка претерпевает изменения, определяемые запросами общества, статусом языка в жизни людей и новыми возможностями его использования. Роль русского языка в формировании личности и культуры народа усиливается в контексте утверждения государственного статуса языка. В результате, функции и значение русского языка в странах СНГ претерпели изменения, сократилась область его применения. Приоритет национального образования сегодня отдается уважению к общечеловеческим ценностям и свободному развитию личности. Образовательная система становится более дифференцированной, открывая новые возможности для разнообразных образовательных практик.

Современный анализ речи смещается от структурно-статистического описания языка к коммуникативному.

Имеется широкое согласие среди многих исследователей относительно важности разработки теории коммуникации как совершенно нового направления научных исследований, включающего в себя анализ и изучение культуры общения. Выделение культурного аспекта речи в процессе формирования теории речевого общения является весьма обоснованным,

поскольку изучение языковых норм и стилистики, а также анализ выразительных средств играют ключевую роль в понимании коммуникативных процессов.

Областью интересов в области речеведения становится функция общения через язык, активность, связанная с употреблением речи, а также текстовая продукция и процесс создания текстов, рассматриваемые с различных точек зрения в рамках различных дисциплин. Важно отметить, что развитие лишь речевой культуры не является единственным способом улучшения уровня языковой подготовки студентов. Нас также интересует аспект культурной речи в рамках лингвистической подготовки студентов, учитывая особенности данной аудитории. Необходимость создания атмосферы неофициального общения в процессе обучения русскому языку важна при акценте на коммуникативной составляющей. В рамках формального взаимодействия, основанного на выполнении заданий из учебников, студенты фокусируют свое внимание исключительно на изучении русского языка как научной дисциплины. Как результат, общение, как преподавателя, так и студентов, часто лишено коммуникативной ценности.

Важно, чтобы студенты не только повторяли готовые образцы речи, но и выполняли мыслительные операции: анализ, сравнение, рассуждение, комментирование текстов. Это поможет им приобрести необходимые коммуникативные навыки на русском языке и сделает обучение более интенсивным и эффективным.

Образование рассматривается как социальная структура, отражающая состояние общества и переход от индустриальной модели к информационной эпохе. Следовательно, культура речи играет важную роль в формировании профессионализма учителя в условиях современного общества.

Образование занимает центральное место как ключевой фактор развития общества, его интеллектуальной составляющей, а также основой для сохранения духовного наследия и разностороннего развития личности. Государство признает высшее образование как фундамент национальной

безопасности, будущего страны, ее экономической конкурентоспособности и успешности реформ. Это способствует развитию всех культур и народов, обеспечивая их дружбу и взаимопомощь. Основным трендом в сфере образования является увеличение значимости научных и культурных аспектов.

Особое внимание уделяется также сохранению и прогрессу национальных языков и культур различных народов и национальностей страны.

Изучение культуры общения в процессе подготовки будущих педагогов опирается на современные тенденции в профессиональной сфере. А.А. Вербицкий выделил «ряд направлений развития образования, которые будут иметь значение в будущем:

- восприятие каждого уровня образования как важной части непрерывного образовательного процесса, включая вопросы согласованности между школой, вузом и будущей работой студентов;
- цифровизация обучения и сопутствующая технологизация, способствующая развитию интеллектуальной активности общества;
- переход от передачи информации к активным методам обучения с элементами поисковой работы, стимулирование самостоятельной работы студентов;
- поощрение и стимулирование творческой активности студентов;
- организация учебного процесса как совместной деятельности обучающихся.

Эти изменения соотносятся с общими принципами образовательной реформы, как в мировом, так и в отечественном образовании, хотя изначально они касались среднего образования, но распространяются на все уровни образовательной системы» [54].

Проект развития национальной школы внедряет новые принципы, которые требуют изменения образовательной системы, ее содержания и форм. Дидактика, как область теории и методики профессионального

образования, определяет подход к структуре преподавания русского языка, методам обучения и организации учебного процесса.

В сфере обучения родному языку существует методика, разработанная немецкими педагогами Э. Мейманом и В. Лаем, а также профессором А.И. Томсоном. Современная лингвометодика отличается разумным консерватизмом, опирающимся на опыт заслуженных ученых и педагогов.

Изучив один из принципов педагогики в системе профессионального образования для развития умений в русском языке, мы обнаружили, что существует разнообразие методов обучения. Ученые выделяют три основные группы методов: устные, визуальные и практические. Эту точку зрения поддерживает польский педагог Ч. Куписевич.

Другие исследователи делают классификацию методов на те, что способствуют усвоению знаний, их проверке, а также развитию умений. Систематизируя различные подходы, И.Ф. Харламов предлагает методы устного изложения материала, закрепления, самостоятельной работы, применения знаний на практике, проверки и оценки. Использование всех этих методов считается важным условием для формирования культуры речи будущего педагога у студентов педагогических вузов.

Ключевым аспектом сегодняшнего вузовского образования являются высокие стандарты, которые предъявляются к устному высказыванию будущего педагога, ведь именно через речь преподавателя должны осуществляться задачи по обучению и воспитанию студентов.

Для эффективной реализации образовательных целей, необходимо, чтобы устная речь преподавателя соответствовала определенным стандартам, установленным специалистами как коммуникативные качества, перечисленные ранее. В общем, такие аспекты общения, как корректность, точность, разнообразие лексики, выразительность и чистота, определяют, как известно, уровень языковой культуры преподавателя.

Особую актуальность представляет проблема культуры педагогической речи в условиях билингвизма и в процессе обучения студентов

национальных групп. Изучение вопросов педагогической коммуникации имеет важное значение, поскольку опыт показывает, что чаще всего допускаются ошибки в русской речи у студентов, чей родной язык отличается от русского. Ученые проводят исследования коммуникативных характеристик педагогической речи, включая соответствие литературным нормам, точность, понятность, отсутствие недостойных слов и жаргона. Не менее важными являются богатство речи, разнообразие лексики, логичность и убедительность высказываний.

Наука о профессиональном образовании выделяет ряд функций речи, включая обеспечение полноценной передачи информации, эффективную учебную деятельность и продуктивное взаимодействие между преподавателем и студентами. Важной функцией является передача знаний студентам. Коммуникативные особенности речи преподавателя напрямую влияют на успешность усвоения материала. Эмоциональная окраска, правильная интонация, ритмичность и четкость речи способствуют запоминанию информации.

Важной ролью в выступлении преподавателя являются его физические выражения, жесты, мимика и движения, которые способствуют улучшению содержания и эмоциональной выразительности его слов. Среди методов улучшения речи будущих педагогов теория и практика профессионального образования рекомендует разработку ясности общения, формирование правильной речи в различных контекстах и развитие выразительности. В рамках профессиональной подготовки также уделяется внимание развитию физических и психических характеристик личности, способствующих успешному овладению навыками речи.

Профессиональная речь играет значительную роль в образовательном процессе, поскольку она является неотъемлемой частью человеческой деятельности. Педагогическая речь признается важным аспектом профессиональной деятельности учителей не только специалистами по психологии, лингвистике и педагогике.

Речь в основном связана с процессом изучения второго языка. Когда мы используем язык для общения, это чаще всего имеет определенную цель, не обязательно связанную с самим процессом общения. Мы высказываемся с определенной целью, чтобы достичь определенного результата. Таким образом, речь встраивается в более широкий контекст деятельности.

По мнению исследователя П.Л. Гальперина (1959), перенос деятельности на уровень речи означает не только описание действия, но и его осуществление в новой форме речи. Термин «речевая деятельность» подчеркивает основную специфику языковых процессов и напоминает о деятельностной природе языковых выражений.

Лингвисты рассматривают язык как ключевой инструмент человеческого общения, способ передачи мыслей и идей. Речь представляет собой процесс использования языка, неотъемлемый от бытия человека. Она считается неотъемлемой частью человеческой сущности, отражаясь в общественном сознании и культуре. Речевая деятельность рассматривается как универсальный механизм культуры при любой социальной активности человека.

Идеи отечественного ученого С.Л. Рубинштейна (1989) лежат в основе психологической науки, изучающей вопросы связи речи с мышлением. Для него речь представляет собой форму деятельности через язык, выражающую и отражающую бытие. Это средство общения и форма существования сознания для других. Речевая деятельность анализируется лингвистами с разных точек зрения. Ф. де-Соссюр (1997) считает ее слиянием языка и языковой способности, в то время как Бодуэн де Куртене (1917) и Н.С. Трубецкой (1987) связывают речь и язык как взаимосвязанные аспекты речевой деятельности.

Современная лингвистика рассматривает язык как форму активности, исследуя личность говорящего индивида. Психолингвистика, как пересекающая область знаний, стремится объединить систему психологических понятий с богатым опытом лингвистических исследований,

исследуя взаимосвязь между языковыми единицами и механизмами речевой деятельности. Она анализирует речь как процесс, охватывающий слушание (восприятие, понимание) и высказывание (выражение, самовыражение).

Согласно трудам Л.С. Выготского и его последователей: «Процесс коммуникации, рассматривается как целенаправленная деятельность. Каждое действие включает мотивацию, планирование и достижение цели через систему конкретных операций. Структура речевой деятельности представлена как трехэтапный процесс: ориентировка, выполнение задачи, контроль и коррекция действий» [59; 200-210].

Речь, по мнению современных психологов, представляет собой сложную форму общения, включающую активность субъекта, создающего высказывания, и субъекта, воспринимающего его. Это включает в себя экспрессивную сторону, где мысль кодируется в речевые схемы через внутреннюю речь, и импрессивную сторону, где воспринимаемое высказывание анализируется, сокращается и преобразуется в речевую схему через внутреннюю речь.

Речевая деятельность и предметная деятельность имеют сходства и различия в своем структурном подходе. Начало обоих видов деятельности определяется мотивацией и ориентацией в контексте, а завершение связано с планированием будущих действий. Контрольный этап, где происходит сопоставление выполненного с задуманным, является неотъемлемой частью обоих процессов. В предметной деятельности применяются инструменты, в то время как в речевой деятельности основным средством являются «психологические орудия» – знаки языка. Эти аспекты свидетельствуют о речи как части общего явления деятельности.

Важно понимать, что речь воспринимается психолингвистами как самостоятельная деятельность при наличии собственного стимула. Развитие личности педагога невозможно без формирования речевой активности как ключевой черты личности, которая складывается в ходе обучения и повседневной жизни. В различных сферах, особенно в педагогике,

необходимо уметь использовать речь как основной инструмент воздействия.

По мнению ученого А.А. Леонтьева (1997): «Цель общения заключается в стимулировании определенной активности у человека, являющегося объектом общения. Оказывая воздействие на него, инициатор действий (например, учитель как организатор учебного процесса) стремится моделировать поведение объекта в нужном направлении для достижения поставленной цели. Такое воздействие предполагает активное участие получателя информации, осознанную оценку важности предлагаемых стимулов и осмысленный выбор из предложенных вариантов» [145, с.149].

Имея определенные навыки в области коммуникации, человек способен эффективно взаимодействовать с аудиторией, уметь формулируя свои мысли. Однако многим, как студентам, так и преподавателям часто не хватает развитых умений быстро подобрать подходящий стиль выражения в различных ситуациях. Не учитывая реакцию слушателей и не корректируя свою речь в соответствии с обратной связью, человек рискует потерять эффективность своего выступления.

Исследования показывают, что успешное общение зависит от умения адаптировать свою речь к реакции аудитории. Необходимо уметь общаться диагностически, учитывая особенности аудитории, иначе коммуникация потеряет свою целенаправленность. Проблема эффективной коммуникации остается актуальной в научных исследованиях, поскольку существует разногласие в терминологии и теоретических основаниях изучения речевой деятельности.

Различные научные дисциплины рассматривают речевую деятельность с разных точек зрения, что создает сложности в понимании ее сути. Необходимо учитывать множество аспектов при изучении компетенции.

Изучение понятия «профессиональная речь» в научно-методической литературе выявляет несколько подходов: анализ профессиональной речи в рамках функциональной стилистики, изучение профессиональной лексики (терминологии) и рассмотрение профессиональной коммуникации в

контексте теории речевой деятельности.

В современной отечественной литературе отмечается отсутствие единства в понимании термина «профессиональная речь» и его структуры из-за различных теоретических подходов ученых. Исследования в области философии, психологии, лингвистики, психолингвистики и педагогики позволяют рассматривать профессиональную речь как неотъемлемую часть человеческой деятельности.

Лингвистика предоставляет терминологию для анализа высказываний, а педагогика изучает деятельность ученика и педагога как взаимосвязанные процессы.

Профессиональная речь включает три основных компонента. Основой является специфическая речевая деятельность с уникальной мотивацией. Специалисты в области коммуникации используют устоявшиеся знания и специальный язык. Речевая культура играет ключевую роль в осуществлении профессиональной деятельности.

Исследования профессиональной речи педагогов в основном проводятся в лингвометодике.

В профессиональной речи преподавателя функции специального языка, также как и их выполнение, являются универсальными и до настоящего времени не исследованы. Проявление данных функций в речи специалиста позволяет выявить особенности его высказываний, обусловленные спецификой преподаваемого предмета.

В современной литературе выявлены несколько неразрешенных проблем в процессе обучения студентов. Многие авторы, занимающиеся разработкой профессиональных характеристик преподавателей, касаются вопросов развития устной речи будущих преподавателей, но существующие рекомендации слишком универсальны, что затрудняет установление единого подхода к развитию устной речи студентов в процессе профессиональной подготовки. Также недостаточно изучены аспекты устной подготовки для студентов, не изучающих филологию, поэтому необходимо разработать

конкретные методы формирования устной речи на основе общего подхода к обучению профессиональной устной речи.

В свете вышеизложенного можно сделать вывод о важности разработки методики развития устной речи будущих преподавателей русского языка. Внедрение специальной программы устной подготовки в учебный процесс позволит повысить эффективность самостоятельной работы студентов.

1.4. Проблемы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов

Как показали данные психолого-педагогических исследований, одной из причин негативного отношения к занятиям и появления состояния скуки, представляющего собой антипод интереса, является чувство неудовлетворённости от вынужденной пассивности, от даром затраченного времени. Анализ тех моментов занятий, когда преподаватель работает с одним из студентов, а другие в это время остаются пассивными наблюдателями (это бывает иногда при опросе, когда несколько студентов пересказывают один и тот же текст с начала до конца, в точности повторяя друг друга), показал, что эта пассивность ведет к отвлечению внимания и снижению интереса.

Нерациональное использование времени на занятиях: трата времени на механическую работу (дублирование действий студентов, работающих у доски или с учебником, выполнение упражнений, не требующих активных мыслительных операций, не способствующих созданию нужных речевых навыков) ведет к тому, что теряется интерес к занятию.

К факторам, ведущим к снижению интереса студентов, относят и выполнение большого количества однотипных заданий, не несущих достаточной интеллектуальной нагрузки, например, тренировочных упражнений, направленных на автоматизацию речевых навыков. Механическое переписывание из учебника или с доски, механическое

повторение ответа одного студента несколькими другими без всякого анализа или дополнения, механическое заучивание, не требующее мыслительной активности и понимания – все это ведет к нерациональному использованию времени на занятиях.

В целях интенсификации учебного процесса целесообразно вынести за рамки занятий все то, что студенты могут сделать самостоятельно, например, традиционные тренировочные упражнения, направленные на отработку грамматических категорий.

Для стимулирования интереса к занятию большое значение имеет умение преподавателя загрузить посильной работой каждого, держать в поле зрения всех, умело распределяя свое внимание.

Большое значение имеет общий, напряженный и в то же время деловой ритм работы на занятиях. Шутка, интригующий вопрос, обращенный по ходу занятия к обучаемым, привлечение внимания к необычному факту, к обобщению, к увлекательным примерам, поражающим воображение, - все эти приемы делают интересным трудный для усвоения материал, маскируют ощущение обязательности, неизбежно присущее некоторым видам учебной работы, и поддерживают «волю» к ежедневным систематическим познавательным усилиям.

Немаловажную роль для создания положительного отношения студентов к занятию имеет оптимальная загруженность их активной работой в течение всего занятия, которая означает достаточную степень интеллектуальной активности каждого и участие всех в решении познавательных задач, рациональное использование учебного времени, следствием чего является получение удовлетворения от результатов интеллектуальных усилий и повышение интереса к работе.

Рациональное использование времени на занятиях связано с оптимальным темпом занятия. Вялость и медлительность в работе, как известно, основная причина скуки, отвлечения внимания и угасания интереса. Чтобы поддерживать и углублять возбужденное состояние,

вызванное интересом к материалу занятия, нужен активный темп работы. Под темпом понимается количество выполненной работы за единицу времени. Чем быстрее темп учебной работы, тем ощутимее результаты интеллектуального напряжения и тем выше удовлетворенность этим результатом. Слишком быстрый темп может оказаться не под силу многим студентам, у многих есть пробелы в знаниях. Поэтому необходимо в каждом отдельном случае выбирать оптимальный темп занятий, который удовлетворяет сильных и под силу слабым.

Конкретизируя познавательные задачи, педагог учит соотносить их со своими возможностями. Выделяя главное, существенное, он одновременно формирует у обучаемых такое же умение. Выбирая оптимальный темп обучения, преподаватель развивает умение работать по возможности быстро, рационально расходовать свое учебное время. Это положение более всего приемлемо в отношении студентов, так как условия обучения в вузе предполагают не столько обеспечение нужного темпа работы преподавателем, сколько выработку умения самостоятельного выбора оптимального темпа работы самими студентами в зависимости от возможностей.

Соизмеряя степень интереса студентов с их дисциплинированностью (с шумом на занятиях), нужно сказать, что твердых установок и определенных правил здесь не может быть. В одних случаях показателем интереса является наличие определенного «рабочего шума», а в других - полнейшая тишина, когда все внимательно слушают каждое слово преподавателя.

Например, В.А. Сухомлинский считал признаком настоящего интереса полнейшую тишину на уроке. Особое внимание он обращал на голос преподавателя, его тон. Он говорил: «Монотонный, лекционный тон быстро вызывает усталость, что надо придерживаться обычного разговорного тона» [218; 250-261].

Что же касается практических занятий по русскому языку в вузе, то если объяснение нового материала преподавателем и выполнение индивидуальной

самостоятельной работы осуществляется при тишине, то небольшой «рабочий шум» вполне допустим во время обязательных на каждом занятии активных речевых действий студентов, особенно это относится к организации групповых соревнований, когда участники каждой группы « совещаются » между собой по поводу выполнения того или иного задания, являющегося условием соревнования.

Контроль и самоконтроль играют корректирующую роль. Контроль сигнализирует о прочности усвоения знаний и степени выработки необходимых речевых навыков и умений, а также о пробелах в системе знаний и о недостатках в овладении способами их практического применения. В результате принимаются соответствующие меры по устранению этих недостатков, которые мешают образованию целостной системы необходимых речевых навыков и умений, использование которых способствует раскрытию практической значимости знаний. В этом случае контроль косвенным образом влияет на интерес студентов к знаниям.

Например, при опросе текста, заданного на дом для самостоятельного чтения, преподаватель выясняет, что многие не могут правильно передать смысл его, искажают факты, так как не понимают значения употребленных в тексте видовых форм глагола. После проведения работы по разъяснению видовременных форм глаголов, употребляемых в тексте, студенты точнее передают смысл текста и начинают правильно употреблять в речи данные глаголы, с интересом читают этот текст и пересказывают его.

Положительно влияет на пробуждение и поддержание интереса и самоконтроль. Студенты обращаются к преподавателю или к товарищам с вопросами по тем или иным разделам, в которых они испытывают затруднения.

Преподаватель, давая задание, должен разъяснить, с какой целью он его дает. Задавая выучить наизусть стихотворение, преподаватель должен подвести студентов к осознанию того, что заучивание его необходимо для овладения наилучшим способом запоминания текста и т.п.

Таким образом, группа познавательных задач, которые должны быть решены на данном занятии, заранее разъясняется студентам и даже записывается на доске, затем в течение занятия отмечается выполнение каждой из них.

Перечисленные факторы, влияющие на интерес студентов к предмету, касаются методической стороны организации занятия. Кроме этого, существует еще и чисто внешняя, организационная сторона, тоже оказывающая известное влияние на степень интереса студентов к предмету. Имеется в виду оснащенность занятий и соответствие помещения, в котором они проводятся, своему предназначению.

Выбор каждого из этих приемов и средств в каждом конкретном случае зависит от целого ряда условий, основными из которых являются следующие:

1. Учет уровня развития интереса данной группы студентов: низкий уровень развития интереса используются такие приемы как занимательность, средства наглядности, элементы игры, соревнование и т.п., а при наличии некоторого интереса для его углубления и развития – элементы проблемного обучения, сопоставления с родным языком, индивидуальные самостоятельные занятия и т.п.

2. Учет уровня знаний студентов. Не всегда приемы и средства, дающие хорошие результаты в плане стимулирования интереса, например, для первокурсников, будут в той же мере эффективны и при работе со студентами старших курсов. Очевиден также и тот факт, что двум студентам, имеющим различный уровень знаний, не будет интересно одно и то же. Кроме того, интерес зависит от того, насколько прочно усвоен материал, используемый при применении того или иного приема (например, чтобы участвовать в соревновании, студент должен уметь выполнять те задачи, по которым проводится соревнование). При низком уровне знаний используются, в основном, аналитические упражнения, по мере усвоения материала студентами можно переходить к конструктивным и продуктивным.

3. Организационные возможности: т.е. наличие необходимого оборудования (например, ИКТ, наглядности), достаточное количество времени. Различные способы и приемы стимулирования интереса выбираются в зависимости от цели их использования. Например, чтобы вызвать заинтересованность и привлечь внимание, используется занимательность, наглядность и ИКТ, чтобы активизировать мыслительную деятельность – элементы проблемного обучения, чтобы проверить, насколько прочно усвоен тот или иной материал – индивидуальные задания на карточках, самостоятельные упражнения и т.п.

Но, цель, поставленная в каждом конкретном случае, является частью общей цели – достижения наивысшего уровня развития интереса, возникновения потребности в самостоятельном расширении и углублении знаний, поэтому она должна рассматриваться как определенная ступень на пути ее достижения.

Выбор вида работы по стимулированию интереса, и система мер для достижения целей развития интереса зависит также от конкретных задач, которые надо решать на данной ступени обучения. Если в данный момент обучения задача заключается в обогащении и расширении словаря, то применяются меры по стимулированию читательских интересов и интереса к средствам массовой информации (газеты, радио, телевидение, кино и т.п.); на продвинутом этапе обучения, когда основная цель обучения заключается в овладении профессиональными навыками, следует развивать интерес к овладению письменной речью путем использования деловых игр, разъяснять профессиональную значимость получаемых на занятиях по русскому языку знаний и т.п.

Конечно, не все из перечисленных приемов и средств имеют одинаковую результативность в плане развития интереса. Результативность приемов и средств соизмеряется с тем, в какой мере при использовании каждого из них создается мотивационная основа для стимулирования интереса. Например, использование коммуникативных и ситуативных упражнений, ролевых и

деловых игр способствует осознанию студентами социальной роли, практической значимости русского языка и ценности его для овладения будущей специальностью. Наиболее результативными в плане развития интереса к языку являются те формы работы, которые связаны с будущей специальностью студентов и с повседневной практической жизнью, что и обуславливает целесообразность использования ролевых и деловых игр, ситуативных и коммуникативных упражнений, элементов проблемного обучения.

Но оказывать положительное воздействие на те или иные мотивы, способствующие развитию интереса, можно и другими путями (способами). Например, среди мотивов, влияющих на развитие интереса к овладению языком, не последнее место занимает осознание социальной значимости знаний. Для осуществления целенаправленного воздействия на личность студентов, чтобы вызвать действие этого мотива, наряду с применением различных методических приемов, нужна и определенная разъяснительная работа. Наилучшие условия для создания положительной мотивации к изучению второго языка создаются тогда, когда овладение им происходит в общении и для общения, в познании и для познания средствами изучаемого языка.

Развитие интереса к овладению языком зависит от ряда условий субъективного порядка, таких, как индивидуальные психологические особенности студентов, их способности, уровень их знаний и т.д.; но более всего от условий объективного характера, т.е. от того, например, каково содержание материала обучения, какими методами и приемами организуется его усвоение, каковы формы организации познавательного процесса. Установлено, что наибольший интерес студентов вызывает такой речевой и языковой материал, который имеет социальную, профессиональную или практическую значимость для них, эмоционально привлекателен, содержит определенные новые сведения и доступен для усвоения.

Стимулирует интерес и использование таких методов и приемов работы, при которых создаются условия для проявления активности, самостоятельности и творчества студентов.

Таким образом, одним из важнейших факторов развития способностей студентов и их познавательного интереса к изучению русского языка является дифференцированный подход и индивидуализация обучения.

Принцип дифференцированного подхода означает также соблюдение различия не только в характере предъявляемого материала в зависимости от уровня владения языком, но и в использовании приемов обучения. Индивидуальные различия имеют немаловажное значение для определения рычагов педагогического воздействия с целью развития нужных качеств, а именно: индивидуальные различия в темпах обучаемости, в направленности интереса: склонность к чтению художественной литературы у одних, интерес к экранной информации у других, любовь к выполнению письменных заданий у третьих и т.п.

Дифференцированный подход к студентам следует осуществлять с учетом двух факторов: различный уровень подготовки и различная направленность интереса.

На характер, объем и содержание индивидуальных заданий при их подборе, в основном, влияют различия в уровне знаний каждой группы студентов, хотя при этом не может учитываться и уровень, и направленность интереса.

Осуществление дифференциации обучения по степени владения языком заключается в том, что в любой аудитории выделяются отдельные группы (обычно различают три группы: группа сильных, средних и слабых студентов).

Методическая интерпретация дифференцированного подхода к разным группам студентов при обучении их русскому языку может заключаться в целенаправленном сочетании фронтальной, групповой и индивидуальной работы. При этом объяснение нового материала, постановка познавательных

и проблемных задач осуществляется путем фронтальной работы, дифференцируется, в основном, работа по закреплению и повторению материала, а также даются дифференцированные домашние задания. Причем, в то время как сильная и средняя группа занимаются выполнением индивидуальных самостоятельных заданий по закреплению и повторению материала.

Характер самостоятельной работы для средней и сильной группы тоже дифференцируется. Сильной группе студентов предлагается больше заданий творческого характера, им чаще рекомендуется найти и использовать дополнительный материал, подобрать нужную литературу. Сильные и слабые студенты прорабатывают материал совместно с преподавателем, который осуществляет корректировку речевых навыков, оказывает помощь в усвоении нового материала и выработке навыков речи.

Сурыгин А.И. в своем исследовании отмечал: «При опросе и проверке самостоятельных работ преподаватель обращается, прежде всего, к слабым студентам, а затем только к средним и сильным. В этом случае сильные имеют возможность внимательно прослушать предыдущие ответы и дополнить их, а слабые лишаются возможности повторить готовый ответ и вынуждены приложить все усилия, чтобы самим выполнить задание.

Коллективное прослушивание и обсуждение результатов индивидуальной самостоятельной работы сильных студентов, особенно тех работ, где были использованы дополнительные источники и обобщены результаты выполнения заданий оригинального характера, способствуют стимулированию интереса средних и слабых студентов к совершенствованию своих знаний.

При дифференцированном обучении создаются оптимальные условия для активной деятельности всех студентов, обеспечивающие возможность продуктивного усвоения и переработки наибольшего количества информации в одно и то же время» [217; 190-197].

По мнению исследователя И.А. Зимней: «Коммуникативно-

деятельностный подход ориентирует преподавателя русского языка на овладение языком как средством общения. Этот подход предъявляет к учебному процессу такие требования, как коммуникативное поведение преподавателя на уроке, использование текстов и упражнений, максимально воссоздающих значимые для студентов ситуации общения, параллельное усвоение грамматических форм и их функций в речи. При этом принцип учета родного языка не отменяется, а лишь декларируется и в практике обучения практически не реализуется» [97].

Исследователь Пугачев И.А. неизменно подчеркивает: «Овладение русским языком происходит в тесном взаимодействии языковых систем в сознании студентов. Навыки и умения, сформированные на базе родного языка, студенты переносят в речь на русском языке. Этот перенос может быть отрицательным (неосознанным, стихийным), и его результатом является ошибочное речевое действие. Это явление называется интерференцией. Этот перенос может быть и положительным (осознанным, целенаправленным), когда студент сознательно усваивает грамматический материал и уже неосознанно может употреблять его в процессе речи. Поэтому проблема использования положительного переноса, а также предупреждения и преодоления интерференции является важной и актуальной в методике преподавания русского языка, решение ее - один из факторов повышения эффективности обучения» [195; 400-421].

Далее Пугачев И.А. так говорит о трудностях усвоения русского языка: «О трудности/лёгкости изучаемого языка или отдельного языкового факта можно говорить не в абсолютном смысле, а лишь с позиции какого-то второго языка, являющегося родным» [195; 443]. Лингвист Л.В. Щерба утверждал: «Можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая другому языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов студентов – невозможно. От правильного использования явлений положительного переноса, от своевременного предупреждения и преодоления отрицательного

переноса родного языка на русский в значительной степени зависит успех овладения русским языком» [257, с.82].

На практике доказано, что сравнительная методика никак не проявляет значительного воздействия на практику обучения русского языка. О.Д. Митрофанова [165, с.242-243] и В.Г. Костомаров [130] подчеркивают: «Последовательное применение методической категории учёта родного языка студентов тормозится в настоящее время недостатком педагогически ориентированных сопоставительных исследований».

По мнению Пугачева И.А.: «Чрезмерные обращения к явлениям родного языка студентов могут нарушать целостность процесса обучения и отвлекать внимание студентов на бесполезные сравнения разноязычных фактов. Поэтому в отличие от теоретических сравнений языковых фактов сопоставительный анализ в учебном процессе должен проводиться в чисто методических целях и носить избирательный характер. Подобное сопоставление позволяет не только установить общие и специфические черты, сходства и различия языковых явлений в контактирующих языковых системах, но и предвидеть реальные трудности при обучении русскому языку, вытекающие из взаимодействия этих языковых систем, их своеобразия. Однако механическое сопоставление фактов контактирующих языков также не имеет научно-практической ценности. В методических целях необходимо сопоставлять только те факты языка, усвоение которых представляет для обучающихся определённую трудность, то есть сопоставление должно определяться необходимостью и целесообразностью обращения к родному языку. И если в определённых условиях можно обойтись без привлечения языкового материала из родного языка или языка-посредника, то правильнее будет от него отказаться» [195, с.353].

Совершенно справедливым является высказывание И.А. Пугачева о коммуникативной направленности: «Коммуникативная направленность современного обучения русскому языку, определяя взаимосвязанное и параллельное формирование языковой, речевой и коммуникативной

компетенций обучающихся, обуславливает и соответствующее предъявление языкового материала в учебных пособиях, адресованных носителям конкретных языков. Из этого следует, что сравнение фактов родного и русского языков, обучающихся не может служить базой языкового материала типового учебника русского языка» [195, с.358].

Далее он подчеркивает: «Особенности родного языка должны определять различия в характере учебных комментариев, меру внимания к тому или иному языковому факту, выбор приёмов постановки русских звуков и способов семантизации лексических единиц, последовательности изучения языковых явлений и характер их презентации. А с помощью продуманных методических приемов можно ограничить явление интерференции. Однако стимулирование и торможение переноса должно осуществляться главным образом путем специально подобранных упражнений и частично инструкций, но не путем сравнительного анализа двух языков в самом учебном процессе, который не снимает, а усиливает интерференцию. На практике это достигается через создание национально ориентированных учебных пособий, либо через написание к типовым учебникам национально ориентированных комментариев» [195, с.400].

Понятие индивидуализации обучения как формы организации работы всех студентов на занятии с целью охвата их продуктивной самостоятельной работой следует отличать от индивидуального подхода преподавателя к студентам, от индивидуальной работы с каждым студентом в отдельности с определенной образовательной или воспитательной целью, с целью привития, коррекции или развития определенных умений и навыков или определенных качеств.

Индивидуальная целенаправленная работа с отдельными студентами по привитию интереса к русскому языку, по его развитию или корректировке (в случаях, когда наблюдается низкий уровень общего интереса или недостаточный уровень развития отдельного его вида) обычно носит длительный, целенаправленный характер.

На занятиях по русскому языку слабый студент пассивен, не принимает участия во фронтальной работе и беседах, так как слишком медленно осмысливает новый материал и в вопросах, которые задает преподаватель, многого не понимает. Тексты, заданные на дом, старается выучить наизусть и потому не может отвечать на вопросы по содержанию, если требуется самостоятельность при формулировании ответа. Индивидуальную работу со слабым студентом преподаватель начинает с привития интереса к чтению: в библиотеке вуза совместно с преподавателем подбирается интересная по содержанию доступного для понимания повесть, обучается пользованию русско-таджикским словарем. Рекомендуется записывать непонятные слова и выяснять их значение. Увлечательность содержания повести и возникшее в виду этого желание знать, как дальше будут развиваться события, заставляют студента обращаться к преподавателю и товарищам для выяснения значения того или иного слова, если его нет в словаре.

Иная тактика индивидуальной работы требуется по отношению к другому студенту. Низкий уровень интереса этого студента объясняется другими причинами: он неплохо владеет устной речью, читает и пересказывает тексты из учебника, но эти тексты совершенно не интересны ему, так как он считает их слишком легкими, примитивными. Он нерегулярно посещает занятия, часто не выполняет письменные домашние задания, ссылаясь на то, что они слишком легкие для него, и он сумеет, если надо, выполнить их устно. В связи с этим, для исправления данной проблемы и повышения интереса к учебе, ему можно предложить следующие персонализированные задания:

- 1) подготовить дополнительные материалы к учебным текстам;
- 2) реализовать индивидуальные творческие задания и упражнения, направленные на развитие навыка грамотного выражения своих мыслей (письмо деловых бумаг, заполнение различных бланков и других документов, связанных с будущей специальностью);

3) подготовить доклады и сообщения о жизни и творчестве русских и советских писателей к знаменательным датам;

4) помогать сокурсникам, слабо владеющим устной разговорной речью, проводить занятия с ними и т.п.

Таким образом, перечисленные приемы – это только часть из тех, которые можно применять, работая со студентами, в целях развития их интереса к русскому языку. Особенно благоприятные условия для всестороннего воздействия на личность студентов в этом плане создаются во внеаудиторной работе.

Выводы по первой главе

В настоящее время в условиях глобализации, особенно в сфере образования, необходимо понять, как учим людей, какие методы и формы обучения для них наиболее эффективны, чтобы помочь им успешно интегрироваться в социальную и образовательную среду и сохранить свою оригинальность.

В настоящее время актуальным становится изучение русского языка в условиях развивающегося общества и усиливается необходимость его освоения как средства коммуникации и формирования общественных взглядов.

Развитию и укреплению интереса к изучению русского языка способствуют и такие средства, как показ красоты и богатства русского языка, использование занимательности и межпредметных связей, а также таких методических приемов, как раскрытие цели занятий, задач обучения русскому языку и показ того уровня в овладении умениями и навыками, которого нужно достичь. Повышает эффективность занятий и использование элементов проблемного обучения, наглядности и ИКТ, родного языка и сопоставлений с ним, показ системности знаний и коммуникативная направленность обучения, а также развитие интереса к самостоятельности в расширении знаний, индивидуализация обучения и дифференцированный

подход, введение элементов программированного обучения и элемента соревнования.

Студенты высших учебных заведений уже со своих первых курсов начинают познавать особенности своей учебно-профессиональной деятельности, сталкиваясь с необходимостью запоминания большого количества терминов. Поскольку государственные служащие активно используют профессиональную терминологию в своей деятельности и справедливое понимание и толкование этой терминологии являются неотъемлемыми аспектами их работы.

Особое внимание следует уделить качеству коммуникативного образования и речи студентов. Поэтому приобретает значение проведение лингвометодических исследований, направленных на повышение эффективности обучения русскому языку студентов и обновление всей системы обучения языку для специалистов.

В целях совершенствования обучения и повышения профессиональной направленности при изучении русского языка необходима система обучения, способная моделировать и управлять деятельностью студентов, направленную на развитие интереса и побуждения к учению и приобретению знаний, умений и навыков, формирование культуры самостоятельного умственного труда, потребности в научном и творческом поиске.

Следовательно, профессионально ориентированное обучение русскому языку призвано осуществлять не только репродукцию, но и процесс продуцирования этих знаний. Этим предопределяется необходимость дальнейшего совершенствования профессионально ориентированного обучения русскому языку.

Целая система профессионально ориентированного обучения предстает перед нами как предубежденно определенный процесс, поскольку она должна быть направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов в конкретной области. Основным итогом обучения должен стать определённый запас терминологической лексики, относящейся к выбранной специальности,

который включает в себя категории, понятия и взаимосвязи между ними. Также необходимы навыки чтения и умение изложить на русском языке свои мысли по широкому кругу вопросов, касающихся данной специальности. Кроме того, важно развивать разнообразные умения, связанные с подготовкой рефератов, аннотаций, конспектов докладов и сообщений.

Учет интеллектуальных возможностей каждого студента и выбор индивидуального задания нужного характера, оптимального объема и обеспечение оптимального темпа работы со стороны преподавателя предопределяет необходимость постоянного контроля за ходом работы, а потребность таких же данных каждому студенту о себе для организации своей самостоятельной работы требует, соответственно, самоконтроля.

Важность контроля и самоконтроля как фактора формирования и развития интереса к процессу получения знаний объясняется следующими их особенностями: во-первых, у обучающихся на старших ступенях обучения на первый план начинает выходить в роли стимулятора деятельности самооценка, выражающаяся в постоянном контроле собственных мыслительных операций.

Результатом осуществления контроля за познавательным процессом со стороны преподавателя является соответствующая положительная или отрицательная оценка деятельности обучаемого, которая играет решающую роль для создания мотивации деятельности. Отсюда следует, что контроль и самоконтроль оказывают стимулирующее влияние на интерес.

Дискуссионным остается вопрос об определении основных принципов построения программы практического курса русского языка.

Несмотря на большое и всевозрастающее внимание к данной проблеме, до сих пор не только не установлена типология принципов, но даже сущность отдельных, казалось бы, давно известных и общепризнанных принципов, раскрывается в различных трудах по-разному, иногда противоречиво.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

2.1. Сущность и основные направления формирования языковых компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов при обучении языку специальности

Обучение таджикских студентов русской речи, ориентированной на профессиональные цели, станет более эффективным, если в качестве ключевого условия для адекватного восприятия учебного материала в систему упражнений будет включена опора на структурные компоненты научного текста, а также усиление наиболее значимых заданий, как воспринимающих, так и производящих. Развитие речи на материале специальных текстов способствует образованию более стабильных навыков, так как студенты знают, что приобретенные умения и навыки понадобятся им в будущей деятельности. Необходимо использовать такие виды работы над текстом, в результате которых студенты осознали бы практическую ценность приобретенных умений и навыков.

В процессе обучения необходимо учитывать как перспективную, так и процессуальную мотивацию, т.е. студенты, осуществляя ту или иную деятельность, должны четко представлять себе, какой жизненный смысл имеют приобретенные умения и навыки, какую практическую пользу принесут им знания и умения, полученные на данном конкретном занятии.

Принцип практического курса русского языка состоит в реализации двух взаимосвязанных задач:

а) развитие, совершенствование и активизация русской устной и письменной речи (с учетом всех видов речевой деятельности) и, следовательно, подготовка студентов, закончивших национальные школы, к

слушанию лекций на русском языке по всем вузовским дисциплинам, особенно по профилирующим;

б) корректировка и углубление знаний по практической грамматике в плане пропедевтической подготовки к слушанию курса «Современный русский язык» и других лингвистических и психолого-педагогических дисциплин.

Исходя из практических задач курса, весь программный материал целесообразно разделить на три цикла: первый, преимущественно интенсивно-корректировочный, второй, основной (не исключающий дальнейшей корректировки знаний, умений и навыков), и третий цикл, дополняющий и углубляющий сведения, представленные во втором цикле.

Необходимость введения интенсивно-корректировочного цикла обусловлена неоднородностью языковой подготовки, студентов-первокурсников (как правило, знание русского языка у студентов, закончивших сельские школы, ниже, чем у городских студентов).

Первый этап должен содержать главным образом тот фонетико-орфоэпический и грамматический материал, который представляет (судя по анализу типичных ошибок в устной и письменной речи) наибольшие трудности для студентов, закончивших национальные школы.

Фонетико-орфоэпический и частично орфографический материал, входящий в вводный фонетико-орфоэпический курс первого этапа, предназначен в основном для формирования, выравнивания и совершенствования навыков русского литературного произношения и отчасти интонирования. При определении набора тем данного вводного курса следует исходить из учета наиболее частотных орфоэпических и интонационных ошибок, допускаемых представителями различных национальностей в практической русской речи.

Вводный фонетико-орфоэпический курс следует понимать, как аспектно-ориентированный, интенсивный, рассчитанный на минимальные сроки обучения. Данный раздел программы предусматривает параллельное

решение орфоэпических и некоторых орфографических задач, ориентирует на усвоение произношения и правописания в их взаимодействии при минимальной затрате учебного времени.

Для отработки навыков правильного литературного произношения тех или иных звуков, звукосочетаний, слогов, словоформ, синтагм и целых конструкций рекомендуется использование диалогических единств, слов и выражений из сферы речевого этикета, работа по заучиванию наизусть, стихотворных текстов, по пересказу учебных текстов, относящихся к различным функциональным стилям, с преимущественным вниманием к особенностям разговорного стиля речи. При этом предполагается активизация и обогащение словаря студентов, а, в конечном счете, развитие речи в условиях конкретных учебно-речевых ситуаций.

Работа по совершенствованию орфоэпических навыков, начатая в первом этапе изучения, может быть, при необходимости продолжена в ходе изучения других разделов курса.

Грамматический материал второго раздела первого цикла ориентируется в основном на совершенствование умений и навыков употребления в речи системно организованных грамматических средств, необходимых для построения простого неосложненного двусоставного предложения с глагольным сказуемым.

В качестве исходных учебных конструкций и типовой программе принимаются простые нераспространенные предложения с учетом их парадигм. Второстепенные члены предложения рассматриваются как распространители главных членов. В первый цикл включены преимущественно распространенные предложения с обязательными распространителями, т.е. предложения, которые при отсутствии приглагольного второстепенного члена оказываются синтаксически или семантически незавершенными.

Морфологические категории и соответствующие формы словоизменения (парадигмы именных частей речи, спрягаемые и неспрягаемые формы

глагола и др.) целесообразно изучать в связи с характеристикой основных способов выражения членов предложения.

Усвоение грамматического материала данного цикла предусматривается на материале целенаправленных лексико-грамматических упражнений и на базе связных текстов, относящихся ко всем стилям речи, но с преимущественным вниманием к выработке навыков восприятия специфики газетно-публицистического стиля речи.

Основу содержания второго и третьего циклов составляет синтаксис простого предложения, включающего преимущественно факультативные распространители, синтаксис осложненного и сложного предложений и синтаксис текста.

В третьем цикле сообщаются дополнительные сведения об осложненном и сложном предложениях. В этом цикле (на втором этапе) для формирования представления о системных отношениях синтаксических единиц различной степени сложности материал по синтаксису сложного предложения дается в традиционной последовательности, общепринятой при описании синтаксического строя русского языка. В этот же цикл программы включаются, основные характеристики синтаксиса текста (на уровне сверхфразового единства) как более сложной единицы обучения, важной для формирования навыков связной речи.

Усвоение грамматического материала второго и третьего циклов предполагается в основном на базе учебных текстов, относящихся к художественной литературе и научному стилю речи (реже к публицистическому и разговорному стилям).

Исходя из задачи максимального учета типических трудностей усвоения русского языка как неродного представителями различных национальностей, при разработке типовой программы необходимо соблюдать принцип оптимизации при отборе учебного языкового материала. В соответствии с этим в данной программе не должны учитываться те частотные и

малочастотные ошибки, которые связаны только со спецификой какого-либо одного определенного языка или родственной группы языков.

Предполагается, что подобного рода ошибки, вызванные интерферирующим влиянием норм родного языка студентов, должны быть учтены при отборе грамматического материала в каждой конкретной аудитории национального вуза.

Таким образом, на местах дальнейший отбор учебного материала может быть осуществлен путем его сужения и дифференциации. При этом в любом случае единым для национальных вузов остается следующий минимум требований к умениям и навыкам студентов-филологов национальных групп по данному курсу.

Минимум требований к умениям и навыкам по практическому курсу русского языка

I. К концу курса студент должен:

1) активно овладеть пройденным фонетико-орфоэпическим, орфографическим, грамматическим и лексико-грамматическим материалом (особенно закономерностями в сочетаемости русских слов), уметь использовать его в устной и письменной речи;

2) владеть разговорным литературным стилем речи, различать и использовать в речи языковые средства, отражающие специфику газетно-публицистического и научного стилей речи, а также уметь пользоваться выразительными средствами русского языка;

3) владеть навыками элементарного синтаксического и морфологического разбора предложений (1 шаг - простого неосложненного двусоставного предложения с глагольным сказуемым, при этом предусматривается возможность полной характеристики таких частей речи.

II. По окончании курса студент должен овладеть следующими умениями и навыками по отдельным видам речевой деятельности:

аудирование

а) понимать устную диалогическую и монологическую речь, соответствующую по содержанию профессиональной направленности курса;

б) понимать содержание радио- и телепередач, кинофильмов, пьес;

говорение

а) свободно говорить на бытовые, культурные, общественно-политические и профессиональные темы в темпе, обычном для разговорной речи, с собеседником, свободно владеющим русским языком;

б) давать правильную и достаточно быструю речевую реакцию основных ситуациях общения, предусмотренных в практическом курсе русского языка;

в) делать сообщение по прочитанному или прослушанному материалу, включающему учебные тексты различного характера, в том числе знакомые и незнакомые научно-популярные и научные тексты по лингвистическим дисциплинам;

чтение

а) уметь бегло выразительно читать учебные тексты, газетные статьи, отрывки из оригинальных прозаических и стихотворных произведений и

б) понимать их содержание;

письмо

свободно, без затруднений писать:

а) диктант на пройденные орфографические и пунктуационные правила;

б) изложение по прослушанному тексту;

в) сочинение-миниатюру по знакомой картине, той или иной теме-ситуации (например: «Экскурсия в музей», «Новый фильм», «Моя будущая профессия», «На уроке русского языка» и т.д.).

Ориентация данного курса на профессиональную подготовку студента диктует необходимость использования терминологии и номенклатуры, принятой в современной теоретической русистике и важной для всего

последующего изучения курса русского языка. При этом предполагается, что в ходе изучения практического курса русского языка внимание преподавателя будет сосредоточено не на терминах, а на практическом осмыслении и усвоении соответствующих форм, понятий, конструкций, которые будут теоретически интерпретироваться в курсе русского языка. Прочие аспекты профессиональной ориентировки заслуживают специального рассмотрения.

В целом типовая программа должна быть нацелена на решение задачи развития устной и письменной речи при учете шести основных аспектов курса: фонетического (овладение звуковыми нормами языка на уровне звуков, звукосочетаний, фонетических слов, синтагм и предложений), лексического (расширение и обогащение словаря и осмысление-познание словообразовательной семантики), грамматического (овладение нормами морфологической и синтаксической организации речи), орфографического (совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности), стилистического, который связан со всеми вышеперечисленными аспектами, и логического (развития и обогащение памяти, развитие мышления).

Большой интерес у студентов вызывают упражнения и задания, рассчитанные на самоконтроль. Такие задания с ключами для самопроверки можно составить к любому учебному материалу. Методически работа по организации и управлению самостоятельной деятельностью студентов требует создания лексических словарей-минимумов по каждой специальности, что послужило бы основой унификации учебного процесса. Необходимо также создание таких сборников текстов, которые бы обеспечили усвоение лексического минимума в запланированные сроки.

Лексико-грамматические упражнения к специальному тексту разделяются на непосредственно базирующиеся на данных текстах, которые выполняются на первом этапе его изучения, и на упражнения, связанные с текстом тематически, но содержащие дополнительные познавательные сведения и новую лексику. К каждому тексту по специальности предоставляются упражнения на многозначность встречающихся в нем слов,

предполагающие активизацию последних не только в научном, но и в разговорно-бытовом, публицистическом и даже художественном плане. В основных методических положениях о преподавании русского языка студентам подчеркивается, что при установке на активное овладение речью работа над лексикой приобретает особое значение.

Виды лексико-грамматических заданий весьма разнообразны.

Одним из рациональных видов работ являются вопросно-ответные упражнения, при помощи которых доводится до автоматизации употребление изучаемой лексики, грамматических форм и конструкций. Их выполнение занимает значительное место на всем протяжении занятий по тексту, но методика выполнения меняется в зависимости от продолжительности его изучения и преследуемой цели.

На одном из первых занятий студентам надо найти в тексте и прочитать ответы на прилагаемые к нему вопросы. Так проверяется, правильно ли поняли они содержание и насколько хорошо в нем ориентируются. Параллельно отрабатывается произношение слов, интонационное оформление вопросов и ответов. На следующих занятиях в целях проверки знания новой лексики эта же работа повторяется, но уже без помощи текста: студент читает вопрос, адресуя его одному из своих сокурсников. Если по какому-либо поводу возникнет дискуссия, то преподаватель, выслушав мнение всех желающих высказаться, вносит необходимую ясность, объясняет правомочность употребления тех или иных слов, выражений, грамматических форм, и работа продолжается.

С первых занятий по русскому языку студенты тренируются в составлении вопросительных предложений. В процессе работы над текстом студенты выполняют ряд лексических упражнений, которые обогащают их активный словарь и способствуют глубокому пониманию значения слова.

В свете этого высказывания становится очевидной польза упражнений по подбору синонимов и синонимичных словосочетаний. Методика проведения этих заданий определяется длительностью изучения текста и

поставленной целью. На занятиях нужно проверить, правильно ли понимают студенты содержание прочитанного, а стало быть, все новые слова и выражения, подбор синонимов к ним проводится на материале текста. Студент читает по выбору преподавателя предложения, заменяет указанные слова и словосочетания синонимичными.

Упражнения по подбору синонимов и антонимов обогащают словарь студентов, развивают их речь, способствуют более глубокому изучению научного стиля.

Любой специальный текст представляет большой материал для различных упражнений по словообразованию. Но, отбирая слова, надо стремиться, чтобы все образованные от них однокоренные слова вошли в активный словарь студента, т.е. использовались бы при пересказе основного и дополнительных текстов, употреблялись часто. В противном случае они не будут усвоены и затраченное на их образование и лексическое объяснение время не может считаться рационально использованным. Работа по словообразованию дает возможность значительно расширить словарный запас, учит раскрывать содержание нового материала путем анализа его структуры, студенты постепенно запоминают наиболее часто встречающиеся аффиксы русского языка и их значение.

Обобщающим видом работ по словообразованию является подбор однокоренных групп. Слов в упражнениях этого типа обычно не более 5-6, их отбор производится весьма тщательно с учетом лексической наполняемости конструкций научного стиля. Студенты составляют с однокоренными словами словосочетания и предложения.

В системе изучения русского языка на специальных текстах значительная роль принадлежит раскрытию лексической многозначности слов, употреблению их в прямом и переносном значении. По мере освоения научного стиля эта работа занимает все больше времени и становится продуктивнее. Приступая к ней, студенты должны уметь пользоваться толковыми словарями, поэтому вначале упражнения на многозначность слов

выполняются с помощью преподавателя, но затем им предоставляется возможность самостоятельного выполнения такого рода упражнений. Виды упражнений на многозначность слов весьма разнообразны. Для упражнений на многозначность слов взяты наиболее часто встречающиеся на практике глаголы: *идти, стоять, давать, наступать (идет поезд, пароход, идет письмо, посылка, телеграмма, идет дождь, снег, туча, идет время, жизнь и т.д.)*.

В результате такого рассмотрения текста возможно построение его психолингвистической модели на основе дотекстовых, потекстовых и послетекстовых заданий, которые помогут совершенствованию навыков предвосхищения, воспроизведения, произведения собственных текстов, т.е. будут способствовать совершенствованию русской речевой деятельности, а именно – её семантического компонента. Приведём некоторые типы заданий.

Задание 1. Прочитайте первый абзац и определите тему текста.

Задание 2. Прочитайте последний абзацы и определите какое содержание может ему предшествовать.

Задание 3. Разделите текст на подтемы, озаглавьте их.

Задание 4. Выпишите ключевые слова на уровне темы, подтем. Подберите к ним синонимы. Посмотрите, как связаны ключевые слова с темой, идеей текста.

Задание 6. Как в тексте отражены особенности описания как типа речи.

Задание 7. Передайте содержание несколькими фразами, заключающими в себе главную информацию.

Задание 8. Передайте детально содержание каждой подтемы, выделенной вами.

Задание 9. Придумайте заголовок к тексту так, чтобы в нем в концентрированной форме была передана тема, идея текста.

ЧТО ТАКОЕ АТОМ?

Каждому человеку стали привычными слова: атом, атомная энергия, атомная физика, атомная электростанция, атомная подводная лодка, атомный век.

И каждый знает, что атом – это крошечные частички, из которых состоит всё в окружающем мире; воздух, которым мы дышим; вода, которую мы пьём; земля, по которой мы ходим; еда, посуда, одежда, книги, машины, дома, горы, облака, Луна, Солнце, звёзды и все живые существа, в том числе и человек.

Но что же всё-таки такое атомы? Как они выглядят? Из чего состоят?

Протон, нейтрон и электрон – так называются частицы, из которых «сделаны» все атомы. Протон – частица неповоротливая, она в две тысячи раз тяжелее электрона (примерно во столько же раз носорог тяжелее котёнка). Неудивительно, что протон «сидит» в центре атома, а лёгкий, непоседливый электрон кружится вокруг него, словно спутник вокруг Земли.

То, что находится в центре атома, физики называют атомным ядром. Кроме протона в ядре находится нейтрон.

Вес атома, а также и физические свойства элемента, состоящего из таких атомов, зависит от количества протонов, находящихся в ядре атома. Самый лёгкий атом – атом водорода, в его ядре находится всего один протон. Гелий – тоже лёгкий газ, потому что в его атоме находится два протона.

В ядре железа имеется 26 протонов, в атоме урана – 92 протона.

Атомы урана самые тяжёлые в природе. Но физики получили в ускорителях и атомных котлах ещё более тяжёлые атомы. Их называют трансуранами, но у каждого трансурана есть, конечно, и своё собственное имя. Курчатовий и нильсборий – пока самые тяжёлые трансураны. Оба они «родились» в ускорителе, который установлен в городе физиков Дубне.

В ядре атома курчатовия 104 протона, а в атоме нильсбория 105 протонов. Но не вечно они будут чемпионами среди атомов тяжеловесов.

Если ты станешь физиком-атомщиком, тебе, возможно, удастся собрать ядра ещё более тяжёлых атомов.

СВОЙСТВА АТОМА

Слово «атом» происходит от греческого слова «атомос», что означает «неделимый». Вплоть до конца XIX века было распространено убеждение, что атомы являются простейшими неделимыми частицами вещества. Однако последующее развитие науки опровергло эту точку зрения. Было установлено, что атомы представляют собой сложные образования. Они являются сложными частицами, построенными из других, более элементарных частиц. Составными частицами атомов являются электроны, протоны и нейтроны.

В центре атома находится ядро, которое состоит протонов и нейтронов. Протон представляет собой положительно заряженную частицу, нейтрон – частица без заряда. В ядре сосредоточена почти вся масса атома. Вокруг ядра по круговым орбитам, подобно планетам вокруг Солнца, движутся электроны. Они образуют электронную оболочку атома. Электроны – отрицательно заряженные частицы. Их число равно числу протонов в ядре атома. А как уже было сказано, протон – положительно заряженная частица. Следовательно, в целом атом нейтрален. Такая модель атома получила название планетарной модели атома. Её предложил в 1911 году Э. Резерфорд. Модель атома показала, что число протонов и число электронов в его оболочке совпадают с порядковым номером в Периодической таблице Менделеева. Электрон имеет собственное вращение (спин электрона). Вокруг электрона существует магнитное поле. Ядра тоже имеют собственное вращение (спин ядра). Теорией Резерфорда нельзя было объяснить явление испускания и поглощения атомами электромагнитных волн. Объяснение это было сделано детским физиком Нильсом Бором.

Он предложил новую, более совершенную модель атома. Свою новую теорию он сформулировал в трёх постулатах:

1. Электроны в атомах вращаются вокруг ядра только по определенным орбитам. Вращаясь по стационарным орбитам, электроны не получают энергии.

2. В каждом из стационарных состояний атом может обладать только определенной энергией: $E_1, E_2 \dots E_n$

3. Атом может переходить из одного стационарного состояния с большей энергией в другое стационарное состояние с меньшей энергией, при этом излучает электромагнитные волны.

4. Постулаты Бора получили экспериментальное доказательство в опытах немецких физиков Д. Франка и Г. Герца.

Работа по тексту

1. Прочитайте оба текста и подумайте, чем они отличаются.

2. Проанализируйте лексику обоих текстов.

1. Какие термины употреблены в обоих текстах. Дайте толкование незнакомых вам терминов.

2. Что такое общенаучная лексика, почему она употребляется и в научном и в научно-популярном текстах?

3. Выпишите из текста слова общенаучной лексики. В каких областях науки, кроме физики, они употребляются?

4. Какое значение имеют следующие слова, ставшие терминами, в нейтральном стиле?

Ядро, поле, волна.

Почему научные названия получали такую терминологию?

III. В каком из текстов употреблены символические обозначения? Что они обозначают?

IV. Какие лексические явления характерны еще для научного стиля речи?

Приведите примеры.

V. Сравните особенности обоих текстов. Укажите, чем отличаются фрагменты текстов.

1. Атом – это крошечные частицы, из которых состоит всё в окружающем нас мире; воздух, которым мы дышим; вода, которую мы пьём; земля, по которой мы ходим; еда, посуда, одежда, книги, машины, дома, горы, облака, Луна, Солнце, и все живые существа, в том числе и человек.

2. Протон, нейтрон и электрон – так называются частицы, из которых «сделаны» все атомы.

3. Протон – частица неповоротливая, две тысячи раз тяжелее электрона (примерно во столько же раз носорог тяжелее котёнка). Неудивительно, что протон «сидит» в центре атома, а лёгкий, непоседливый электрон вертится вокруг него.

1. Слово «атом» происходит от греческого слова «атомос», что означает «неделимый». Вплоть до конца XIX века было распространено убеждение, что атомы являются простейшими неделимыми частицами вещества. Однако последующее развитие звёзды науки опровергло эту точку зрения. Было установлено, что атомы представляют собой сложные образования.

2. Атомы являются сложными частицами, построенными из более элементарных частиц. Составными частицами атомов являются электроны, протоны и нейтроны.

3. Протон представляет собой положительно заряженную частицу. В ядре сосредоточена почти вся масса атома. она в Вокруг ядра по круговым орбитам, подобно планетам вокруг Солнца, движутся электроны. Они образуют

электронную оболочку атома.

VI. Сделайте выводы:

1. К какому стилю речи относятся оба текста?
2. В чём отличаются тексты научно-популярного стиля от текстов научного стиля?

Задания на дом:

1. Подготовьте пересказ текста «Что такое атом?»
2. Ответьте на вопросы по тексту «Что такое атом?».
1. Что такое атом?
2. Как устроен атом?
3. От чего зависит вес атома и физические свойства вещества?
4. Атом какого вещества самый лёгкий и почему, самый тяжёлый и почему?
5. Какие атомы получили физики в ускорителях?
6. Почему нильсборий и курчатовий пока самые тяжёлые атомы?

СВОЙСТВА АТОМА

Работа по тексту

1. Ответьте на вопросы:

1. Каким считали атом вплоть до конца XIX века?
2. Что показало дальнейшее развитие науки?
3. Как устроен атом?
4. Что представляет собой протон, электрон?
5. Кто создал планетарную модель атома и почему она так называется?
6. В чём преимущества модели атома, предложенной Нильсом Бором?
7. О чём говорится в 1, 2, 3 постулатах Нильса Бора?
8. Кто экспериментально доказал правильность постулатов Нильса Бора?

2. Проанализируйте структуру текста

1 абзац – подтверждение или опровержение получает значение слова «атом» - «неделимый».

2 абзац – о чём говорится в абзаце? Какой заголовок вы ему дали бы?

Где стоит обобщающее предложение – в начале или в конце абзаца?

3 абзац – в какой связи находятся 2 и 3 абзацы? Из каких компонентов состоит абзац?

4 абзац – найдите главное предложение абзаца, смысл которого раскрывается содержанием остальной части абзаца.

5 абзац – о чём говорится в абзаце?

3. Перескажите текст по плану.

1. Строение атома.
2. Планетарная модель Резерфорда.
3. Модель атома Нильса Бора.
4. Постулаты Нильса Бора.
5. Экспериментальное подтверждение правильности постулатов.

Лексико-грамматические задания

1. Выпишите из текста все термины.
2. Выпишите из текста все существительные.
3. Подберите определения к словам:
Атом, частица, оболочка, модель, поле, волны, состояние, орбита.
4. От данных существительных образуйте прилагательные.

Образец: атом – атомный – атомная энергия, атомная лодка, атомный век, атомное ядро.

Элемент, электрон, планета, электричество, магнит, стационар, эксперимент.

5. К глаголам подберите существительные:

Опровергнуть (что?), объяснить (что?), предложить (что?), сформулировать (что?), изучать (что?).

6. Подберите антонимы к словам:

Изучать, опровергнуть, элементарный, сосредоточиться, стационарный, неизменный, опыт.

Мы рассмотрели только один из аспектов анализа текста - текст с точки зрения его целостности и средств выражения этой целостности.

Таким образом, выявляемые сегодня средства создания целостности и связанности текста пока только представляют собой перечень этих средств безотносительно к типу текста, хотя выявление такой привязанности средств к типу текста трудно переоценить, если иметь в виду обучение русской речи студентов.

Пугачев И.А. подчеркивает: «На материале стихотворений мы не только отрабатываем интонационные и ритмические модели русской речи, но и решаем определенные лингвистические или речевые задачи, что находит отражение в формулировке заданий: При отборе стихотворений к каждой теме урока мы учитывали не только их тематическую связь с уроком, но и их авторство. Знакомство студентов с произведениями известных русских поэтов (мы включили в пособие стихи А. Пушкина, С. Есенина, А. Ахматовой, М. Цветаевой, К. Чуковского, С. Маршака, Е. Евтушенко и др.) расширяет их культурный кругозор. Мы считаем, что работа со стихами закладывает у студентов основы понимания образной природы слова, формирует умение читать и комментировать поэтический текст, представлять оценки и суждения по поводу прочитанного. Стихи оказывают положительное воздействие на эмоции студентов, способствуя их эстетическому воспитанию. Кроме того, наличие в пособии стихотворений облегчает нам проведение различных внеаудиторных мероприятий» [196, с.453].

Таким образом, Пугачев И.В. считает: «Важнейшим условием эффективного управления процессом обучения является грамотная организация контроля, обеспечивающего обратную связь на постоянной операционной основе. С этой целью мы включили в учебный комплекс контрольно-измерительные материалы, в которых в качестве объектов контроля предлагаются, прежде всего, виды речевой деятельности, что не исключает учета степени усвоения студентами лексико-грамматических форм в том виде, в каком они функционируют в реальной речи. Разработанная нами

система контроля знаний предполагает промежуточную проверку знаний (два раза в семестр) и итоговую аттестацию студентов в конце каждого года обучения. Контроль проводится в аудитории, как правило, в письменной форме в виде заданий как тестового, так и традиционного характера» [196, 53].

Изучение грамматики носит чисто практический характер: от студентов не требуется знания формулировок, правил, но они должны уметь применять их в своей устной и письменной речи. Однако это не означает полного отказа от теоретических объяснений и сведения всего процесса к запоминанию различных типов и моделей.

Таким образом, на протяжении первого года занятий студентов в вузе параллельно с изучением специальной лексики и терминологии проходит повторение и практическое усвоение грамматических норм русского языка – синтаксиса простого и основных тем сложного предложения, причем в центре внимания находится развитие устной и письменной речи, всемерная активизация изучаемого лексического и грамматического материала

2.2. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке студентов

В рамках международной программы, направленной на создание единого образовательного пространства, основанного на культурном взаимодействии, современная педагогика изучает наиболее эффективные способы обучения представителей различных культур. При этом принимаются во внимание их культурные, религиозные и образовательные ценности, а также национальные особенности. Важной составляющей этого процесса является обучение русскому языку, которое невозможно без учета ключевого принципа - развития этнокультурной компетенции преподавателя русского языка. Данный принцип включает в себя понимание стереотипов поведения студентов, их учебных и профессиональных подходов, а также их

верований, традиций и обычаев. Процесс обучения должен принимать во внимание противоречивые тенденции современности: с одной стороны, растущую интернационализацию в экономике и технологиях, с другой — обострение национального самосознания, склонность к стабильности национальных духовных ценностей и сохранению традиций.

А.И. Сурыгин отмечал: «Для преподавателя, работающего в национальной аудитории, необходима поликультурная компетенция, которая определяется как знания о социокультурных особенностях студентов, включающие в себя особенности образовательных систем, социализации, социально-демографические, паралингвистические, невербальные средства и кинетические особенности общения. На основе поликультурной компетенции формируется поликультурная компетентность, т.е. умение практически применять знания об этнокультурных и этнопсихологических особенностях студентов. Разработка рекомендаций по оптимизации процесса обучения в условиях взаимодействия разных культур представляется важной с точки зрения практики преподавания в современной высшей школе» [217, с.130].

Л.В. Московин полагает: «Данные стили зависят как от психофизиологических особенностей личности студента, так и от господствующих национальных лингводидактических традиций, в частности от ориентации вузовского образования на овладение основами наук или на практическую деятельность. В разных государствах существуют разнообразные образовательные системы, которые классифицируют студентов по их способностям в изучении языка - на коммуникативных и некоммуникативных» [170, с.18]. В таких случаях студентам приходится овладевать непривычным стилем обучения. Опыт работы со студентами позволяет расширить понимание стилистической привлекенности студентов к изучению русского языка. Редкий случай, когда чистые представители определенной национальности с особенностями этнокультуры и этнопсихологии можно встретить.

Пугачев И.А. подчеркивает: «Принцип сознательного подхода к

изучению языка связан с сопоставительным методом обучения. Установление сходств и различий между двумя языковыми системами дает возможность скрыто управлять процессом усвоения русского языка» [196, с.253].

Значительной причиной ошибок в русском языке у студентов связана с отрицательным влиянием их родного языка или языка-посредника. Фонетические, лексические и грамматические особенности языка оказывают значительное влияние на восприятие звуков, слов и конструкций русского языка, что приводит к неправильному пониманию языковых образов, соответствующих этим уровням. Важную роль в появлении интерференционных ошибок и коммуникационных преград играет методика преподавания русского языка, выбранная педагогом, а также те учебные приемы, которые он использует. Преподавание фонетических, грамматических и лексических аспектов с использованием универсальных учебных материалов, не адаптированных под конкретный язык, не учитывает влияние родного языка. Это приводит к тому, что студенты воспринимают не реальные элементы изучаемого языка, а те, которые они привыкли слышать в своем родном языке. Они произносят звуки, применяют слова, формы и конструкции, основываясь на ассоциациях своего родного языка, а не на правилах изучаемого языка.

Изучение русского языка рассматривается как процесс, требующий осознанного подхода. Полностью избежать влияния родного языка невозможно, однако с помощью внимательного анализа особенностей родного языка можно минимизировать интерференцию. Сравнительный анализ способствует более эффективному и адекватному восприятию специфики изучаемого языка и его лучшему усвоению. Поскольку лингвистическая интерференция основывается на результатах сравнительного анализа взаимодействующих языков, основными задачами исследований являются выявление и анализ, как сходств, так и частичных или полных различий между языковыми системами. Найденные межъязыковые аналогии могут косвенно помочь в управлении процессом

изучения русского языка, в то время как выявленные различия способствуют предсказанию зон потенциальной межъязыковой интерференции.

Пугачев И.А. далее отмечает: «Чрезмерные обращения к явлениям родного языка студентов могут нарушать целостность процесса обучения и отвлекать внимание студентов на бесполезные сравнения разноязычных фактов. Поэтому в отличие от теоретических сравнений языковых фактов сопоставительный анализ в учебном процессе должен проводиться в чисто методических целях и носить избирательный характер. Подобное сопоставление позволяет не только установить общие и специфические черты, сходства и различия языковых явлений в контактирующих языковых системах, но и предвидеть реальные трудности при обучении русскому языку, вытекающие из взаимодействия этих языковых систем, их своеобразия. Однако механическое сопоставление фактов контактирующих языков также не имеет научно-практической ценности. В методических целях необходимо сопоставлять только те факты языка, усвоение которых представляет для обучающихся определённую трудность, то есть сопоставление должно определяться необходимостью и целесообразностью обращения к родному языку. И если в определённых условиях можно обойтись без привлечения языкового материала из родного языка или языка-посредника, то правильнее будет от него отказаться» [196, с.453].

Воззрения специалистов в области методики обучения различаются по поводу того, на каких аспектах следует сосредоточить внимание в процессе изучения. Одни ученые акцентируют внимание на важности положительного переноса, в то время как другие подчеркивают значимость преодоления интерференции, что подразумевает меры по ее предотвращению или устранению. Безусловно, все эти элементы играют важную роль в процессе обучения, поскольку они влияют на общую эффективность. Тем не менее, на наш взгляд, первостепенное внимание следует уделить интерференции. Сущность данного явления состоит из того, что студент, изучающий русский язык, невольно переносит грамматические и лексические нормы своего

родного языка на новый. Совершенно справедливым является высказывание И.А. Пугачева о коммуникативной направленности: «Коммуникативная направленность современного обучения русскому языку, определяя взаимосвязанное и параллельное формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций обучающихся, обуславливает и соответствующее предъявление языкового материала в учебных пособиях, адресованных носителям конкретных языков. Из этого следует, что сравнение фактов родного и русского языков, обучающихся не может служить базой языкового материала типового учебника русского языка» [196, с.470].

Далее исследователь подчеркивает: «Особенности родного языка должны определять различия в характере учебных комментариев, меру внимания к тому или иному языковому факту, выбор приёмов постановки русских звуков и способов семантизации лексических единиц, последовательности изучения языковых явлений и характер их презентации. А с помощью продуманных методических приемов можно ограничить явление интерференции. Однако стимулирование и торможение переноса должно осуществляться главным образом путем специально подобранных упражнений и частично инструкций, но не путем сравнительного анализа двух языков в самом учебном процессе, который не снимает, а усиливает интерференцию. На практике это достигается через создание национально ориентированных учебных пособий, либо через написание к типовым учебникам национально ориентированных комментариев» [196, с.201].

Язык, будучи средством коммуникации, представляет собой как результат, так и важную составляющую культуры, а также необходимое условие для существования культурных концепций. Разные языковые сообщества формируют восприятие мира по-своему и имеют уникальные подходы к его концептуализации. То, как мы воспринимаем окружающую действительность через языковые конструкции, называется «языковая картина мира» и показывает национальные особенности языка, его культурную семантику, нормы и стереотипы. Мы полагаем, что для глубокого

понимания языковой картины мира студенты должны освоить культурные коды, различия в нормах, ценностях и правилах поведения, присущие различным этнокультурам.

Всякое событие, происходящее в нашей жизни, находит своё выражение в языке, который играет ключевую роль в осмыслении реальности. Язык является неотъемлемой частью человеческой сущности и надежно сохраняет национальные традиции и духовную культуру. На сегодняшний день одной из наиболее актуальных тем в лингвистике является отражение менталитета через язык. Никакое другое средство не может так полно отразить внутренний мир и «душу нации», как язык, который служит не только историческим наследием, но и зеркалом национального восприятия, мировосприятия, традиций и культуры народа. Изучение общего языкознания, его методологии и ключевых лингвистических концепций в филологических науках уделяет значительное внимание этой проблеме.

В современном обществе все большую актуальность приобретает изучение русского языка, который играет важную роль в формировании и коммуникации. Высшие учебные заведения создали методику обучения русскому языку, охватывающую и неязыковые учебные заведения, где данный язык не является основным предметом, но все же требует отвода определенного количества учебных часов. Профессиональное организованная и проведение уроков русского языка представляют решение данной проблемы.

Академик В.П. Беспалько в своих научных исследованиях рассматривал научно-обоснованную систему педагогических структур, отмечая важность методики организации педагогического процесса: «Особый интерес в обсуждении проблем наилучшей организации педагогического процесса вызывает способ представления информации учащемуся в ходе его познавательной деятельности. Это способ представления (подачи) информации называют методом обучения» [35, с.225]. По мнению В.П. Беспалько: «Существенным фактором при преподавании является качество

информации и форма её предъявления. Эффект восприятия информации – это результат её передачи. В данной ситуации применение лишь традиционных форм обучения может не предоставить желаемых результатов и заинтересованность студентов к изучению русского языка ослабевает. Результат интегрированного метода обучения - это потенциальное позитивное воздействие на плодотворность письменного и устного освоения русского языка студентами» [35, с.230].

Интегрированный метод обучения на взгляд Гадоева К.Х.: «Важнейшая функция интегрированного метода обучения – реализовывать развитие всесторонне сформированной личности в соответствии с целями обучения, которые указаны в вузовской программе обучения языкам. При интегрированном обучении языку на всех факультетах, где язык не является основной дисциплиной, можно сохранить и даже увеличить внимание обучающихся к данному предмету» [63, с. 22].

Просветители, которые сформировали теорию страноведения, проделали немаловажный труд в концепцию лингвистических основ страноведения в преподавании русского языка. Труды Верещагина Е.М., Костомарова В.Г., Томашина Г.Д. получили международное признание и имели как теоретическую, так и практическую ценность в области языкознания и краеведения. Лингвострановедением следует называть информацию о конкретной стране, которая изучается при изучении языка.

Внедрение лингвистики и страноведения в интегрированное языковое образование сыграло важную роль в повышении мотивации к изучению языка. При использовании материалов, связанных с языком и культурой, на уроках русского языка применяется целостный метод обучения, который позволяет студентам получить обширную информацию о стране, в которой они изучают язык.

При объединении изучения русского языка, языкознания и краеведения, студенты могут получить всю необходимую информацию о стране, чей язык они изучают. Такая интеграция позволяет узнать о системе образования,

традициях и культуре этой страны, а также о ее географии и других интересных аспектах. Кроме того, использование материалов по лингвострановедению о ближнем и дальнем зарубежье может обогатить их представления о региональных знаниях и других странах в мире, что представляет собой настоящее золото в понимании жизни и культуры других стран по сравнению со своей.

Арахова С.М. и Дмитриева М.С. считают: «Задача преподавателя – организовывать на занятиях реальные ситуации, в рамках которых будет закрепляться изучаемый лексико-грамматический материал, благодаря чему обеспечивается аутентичность общения. Коммуникативное естество речи раскрывает свою сущность именно в конкретных речевых моделях, ибо они отражают окружающий мир и отношения собеседников (коммуникантов) друг к другу и к окружающим их ситуациям.

Главное понять, что постижение культуры страны изучаемого языка базируется на принципах аутентичности общения, интерактивности, изучении языка в культурном контексте» [11, с.43].

Аутентичные средства обучения могут быть полезны для изучения языка и позволяют создать ощущение присутствия в стране, где говорят на изучаемом языке.

Обучение неродному языку имеет множество целей, таких как образовательная, развивающая, практическая и воспитательная. Важно отметить, что воспитание, образование и развитие достигаются благодаря практическому освоению неродного языка.

По утверждению Томахина Г.Д., с национальной спецификой связывают «названия присущих только определённым нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев. Всё то, что культура маркирует, составляет своеобразный фонд нации, который, передаваясь от поколения к поколению, обеспечивает воспроизводство определённого образа жизни» [231, с. 65].

С.Г. Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» отмечает: «Эффективность общения между представителями разных культур, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и много другого» [225, с. 221].

Ю.В. Бромлей утверждает: «В качестве этнических символов могут выступать элементы как материальной, так и звуковой культуры. Но этнознаковая функция вовсе не является внутренним их свойством. Она проявляется лишь при условии контактов между этносами. Поэтому один и тот же элемент культуры может в одном случае выражать этническую специфику и не иметь ее в другом» [45, с. 312].

Далее Бромлей Ю.В. подчеркивает: «По причине стремления к созданию многонациональной образовательной среды, основанной на межкультурном диалоге, современные методы преподавания русского языка требуют поиска наиболее эффективных подходов к обучению представителей различных этнических групп. При этом необходимо учитывать их культурные, религиозные, образовательные приоритеты, менталитет, национальные особенности и поведенческие стереотипы.

Таким образом, важно понимать, что для успешной адаптации студентов необходимо учитывать их этнокультурные особенности и специфические трудности, с которыми они сталкиваются» [45, с.400].

По мнению Наддела С.И.: «Здесь речь идёт о разработке принципиально новой модели обучения, «которая требует способности человека рассматривать себя не только как представителя своего этноса, но и как гражданина мира, являющегося субъектом диалога культур» [175, с. 3].

Таким образом, анализ уникальных этнокультурных и этнопсихологических характеристик студентов существенно способствует оптимизации и ускорению их социально-психологической и психолого-педагогической адаптации к образовательному процессу. Адаптация

включает в себя множество элементов, среди которых наиболее важными являются: привыкание к новой социокультурной среде, развитие навыков общения на языке, сохранение самостоятельности в повседневных и финансовых вопросах, изучение образовательной системы и связанных с ней требований, овладение русским языком как новой языковой системой, адаптация к международному составу учебных групп, приспособление к различным климатическим условиям, изменение режима активности и прочее.

2.3. Концептуальные принципы и критерии определения содержания обучения русскому языку в таджикских группах

Основная цель обучения русскому языку студентов неязыковых вузов и факультетов (с родным таджикским языком) – сформировать у будущих специалистов способность решать коммуникативные задачи лингвистическими средствами в конкретных речевых ситуациях в научной сфере. Курс русского языка для нефилологов состоит из двух этапов. На начальном этапе обучения акцент делается на развитии навыков восприятия как монологической, так и диалогической речи, а также на умении вести устную разговорную речь в повседневных ситуациях. Важными аспектами являются навыки чтения и написания текстов, которые относятся к бытовым, общепознавательным, страноведческим и культурологическим темам. В рамках профессионально ориентированного курса акцент смещается на научный стиль, формирование навыков работы с специализированной литературой и освоение специфических жанров научной речи, таких как аннотация, конспект, реферат и прочие. Изучение языка в контексте специальности осуществляется с использованием профессионально ориентированных материалов.

Принципы научности, доступности, связи с реальной жизнью и другие законы педагогики конкретизируются в теории и методике профессионального образования. Научные работы, монографии и статьи

посвящены изучению этих принципов. Например, принцип сознательности обучения в методике преподавания русского языка проявляется в правильном понимании содержания высказываний. Некоторые исследователи утверждают, что сознательность ограничивается осознанным выбором средств передачи смысла.

Традиционному линейному принципу (не связанному с коммуникативными задачами обучения языку), который объёмно используется в процессе изучения родного языка, и которому часто противопоставляется принцип ситуативности организации языкового материала, ассоциируемый время от времени с синтаксическим.

Функциональный ситуативный принцип организации грамматического материала свободно реализуется на практике при обучении студентов (на начальном этапе), а также предполагает обучение языковым средствам, типичным для избранных ситуаций и учебных текстов. Такой подход, к организации грамматического материала имеет свои отрицательные стороны: группировка языковых средств в зависимости от ситуаций часто ведет за собой разрозненную характеристику языковых явлений, которая мешает увидеть их связи.

Использование какого-либо одного из названных принципов представляется нецелесообразным и, как свидетельствует практика вузов, неэффективным. Сказанное не означает, однако, полного отказа от этих принципов.

Изучение литературы вопроса, опыт работы в национальных вузах и специальные научно-методические изыскания позволяют заключить, что важнейшими лингводидактическими принципами построения типовой программы для студентов-филологов национальных групп могут быть признаны следующие:

1. Принцип учета специфики национальной аудитории.
2. Принцип коммуникативной направленности обучения.

3. Функциональный (комплексный) принцип организации учебного материала:

а) Синтаксический принцип организации грамматического материала.

б) Грамматико-ситуативный принцип организации всего учебного языкового материала.

4. Принцип распределения учебного материала по концентрикам.

5. Принцип оптимизации отбора учебного материала.

6. Принцип единых требований к умениям и навыкам.

7. Принцип профессиональной направленности курса.

1. Принцип учета специфики национальной аудитории имеет два аспекта: общий, связанный со спецификой обучения всякому неродному языку, и частный, связанный со спецификой обучения русскому языку (языку обязательного общения) в условиях конкретной национальной республики. Именно этот принцип определяет, в конечном счете, необходимость и целесообразность всех остальных принципов.

2. Современная теория лингводидактики и обобщение опыта преподавания русского языка как неродного дают возможность заключить, что главным, определяющим принципом обучения языку должен быть принцип коммуникативности, предполагающий обучение четырем видам коммуникативной деятельности — аудированию, говорению, чтению и письму – при обязательном внимании к содержательной стороне обучения.

3. Установка на коммуникативный характер обучения, призванный формировать навыки свободного общения на неродном языке, определяет в свою очередь использование функционального принципа организации учебного материала. Реализация же функционального принципа означает необходимость ориентации обучения на предложение как основную единицу общения (т.е. в конечном счете, на синтаксическую базу), означает необходимость учета условий общения (т.е. ситуативности в обучении), а

также закономерностей использования языковых средств в различных стилях речи.

Перечисленные основные принципы в их иерархии определяют синтаксический принцип организации грамматического материала (стержневой базы программы курса) и комплексный, грамматико-ситуативный принцип организации всего учебного языкового материала.

Сущность синтаксического принципа применительно к данному курсу сводится к следующему: на базе синтаксиса предложения, различные аспекты которого излагаются преимущественно в традиционной последовательности, изучаются явления всех остальных уровней языка (фонетики, морфологии, словообразования, лексики, отчасти стилистики), системно связанные с синтаксисом предложения и необходимые для формирования навыков практического владения русской речью.

Синтаксический принцип организации грамматического материала, обеспечивая: приближение грамматики к коммуникативным задачам обучения языку, характеризуется рядом преимуществ,:

1) параллельное изучение системно и логически взаимосвязанных явлений различных уровней языка, включаемых в высказывание, способствует активному практическому их усвоению. Кроме того, из данных современной психологии известно, что существует прямая зависимость между логической связанностью воспринимаемого материала и прочностью его запоминания;

2) при параллельном комплексном изучении системно взаимосвязанных языковых явлений затрачивается гораздо меньше учебного времени, чем на изучение каждого из них в отдельности при соблюдении традиционного линейного принципа;

3) названный принцип удобен для осуществления дифференцированного подхода в обучении. Морфологический материал, методически подчиненный синтаксису, применительно к конкретным условиям и индивидуальности студента может быть реализован

факультативно. Это означает, что преподавателю предоставляется широкая возможность в использовании именно того учебного материала (подчиненного синтаксису), который наиболее целесообразен и необходим в каждом конкретном случае при учете уровня языковой подготовки студента, а также типичных затруднений, возникающих под интерферирующим воздействием родного языка.

Таким образом, в последовательности изложения грамматического материала синтаксический принцип, ориентирующий на методически целесообразную систему организации языковых средств, противопоставляется традиционному линейному. В противоположность ситуативному принципу как основе организации языковых средств, по существу охватывающему грамматику ситуаций или отдельных текстов, синтаксический принцип ориентирует на полноту охвата грамматического материала и учет наиболее важных системных связей различных уровней языка.

Грамматико-ситуативный принцип предполагает изучение грамматического материала, организованного по синтаксическому принципу, во взаимосвязи с лексическим материалом, при этом лексика определенных семантических групп используется для наполнения изучаемых конструкций; кроме того, активизируется лексика учебных ситуаций и текстов, подчиненных функционально-речевым, профессионально-педагогическим и грамматическим задачам.

При этом учитывается, что формирование знаний по грамматике; вовсе не означает преимущественного внимания в ходе проведения, занятий к грамматическому материалу, напротив: на занятиях по практическому курсу русского языка не должно быть излишней теоретизации, сокращающей учебное время, предназначенное для языковой практики студентов.

Предполагается, что в типовой программе нет необходимости указывать конкретную тематику учебных ситуаций (диалогов, связных текстов, тем для бесед), так как определение круга отобранных учебных ситуаций зависит от

степени языковой и общекультурной подготовки студентов, от сферы общения, условий обучения в каждой конкретной республике. Следовательно, в типовой программе нужно давать только примерную тематическую и воспитывающую ориентацию учебного материала для развития речи.

Исходя из специфических особенностей процесса овладения русским языком студентами неязыковых вузов, можно выделить, на наш взгляд, следующие наиболее существенные принципы, определяющие содержание, структуру и методическую систему учебников русского языка:

1. Образовательная направленность, основная задача которой заключается в глубоком освоении русского языка в качестве инструмента общения;

2. Учёт интерферирующего влияния родного языка в процессе овладения русским;

3. Учёт закономерностей русского языка с точки зрения функциональной значимости и сопоставительной типологии как лингвистическое обоснование методической системы учебника;

4. Учёт психологических закономерностей овладения неродным языком (наряду с лингвометодическим обоснованием) как база для построения учебников;

5. Функционально-системный подход к языковому явлению на основе учения о единстве языка и речи (концентризм в обучении, определение лексических и грамматических минимумов на основе употребительности и продуктивности тех или иных явлений, подход к слову, как к лексико-грамматической единице и т.д.);

6. Учёт противоречий между пониманием детьми явлений реальной действительности и способностью их выразить на неродном языке, что определяет отбор речевых единиц для студентов того или иного класса национальной школы;

7. Единство речевой практики и грамматической теории – основы для развития автоматизированных речевых умений вторичного характера, т.е. для свободного пользования языковыми средствами в коммуникативных целях;

8. Описание тех или иных грамматических правил с учётом особенностей грамматики родного языка;

9. Дифференцированный подход к усвоению многообразных грамматических форм и значений одной какой-либо категории;

10. Учёт особенностей устной и письменной форм речи студентов на разных этапах обучения русскому языку;

11. Учёт взаимосвязи устной и письменной речи как необходимой предпосылки для успешной работы по развитию навыков полного (многостороннего владения русским языком, при котором русский язык наряду с родным будет выполнять все основные функции (слушание, говорение, чтение, письмо));

12. Единство системы работы по развитию речи на уроках грамматики и чтения.

Степень применения каждого из этих принципов в зависимости от этапа обучения может меняться. Например, принцип учёта интерферирующего влияния родного языка является одним из ведущих в начальный период изучения языка, а принцип взаимосвязи устной и письменной форм речи на этом этапе обучения занимает незначительное место. Зато в дальнейшем он становится одним из основных.

Таким образом, такой комплексный, грамматико-ситуативный подход к организации всего учебного материала (синтаксический и одновременно ситуативный) преследует две основные цели: 1) формирование знаний по грамматике, дающих представление о системных связях различных явлений грамматического строя русского языка; 2) совершенствование русской речи путем пополнения и активизации словарного запаса студентов в условиях определенных ситуаций или на базе учебных текстов, в которых

функционируют изучаемые категории, семантические группы и лексико-грамматические классы слов, формы, конструкции.

2.4. Коммуникативная направленность обучения формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов

Сущность коммуникативной направленности обучения заключается в следующем: при традиционном обучении языку обычно опираются на знания о языке, представляемые то в виде правил или схем, то в виде «моделей» или «речевых образцов», то в виде типовых текстов на различные темы и т. п., предполагая, что, усвоив закономерности новой языковой системы, обучаемые могут пользоваться ими в плане личностном, т.е. сами приобретут практические навыки использования речи для общения. В этом случае обучение идет от знания языка к общению.

Представители этого направления (коммуникативного) в обучении (Н.И. Жинкин, А.А. Зимняя, М.Р. Львов, Г.Г. Городилова и другие) видят преимущество его в том, что, осуществляя обучение в процессе коммуникативного акта, можно максимально приблизить учебный процесс к жизненной практике и этим создать положительную мотивацию к учению.

При коммуникативной направленности обучение осуществляется в обратном порядке: обучающиеся непосредственно включаются в акт общения, а в процессе общения переходят к усвоению языковых средств, т.е. обучение идет от общения к знанию языка, учатся общению, общаясь.

Таким образом, при коммуникативной направленности обучения второй язык используется в тех же функциях и видах речевой деятельности, что и родной. Но это не значит, что теоретические сведения о языке и грамматические обобщения вообще игнорируются: сообщение грамматических сведений и создание у студентов лингвистического

представления можно осуществлять в процессе решения учебных и реальных коммуникативных задач.

Обучение профессиональной культуре речи проходит успешно, если студенты заинтересованы в результатах работы. Такой положительной мотивацией может быть стремление овладеть специальной терминологией на русском языке. В качестве примера рассмотрим обучающий (формирующий) эксперимент на отделениях технологического факультета.

В качестве языкового дидактического материала использовались русские тексты нейтрального стиля (на темы, предлагаемые программой) и научного (на темы будущей специальности студента, насыщенные соответствующей терминологией и стандартными для данной специальности синтаксическими конструкциями). Студенты всегда предпочитают тексты, близкие к их профессии. Хотя, оговоримся, общую разговорную лексику они также усваивают в обязательном порядке.

Кроме общеобразовательных дисциплин студенты получают и начальные навыки слушания и говорения, чтения по своей специальности. В качестве языкового дидактического материала мы пользовались некоторыми текстами (адаптируя их) из учебников по текстильному делу. Вот как выглядит один из наших уроков.

Текст для чтения и изучения.

Технология волокнистых материалов, или текстильная технология, изучает способы переработки волокнистых материалов в пряжу, ткани, трикотаж и другие текстильные изделия. В зависимости от характера технологических процессов технологию делят на механическую и химическую.

Из приведенной части главы, прежде всего студенты должны усвоить лексику (выписываются слова, средства наглядности - плакаты, просто записи на доске мелом, и конечно, записи в тетрадях):

материал, технология, способ, переработка, пряжа, ткань, трикотаж, изделие, характер, процесс;

волокнистый, текстильный, технологический, механический, химический;

изучать, делить;

или, и;

в, в зависимости, от, на.

Как видим, в тексте – 10 существительных, 5 прилагательных, 2 глагола, 2 союза, 4 предлога.

Из приведенных слов – существительных – 3 конкретных (*пряжа, ткань, трикотаж*), остальные – отвлеченные: обобщенные названия (*материал, способ, характер, процесс*), названия действий (*переработка*); прилагательные – производные от существительных *волокно, текстиль, технология, механика, химия*. Особого внимания при объяснении семантики слов требуют предлоги, союзы.

Прежде чем проводить со студентами словарную работу проводится экстралингвистическая подготовка. Преподаватель показывает студентам «материалы» (обобщенное понятие, смысл которого становится ясным из дальнейшего перечисления конкретных материалов): сырье – хлопок, лен, шерсть; готовую продукцию – пряжу, ткани, трикотаж. Показывает, как выглядят волокнистые материалы, или текстильные материалы, иначе – текстиль; что значит технология – процесс и применяемые в этом процессе средства претворения сырья в готовую продукцию, или, проще как из хлопка, льна, шерсти делают пряжу, а потом ткани и трикотаж.

Показав некоторые технологические процессы, выделяют технические и химические технологии.

Предварительный показ реалий, со словами-названиями которых предстоит работать преподавателю русского языка, необходим, прежде всего, тем, кто уже говорит немного на русском языке, но впервые сталкивается со специальностью «Технология волокнистых материалов» и, следовательно, не знает названий данных реалий на родном языке. Иначе, проще было бы воспользоваться простым переводом с русского на родной язык студента.

Таким образом, первое условие продуктивного усвоения русского языка – это представление предмета или явления, которое названо данным словом. Так проводится интегрированное обучение, которое продолжается и дальше, работа преподавателя русского языка помогает студентам осмысленно слушать лекции предметника, читать специальную литературу.

Специалист-предметник по просьбе преподавателя русского языка может, например, показать студентам в цехе станки, предметы. Преподаватель русского языка может добавить синонимы (если они употребляются в изучаемом тексте, например: *волокнистый - текстильный, способ - характер*), если данные термины в обиходе имеют другие наименования, с которыми обучаемые могут встретиться, например: *переработка сырья в готовую продукцию или превращение, процесс превращения; пряжа или нитки; изделие или готовая вещь, ткань в просторечии называют материей; трикотаж - вязаная материя.*

Преподаватель русского языка знакомит студентов и с дериватами (производными словами), которые образованы от изучаемых слов:

переработка, переработать, переработанный;

пряжа, прясть, прядильный;

ткань, ткать, ткацкий, тканый;

трикотаж, трикотажный;

волокнистый, волокно;

текстильный, текстиль;

изучать, изучение.

Студенты из школьной программы знают части речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, предлоги, союзы – и легко поймут грамматический смысл приведенных выше дериватов.

Запоминание новых слов связано с пониманием, т.е. соотнесением слова с объективной реальией (например, запомнить слова *пряжа, трикотаж* и понять их смысл легко, если увидеть, потрогать эти вещи, а потом свободно представлять их в своем воображении).

Тренировка в произношении способствует также запоминанию. Она поводится, прежде всего, приемом подражания: преподаватель произносит или целое слово, или отдельный звук, слог, а студент повторяет за ним. Есть, как известно, и другие приемы произносительных тренировок: запись произношения студента и воспроизведение записи, чтобы показать артикуляционные ошибки.

Самое сложное – усвоение грамматических значений. Студенты уже знают, что понимать лексическое значение слов в тексте недостаточно для того, чтобы понимать грамматическое значение форм, в которых они употреблены. Прежде всего, надо знать смысл падежных форм существительных, надо знать, конечно, и какие падежи у существительного. Для носителя русского языка смысл падежа выясняется по вопросу.

Студенты в начале обучения не могут распознавать падежные формы существительных по вопросам. Лучший способ усвоения – запоминание словосочетания, главное слово которого требует определенного косвенного падежа. Впрочем, для распознавания смысла отношений в словосочетании с данным падежом студент может пользоваться и вопросом, если усвоит его смысл в переводе на родной язык. Это, судя по опыту, очень эффективный прием.

Усвоив род и падежные формы существительных, студенты легко поймут, как согласовывать с ними прилагательные в падеже, роде и числе, а также глаголы в прошедшем времени.

Встретившиеся в данном тексте союзы (и, или) переводятся на родной язык – *и* как соединительный, но *или* здесь имеет значения разделительного; здесь или употреблено в пояснительном значении и равнозначно союзу, то есть или выражению все равно что.

Предлог *в зависимости* от, как всякий производный предлог, не теряет лексического значения того слова, от которого произведен. Предлоги *в, на* многозначны; кроме известных студентам значений «внутри», «на поверхности», кроме фразеологических форм *на Кавказе, в Крыму* эти

предлоги употребляются в значении «превратить в другое качество», «разделить на части».

Выполнив со студентами описанную часть задания, предназначенную для усвоения лексики, фонетики, грамматики текста, являющегося дидактическим речевым материалом, преподаватель русского языка переходит к упражнениям на составление предложений, небольших связных текстов, т.е. к тренировкам, вырабатывающим коммуникативные умения.

Кроме того, организация учебного процесса при коммуникативном обучении носит не шаблонный характер, каждый раз в учебный процесс привносится что-то новое.

Абдуллаев Х.А. так отмечает в своем исследовании: «Для коммуникативной деятельности характерна окрашенность реплик собеседников тем чувством, которое является причиной акта коммуникации, его стимулом. При выполнении большинства упражнений из учебников таких стимулов у учащихся нет. Это, естественно, не может не сказаться на успехах в усвоении устной речи» [1, с.45].

Далее Х.А. Абдуллаев утверждает: «В действующих учебниках и учебных пособиях по русскому языку для национальных групп неязыковых вузов преобладают, в основном, языковые упражнения, направленные на отработку тех или иных грамматических форм. Вот, например, формулировка некоторых заданий, направленных на отработку употребления в речи различных форм глагола в «Учебном пособии по практическому курсу русского языка»:

1. Поставьте данные глаголы в форме прошедшего времени. Согласуйте каждый из них с одной из форм местоимений 3-го лица (упр. 198, с. 75).
2. Напишите, заменяя местоимение **я** местоимением **ты**, согласуя с ними сказуемое (задание 1, с. 79).
3. Поставьте глаголы в форме будущего времени (упр. 227, с. 89).

Такая же форма заданий и в учебнике «Русский язык для национальных групп вузов». Например:

1. Вставьте вместо точек глаголы, данные справа, в форме прошедшего времени (упр. 117, с. 57).

2. Замените в предложениях глаголы прошедшего времени глаголами настоящего времени (упр. 124, с. 62).

Выполнение этих упражнений неинтересно для студентов, во-первых, потому, что многие из них состоят из разрозненных, не связанных друг с другом единой тематикой предложений, оторванных от ситуаций, в которых они употребляются; во-вторых, они не связаны с актом коммуникации, и студенты не видят сферы применения глаголов, содержащихся в этих предложениях, в своей практической жизни; в-третьих, в заданиях к этим упражнениям нет стимула, способствующего заинтересованности студентов в их выполнении. Этими же причинами обуславливается низкая эффективность этих упражнений и для выработки практических речевых навыков студентов.

Задания, данные в упражнениях действующих учебников, не содержат в себе никакой коммуникативной задачи, не вызывают у них интереса. Для того чтобы эти упражнения приобрели коммуникативный характер, нужно сформулировать задания так, чтобы они содержали какие-то стимулы, т.е. в них должна содержаться коммуникативная установка.

Одним из принципов построения коммуникативных упражнений считается принцип имитации коммуникативной задачи. Например, вместо задания «Поставьте глаголы в повелительной форме» коммуникативная задача – «Попросите меня не делать того, что я собираюсь сделать», или вместо задания «Поставьте нужные окончания прилагательных» - «Поинтересуйтесь качеством того предмета, о котором я упомяну» и т.п.

Вот, например, как можно изменить задания к упражнениям, данные в действующих учебниках по русскому языку для неязыковых вузов, придав им форму коммуникативных задач [1].

Некоммуникативные:

1. Спишите, заменяя 2-е лицо глаголов и местоимений 1-м лицом единственного числа:

Ты обычно отдыхаешь летом в деревне. Встаешь рано утром, пьешь чай и отправляешься на прогулку. (упр. 190, с. 73)

2. Образуйте единственное число повелительного наклонения. (упр. 220, с. 97).

3. Перестройте предложения, заменив глаголы несовершенного вида глаголами совершенного вида (упр. 215, с. 86). Спишите, вставляя вместо точек глагол нужного вида в прошедшем времени (упр. 106, с. 53)

4. Вставьте вместо точек выделенные существительные в родительном падеже: У меня авторучка. У тебя нет ... Вечером у нас будут гости. Завтра у нас не будет... (упр. 321, с. 123)

5. Переделайте прямую речь в косвенную (упр. 258-261)

6. Образуйте от данных глаголов формы настоящего времени 1-го лица (упр. 125, с.63)

7. Составьте с данными глаголами предложения, употребив их в 1-лице настоящего времени (упр. 130, с. 64)

8. Ответьте на вопросы простыми предложениями (упр. 82, с. 48)

Коммуникативные:

1. Подтвердите, что вы делаете то же самое. Образец. Ты обычно отдыхаешь летом в деревне... и т.п.

Я тоже отдыхаю летом в деревне. Встаю рано утром, пью чай и отправляюсь на прогулку.

2. Попросите товарища выполнить вашу просьбу (купить хлеба, опустить письмо, сходить за лекарством). Образец: Купи, пожалуйста, буханку хлеба, по дороге опусти письмо в почтовый ящик.

3. Объясните, что эти действия вы уже выполнили. Образец: Я уже умылся, причесался, оделся, принес книгу.

4. Отвечая на вопрос, подтвердите, что это произошло сегодня в первый раз. Вы раньше опаздывали на занятия? Вы всегда покупаете газеты в киоске? Образец: Я сегодня забыл тетрадь в первый раз. Сегодня опоздал на занятия в первый раз и т.п.

5. Не соглашайтесь с собеседником, отрицайте названные факты. У тебя есть авторучка. Образец: У меня нет авторучки. Нет, вечером у нас не будет гостей.

6. Передайте просьбу преподавателя товарищам. Преподаватель: Сегодня все сдайте тетради. Образец: Преподаватель сказал, чтобы сегодня все сдали тетради.

7. Выразите согласие. Вопросы: Вы пойдете в кино? Вы сдадите сегодня книги? Хотите поговорить со мной? Образец: Да, я пойду в кино. Да, сегодня сдам книги. Да, хочу поговорить.

8. Объясните причину совершенного вами действия в краткой и полной (сложной) форме. Вопросы: Почему вы опоздали? Почему вы одели пальто? Образец: Я опоздал, потому что долго не было автобуса и т.д.

Употребление вместо большинства стандартных и шаблонных заданий, направленных только на отработку формы высказывания, коммуникативных упражнений, направленных на осознание и усвоение, прежде всего, содержания высказывания, повышает интерес студентов к процессу овладения речевыми умениями и навыками.

С помощью языковых же упражнений можно скорее развивать навыки чтения, а не активного продуцирования речи.

Коммуникативные упражнения различаются по составу, способу выполнения и установкам:

- 1) по составу: двучленные трехчленные, развернутые, комплексные, тематические;
- 2) по способу выполнения: имитативные, подстановочные, парафразирующие, репродуктивные;

3) по установке: вопросные, констатирующие, отрицающие и побудительные.

Каждый из этих видов создается определенными установками, например: вопросные – удивление, сомнение, уточнение, догадка, предположение, желание, осведомление, отгадывание и т.п.; отрицание – отказ, возражение, оспаривание и т.п.; побудительные – просьба, приказ, приглашение, предложение и т.п. Каждая из установок может иметь различное содержание, например, удивление может быть вызвано каким-либо фактом, принадлежностью предмета или местонахождением предмета, а согласие – согласием выполнить просьбу или согласие с оценкой качества объекта высказывания, ссылкой на невозможность сделать что-либо или на то, что решил (собирается, хочет) делать что-то другое т.п.

Ценность коммуникативных упражнений для развития интереса к языку заключается в наличии в этих упражнениях таких факторов, как целенаправленность и внутренняя мотивация, и внешняя установка на включение языкового явления в речевую ситуацию.

Для выполнения коммуникативных упражнений требуется наличие определенных языковых знаний, и поэтому полностью построить обучение на коммуникативных упражнениях невозможно, хотя сторонники коммуникативного направления в обучении предлагают свои варианты построения такой системы обучения. Но выработку языковых умений легче осуществлять в процессе решения коммуникативных задач. В этом случае можно организовать обучение следующим образом: сначала фразы продуцируются по аналогии с образцом, при этом сознание говорящего направляется непосредственно на выражение мысли в соответствии с коммуникативной задачей. Затем в результате выполнения целого ряда аналогичных задач необходимость опоры на образец отпадает, а последовательная многократная повторяемость однотипной грамматической формы в разных речевых ситуациях обеспечивает формирование соответствующего навыка.

Ниже рассмотрим примеры упражнений, которые направлены на выработку речевых умений и навыков студентов.

ТЕКСТ «РАСТВОРЫ»

1. Определите по словарю значения следующих слов.

Раствор, однородный, переменный, состоять (из чего), компонент, представлять собой (что), распределить – распределён (где, в виде чего), изменяться – измениться, считаться (чем), образоваться, образование (раствора), смешивать – смешать (что с чем), смешение.

2. Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: *какое вещество считается растворителем при смешивании твердого вещества с твердым?*

Растворы

Раствором называется однофазная система переменного состава, которая состоит из двух или более компонентов. Растворы представляют собой гомогенные (однородные) системы – каждый из компонентов распределён в массе другого в виде молекул, атомов и ионов.

Компонент, агрегатное состояние которого не изменяется при образовании раствора, считается растворителем. В растворах, которые образуются при смешении газа с газом, жидкости с жидкостью, твердого вещества с твердым, растворителем считается компонент, количество которого в растворе преобладает.

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. При растворении разрушается связь между молекулами в обоих компонентах. 2. Структура разбавленных растворов близка к структуре растворителя. 3. Растворы представляют собой однородные системы. 4. В растворе каждый компонент распределён в массе другого в виде молекул, атомов и ионов.

Упражнение 2. *Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.*

1. Раствор представляет собой однофазную систему переменного состава, состоящую из двух или более компонентов. 2. Растворителем считают тот компонент раствора, который не изменяет своего агрегатного состояния при образовании раствора. 3. В растворах, образованных при смешивании веществ, находящихся в одинаковых агрегатных состояниях, растворителем считается компонент, взятый в большем количестве.

Упражнение 3. *Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.*

1. Из скольких компонентов может состоять раствор? 2. Что называется раствором? 3. Как распределены компоненты в растворе? 4. Какой компонент считается растворителем? 5. Какой компонент считается растворителем в растворах, которые образуются при смешивании веществ, находящихся в одинаковом агрегатном состоянии?

Упражнение 4. *Укажите, в каких предложениях подчёркнута группа субъектов, а в каких – группа предиката.*

1. Каждый из компонентов раствора распределён в массе другого в виде молекул, атомов и ионов. 2. Растворы представляют собой гомогенные системы. 3. Растворителем считается компонент, количество которого преобладает в растворе.

Упражнение 5. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Однородные, растворы, системы, представляют собой.
2. Из двух, состоит, или более, раствор, компонентов.
3. Растворителя, при образовании, агрегатное, раствор, состояние, не изменяется.

Упражнение 6. (на карточках). *Прочитайте следующие слова и словосочетания.*

Однородный, однородная система, переменный состав, образование, образование раствора, агрегатное состояние.

Упражнение 7. (на карточках). *Закончите следующие слова и прочитайте их.*

Комп..., раст..., сост..., распр..., смеш..., преоб..., пред....

Упражнение 8. *Прочитайте каждое предложение сначала про себя, а потом, не глядя в текст, повторите вслух.*

1. Раствором называется однофазная система переменного состава.
2. Раствор может состоять из двух или более компонентов.
3. Каждый из компонентов раствора распределён в массе другого в виде молекул, атомов и ионов.
4. Растворителем считается компонент, агрегатное состояние которого не изменяется при образовании раствора.

Упражнение 9. *Подготовьтесь прочитать текст «Растворы» вслух не более чем за 70 секунд.*

ТЕКСТ «УГЛЕРОД. ОРГАНИЧЕСКИЕ СОЕДИНЕНИЯ»

1. Определите по словарю значения следующих слов.

Принадлежать (к чему), исключительно (= очень), многообразие, особенность, способность (к чему), прочность, цепь (цепь атомов), устойчивый, накопление.

2. Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: *с какой особенностью углеродных атомов связано многообразие соединений углерода?*

Углерод. Органические соединения

Углерод не принадлежит к самым распространённым элементам в природе – число его атомов составляет лишь 0,14% числа атомов земной коры. Но значение углерода исключительно велико, так как его соединения являются основой всех живых организмов.

В настоящее время изучено почти три миллиона углеродных соединений, не содержащих углерод в своем составе, получено менее трёхсот тысяч.

Исключительное многообразие соединений углерода связано с особенностями самих углеродных атомов. Важнейшей из них является способность к образованию прочных связей друг с другом. Благодаря этому молекулы, содержащие цепи углеродных атомов, при обычных условиях устойчивы, тогда как молекулы с цепеобразным накоплением атомов других

элементов непрочны. Известно вполне устойчивое соединение углерода – гектан, имеющее в своем составе цепь из ста углеродных атомов.

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. Молекулы, содержащие цепи углеродных атомов, устойчивы. 2. Цепи углеродных атомов могут быть открытыми и замкнутыми. 3. Атомы углерода в цепях располагаются не на одной прямой, а по зигзагу. 4. Гектан имеет в своем составе цепь из ста углеродных атомов.

Упражнение 2. *Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.*

1. Углерод не входит в число самых распространённых элементов. 2. Из общего числа атомов земной коры на долю углерода приходится лишь 0,14%. 3. Самой важной особенностью углеродных атомов является их способность образовывать прочные связи друг с другом.

Упражнение 3. *Ответьте на вопросы.*

1. Углерод является распространённым элементом? 2. Какие соединения являются основой всех живых организмов? 3. Сколько углеродных соединений известно в настоящее время? 4. Сколько известно соединений, не содержащих углерод в своем составе? 5. Какая особенность атомов углерода является наиболее важной? 6. Почему молекулы, содержащие цепи углеродных атомов, являются устойчивыми? 7. Молекулы, содержащие цепи атомов других элементов, являются устойчивыми?

Упражнение 4. *Укажите, в каких предложениях подчеркнута группа субъектов, а в каких – группа предиката.*

1. Число атомов углерода составляет 0,14% числа атомов земной коры.
2. Основой всех живых организмов являются соединения углерода.
3. Соединений, не содержащих углерод, получено менее трёхсот тысяч.
4. Гектан имеет в своем составе цепь из ста атомов углерода.

Упражнение 5. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Основой, соединения, всех, углерода, организмов, живых являются.

2. Не являются, в природе, одним из, углерод, распространённых, самых, элементов.

3. Углеродных, углерода, с особенностями, многообразие, атомов, соединений, связано.

Упражнение 6. (на карточках). *Прочитайте следующие слова и словосочетания.*

Распространённый, распространённые элементы, соединения углерода, в настоящее время, многообразие, исключительное многообразие, прочные связи, накопление, накопление атомов, устойчивое соединение.

Упражнение 9. *Прочитайте вслух следующие предложения. Соблюдайте указанное синтагматическое членение.*

1. Углерод/ не принадлежит к самым распространённым элементам.

Углерод/ не принадлежит к самым распространённым элементам в природе.

Углерод/ не принадлежит к числу самых распространённых элементов в природе.

2. Молекулы, содержащие углеродные атомы, /устойчивы.

Молекулы, содержащие цепи углеродных атомов, /устойчивы.

Молекулы, содержащие цепи углеродных атомов, /при обычных условиях устойчивы.

Упражнение 10. *Каждое предложение упражнения 9 прочитайте сначала про себя, а потом, не глядя в текст, повторите вслух.*

Упражнение 11. *Выучите наизусть 1-й и 2-й абзацы текста, а потом прочитайте их по книге не более чем за 50 секунд.*

ТЕКСТ «ГРАФИК ФУНКЦИИ, ЗАДАННОЙ АНАЛИТИЧЕСКИ»

Пусть $y=f(x)$ – аналитически заданная функция. Графиком этой функции назовём совокупность тех точек на плоскости, координаты которых удовлетворяют равенству $y=f(x)$.

Иными словами, если точка А принадлежит этой совокупности и абсцисса точки А есть x_0 , её ордината $y_0=f(x_0)$.

Как построить график аналитически заданной функции?

Пусть функция задана равенством $y=x^2+2$. Для каждого значения x и y можно согласно равенству вычислить y , составить таблицу, значений x и y и построить на плоскости точки, у которых абсциссы – значения x , а ординаты – соответствующие значения y . Соединим эти точки плавной кривой линией. Полученная кривая называется приближённым графиком функции $y=x^2+2$, приближённым потому, что, например, между M_1 и M_2 мы провели произвольную кривую, которая соединяет эти точки при одном лишь условии, что эта кривая должна идти плавно.

Представим, что мы рассмотрели все значения x , вычислили все значения y и нанесли все соответствующие точки на плоскость, тогда у нас последовательные точки M сольются в кривую. Эта кривая будет, очевидно, точным графиком аналитически заданной функции.

Равенство, определяющее аналитически заданную функцию $y=f(x)$, график которой представляет собой некоторую кривую, называется уравнением этой кривой.

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. При составлении уравнений кривых можно использовать метод составления уравнения прямой линии по данным геометрическим условиям, если кривые задаются как геометрические места точек. 2. Графиком аналитически заданной функции $y=f(x)$ называется совокупность тех точек на плоскости, координаты которых удовлетворяют равенству $y=f(x)$. 3. Равенство, определяющее аналитически заданную функцию $y=f(x)$, график которой представляет собой некоторую кривую, называется уравнением этой кривой. 4. Уравнение линии есть такое уравнение с двумя текущими координатами, которому удовлетворяют координаты любой точки линии и только они.

Упражнение 2. *Найдите в тексте ответы на следующие вопросы. Ответы расположите в том порядке, в каком даётся информация в тексте.*

1. Что называется уравнением кривой?
2. Как построить приближённый график аналитически заданной функции?
3. Как построить точный график аналитически заданной функции?

Упражнение 3. *Укажите, в каких предложениях подчёркнута группа субъекта, а в каких – группа предиката.*

1. Пусть функция задана равенством $y=x^2+2$. 2. Полученная кривая называется приближённым графиком функции. 3. Графиком функции назовём совокупность точек на плоскости, координаты которых удовлетворяют равенству $y=f(x)$. 4. Если абсцисса точки А есть x_0 , то её ордината - $y_0=f(x_0)$.

Упражнение 4. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Графиком, кривая, функции, полученная, приближённым, является.
2. Произвольную, двумя, провели, точками, мы, между, кривую.
3. Плавно, должна, эта, идти, кривая.

Упражнение 5. (на карточках). *Прочитайте вслух следующие слова и словосочетания.*

Аналитически, заданная, совокупность точек, удовлетворяет равенству, соответствующий, соответствующие значения, приближённый, приближённый график.

Упражнение 6. (на карточках) *Закончите следующие слова и прочитайте их.*

Удов..., прина..., абс..., соотв..., плав..., припл..., после....

Упражнение 7. *Закончите следующие предложения и прочитайте их.*

1. Соединим точки плавной
2. Нанесём все соответствующие точки на
3. Координаты точек удовлетворяют

4. Последовательные точки M сольются в

Упражнение 8. *Прочитайте вслух следующие предложения. Соблюдайте указанное синтагматическое членение.*

1. Графиком функции / назовём совокупность тех точек на плоскости, / координаты которых / удовлетворяют равенству / $y=f(x)$.

2. Если точка A / принадлежит этой совокупности / и абсцисса точки A / есть x_0 /, то её ордината $y_0=f(x_0)$.

3. Нужно построить на плоскости точки, / абсциссы которых - / значения x , а ординаты - / соответствующие значения y .

4. Равенство, / определяющее аналитически заданную функцию, / график которой / представляет собой некоторую кривую, / называется уравнением этой кривой.

Упражнение 9. *Каждое из следующих предложений упражнения 9 прочитайте сначала про себя, а потом, не глядя в текст, повторите вслух.*

ТЕКСТ «ПОСТОЯННЫЕ И ПЕРЕМЕННЫЕ ВЕЛИЧИНЫ»

1. Определите по словарю значения следующих слов.

Величина, постоянная, переменная, сохранять (значение), принимать (значение), давление, отношение, окружность, диаметр, треугольник, угол, являться чем (примером).

2. Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: *какие величины являются примерами постоянной величины?*

Постоянные и переменные величины

Величины бывают постоянные и переменные. Величина, которая сохраняет постоянное числовое значение, называется постоянной. Переменная величина может принимать различные числовые значения.

Например, температура воздуха, атмосферное давление – это переменные величины. Отношение длины окружности к длине диаметра или сумма углов треугольника являются примерами постоянной величины.

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. Постоянная величина сохраняет свое числовое значение. 2. Температура воздуха – это постоянная величина. 3. Атмосферное давление – это переменная величина. 4. Сумма углов треугольника – это постоянная величина. 5. Постоянная величина принимает различные числовые значения.

Упражнение 2. *Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.*

1. Среди величин различают постоянные и переменные величины. 2. Постоянная величина – это величина, которая не изменяет своего числового значения. 3. Переменная величина – это величина, изменяющая своё числовое значение. 4. Примерами переменных величин могут служить температура воздуха и атмосферное давление.

Упражнение 3. *Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.*

1. Какие бывают величины? 2. Что такое постоянная величина? 3. Что такое переменная величина? 4. Какие величины являются примерами переменных величин? 5. Какие величины являются примерами постоянных величин?

Упражнение 4. *Укажите, в каких предложениях подчёркнута группа субъектов, а в каких – группа предиката.*

1. Величины бывают постоянные и переменные. 2. Постоянная величина сохраняет свое числовое значение. 3. Температура воздуха – это переменная величина. 4. Сумма углов треугольника – это постоянная величина. 5. Атмосферное давление – это переменная величина.

Упражнение 5. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Величина, свое, сохраняет, постоянная, значение, числовое.
2. Треугольник, углов, сумма, величиной, является, постоянной.
3. Воздуха, является, переменной, температура, величиной.

Упражнение 6. (на карточках). *Закончите следующие слова и прочитайте их.*

Вели..., перем..., явля..., сохра..., прини..., окру..., посто..., давл..., отнош..., диам..., треу... .

Упражнение 7. Закончите следующие предложения и прочитайте их.

1. Величины бывают переменные и ...
2. Переменная величина может принимать различные ...
3. Величина, которая сохраняет постоянное числовое значение, называется
4. Примером постоянной величины является сумма углов

Упражнение 8. Каждое из следующих предложений прочитайте сначала про себя, а потом, не глядя в текст, повторите вслух.

1. Постоянная величина сохраняет постоянное числовое значение.
2. Переменная величина может принимать различное числовое значение.
3. Температура воздуха является переменной величиной.
4. Атмосферное давление является переменной величиной.
5. Отношение длины окружности к длине диаметра – постоянная величина.
6. Сумма углов треугольника – постоянная величина.

Упражнение 9. Выучите текст наизусть, а потом прочитайте его по книге вслух. Время прочтения вслух не больше 55 секунд.

Следовательно, как видим процесс получения знаний по русскому языку и процесс выработки навыков и умений взаимосвязаны, хотя действия, направленные на получение знаний, отличаются от действий, совершаемых с целью выработки навыков и умений. Следовательно, любые упражнения, будь то языковые или речевые, подготовленные или коммуникативные – все они должны быть направлены на достижение одной цели – выработку речевых умение и навыков.

Выводы по второй главе

Значительное влияние на процесс подготовки специалистов оказывает профессиональная ориентация изучения русского языка. Основной целью курса является не только усвоение студентами теоретических основ, но и развитие практических навыков и умений. Это включает в себя освоение четырех видов речевой деятельности в их взаимосвязи, что в конечном итоге приводит к тому, что студенты учатся слушать, понимать, говорить и писать на русском языке. В рамках обучения профессионально ориентированной русской речи текст выполняет две важные функции: с одной стороны, он служит учебным материалом, который демонстрирует использование языковых элементов, а с другой – является итогом изучения русского языка.

Необходимо использовать такие виды работы над текстом, в результате которых студенты осознали бы практическую ценность приобретенных умений и навыков.

Исходя из практических задач курса, весь программный материал целесообразно разделить на три цикла: первый, преимущественно интенсивно-корректировочный, второй, основной (не исключающий дальнейшей корректировки знаний, умений и навыков), и третий концентр, дополняющий и углубляющий сведения, представленные во втором цикле.

Минимум требований к умениям и навыкам по практическому курсу русского языка понимать устную диалогическую и монологическую речь, делать сообщение по прочитанному или прослушанному материалу, уметь бегло выразительно читать учебные тексты, понимать их содержание, владеть разговорным литературным стилем речи.

Работа над ними позволяет повысить эффективность процесса изучения языка, способствует лучшему усвоению лексики, грамматических норм и выработке практических навыков их использования. В этой связи важное значение на всех этапах обучения русскому языку имеет: 1) информативность материала, его актуальность и проблематичность; 2) разнообразие форм и

методов обучения с более, широким применением инновационных форм обучения. Методически работа по организации и управлению самостоятельной деятельностью студентов требует создания лексических словарей-минимумов по каждой специальности, что послужило бы основой унификации учебного процесса.

Характер использования интегрированного обучения изменяется в зависимости от степени развития интереса и степени профессиональной грамотности студентов. Например, на начальном этапе работы эти связи могут заключаться в использовании профессионально-интересного содержания текстов, упражнений, бесед по темам специальности и заданий с элементами деловой игры, а на продвинутом этапе – включении в материал занятий специальной лексики и грамматических конструкций, характерных для специальной литературы и т.д.

Следовательно, анализируя тексты различных коммуникативных типов речи можно увидеть, что в качестве ключевых слов выступают наиболее насыщенные в смысловом отношении слова, указывающие на тип текста, подсказывающие логику повествования, служащие для создания «синтагматического напряжения», т.е. являющиеся средством возбуждения у читателя интереса к дальнейшему повествованию.

Обилие различных по своей целенаправленности лексических упражнений к специальному тексту позволит наилучшим образом построить систему обучения и, помимо изучения научных терминов и устойчивых сочетаний, пополнить словарный запас студентов не только общеупотребительной лексикой, но идиомами, знакомя их с выразительностью языка.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

3.1. Профессиональная направленность работы по орфографии в практическом курсе русского языка студентов неязыковых вузов

Работу по совершенствованию орфографически правильной письменной речи студентов таджикских групп следует вести в двух направлениях. Первое из них – оптимальная степень грамотности самого студента; второе – овладение методами и приемами работы в вузе, то есть приобретение будущими учителями профессиональных навыков. При этом важно довести до сознания обучаемых не только запланированный учебный материал, но и методику его отбора, презентации т.д.

На начальном этапе вузовского обучения, проводя срезовые работы, преподаватель наблюдает у многих студентов неопределенную несформированность орфографических навыков, которая многие годы закрепляется при записи лекций.

Традиционно организованное занятие по орфографии включает следующие элементы: формулировку орфографического правила, анализ образца написания слов на данное орфографическое правило, образец рассуждения, закрепительные упражнения, воспроизведение заученного правила, восстановление в памяти инструкции написания и т.д. Если же рассматривать материал в профессиональном аспекте, то к указанным элементам добавляется взаимосвязанная система упражнений и заданий «для ученика», то есть, способы и приемы работы с указанным материалом в школе. Таким образом, двойная цель каждого конкретного занятия по практическому курсу русского языка значительно повышает заинтересованность студентов в совершенствовании орфографических навыков, а в итоге усваивается определенная орфографическая тема,

приобретаются профессиональные умения, основы которых закладываются в вузе на практических занятиях по русскому языку, а затем совершенствуются на практических занятиях по методике преподавания русского языка, что дает студентам уверенность в своих силах в период педагогической практики.

В занятиях по орфографии обычно вводят графико-орфографические упражнения, целью которых является становление орфографических умений и навыков вообще и по конкретной теме. Проведение каждого нового для студентов вида работы по орфографии следует сопровождать небольшим методическим комментарием. Так, по теме «Виды диктантов» необходимо назвать тип диктанта (выборочно-распределительный, взаимопроверочный, диктант по аналогии, предупредительный, объяснительный, творческий, с элементами комментирования, «проверяю себя», зрительный и т.д.), сформулировать целевую установку работы (например: тренировка в написании слов с необходимой орфограммой и знакомство с новым видом письменной работы по орфографии - диктантом определенного типа). Затем необходимо дать студенту возможность: 1) через комментарий преподавателя познакомиться с методикой проведения данного типа работы по орфографии и 2) самостоятельно провести ее в ролевой игре. Такой подход к орфографическому материалу в практическом курсе русского языка значительно повышает заинтересованность студентов, делает занятие более эффективным.

В структуру практических занятий по орфографии обычно включается орфографический анализ связного текста, то есть аналитический тип упражнений. Работая над текстом, студент переписывает его и выполняет различные задания по орфографии: занимается поиском необходимых орфограмм, формулирует правила их написания и т.д.

Для того, чтобы профессионально направить эту работу, можно предложить студентам определить возможные орфографические трудности текста, продумать работу по предупреждению ошибок, определить обучающую ценность текста, подобрать аналогичный материал на другую

орфограмму, проанализировать подобранный текст по его обучающей ценности и т.д.

В практические занятия по орфографии следует включать задания на составление орфографических таблиц небольшого формата и перфокарты на определенную орфограмму; предусмотреть подбор студентами разнообразного дидактического и занимательного материала, и материала для заучивания наизусть. Подобные задания, помимо усвоения определенной орфографической темы, вырабатывают умения и навыки будущих учителей по обобщению знаний в виде таблиц, схемы, умение оценивать развивающие возможности дидактического материала, работать над ошибками, отбирать обучающие упражнения в зависимости от содержания изучаемого материала и т.д.

Достаточно эффективным и профессионально ориентированным делает практическое занятие такой вид работы по орфографии, как взаимопроверочный диктант. Преподаватель или студент в ролевой игре читает текст диктанта, остальные студенты записывают его, а затем, обменявшись тетрадями, проводят проверку диктанта, написанного товарищем, то есть предполагаемым учеником. Преподаватель по ходу проверки комментирует результаты, осуществляет методический анализ, знакомит студентов с приемами проверки знаний и нормами оценки письменных работ. В ходе этой работы студенты приобретают навыки проверки письменных заданий, знакомятся с нормами оценки письменных работ. Зная, что проверку их работ будут проводить товарищи по группе, будущие учителя стараются допустить как можно меньше ошибок.

Значительно повышается мотивированность обучения русской орфографии, если на каждом практическом занятии проводятся такие профессионально направленные виды работы, как проверка домашнего задания, фронтальный опрос по заданной орфографической теме, словарный или проверочный диктант. Перед проведением диктанта студент – «учитель» пишет на доске число, тему занятия, вид работы, дает целевую установку.

Вызывает студента (товарища по группе) и диктует ему и всем сидящим текст. Написанное проверяется, студент – «учитель» и его «ученики» повторяют необходимое правило, анализируют ответ «ученика». В процессе этого вида работы студент приобретает навыки общения с классом, учится умению работать у доски и одновременно эффективно сам усваивает материал по орфографии.

Работая с орфографическим материалом, следует помнить, что орфография русского языка отражает его законы. Вот почему успешно совершенствовать орфографические навыки можно, лишь совершенствуя всю систему лингвистических знаний, которыми владеет обучаемый. Незнание обучаемого какого-то материала по фонетике, орфоэпии, графике, морфологии является причиной появления орфографических ошибок в его письменной речи.

Значительно повышает интерес студентов к изучению материала по орфографии презентация основных орфографических правил в аспекте морфологического принципа написания. Так, правило правописания слов с безударными гласными в корне можно изложить как необходимость проверки написания безударной гласной корня путем подбора однокоренного слова с ударением на проверяемой гласной (коня – кони). Если же в практическом курсе русского языка это правило изложить с позиции основного принципа орфографии, показать необходимость морфемного и словообразовательного анализа слова, то если понимание правила осуществляется осознанно, студенты откроют лингвистические закономерности, межпредметные связи, что и является чрезвычайно важным для совершенствования процесса обучения правописанию.

Профессиональная направленность работы по орфографии в практическом курсе русского языка проявляется и в отборе терминологии, которая необходима будущему учителю. На занятиях необходимо научить студентов правильному употреблению и написанию необходимых лингвистических и методических терминов. Так, при изучении фонетики,

орфоэпии, орфографии, наряду с отработкой произношения звуков русского языка, усвоения правил орфографии, студенты усваивают целый ряд лингвистических терминов (артикуляция, глухой и звонкий согласный, фонетическая позиция и т.д.). Выяснение содержания терминов и их употребления, запись в терминологические словари, составление с ними предложений и микротекстов фиксируют их в памяти студентов. И если возвратиться к этим терминам в небольшом терминологическом диктанте перед началом лекции по современному русскому языку (разделы – фонетика, орфоэпия, орфография), продолжая тем самым профессиональную ориентацию материала, то навык правильного написания и употребления лингвистических терминов закрепится прочно. А если написание и употребление лингвистических и методических терминов обратить внимание на практических занятиях по методике преподавания русского языка, то на педагогической практике, очевидно, ошибок в их произношении, написании и употреблении не будет.

Важным моментом профессионализации практических занятий по русскому языку является работа по воспитанию у студентов культуры педагогического труда. Уже на первых практических занятиях необходимо прививать студентам навыки аккуратной записи на доске. Надо привлекать их и к оборудованию учебной аудитории. Отсутствие этих, казалось бы, несложных навыков (если их не прививать) приводит к тому, что на педагогической практике студент не умеет правильно использовать доску на уроке, записывает нечетко и с ошибками число и тему урока, тратит учебное время на поиски учебных пособий и оборудования, а все это снижает качество и эффективность урока.

Культура педагогического труда предполагает и владение культурой письма, прививать которую необходимо в практическом курсе русского языка. А для этого надо систематически требовать от студентов аккуратного оформления письменных работ, деловых бумаг, рефератов, докладов и сообщений.

Повышению общего уровня грамотности студентов способствует соблюдение единого орфографического режима, единых требований к оформлению письменных работ, конспектов, деловых бумаг. Стенды с образцами написания деловых бумаг курсовых и дипломных работ, документации по педагогической практике, подборки слов с трудными орфограммами для зрительного запоминания, орфографические бюллетени, таблицы и стенды с материалами по орфографии – все это будет способствовать повышению уровня грамотности студентов – нефилологов. И все это надо иметь в соответствующих аудиториях. Таким образом, профессионализация практического курса русского языка и комплексные меры, направленные на воспитание культуры педагогического труда, окажут положительное воздействие на ход педагогической практики студентов и всю их будущую педагогическую деятельность.

Исследователь Пугачев И.А. указывал: «Для решения учебно-научных и межкультурных задач в процессе профессиональной коммуникации студент должен знать и соблюдать определенные правила нормативно-речевого поведения, включающие как собственно языковые нормы, так и традиции общения, которые и позволяют ему строить коммуникативное пространство. Любой человек, попадающий в иноязычную межкультурную среду и желающий общаться с представителями иной лингвокультурной общности, должен освоить эти правила - иначе ни профессиональная, ни межкультурная коммуникация невозможны. Естественно, в процессе освоения русского нормативно-речевого поведения на уроках русского языка преподаватель создает оптимальные условия для формирования у студентов коммуникативной компетенции - знания того, что говорить в определенных ситуациях общения и как говорить, чтобы, с одной стороны, быть правильно понятым и, с другой стороны, вести себя максимально естественно в реальных ситуациях социально-бытового, учебно-профессионального и делового общения» [195, с.54].

На взгляд Пугачева И.А.: «Широкий спектр включенных в пособия тем, текстов профильной направленности и типов учебных и контрольных заданий позволяет использовать гибкий подход к учебному материалу в зависимости от уровня языковой подготовки студентов и конкретных целей обучения. Такая организация учебно-методического материала дает возможность оптимизировать весь процесс обучения студентов профессиональному общению на русском языке, формирует у них способность решать профессионально значимые задачи средствами современного литературного русского языка» [195, с.77].

3.2. Профессионально ориентированное формирование лингвокультурологической компетенции студентов неязыковых специальностей

Формирование и развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, как мы отметили, является основной задачей при обучении русскому языку студентов неязыковых факультетов. вопросом при обучении русскому языку в неязыковом вузе. Знание русского языка расширяет им доступ к научной и методической литературе. Одной из центральных задач обучения русскому языку нерусских является задача овладения связной речью. Однако, осуществление практической направленности обучения сдерживается недостатком теоретических знаний, рациональных методик, искусственностью дидактического материала. В связи с этим, наряду со структурной лингвистикой необходимо взять на вооружение лингвистику коммуникативную. Основная задача перед вузом - улучшение преподавания русского языка, результативная профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов. Чтение играет очень важную роль в процессе обучения русскому языку, интенсифицирует учебный процесс. Оно создает идеальную ситуацию естественного речевого общения,

способствует проявлению творческой активности и самостоятельности студентов.

Следует отметить, что занятия русского языка будут интересными для студентов-нефилологов, если они будут направлены также на удовлетворение мотивов социокультурной ориентации, содержанием которой могут быть художественные тексты, пословицы, фразеологические обороты.

Использование художественных текстов в процессе практического освоения русского языка повышает интерес к уроку, способствующего формированию навыков всех видов речевой деятельности.

В профессионально ориентированном обучении студентов русской речи одна из главных задач – правильная организация учебного материала, лингвистически и методически обоснованный отбор учебных текстов. Учебные тексты при обучении монологической речи как наиболее характерные для научного стиля, предлагаемы студентам на любом этапе обучения рассматриваются нами с психологической, логической и лингвистической сторон.

Отбирая литературу, следует учитывать идейную направленность произведения, его познавательную ценность, языковую доступность. Необходимо также определять наиболее значительные произведения художественной, публицистической и научной литературы, отражающие тематику программы.

Первым критерием при отборе текстов для обучения мы назвали бы жанровую принадлежность. Кроме того, необходимо определить, подходит ли текст одновременно для чтения, аудирования, пересказа основного содержания (на начальном этапе обучения научной речи) и планирования, конспектирования, реферирования, аннотирования (на основном и завершающем этапе). Принцип коммуникативной направленности обучения непременно должен отражаться в содержании текстового материала и в

системе заданий к нему. Иными словами, отбирается текст, побуждающий студентов к речевой деятельности, общению.

Содержание текста должно быть передано доступными для студентов лексико-грамматическими средствами.

Работа с текстом может осуществляться в двух направлениях:

1. Рассмотрение содержательной стороны, ориентированное на максимально полное и точное понимание внутритекстовой информации и адекватное ее воспроизведение;

2. Исследование языковых средств, используемых автором для выражения этого содержания.

На начальном этапе обучения, когда основная цель - научить студентов выделить главную мысль текста и выражать ее в краткой форме устно или письменно, целесообразно выбрать небольшой по объёму текст, состоящий в среднем из 10-12 предложений, несложный по содержанию. Тексты, предназначенные для реферирования, рецензирования, аннотирования могут быть относительно большими по объёму и более насыщенными научным и учебным материалом. Такие тексты предлагаются на завершающем этапе.

В учебном процессе студентам чаще всего приходится иметь дело с научной литературой по общеобразовательным, профилирующим и специальным дисциплинам, с учебниками и учебными пособиями.

Еще Щерба Л.В. обращал внимание исследователей на первостепенное значение художественных текстов для обучения восприятию и пониманию фактов изучаемого языка. Работа над художественными текстами на уроках русского языка, несомненно, может помочь студентам развить языковое чутье, эстетический вкус, расширить лексический запас, сформировать речевые навыки и умения (слушание, говорение, чтение, письмо).

Привлечение учебных художественных текстов на уроках русского языка повышает эффективность овладения грамматическим строем языка и стимулирует потребность говорить по-русски. Щерба Л.В. подчеркивал: «Даже в тех случаях, когда фрагменты из художественного произведения

содержат не более трех-четырех примеров изучаемого грамматического явления, включение художественных текстов оправданно. Любой художественный полноценный текст дает возможность выполнять стилистические наблюдения, анализировать грамматическую структуру образно-эмоциональных конструкций, фразеологизмов, сверхфразовых единств» [257; 92].

Однако некоторые художественные произведения, изучаемые на уроке, являются трудными для восприятия студентов. В связи с этим возникает необходимость в адаптировании таких текстов. Проблемами адаптирования художественных текстов занималось немало исследователей, рассматривавших разные стороны этого вопроса. По мнению В.Н. Бачериковой: «Адаптирование текстов зависит от целей выбора произведения: языковой (изучение грамматической темы) и познавательной (ознакомление с художественной литературой). В первом случае предлагается свободный пересказ текста» [27; 16].

Можно прибегать к адаптированным текстам в исключительных случаях, учитывая трудность произведения, для данного контингента студентов, когда понимание содержания обуславливается особенностями стилистики и лексики произведения.

Восприятие произведения – сложный процесс. Трудности восприятия неизмеримо возрастают, когда его важнейшие составляющие – жизненный опыт, эмоциональная память, способность к воссоздающему воображению – сформированы в основном средствами родного языка, а изучаемый текст иноязычен, знания же русского языка, в том числе фоновые знания недостаточны для его правильного и глубокого осознания. В этом случае восприятие произведения будет либо поверхностным, либо неверным, поэтому важно предупредить и то, и другое, чему в значительной степени способствует правильно организованные вступительные занятия.

Важным моментом в работе является вступительное слово. Преподаватель создает нужное настроение, рассказывает о времени, к

которому относится изучаемый текст, объясняет непонятные слова и выражения, которые могут затруднить восприятие текста студентами.

Вступительные занятия – это этап, предшествующий непосредственному изучению того или иного произведения. Вводное занятие помогает подготовить «встречу» с текстом, чтобы уже на первом чтении формировались правильные представления, верные картины видения, соответствующие авторскому замыслу, и адекватное эмоциональное восприятие произведения.

Задачи, решаемые на вступительных занятиях, состоят в следующем:

- создать установку на восприятие;
- связать содержание данного произведения с ранее изученным либо самостоятельно прочитанными произведениями;
- расширить кругозор;
- познакомить с опорной лексикой и словами, которые вызовут затруднения при чтении;
- настроить на восприятие основной тональности произведения;
- указать на жанровые особенности;
- познакомить с мировоззрением автора, отраженным в его произведении;
- воссоздать эпоху, отображенную в произведении;
- сообщить о времени и об истории создания произведения;
- определить место произведения в историческом и литературном процессе творчества писателя.

Содержанием вводного занятия становится, как правило, совокупность нескольких из перечисленных аспектов. Но при всех обстоятельствах важнейшей задачей является снятие речевых и эстетических трудностей, возбуждение интереса, подготовка к полноценному восприятию произведения. Содержание вступительного занятия зависит от жанра произведения, воспитательно-образовательных задач, речевой подготовленности.

Вводные занятия – ответственный этап в работе над произведением, и готовиться к ним надо продуманно, серьезно.

Несмотря на неоспоримую актуальность, работа над специальными текстами не может быть признана рациональной, если она не подчинена основной цели занятий – одолению студентами грамматических норм русского языка и активная речевая практика. Следовательно, на первом курсе студенты вуза параллельно изучают специальную лексику и терминологию, а также проходит повторение и практическое усвоение грамматических норм русского языка – синтаксиса простого и основных тем сложного предложения, причем в центре внимания находится развитие устной и письменной речи, всемерная активизация изучаемого лексического и грамматического материала. Работа над отрывками из художественной прозы, поэзии, публицистики, используемыми в качестве добавочных текстов и грамматических упражнений, не только обогащает речь студентов, но и развивает их эстетические вкусы, вызывает желание глубже ознакомиться с сокровищами русской культуры.

Согласно исследованиям Пугачева И.А. об обоснованности включения в процесс обучения русскому языку переводных произведений, он указывает: «Хранителем оригинальных и ярких образцов гуманистических идей русской культуры и менталитета народа является художественный текст, его лингвокультурологические ресурсы, однако следует признать, что ментальность народа проявляется не только в лучших образцах русской классической и художественной литературы, но и в текстах иных функциональных разновидностей – научно-популярных и публицистических.

Нам представляется, что для успешной социализации и академической адаптации студентов посредством обучения русскому языку используемые на уроке тексты должны быть увлекательными и познавательными с точки зрения социокультурного наполнения. Для того чтобы вызывать интерес студентов, мы используем текстовый материал, обладающий высокой информативной ценностью» [195; 233].

Пугачев И.А. считает: «Тексты должны носить проблемно-поисковый характер и при этом вызывать желание студентов высказаться, выразить свое мнение. Вряд ли нам удастся организовать полноценную дискуссию на темы, связанные, например, с охраной окружающей среды. Кто из студентов станет спорить с тезисом о том, что земля - наш дом, а природу нужно охранять? На наш взгляд, гораздо ближе нашим студентам, учитывая их возраст, покажется круг проблем, отражающий стиль жизни современного молодого человека в сегодняшнем мире» [195; 238].

Е.И. Пассов отмечает: «Проблемы отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотнесены с его внутренним миром... Их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения» [185, с.158].

В исследованиях Пугачева И.А. указано: «Использование лингвокультурологических и проблемно-поисковых ресурсов педагогических технологий проявляется в том, что во всех созданных нами учебных пособиях мы предлагаем для изучения основной текст, в котором содержится главная информация, необходимая для раскрытия темы, и дополнительный текст, в котором представлена иная точка зрения на обсуждаемую проблему. Такая парадигма подачи информации направлена на активизацию аналитических возможностей студентов, развитие ассоциативного и логического мышления» [195; 239].

Далее Пугачев И.А. отмечает: «Работа над каждым учебным текстом также представляет собой законченный эпизод учебного процесса, в ходе которого осуществляется взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности. В отличие от многих учебных пособий в наших материалах значительное место занимает обучение аудированию. Тексты, предлагаемые для аудирования, тематически связаны с основными текстами и посвящены проблемам коммуникативного поведения представителей разных этнокультур.

Лингвометодическое значение проблемного, а, следовательно, познавательного, диалогового, полемического, поискового начала в учебном пособии стало для нас основным критерием поиска и отбора учебных текстов, в которых нашли свое отражение реалии и факты объективного мира современной действительности, характеризующиеся своей противоречивостью. Исходными условиями порождения полемического высказывания являются действия и поступки героев художественного текста, которые вызывают неоднозначную (субъективную) реакцию «со стороны» в терминах добра и зла и которые характеризуются предложениями причинно-следственной связи, определения, условия, изъявления» [195; 242].

Пугачев И.А. подчеркивает: «Ценность текстов в языковом отношении определяется не только их структурированием согласно правилам лексической и синтаксической сочетаемости, но и адекватностью естественной речи носителей языка в стереотипных коммуникативных ситуациях. Поскольку текст является главной коммуникативной единицей, которую человек использует в своей речевой деятельности, он должен представлять собой оптимальную основу для осуществления различных речемыслительных операций, расширения и пополнения языковых знаний обучающихся.

Таким образом, свободное владение русским языком предполагает его использование как естественного средства адекватной реализации коммуникативных намерений в различных сферах профессионального и межкультурного общения. Решение этой задачи невозможно без социокультурного развития студентов, планомерного улучшения их речемыслительной деятельности, постоянного расширения активного словарного запаса» [195; 236].

Таким образом, профессиональное владение русской речью является результатом формирования у студентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в области устной и письменной речи -

неотъемлемого компонента общей профессиональной компетенции будущего специалиста.

3.3. Целенаправленность отбора и включения в речь фразеологических единиц русского языка, способствующие развитию профессиональной речи студентов

Русский язык необычайно богат по своей лексико-фразеологической структуре, словарному составу, фонетическому и грамматическому строю, многообразию форм, стилей и оттенков как литературной, так и живой разговорной речи. Здесь остановимся на некоторых приемах предупреждения ошибок при употреблении русских устойчивых словосочетаний в таджикских группах вуза.

Устойчивые словосочетания, являющиеся эквивалентами синтаксического словосочетания, составляют специфику каждого языка, в том числе и таджикского языка, и поэтому ознакомление с ними в практике преподавания русского языка в национальных группах вуза вызывает у преподавателя особые затруднения.

Фразеологическими оборотами называются устойчивые словосочетания, которые обозначают предметы, действия, признаки не по прямому их названию, а образно, описательно. Например, рука об руку – сообща, дружно; не из робкого десятка – смелый; протянуть руку – помочь. Фразеологические обороты обогащают язык, делают речь яркой, образной, меткой.

Фразеологизмы, подобно словам, могут вступать в синонимические и антонимические отношения. Так, например, фразеологические сочетания «кот наплакал» и «капля в море» близки по значению, так как оба обозначают малое количество чего-либо, а фразеологические сочетания «не из робкого десятка» и «пуглив как заяц» - противоположны (антонимичны) по смыслу.

Особенностью фразеологизмов является то, что они складывались на протяжении долгого времени. При дословном переводе на другой язык они теряют суть. Кратчайший путь передачи русского фразеологизма на таджикском языке – подбор аналога в родном языке. Например: Ни рыба ни мясо. – На дузди бозор, на шайхи мазор. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. – Шунидан кай бувад монанди дидан.

С первых же дней изучения русского языка учащиеся еще в школе знакомятся с типами свободных словосочетаний как, например: большой класс, черная доска, хороший мел, хлопковое поле, средняя школа и др. При этом учащиеся учатся составлять предложения, употребляя подобные словосочетания и показывая типы связи в свободных словосочетаниях.

Преподаватель должен добиться, чтобы обучающиеся легко могли обращаться с ними, полностью понимали смысл и могли образовывать их.

Кроме того, преподаватель должен показать, что каждое слово в свободном словосочетании имеет свое особое значение. Например, в словосочетании «каменный дом» определительная часть (каменный) означает «сделанный из камня», а определяющая часть (дом) означает жилище человека. В другом случае мы также имеем столько отдельных значений, сколько слов входит в данное словосочетание.

Таким образом, в свободном словосочетании каждое слово, входящее в его состав, имеет свое особое значение.

В процессе работы над устойчивыми словосочетаниями или терминологическими словосочетаниями предстоит решить следующие задачи:

1. Провести смысловую грань между омонимичными свободными устойчивыми словосочетаниями, например: *намылить голову* – сделать строгий выговор; *повесить нос* – нахмуриться, быть недовольным.

2. Дать понятие о метафоричности некоторых фразеологизмов: *тихий час* – время отдыха в больнице, санатории и т.д.; *горькая судьба* – тяжёлая судьба, несчастная судьба.

3. Объяснить некоторые фразеологические сращения – идиома. Например: *спустя рукава* – работать не по желанию и не желая; *бить баклуши* – бездельничать.

4. Указать на термины-словосочетания. Например: *белый гриб, почтовый ящик, божья коровка, белая ночь, железная дорога*.

5. Дать стилистическую характеристику фразеологизмам, а также научить употреблять их в предложении.

Студентам необходимо обогатить свою русскую речь фразеологическими выражениями для правильности и богатства речевых признаков. Работа над фразеологическими сращениями, фразеологическими единствами и фразеологическими словосочетаниями должна вестись совместно со словарной работой; при чтении текста преподаватель должен всегда обращать внимание студентов на устойчивые и терминологические словосочетания, останавливаясь на тех материалах, которые характерны для письменной деловой и публицистической речи. Например: оказать помощь, одержать победу, потерпеть поражение, произвести впечатление, доставить удовольствие, предоставить слово, принять меры, довести до конца, сгорать от позора и т.д.

Подобные фразеологические словосочетания встречаются как в письменной, так и в устной речи учащихся, не имея образного значения. Во время объяснения преподаватель должен подобрать к ним односложные синонимы. Например: оказать помощь – помогать, одержать победу – победить, довести до конца – кончить и т.д.

Кроме того, обогащая знания студентов фразеологизмами, необходимо указать на те русские глаголы, которые наиболее склонны образовывать фразеологизмы. Например: идти – идти навстречу, идти впрок, идти в гору; давать – давать клятву, давать представление, давать урок, давать начало, давать слово; оказать – оказать помощь, оказать содействие; бить – бить баклуши, бить тревогу, бить ключом, бить по рукам, бить в цель; вступить – вступить в брак, вступить в законную силу, вступить в права наследия и т.д.

В грамматике русского языка наряду с фразеологизмами встречаются фразеологические термины, относящиеся к какой-либо отрасли науки. В последнее время в лингвистике принято называть их терминологическими словосочетаниями: встречаются они как в обычной, так и научной, особенно технической литературе. Например, вопросительный знак, совершенный вид, хлопоуборочная машина, распределительный вал, водородная бомба и другие.

В русском языке насчитывается около 500 терминологических словосочетаний в различных отраслях науки. Рассмотрим некоторые из них.

Возьмем, к примеру, терминологические словосочетания

- по грамматике, пунктуации: классификация звуков, одушевленные существительные, склонение существительных, притяжательные прилагательные, разряды числительных, личные местоимения, неопределенная форма глагола, совершенный вид, модальные слова и т.д.;

- по физике: механическое движение, элементы динамики, инерция, потенциальная сила, идеальный газ, термодинамические процессы, электромагнитные волны и другие;

- по математике: прямой угол, равнобедренный треугольник, вычислительная математика, математический анализ и т.д.;

- по географии: Белое море, Дальний восток, Средняя Азия, Индийский океан и т.д.

Кроме этих отраслевых терминологических словосочетаний, очень часто встречаются в обычной литературной письменной и разговорной речи термины, обозначающие различные понятия, связанные с развитием нашего социального строя: Верховный Совет, Совет Министров, Академия наук, Министерство образования, Высшая аттестационная комиссия и другие.

Объяснения преподавателя должно быть главным образом направлено на объяснение самого понятия, выраженного устойчивым словосочетанием, и привлечение внимания студентов к употреблению в том или ином фразеологизме определенных слов, обычно им понятных.

Практическое усвоение материала также чрезвычайно существенно, потому что устойчивые словосочетания будут встречаться весьма часто. При усвоении важно указать на способность слов в сочетании изменять грамматическую форму. В предложении все компоненты изменяются по-разному: в словосочетаниях, скрепленных глаголом, изменяется только глагол, а в словосочетаниях «прилагательное + существительное» и т.д.

Преподавателю следует закрепить это при помощи упражнений такого типа:

1. Употребить в предложении следующие фразеологизмы: принести пользу, отдать честь и т.п.

2. Подобрать однословные синонимы к выражениям: одержать победу, принять участие и т.п.

3. В следующих предложениях поставить в нужной форме фразеологизмы, которые даны в скобках. Например: *Наш декан факультета недавно вернулся из (служебная командировка). В нашем кружке по русскому языку жизнь (бить ключом)* и т.п.

4. Написать географические названия, в состав которых входит прилагательное + существительное. Например: *Байкальское озеро, Средиземное море, Черное море, Нижнее Поволжье* и другие.

5. Написать ряд устойчивых словосочетаний с глаголами типа «пустить ход», «принять меры» и т.п. и составить предложения, употребляя их.

6. Написать предложения, в которых данные словосочетания употреблялись бы как устойчивые, а в других случаях – как свободные. Например: идти в гору, идти навстречу и другие. *Наш декан факультета идет навстречу каждому предложению родительского собрания. Какая-то высокая женщина медленно шла мне навстречу* и т.п.

Значительную трудность для усвоения в национальной группе представляют фразеологизмы метафорического характера. Задача преподавателя – раскрыть их смысл и объяснить их происхождение.

Устойчивые словосочетания, состоящие из прилагательного с существительным (*золотые руки, белый свет, медвежья услуга, мертвый час, черный рынок* и др.), объясняются переносным значением прилагательного.

Метафорические фразеологизмы, т.е. идиомы, трудны для объяснения, потому что их смысл нельзя вывести из составляющих компонентов. Поэтому преподаватель должен подобрать перечень таких идиом и уметь доступно объяснить их значение. Например: *бабье лето* – последние солнечные дни конца лета и начинающейся осени; *звёздный пробег* – пробег, при котором участники из разных мест направляются к одному центру; *мертвая точка* – неподвижное, бездеятельное состояние; *львиная доля* – самая большая доля и т.д.

Преподаватель должен обратить внимание студентов на такие фразеологизмы, как *белая ночь, черная работа, зеленая улица, красная строка* и т.п., которые могут быть любыми членами предложения и изменяться как свободное словосочетание. Например: *Позади остались белые ночи* и др.

Фразеологические сочетания глагола с существительными, например, *лезть из кожи вон* – стараться; *вставлять палки в колеса* – мешать кому-нибудь; *пустить корни* – прочно обосноваться; *откладывает в долгий ящик* – откладывать надолго и т.п. нужно включать в предложения, изменяя глагольные формы. Например: *он лез из кожи вон, чтобы доказать свою правоту* и др.

Фразеологические сочетания, употребляющиеся в роли обстоятельств (в первую голову – сначала, с места в карьер – сразу без разгона, с грехом пополам – с трудом и т.п.) при включении в предложения не изменяются. Например: *студент ответил с трудом пополам*.

Предложения с идиоматическими фразеологизмами надо строить особо, не усложняя их каждый раз заданиями. При этом необходимо объяснять студентам значения фразеологизмов, указывать, какое из двух

словосочетаний является устойчивым, а какое – свободным. Например: *точить зубы* - устойчивое словосочетание, *точить бритву* – свободное словосочетание, *плясать под чужую дудку* - устойчивое словосочетание, *плясать под гармонь* – свободное словосочетание и т.п. Подобные сочетания слов часто встречаются в разговорной речи.

Кроме устойчивых сочетаний, в русском языке имеются и устойчивые предложения – изречения. Они обозначают более или менее законченную мысль, их компоненты имеют свое предметное значение, и представляют своеобразный сплав, как это отмечается в других словосочетаниях. Например: *Семеро одного не ждут; потехе – час*; и другие пословицы, загадки, поговорки, а также «крылатые слова», которые приведены нами в примерах.

При работе над фразеологизмами и устойчивыми изречениями в национальной группе вуза важным моментом является их перевод и соответствие фразеологизмам родного языка.

А также существует ряд возможностей перевода русских фразеологизмов на таджикский язык: во-первых, передаётся общий смысл фразеологизма; во-вторых, обычно идиома переводится дословно, дается пояснение; в-третьих, подыскивается аналогичное выражение в родном (таджикском) языке студентов.

При переводе фразеологизмов метафорического характера в случае неродственных языков, каковыми являются русский и таджикский: по смыслу выражение остается неадекватным по системе языков и носит иной характер.

Предлагаем систему упражнений, разработанную в соответствии с классификацией Е.А. Быстровой. «Цель их – разнообразить, расширить и углубить работу по практическому усвоению фразеологии русского языка на уроках в старших классах» [49; 12-16].

Мы условно подразделяем предлагаемые упражнения на три комплекса. В процессе обучения упражнения названных комплексов могут быть

использованы в разной последовательности, а некоторые из них – факультативно, в зависимости от трудности усвоения фразеологизма, уровня владения студентами русским языком.

Первый комплекс упражнений направлен на формирование у студентов навыков аудирования и продуцирования фразеологизма как единого целого. Упражнениям этого вида отводится особое место, так как наблюдения и анализ письменных работ студентов свидетельствуют о том, что к самым многочисленным ошибкам студентов относятся непонимание и неправильное использование в речи фразеологических единиц как структурно-семантического целого [49, с.12].

Упражнения первого комплекса направлены на осуществление следующих задач: объяснение значения выделенных фразеологизмов; запоминание и употребление их как единого целого; замена выделенных слов близкими по значению фразеологизмами.

Упражнение 2.

Выберите из слов, данных в скобках, те, которые обычно используются в составе приведённых фразеологизмов.

Открывать (Америку, Африку, Австралию); ломать (голову, руку, ногу); брать (корову, козла, быка) за рога; ждать у (речки, моря, океана) погоды; плясать под чужую (гармошку, флейту, дудку).

Упражнение 3. В данных ниже предложениях замените фразеологизмы близкими по значению словами и словосочетаниями.

Все работали, а он целый день бил баклуши. Докладчик не стал говорить о мелочах, а сразу же взял быка за рога. Книга как в воду канула. После бессонной ночи ему очень хотелось спать, и, сидя на собрании, он клевал носом.

Для справок: дремать, важничать, начать говорить о главном, исчезать, бездельничать.

Назначение *второго комплекса упражнений* – усвоение морфологической структуры, лексической и синтаксической сочетаемости

фразеологизмов. Задача этого комплекса – преодоление трудностей, обусловленных как внутриязыковой, так и межязыковой интерференцией. В связи с этим возрастает роль правил, предупреждающих возможные ошибки [49; 12-16].

Приведём несколько упражнений-примеров.

Упражнение 1. Пользуясь словарём, определите все грамматические характеристики глагольного компонента в следующих фразеологических оборотах.

Махнуть рукой, заварить кашу, находить общий язык, сводить с ума, бить баклуши.

Упражнение 2. Определите, какие из приведённых фразеологизмов не изменяются. Сделайте вывод: какую синтаксическую функцию они могут выполнять в предложениях.

Руки не доходят (некогда); во весь дух (очень быстро); положить руку на сердце (откровенно); зарубить на носу (крепко запомнить); терпение лопнуло (надоело); ни рыба ни мясо (посредственный); не находить себе места (волноваться).

Третий комплекс упражнений направлен на формирование навыков ситуативно-направленного употребления фразеологизмов, овладение их коннотативным значением. Упражнения этого комплекса способствуют непосредственно выработке навыков употребления фразеологических единиц в той или иной ситуации, в том или ином контексте, усвоению оттенков значений фразеологизмов в процессе функционирования их в речи [49; 12-16].

На занятиях по русскому языку можно предложить различные виды упражнений:

Сгруппируйте фразеологизмы по признаку синонимичности.

Сидеть сложа руки, капля в море, кот наплакал, сломя голову. Во весь дух, бить баклуши, раз-два и обчёлся, лодыря корчить, с гулькин нос, высунув язык, одна нога здесь, другая там, тьма тьмушая, полон рот, во все

лопатки, куры не клюют, хоть пруд пруди, сколько угодно, как на пожар, как угорелый.

Сгруппируйте фразеологизмы по признаку антонимичности.

Заварить кашу, душа в душу, идти в гору, не храброго десятка, потерпеть поражение, расхлёбывать кашу, идти под гору, в двух шагах, одержать победу, чужим умом, жить своим умом, как собака с кошкой, не трусливого десятка, за тридевять земель.

Подберите к следующим фразеологическим оборотам синонимы.

Образец: Кот заплакал – мало.

В одно мгновение, ждать у моря погоды, ни свет ни заря, начинать с азов, за тридевять земель, без году неделя, капля в море, из года в год, ни рыба ни мясо, два сапога пара.

Каков смысл следующих фразеологизмов? Составьте с ними предложения.

Держать язык за зубами, яблоку негде упасть, сломя голову, золотые руки, в двух словах, от всего сердца, как свои пять пальцев, ни свет ни заря. (Молчать, быстро, мастер, коротко, хорошо, знать, тесно, много, искренне, рано)

Переведите следующие предложения на русский язык.

1. Хама барои як кас, як кас барои хама. 2. Москваро дар як руз насохтаанд. 3. Дар кучаи мо хам туй мешавад. 4. То мехнат накуни, санги сиёх лаъл нагардад. 5. Шунидан кай бувад, монанди дидан. 6. Дар рузи равшан бо чирог ёфта натавонистан.

Переведите следующие фразеологические обороты с русского языка на таджикский.

1. Плясать под чью-то дудку. 2. Искать днём с огнём. 3. Мутить воду. 4. Первая ласточка. 5. Как дойная корова. 6. Привлечь к ответственности. (1. Ба доираи касе раксидан. 2. Дар рузи равшан бо чирог ёфта натавонистан. 3. Оби софро лой карда гаштан. 4. Фароштуруки аввалин. 5. Гови чушон барин. 6. Ба чавобгари кашидан).

Объясните смысл следующих пословиц. Придумайте ситуации, в которых можно было бы их употребить. Подготовьте диалоги, в которых были бы употреблены некоторые из пословиц.

1. Дело мастера боится. 2. Кончил – дело гуляй смело. 3. Скучен день до вечера, коли делать нечего. 4. Ум хорошо, а два лучше. 5. Порядок время бережёт. 6. Где труд, там и счастье. 7. За правое дело стой смело. 8. Нет друга – ищи, а нашёл – береги. 9. Если дружба велика, буде родина крепка. 10. Человек без родины, как соловей без песни. 11. Повторенье – мать ученья.

Выучите пословицы разных народов. Объясните их смысл.

1. Без труда не вынешь рыбку из пруда. (русская)
2. Друзья – зеркало друг друга. (таджикская)
3. Человек с друзьями – как широкая степь, а без друзей – как узкая ладонь. (бурятская)
4. Умный человек не говорит без пословицы. (каракалпакская)
5. Перо сильнее меча. (японская)

Фразеологические обороты надо широко вводить в устную и письменную речь студентов, в том числе и в работы творческого характера (сочинения, изложения с элементами сочинения и др.). Словарно-фразеологический минимум программы и тексты изучаемых художественных произведений подскажут качественное и количественное соотношение видов работы по освоению фразеологического богатства русского языка.

Таким образом, вышеназванные приёмы должны дифференцироваться в зависимости от контекста: если в художественных текстах достаточно передать образность, то в газетно-публицистических текстах необходимо передать общий смысл идиомы.

Следовательно, если русская речь студентов-таджиков будет обогащаться устойчивыми словосочетаниями, они смогут выбирать наиболее точные, ясные выражения для передачи своих мыслей на неродном языке.

3.4. Использование инновационных технологий для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов

Для эффективного развития всех аспектов речевой деятельности необходимо обязательное использование информационно-коммуникационных технологий в комплексе, что обеспечивает визуальную и аудиовизуальную наглядность. Такой комплексный подход позволяет педагогу в течение относительно короткого времени успешно освоить заданный программой объем лексико-грамматического материала и развить коммуникативные навыки, которые необходимы для реального общения, а также формировать и реализовывать все виды речевой деятельности на изучаемом языке.

Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка содействует формированию речевых навыков, автоматизации компонентов речевого взаимодействия и значительно упрощает процесс создания речи. Это позволяет практически реализовать принцип наглядности, который выполняет семантическую функцию, а также актуализирует речевые умения в новых, приближенных к реальным ситуациям общения, что, в свою очередь, содействует развитию коммуникации. Системный подход к использованию информационно-коммуникационных технологий позволяет определить удельный вес каждой составной части и обеспечить прямое и опосредованное воздействие на обучаемых. Повышение общей культуры обучения, внедрение в учебный процесс, нашедших широкое распространение современных технических средств, максимальная интенсификация обучения - все это во многом обусловило рост уровня учебно-воспитательного процесса обучения в вузе. Прочно вошел в обиход вузов и сам термин «информационно-коммуникационные технологии». Но, как часто бывает в подобных случаях, практика опередила методику. Скажем, простая эпизодическая замена лекционных схем на доске или бумаге электронными слайдами в иных случаях служит достаточным основанием

для широковещательного вывода о том, что современные ИКТ будто уже нашли широкое применение в учебном процессе. Правда, сам факт применения уже важен и ценен, однако не это определяет роль современных технических средств в дальнейшем повышении качества и эффективности обучения. Главное - это уровень научной разработки методики применения ИКТ, современные формы и методы их комплексного использования на всех этапах обучения.

Обращает на себя внимание и тот факт, что современный учебный процесс характеризуется не только использованием ИКТ, но и строится на достижениях современной лингвистики. Необходимо указать, что особенности обучения русскому языку студентов из Таджикистана в профессиональной сфере содержатся в том, что будущие специалисты на этапе получения высшего образования осваивают определённый набор знаний и практических навыков. Это необходимо для эффективного применения своих знаний в профессиональной деятельности. Студенты должны не только иметь устойчивую систему для постоянного обновления и расширения своих знаний, но и развивать профессиональные умения.

Для использования информационно-коммуникационных технологий в системе общего и профессионального образования необходим определённый уровень технического оснащения образовательных учреждений. Этот вопрос решился в Таджикистане на уровне правительства: Государственная программа по информатизации системы образования на 2011-2015 годы была перевыполнена, показав результаты в 120 % от ранее запланированного.

ИКТ активно вторгаются в различные сферы человеческой деятельности, в том числе и в обучение. В настоящее время умение общаться с компьютером, понимание его возможностей с точки зрения той или иной специальности необходимы представителям самых разных профессий.

А.А. Малыханова в своей работе указывает: «Широко распространяется идея необходимости овладения второй, компьютерной грамотностью. Однако нельзя сводить дело лишь к обучению навыкам работы с компьютером. Речь

должна идти о том, чтобы научить обучающихся умению разбираться в интеллектуальных конструкциях, баз данных, умению понимать содержание и связи данных, и алгоритмы их преобразования. ИКТ никогда не заменят учителя, однако они станут его помощниками только тогда, когда сам учитель взойдет на новую ступень своего профессионального, педагогического и общего интеллектуального развития»[157].

По мнению специалистов, компьютер даст положительный эффект, если будет использоваться:

- при управлении обучением на основе диагностики ошибок;
- при решении проблемных ситуаций;
- при автоматизации нетворческих операций и др.

Особенно важную роль ИКТ может сыграть в организации самостоятельной работы студентов гуманитарного профиля во внеаудиторное время, а также во время проведения самостоятельной работы под руководством преподавателя.

Как одно из новых технических средств обучения ИКТ играет вспомогательную роль, поскольку во многом решает те же методические задачи, что и традиционные технические средства обучения.

Конечно, компьютеризация обучения ставит ряд сложных, еще не решенных проблем, прежде всего психолого-педагогических и лингводидактических, например:

1. Когда, при каких условиях экран монитора становится удобней страницы учебника?
2. Что приносит замена текста изображением на экране, как это отразится на зрении?
3. Насколько целесообразна формализованная оценка знаний, если в современной методике главной задачей обучения является достижение коммуникативного эффекта?
4. Как повлияет на развитие устной речи широкое использование компьютера?

5. Как соотнести психологические характеристики обучаемого с логикой работы компьютера, т.е. как решить проблему индивидуализации при компьютеризации обучения?

6. Какие аспекты языка и речевой деятельности наиболее целесообразно изучать с помощью компьютера?

7. Что принципиально нового дает компьютер по сравнению с другими техническими средствами обучения?

На все эти и некоторые другие вопросы еще трудно ответить однозначно. Это во многом вызвано тем, что ИКТ прочно вошли в практику преподавания русского языка. Речь в настоящее время может идти скорее о потенциальных возможностях ИКТ как средства обучения. Тем не менее, правильная постановка вопросов и поиски путей решения являются важным этапом в компьютеризации обучения русскому языку.

ИКТ не заменяет преподавателя, речь в настоящее время идет не о компьютеризации всего обучения русскому языку и переводе его в дистанционную форму, а о поддерживаемом ИКТ обучении, которое предполагает использование его для решения лишь определенных учебных задач, например задач овладения грамматической или орфографической компетенцией.

ИКТ в состоянии обучать не только отдельной грамматической форме, но и значению и употреблению слова, предложения. Составители программ на первом этапе шли по пути отработки и активизации языковых структур. Это объясняется и тем, что языковые структуры легче поддаются алгоритмизации и программированию, и тем, что задачи овладения речевой и коммуникативной компетенциями успешно могут быть решены с помощью других средств обучения.

Исследователь Пугачев И.А. указывает: «Среди новых информационно-коммуникационных технологий, которые начинают активно применяться в обучении русскому языку, следует отметить смарт-технологии и мобильные технологии. Особый интерес у нас вызывают исследования ученых, в

которых обосновывается значимость обучения студентов профессиональному речевому общению на основе проектной технологии, описываются компоненты лингводидактической системы обучения студентов профессиональному речевому общению на основе проектной технологии веб-квест» [195; 98].

В современном мире применение информационно-коммуникационных технологий стало важным элементом профессиональной подготовки студентов как гуманитарных, так и технических направлений. В современном образовательном процессе акцент на языковую подготовку студентов в высших учебных заведениях определяется компетентностным подходом. В соответствии с государственными образовательными стандартами этот метод включает активное использование различных интерактивных методов обучения, таких как компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, анализ конкретных кейсов, а также психологические тренинги.

По мнению Пугачева И.А.: «Обучение, построенное на взаимодействии студента с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта, а студент становится полноправным участником учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых знаний, навыков, умений» [195;74], на всех этапах профессиональной подготовки студентов мы активно внедряем в образовательный процесс различные интерактивные методы. В нашей практике используются художественные фильмы и тематические презентации, оформленные в программе PowerPoint. Работа с программой дает студенту возможность осознать, наглядно представить закономерности построения высказывания на русском языке. На этот важный аспект компьютеризации обучения обращают внимание психологи. Так Большунова Н.Я. указывает в своей исследовательской работе: «Следует отметить также, что компьютеризация открывает возможности для широкой реализации программы обучения, ориентированной на теорию формирования умственных действий» [41, с.13].

Компьютерные программы могут одновременно решать различные задачи обучения. Важной задачей многих компьютерных программ по обучению языкам является обучение не только грамматике или языку с помощью компьютера в процессе обучения чтению (считывание текста – вопросов, ответов), но и ведения диалога в письменной форме определенный эффект достигается и в устной форме за счет переноса навыков.

Письменный диалог, который ведется с компьютером в некоторых программах, например, тематических, развивает навыки устной речи: комбинированное порождение и восприятие речи, не отсроченная обратная связь, типично человеческая форма общения.

Как известно, в ходе урока русского языка каждый студент нередко имеет возможность общения с преподавателем в течение нескольких минут, а учебные компьютерные программы позволяют значительно увеличить время общения на русском языке.

Они, как правило, рассчитаны на работу во внеаудиторное время или на самостоятельных занятиях под руководством преподавателя, что позволяет освободить аудиторное время для обучения тем аспектам языка и речевой деятельности, которые не поддаются алгоритмизации и формализации с помощью ИКТ.

К сожалению, пока еще трудно назвать компьютерную программу, которая полностью удовлетворяла бы потребностям современной методики преподавания русского языка. Общим недостатком большинства компьютерных курсов является то, что в них нет четкого деления обучающего и контролирующего типов, не подтверждены экспериментально требования к программам, вытекающие из современных концепций усвоения и овладения русским языком, не разработана в достаточной степени система анализа, исправления и корректировки знаний и умений студентов.

В самом общем виде требования к учебным компьютерным программам могут совпадать с требованиями к аудитивным программам, которые сформулированы П. Костерой: «Хорошая программа должна быть:

- целенаправленной: учебный материал отбирается с учетом четко определённых промежуточных целей;
- интегрированной: программа должна сочетаться с остальными компонентами учебного процесса;
- объективной и корректной;
- обобщающей: в программе должны рассматриваться наиболее часто встречающиеся трудности овладения языком;
- программируемой: материал может быть легко выделен и рассмотрен в рамках единого целого;
- наглядной» [128; 151].

При создании обучающих компьютерных программ необходимо также учитывать требования методического, психологического и технического характера.

По мнению специалистов, одной из самых важных и до конца не разработанных проблем компьютерного обучения остается проблема обратной связи, т.е. анализа, исправления и корректировки ответа.

Для проведения анализа, исправления и корректировки ответов студентов преподавателю при разработке сценария программы необходимо выполнить следующие шаги:

- а) выявить наиболее характерные типы ошибок;
- б) сформировать базу правильных ответов;
- в) задать компьютеру инструкции по корректировке и исправлению ошибок в зависимости от их характера (подсказка, указание на ошибку, справочная информация);
- г) предусмотреть возможность ввода и распознавания неучтенных сообщений.

При создании сценария программы автору следует также решить следующие вопросы:

1. Сколько попыток для ответа нужно предоставить студенту?

2. Сколько времени должен находиться на экране правильный или неправильный ответ?
3. Может ли студент до ввода своего ответа получить помощь или консультацию?
4. Будет ли в конце работы предоставлен студенту список ошибок и какая работа предполагается с этими ошибками?
5. Как оценивать работу студента?
6. Какие данные о работе студента необходимо хранить в памяти машины для их дальнейшего анализа?

При подготовке компьютерных программ методисты и программисты сталкиваются со многими трудностями. С одной стороны, необходимо, чтобы упражнения и задания были интересными, стимулировали творческую деятельность студентов, с другой стороны, ИКТ требует, чтобы все ответы, и прежде всего правильные, были заранее предусмотрены. Ответ, как правило, должен быть однозначным.

В методической литературе отмечается, что ИКТ способствуют развитию знаний и умений, как правило, у сильных студентов, студенты со слабой подготовкой иногда усваивают материал программы хуже. Однозначность, негибкость языковых форм и структур, представленных во многих компьютерных программах, не может в значительной степени обогатить речь студента.

Основная масса компьютерных программ по русскому языку носит линейный, а не разветвлённый характер. Разветвленные программы предусматривают, в зависимости от ответа студента и уровня его подготовки, различные виды заданий, упражнений, текстов для чтения, что требует дополнительной работы автора программы.

Проблема компьютерного обучения практического курса русского языка сегодня лучше всего решается для начального этапа обучения. Несомненно, начальный этап наиболее подходит для компьютеризации вследствие ограниченности лексико-грамматического материала, его простоты, но

возможности лучших типов компьютеров допускают и эффективное использование компьютерных программ на продвинутом этапе. Компьютерное обеспечение всего практического курса русского языка связано также с такими техническими трудностями, как существование различных типов компьютеров и соответственно программ, имеющих разные языки программирования.

Таким образом, обучающие компьютерные курсы могут превосходить современные учебники по объему языкового и речевого материала для выполнения упражнений благодаря особой организации информации. При каждом повторении работы с программой действует иной порядок следования учебного материала. При работе с компьютерными программами наибольший эффект достигается в чтении и письме. Во время занятий при выполнении даже чисто грамматических упражнений студенты вовлекаются в коммуникативную деятельность. Материал, имеющийся в программе, может служить основой для выполнения в аудитории устных упражнений. С помощью ИКТ по обучению русскому языку можно достигнуть оптимального соотношения эвристического и алгоритмического в овладении языком, в решении проблемы индивидуализации и дифференциации обучения.

Активизация процесса обучения, материализация идей развивающего обучения, подъём темпа занятий, увеличение объёма самостоятельной работы студентов – всё это происходит посредством внедрения новейших информационных технологий в учебный процесс. Компьютеризация вошла и в педагогические технологии. На современном этапе образования актуальным считается применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Для того чтобы занятие стало интересным и занимательным преподаватель должен применять в процессе занятия ИКТ. Это предоставляет студентам возможность окунуться в иной мир обучения. Посредством компьютера повышается уровень эффективности обучения. Назначение преподавателя и характер учебной деятельности студента изменится в целом при внедрении в традиционную систему компьютера и компьютерной

программы обучения. Радикальное применение ИКТ в процессе всего занятия, т.е. на всех этапах: изучение нового материала, при закреплении и повторении и т.д.

Сделать учебно-воспитательный процесс личностно-ориентированным помогает соединение лингвистического образования с информационно-коммуникационными технологиями, это также предоставляет свободу творчества студентов.

Для преподавателя использование ИКТ дает возможность больше общаться и дискутировать со студентами; увеличить плотность занятия.

Эффективна и наиболее результативна работа с программой PowerPoint. Данная программа способствует повышению эмоциональности занятия, психологически легкому усвоению нового материала, расширению кругозора студентов, повышению производительности труда преподавателя и студентов в процессе занятия, а главное при этом проявляется заинтересованность к предмету.

Успешное и рациональное использование в процессе занятия новых технологий, ещё раз подчеркнем, делает занятие занимательным для обучающегося, и плодотворным для преподавателя. Умелое использование ИКТ намного облегчает подготовку к занятию. Уроки становятся нетрадиционными и легкодоступными.

Итак, применение ИКТ в процессе занятия способствует результативности обучения и активному отношению обучающихся к изучаемому материалу. Более того применение ИКТ и правильное владение им доказывает усовершенствованное развитие образования.

Презентация на уроках русского языка грамматических заданий, т.е. работа по орфографии и орфоэпии, демонстрация так называемых зрительных диктантов – это способ эффективного запоминания правильного написания слов. Здесь студентам предстоит поработать над правилами орфографии и орфоэпии, а также лексических значений, т.е. преподаватель проводит диагностический метод. Далее следует оценивание работы.

Необходимо особо отметить, что применение ИКТ на занятиях является важным этапом студенческой деятельности. Студенты предоставляют уже свой собственный материал, т.е. различные компьютерные программы и презентации, которые созданы в PowerPoint, всевозможные доклады, подготовленные посредством информационной сети Internet и обработанные в Word, так как Интернет стал доступным в системе образования.

Однако использование информационно - коммуникационных технологий имеет и свои незначительные минусы, т.е. нельзя обращать занятие в шоу, не бояться экспериментировать, необходимо опираться на мнение студентов. Студенты самостоятельно стараются уже подготовить презентации, особенно их творческий поиск направлен на биографию и творчество того или иного писателя или поэта. Подбирают фрагменты из экранизаций произведения. Данный процесс сильно захватывает и вызывает самостоятельность и энтузиазм.

Посредством информационно-коммуникационных технологий проявляется потенциал и студента, и преподавателя. Факт, что компьютер не заменяет живого слова педагога, однако его ресурсы облегчают труд современного учителя, делают его более занимательным, результативным, повышают мотивацию студентов к изучению предмета. Сегодня уже невозможно представить себе занятие, внеклассное мероприятие или классный час без применения ИКТ, так как данные технологии предоставляют возможность оживить урок, вызвать заинтересованность к предмету, лучше усвоить материал.

Сеть Интернет несет колоссальную возможность образовательных услуг и становится неотъемлемой частью современного образования. Применение ресурсов Интернета на занятии при изучении нового материала делает занятие занимательнее, усиливается мотивация студента к получению знаний. Интернет поделится всем: от тематических сайтов по всем предметам школьного курса, задачников с подробными решениями, тестов, рефератов до

моделей всевозможных опытов программ-тренажеров, которые выполняют функции дидактических материалов.

Такая программа как мультимедиа предоставляет возможность подготовки тестов, разноуровневых заданий, стихотворений и прозу для анализа и сопоставительного анализа, проектов, исследований, рефератов, докладов, небольших сообщений, буклетов, презентаций.

Таким образом, следует подчеркнуть, что применение информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе является важной задачей современного обучения. Это способствует расширению кругозора студентов, повышению их культурного уровня, а также развитию языковых и коммуникативных навыков. В настоящее время умение общаться с компьютером, понимание его возможностей с точки зрения той или иной специальности необходимы представителям самых разных профессий.

Таким образом, разработанная система обучения включает языковые, коммуникативные упражнения, использование адаптированных текстов, фразеологических оборотов, включение ролевых и деловых игр является важным источником культурных и страноведческих знаний студентов, способствующие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов-таджиков, обучающихся на неязыковых факультетах, которые представляет возможность создания условий для проявления творческой самостоятельности студентов в оперировании речевым материалом, стимулирует их активность и инициативность в расширении своих знаний по русскому языку.

Выводы по третьей главе

Обучение студентов русскому языку должно содействовать развитию их мышления и языкового чутья, пробуждать у них интерес к русскому языку, формированию навыков способность анализа тех или иных языковых явлений и в конечном итоге служить целям развития речи.

Особая роль в осуществлении этих задач принадлежит практическому курсу русского языка, главной целью которого является углубление, развитие и совершенствование знаний русского языка, русской устной и письменной речи. При изучении данного курса преподавателю необходимо уделять большое внимание выработке навыков произношения, правильного употребления словоформ, построения синтаксических конструкций.

С целью обеспечения профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов-таджиков, обучающихся на неязыковых факультетах необходимо также овладение необходимыми знаниями о культуре страны изучаемого языка. Использование художественных текстов в процессе практического освоения русского языка повышает интерес к уроку, способствующего формированию навыков всех видов речевой деятельности. Художественные тексты могут стать материалом для обучения студентами речевой деятельности на русском языке. Одна из главных задач работы над текстом – научить студентов правильному литературному произношению и выразительному чтению, так как студенты зачастую неправильно ставят ударение в словах, нарушают ритмико-интонационные нормы русского языка под влиянием родного. Обучение выразительному чтению проводится как в процессе выполнения практических упражнений по русскому языку, так и на специальных занятиях.

Согласно данным психолого-педагогических исследований, одним из способов активизации учебных интересов является опора на имеющиеся интересы. Поэтому применение интегрированного обучения явится одним из стимулов повышения интереса студентов к занятиям русским языком.

Всестороннее обучение в плане учета профессиональных интересов студентов реализовываются не только путем включения специальной лексики в упражнения, предназначенные для усвоения, закрепления и повторения определенного грамматического материала, но и путем учета и отбора наиболее характерных для материалов по специальности языковых средств, планирования и тщательной отработки наиболее употребительных для стиля специальности грамматических конструкций.

Применение ИКТ в процессе занятия способствует результативности обучения и активному отношению обучающихся к изучаемому материалу. Более того применение ИКТ и правильное владение им доказывает усовершенствованное развитие образования. Применение ресурсов Интернета на занятии при изучении нового материала делает занятие занимательнее, усиливается мотивация студента к получению знаний. Интернет поделится всем: от тематических сайтов по всем предметам вузовского курса, задачников с подробными решениями, тестов, рефератов до моделей всевозможных опытов программ-тренажеров, которые выполняют функции дидактических материалов.

Колоссальные возможности в использовании образовательных услуг предоставляет интернет. Сегодня он стал неотъемлемой частью современного образования. Применение ресурсов интернета на занятиях при изучении нового материала делает их более интересными, что усиливает мотивацию студентов к получению знаний.

Программы интернета предоставляют возможности для подготовки различных тестов, разноуровневых заданий, выбора стихотворений и прозы для языкового анализа, для написания рефератов, докладов, небольших сообщений и др.

Таким образом, применение информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе способствует расширению кругозора студентов, повышению их культурного уровня, а также развитию у них языковых и коммуникативных навыков.

В современном мире применение информационно-коммуникационных технологий стало важным элементом профессиональной подготовки студентов как гуманитарных, так и технических направлений. Сегодня в образовательном процессе акцент делается на языковую подготовку студентов в высших учебных заведениях. В свою очередь такая подготовка требует компетентного подхода. В соответствии с государственными образовательными стандартами, этот подход предполагает активное использование различных интерактивных методов обучения, таких, как компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, анализ конкретных кейсов, а также психологические тренинги.

Сделать учебно-воспитательный процесс личностно-ориентированным помогает соединение лингвистического образования с информационно-коммуникационными технологиями, и это предоставляет свободу творчества студентов.

ГЛАВА 4. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

4.1. Способы развития познавательной активности студентов в процессе обучения русскому языку как специальности

Национальная дидактика и педагогическая наука рассматривают проблему формирования самостоятельно-творческой деятельности студентов при их обучении в высших профессиональных учебных заведениях Республики Таджикистан с различных сторон: с точки зрения мотивации, с точки зрения их обучения в условиях кредитно-рейтинговой системы, с точки зрения их обучения непосредственно русскому языку.

В практике вузов Республики Таджикистан при организации самостоятельно-творческой деятельности студентов существуют две методики ее непосредственного воплощения: самостоятельная работа студента и самостоятельная работа студента с преподавателем.

Для национальной специфики инновационных подходов на уроках русского языка для формирования СТД у студентов характерны продуктивный метод, компетентностный и личностно-ориентированный подходы, проблемные ситуации, интеграция учебных дисциплин и т.д.

Другой важной группой инновационных технологий для формирования самостоятельно-творческой деятельности у студентов считаются информационно-коммуникационные и компьютерные технологии (ИКТ).

В этой связи становится очевидным, что при интегрированном подходе в Республике Таджикистан и переходе на УМК (учебно-методический комплекс) в современном образовании «необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов» [Самостоятельная работа

студентов: виды, формы, критерии, оценки/ Под общ. ред. Т. И. Гречухиной, с.4] [71; 190].

По определению Азимова Э.Г.: «Самостоятельная работа - вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы: неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее, прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения» [3; 102].

Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так на аудиторных занятиях в письменной или в устной форме.

При интегрированном обучении русскому языку, необходима методика организации самостоятельной работы студентов, способствующая формированию культуры профессиональной речи студентов. Отсутствие в национальных школах республики часов по русской литературе, сокращение количества часов, отводимых на изучение русского языка, а также отсутствие специальной литературы по интегрированному обучению, недостаточное количество учебного времени при кредитной системе обучения, сложность некоторых лингвистических тем и т.п. приводит к достаточно поверхностному, неглубокому изучению студентами данного вопроса.

И, тем не менее, лингвистические темы, подаваемые на материале мини-рассказов, притч, пословиц, поговорок, загадок, анекдотов и цитат, не только мотивируют усвоение языковых и страноведческо-культурологических ценностей по русскому языку при интегрированном обучении, но и являются одной из наиболее благоприятных тем для формирования творческой личности будущего педагога, так как они позволяют:

- а) развивать его устную и письменную речь;
- б) активизировать мышление;
- в) экспериментировать;

- г) пополнять словарный запас студента;
- д) заниматься самостоятельным исследованием;
- е) повышать интерес к будущей профессии и др.

Общим отличительным признаком методов активного обучения является прежде всего то, что обучение осуществляется в совместной коллективной деятельности студентов, организуемой преподавателем как диалогическое общение. Активное обучение характеризуется созданием обстановки условной практической деятельности, когда от участников требуется принятие и осуществление профессиональных решений. Освоение нового материала в рамках образовательной деятельности становится основным условием для ее успешного осуществления. Приемы активного обучения способствуют формированию креативного и практического профессионального мышления, а также развитию инициативности, самостоятельности, активности, самооценки и самоорганизации. В конечном итоге это приводит к личностной ориентации учебного процесса на индивидуальное творчество.

Именно творческий подход к обучению проявляет и развивает один из основных системообразующих факторов культуры учения студентов - направленность личности на саморазвитие, как важнейший компонент творческой направленности личности, включающую в себя ценностные ориентации на самореализацию в учебной деятельности и способность к самоуправлению своим самообразованием. Для того чтобы развить творческую интеллектуальную культуру студента, необходимо совершенствовать весь учебный процесс, который должен быть интенсифицирован, то есть создать условия для того, чтобы студент за время обучения в вузе, не просто усвоил больше знаний, но и овладел методами самостоятельного приобретения знаний, свободной ориентации в растущем потоке информации.

Современному специалисту, стремящемуся всегда оставаться на уровне требований профессии, неизбежно приходится обращаться к

информационным потокам, объем которых непрерывно возрастает. При этом одним из главных условий его успешного профессионального роста является наличие у человека системы умений самостоятельной познавательной деятельности, которая, на наш взгляд, весьма продуктивна, так как ее реализация требует от него напряжения, целесообразной воли, усилий внимания, сознательно поставленной цели, самостоятельности, то есть таких качеств, которые определяют становление и развитие личности. Роль преподавателя при этом бесспорно значительна, но она сводится в основном к проектированию условий, гарантирующих создание внутренней мотивации у студента.

В широком выборе методов обучения, которые сосредоточены на развитие творческой активности студентов, наибольшее признание и популярность получили такие подходы, как анализ конкретных ситуаций, решение коммуникативных задач, метод инцидента, дидактический тренинг, ролевые игры, игровое проектирование, логические игры и другие. В педагогике высшего образования данная категория методов именуется «методы активного обучения». Их выделение обусловлено стремлением приблизить процесс обучения к реальным условиям практической деятельности, что способствует повышению активности студентов, улучшению обратной связи и более полному учету специфики будущей профессиональной деятельности.

В перечень форм и методов активного обучения, соответствующих целям и содержанию образовательного процесса, следует включить такие подходы, как метод проектов и поисково-исследовательский, которые позволяют студентам участвовать в решении актуальных научных задач.

Студент вводится в различные виды деятельности вариативной методической системы с целью развития собственной творческой деятельности. Назначение методической системы - в формировании мотивационной сферы личности. Предметное освоение знаний не акцентируется в этой системе. В формировании творческой личности

студента большое значение играет самостоятельная работа, поскольку она в большей степени обеспечивает включенность студента в познавательную деятельность и развитие личностных его качеств. В свою очередь, высокий уровень самостоятельности студента является свидетельством того, что его учебно-познавательная деятельность носит продуктивный характер и оказывает регулирующее действие на развитие творческого мышления. Студент имеет возможность улучшить самоорганизацию учения за счет повышения самоконтроля и улучшения планирования времени

Самостоятельная работа может быть индивидуальной, парной или коллективной. Кроме того, приобретённые навыки самостоятельного научного исследования могут быть применены и ещё более развиты студентами в процессе подготовки и написания докладов и курсовых работ по темам, связанным с вопросами словоизменения частей речи в русском языке.

Наиболее распространённой и наиболее удобной с точки зрения организации с учетом степени интереса и степени знаний студентов формой внеаудиторной работы является индивидуальная работа преподавателя с каждым из студентов в отдельности. Индивидуальную внеаудиторную работу надо отличать от индивидуальных дополнительных занятий, проводимых во внеаудиторное время. Смещение этих двух видов работы и превращение индивидуальной внеаудиторной работы в дополнительные занятия может стать причиной утери интереса студентов к внеаудиторной работе вообще.

Дополнительное занятие непосредственно связано с программой и проводится с отстающими студентами как обязательное, в целях восполнения пробелов в их знаниях. Внеаудиторная индивидуальная работа – дело добровольное. Она проводится по инициативе самих студентов в целях дополнения, углубления и расширения знаний, полученных на занятиях. Связь содержания этой работы с программой аудиторных занятий иногда желательна, но соблюдать ее постоянно необязательно.

Одной из основных форм индивидуальной внеаудиторной работы является внеаудиторное чтение, т.е. чтение любого вида художественной, общественно-политической, научно-популярной или специальной литературы (книг, брошюр, статей из журналов и газет), не входящей в программу обязательного чтения, предусмотренного программой самостоятельной работы в курсе русского языка вуза.

Кроме внеаудиторного чтения, к индивидуальной внеаудиторной работе относится и следующее: подготовка доклада, выступления или краткого сообщения по той или иной теме, написание частного письма, подбор материала для кружковой работы по русскому языку, оформление стендов, изготовление наглядных пособий, индивидуальная работа с аудиовизуальными средствами обучения и т.п. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Участие преподавателя в подготовке студентами любого из трех видов сообщений заключается в том, чтобы помочь в составлении плана выступления, в подборе необходимой литературы, научить извлекать из литературы нужную информацию и уместно включать ее в выступление, выбирать нужный стиль изложения, грамотно оформлять его и т.п. Самое главное при проведении этого вида внеаудиторной работы – это максимальная самостоятельность и творчество самих студентов. Инициатива проведения каждого индивидуального занятия должна исходить не от преподавателя, а от самих студентов, заинтересованных в подготовке хорошего доклада, выступления или сообщения.

Интересным видом индивидуальной работы со студентами является подбор материалов для индивидуальной работы по русскому языку. Содержание индивидуальной работы может быть различным: постоянно обновляющиеся занимательные материалы: ребусы, загадки, кроссворды, викторины, интересные факты о русском языке; материалы об этимологии слов и фразеологизмов; различный информативный материал: списки наиболее трудных слов, образцы деловых бумаг, советы по написанию

аннотаций, тезисов, докладов и т.п. Обязательным компонентом материалов индивидуальной работы являются красочно оформленные высказывания о красоте и богатстве русского языка.

Стремление применить в индивидуальной работе как можно больше высказываний не оправдывается ни учебными, ни воспитательными целями. Когда материалы долго не обновляются, их перестают читать и вдумываться в их смысл. Поэтому лучше помещать несколько высказываний, но периодически менять их. В этом случае новизна материала привлекает внимание и появляется интерес к его содержанию.

Для пробуждения и поддержания интереса к внеаудиторным занятиям русским языком можно использовать «Ящик вопросов», куда опускаются карточки с различными вопросами о правописании, употреблении, происхождении и возможных сочетаниях слов, о форме написания тех или иных видов документов, по содержанию прочитанных материалов, прослушанных передач по Интернету или телевидению. На обратной стороне карточки пишется факультет, курс, группа и фамилия студента, обратившегося с вопросом. Каждую неделю, в определенное время эти карточки забирает преподаватель и в индивидуальном порядке отвечает студентам. Можно отвечать на вопросы на занятиях кружка.

К индивидуальной внеаудиторной работе относится также работа преподавателей с отдельными студентами по оформлению тематических альбомов и стендов. В альбомах и стендах дается не только иллюстративный, но и текстовый материал по той или иной теме. Например, в альбоме, посвященном истории Таджикистана, в частности Душанбе, можно собрать видеоматериал или слайд-шоу с изображением достопримечательностей столицы Таджикистана, поместить краткий рассказ о прошлом города, описание его внешнего облика в прошлые годы, некоторые статистические данные, свидетельствующие о размахе новостроек, о жителях, о развитии промышленности и культуры города и т.п. Подбор и оформление подобных стендов и альбомов является еще одним видом индивидуальной

внеаудиторной работы студентов под руководством преподавателя, способствующей повышению интереса к языку, к расширению и углублению знаний.

Работа по совершенствованию речевых умений и навыков студентов значительно облегчается при использовании современных технических средств. В индивидуальной самостоятельной работе студентов по развитию речи самое большое применение находят новые технологии, т.е. лингафонный кабинет. Он помогает совершенствовать навыки произношения слов, аудирования текста и другие навыки владения устной речью. Работа преподавателя по обучению студентов русской речи с использованием диктофона – это еще один из видов совместной индивидуальной внеаудиторной работы со студентами.

Таким образом, идет обучение и выработка у студента навыка самостоятельной работы с диктофоном. Выработка этого навыка очень важна для обогащения, дополнения и углубления знаний студентов по русскому языку с помощью таких средств массовой информации на русском языке, как Интернет и телевидение. Научившись понимать информацию средств массовой коммуникации, записывать по ходу прослушивания непонятные слова и выражения, а затем искать и находить значение их в словарях и другой справочной литературе, студент получает возможность постоянно расширять и углублять свои знания, добывать новые. А это процесс, в свою очередь, способствует выработке интереса и желания к расширению знаний.

Чаще всего у студентов возникают вопросы в связи с прослушиванием и просмотром телепередач. Индивидуальная беседа с преподавателем по разъяснению многих слов, выражений, смысла и значения некоторых фактов, содержащихся в этих передачах, составляет еще одну разновидность индивидуальной внеаудиторной работы преподавателя со студентами, направленной на выработку у них интереса к овладению русским языком.

Внеаудиторное чтение – это как предусматриваемое планом самостоятельной работы обязательное чтение дополнительной литературы,

так и чтение художественной, общественно-политической, научно-популярной и специальной литературы, а также статей в периодической печати.

Рассматривая внеаудиторное чтение как средство развития интереса, важно учесть, что к внеаудиторному чтению следует подходить с точки зрения трех выполняемых им функций: средство развития интереса, объект интереса, мерило интереса или орудие определения степени интереса. В связи с этим различаются два направления в развитии интереса к внеаудиторному чтению:

1. Развитие интереса студентов к самому процессу внеаудиторного чтения (например, развитие интереса к предусматриваемому учебным планом в вузе обязательному чтению дополнительной литературы).

2. Развитие интереса студентов к языку посредством внеаудиторного чтения, т.е. внеаудиторное чтение рассматривается как средство развития интереса к языку. Внеаудиторное чтение, обогащая студентов новыми знаниями, раскрывая их значение и показывая новые стороны известных им явлений, несомненно, способствует повышению интереса к языку.

Внеаудиторное чтение на русском языке позволяет студентам всегда быть в курсе событий дня, в курсе дел страны, политических событий в мире, своевременно узнавать о последних достижениях науки, техники и культуры, так что выработка интереса и привычки к регулярному чтению газет, журналов, произведений художественной литературы по специальности очень важна для того, чтобы стать высококвалифицированным специалистом и всесторонне развитым членом нашего общества.

Во внеаудиторной работе, направленной на развитие интереса к чтению дополнительной литературы, нужно иметь в виду следующие моменты:

- 1) вести ее по определенному плану;
- 2) фиксировать результаты работы, вести учет ее;
- 3) использовать специальные приемы, вызывающие заинтересованность студентов в чтении дополнительной литературы; обучать студентов работать

с книгой, систематически подводить итоги этой работы (викторины, диспуты, конференции, конкурсы и т.п.).

Обучение студентов методике работы с книгой заключается в показе способов работы со словарем, в приучении их делать нужные выписки из книг, записывать наиболее интересные моменты и нужные для запоминания слова и словосочетания, составлять небольшие аннотации.

Учет проработанной дополнительной литературы ведется не только студентами, но и преподавателем в целях правильного планирования дальнейшей работы в этом направлении.

Журнал учета чтения дополнительной литературы помогает также определению тематики и содержанию бесед, дискуссий и викторин по прочитанным книгам, а также тематики читательских конференций и различных конкурсов, которые проводятся на основе одной или нескольких прочитанных всеми книг, на основе газетных материалов за неделю и месяц.

Одним из эффективных способов, активизирующих мышление студентов, является получившее в последние годы широкое применение проблемное обучение. В противоположность традиционному объяснительно-иллюстративному методу обучения, при котором студенты усваивают и воспроизводят преподнесенный педагогом готовый материал, проблемный метод обучения основан на активном творческом поиске и добывания знаний самими обучаемыми.

Проблемное обучение предполагает постановку перед обучаемыми познавательных задач, которые решаются ими самостоятельно или под руководством преподавателя путем использования имеющегося запаса знаний. Проблемные задачи требуют не просто припоминания и использования имеющихся знаний, а определенных логических операций, рассуждений, умозаключений, т.е. активной мыслительной деятельности. О желательности такого пути в усвоении знаний писал В.А. Сухомлинский: «Надо, чтобы ученик размышлял, сравнивал факты, явления с помощью знаний, которые у него уже есть, делал самостоятельные выводы: ... не

пересказывал слово в слово материал учебника, а рассуждал, исследовал» [218; 220].

Именно высокая степень самостоятельности в процессе познания отличает проблемное обучение от объяснительно-репродуктивного. В сущности, проблемность – черта, присущая вообще процессу самостоятельного познания.

Суть проблемного обучения заключается в том, что перед обучающимися встают познавательные задачи, возникает противоречие между имеющимися знаниями и этими задачами, в результате осознания этого противоречия возникает потребность в новых знаниях необходимых для решения этих познавательных задач, а процесс приобретения новых знаний осуществляется при максимальной самостоятельности обучающихся. Возникновение потребности в новых знаниях и является мотивационной основой интереса к проблемным поисковым задачам. Кроме того, мотивационной основой интереса к проблемным ситуациям является также интеллектуальное поощрение, т.е. радость «открытия», сделанного самим человеком.

Исключительная ценность использования поискового или проблемного обучения в целях развития интереса к знаниям объясняется тем, что оно вызывает и активизирует все процессы, входящие в психологическую структуру познавательного интереса, создает умственное и волевое напряжение, эмоциональный подъем.

Благодаря вопросам, появляющимся у студентов в проблемной ситуации, создаются познавательные коллизии, из которых каждый студент самостоятельно ищет выход. При этом у студента возникает стимул для преодоления трудностей, что и служит почвой для повышения интереса.

Проблемное обучение положительно воздействует на эмоциональные и интеллектуальные чувства обучающихся. При проблемном обучении «учебно-познавательная деятельность становится делом увлекательным, насыщенным радостью поиска, открытия».

Все эти положительные стороны проблемного обучения, оказывающие исключительно эффективное влияние на стимулирование познавательного интереса и обуславливают желательность использования его при обучении русскому языку студентов, в связи, с чем возникает ряд вопросов, касающихся методики его использования:

1. Какие стороны проблемно-поискового метода можно использовать при обучении русскому языку студентов?
2. Какой характер должны носить при этом проблемные задачи?
3. Какие типы проблемных задач приемлемы при обучении русскому языку студентов?
4. Какова роль преподавателя и степень самостоятельности обучающихся при решении проблемных задач?

Проблемно-поисковый метод обучения, являющийся по своей сути наиболее прогрессивным явлением в педагогике, прочно вошло в практику как средней, так и высшей школы в силу таких исключительно важных для совершенствования процесса обучения и развития личности обучаемых свойств как возможность обеспечения самостоятельности, мыслительной активности и творчества обучающихся в процессе обучения. Но вместе с тем, специфические особенности, цели и задачи обучения в различных областях знаний не позволяют везде в равной мере использовать этот метод.

Возможности применения проблемного обучения при обучении русскому языку студентов не очень большие. Существует ряд причин, наличие которых служит основанием для ограничения использования этого метода при обучении русскому языку студентов национальных групп. Главная из них – многое приходится усваивать путем запоминания, например, слова, употребляющиеся только во множественном или только в единственном числе, род слов, оканчивающихся на мягкий знак, многочисленные исключения из правил и т.п. В целях экономии дефицитного в условиях неязыкового вуза времени, иногда целесообразнее новый материал объяснять

преподавателю самому, чтобы высвободить время на необходимые упражнения и речевую практику.

Один из типов проблемных задач может быть связан с усвоением стилистических особенностей научной речи с осознанным употреблением в устной и письменной речи синонимических конструкций, чему в программе практического курса русского языка для неязыковых вузов уделяется большое внимание. Эти проблемные задачи могут быть решены путем анализа текстового материала или типовых фраз. Например, студентам дается два варианта одного текста, в одном из которых, составленном в форме констатации фактов, употреблены конструкции с отглагольными существительными и косвенными дополнениями типа «изучение спроса, выполнение плана, награждение героев и т.п.», в другом варианте этого текста стиль изложения изменен, и те же факты изложены с употреблением конструкций с глаголом и прямым дополнением типа «изучить спрос, выполнить план, наградить героев и т.п.». Студентам предлагается сравнить эти варианты текстов, найти разницу стиля изложения, затем проанализировать все виды документации, с которыми им приходится иметь дело на занятиях по специальности, или употребление второго вида в приказах, указаниях, постановлениях, наметках и т.д.). Под руководством преподавателей анализируются все эти случаи, приводится ряд аналогичных примеров и в заключении студентам дается задание составить перечень дел, которыми надо заняться, в двух вариантах: первый – план с употреблением первого типа конструкций (получение книг в библиотеке, чтение газет, просмотр фильмов, выполнение поручения брата и т.д.), второй – с употреблением второго типа конструкций (получить книги в библиотеке, прочитать газеты, посмотреть фильм, выполнить поручение брата и т.д.).

Такая творческая работа, активность, самостоятельность в решении речевых задач уместна на многих занятиях, так как в программе практического курса по каждой теме предусматриваются занятия, на которых

ведется работа по обучению студентов стилистике русской речи, по дифференциации средств выражения мысли.

Вторым типом проблемных задач могут быть задачи, связанные с использованием языка как средства общения – осознание практической значимости знаний, полученных путем решения проблемных задач, стимулирует появление интереса и к способу добывания этих знаний. Например, усвоение синонимических конструкций с прямой и косвенной речью может быть начато со следующей проблемной задачи:

1. Прослушайте сообщение о погоде на сегодня, запомните его и передайте товарищам так, как передал диктор. Попробуйте записать сообщение так, как вы передаете его, от своего имени. (По радио сообщили: «Сегодня осадков не ожидается». По радио сообщили, что сегодня осадков не ожидается.)

2. Передайте товарищам по группе распоряжение декана о субботнике. (Декан сказал: «После занятий все соберитесь во дворе института». Декан сказал, чтобы после занятий мы собрались во дворе института.)

3. Сообщите всем, о чем спросил вас преподаватель. (Преподаватель спросил: «Вы поняли эту тему?» Преподаватель спросил меня, понял ли я эту тему?)

Решая эти и другие практические речевые задачи, студенты усваивают способы оформления мысли в форме прямой и косвенной речи.

Исходным моментом третьего типа проблемных задач может быть грамматический и смысловой анализ фраз или предложений. Сознательное сопоставление формального и функционального значения словосочетаний в предложении, осознание грамматического оформления адекватного ему понятийного содержания помогает студентам прийти к тем или иным выводам, имеющим форму грамматических обобщений, необходимых для выработки соответствующих речевых умений и навыков. Например, студентам даются для анализа две пары предложений:

1. Проект, разработанный рационализаторами, вызвал всеобщее внимание. О проекте, разработанном рационализаторами, говорили все.

2. Машина, отремонтированная студентами, стоит возле здания. Отремонтированная студентами машина остановилась перед зданием.

Сравнивая смысл и грамматическое оформление ряда таких предложений, студенты делают вывод о том, что причастный оборот ставится до или после определяемого слова и согласуется с ним. Таким образом, анализ готовых примеров служит средством решения проблемной задачи, которая заключается в усвоении способа оформления мысли, соответствующего научному стилю речи, ибо употребление причастных оборотов характерно для научного стиля речи.

Но такое сознательное отношение к материалу обучения, способность к анализу, сопоставлению и осознанию языкового материала и вообще способность и внимание студентов к решению сложных задач не возникает спонтанно, а является следствием четкой, последовательной и системной работы преподавателя.

Такая работа требует предварительной подготовки, которая заключается в следующем:

1. Анализ программы и календарно-тематического плана с целью наметки тем и разделов программы, при проработке которых можно использовать элементы проблемного обучения.

2. При подготовке к занятиям планирование моментов, наиболее удобных для создания проблемных ситуаций, выделение той части материала, наиболее эффективным путем проработки или закрепления которого является использование проблемных задач.

3. Предварительное продумывание способов и приемов постановки поисковых задач, наиболее рациональных путей их решения и возможных результатов решений, т.е. продумывание механизмов решения проблемных задач.

Многое зависит от того, на каком этапе обучения вводятся проблемные задачи, так как для успешного решения их необходима определенная подготовка студентов, и у них должен иметься определенный запас знаний, который позволит им решать проблемные задачи. По мнению Ю.К. Бабанского, проблемное обучение лучше использовать тогда, когда студенты «в определенной степени знакомы с материалом или материал доступен для самостоятельных поисков» [17; 182].

Для восприятия проблемной ситуации требуется определенный запас представлений, их систематизация. Только в этом случае, т.е. при сопоставлении того, что студенту уже известно о предмете, с неизвестными сторонами его, могут возникнуть вопросы «Что это? Как? Почему?». Постановка перед студентами непосильных проблемных задач может привести к негативным последствиям: неуверенности в своих силах, к убеждению в своей неспособности, разрешить проблемные вопросы и как следствие этого – к ослаблению интереса к учебе.

Роль преподавателя состоит не только в современном выборе и постановке проблемной задачи, организации решения ее и руководстве этим процессом, но и в умелом подведении студентов к решению задачи, к осознанию результативности самостоятельных усилий и осознанию нужности полученных знаний и умений. При этом важно вырабатывать у студентов «вкус» к решению проблемных задач, актуализируя ощущения успеха, поддерживая уверенность в способности самостоятельно решать задачи и всеми возможными способами демонстрируя, что необходимые выводы они сделали сами, а преподаватель лишь указывал правильный путь, направлял их своими вопросами.

Преподаватель должен не подавлять, а стимулировать активность студентов, выступать соучастником в решении проблемной задачи. Работая со студентом, следует использовать его взрослость, способность рассуждать, мыслить, формулировать и выражать собственную позицию.

Ценность использования элементов проблемного обучения для повышения интереса студентов к знаниям состоит в том, что для решения познавательных задач привлекается весь запас имеющихся знаний: обращаясь к запасу знаний, обучаемые в определенной мере систематизируют их. Иногда оказывается, что знаний для решения познавательных задач недостаточно, тогда появляется потребность в новых, дополнительных знаниях, возникает интерес к их приобретению. Именно на основе введения проблемной ситуации и ее решения легче всего вызвать психологическую настроенность на познание неизвестного.

Применение при решении проблемных задач наиболее эффективных видов самостоятельной работы, обязательное соблюдение индивидуализации обучения, и наконец, сопровождение решения задач эмоциональной активностью обучающихся являются основанием для утверждения, что проблемное обучение способствует стимулированию интереса к знаниям.

В усвоении второго языка решающую роль играет процесс выработки речевых умений и навыков, методическая сущность которого выражается в использовании определенной системы упражнений. От того как построена эта система, зависит успешность усвоения языка.

Однообразие видов работ, в частности упражнений, приводит к снижению интереса, к притуплению его.

Под разнообразием упражнений понимается разнообразие не только содержания, но и характера этих упражнений в смысле участия при их выполнении различных сторон психики (памяти, воображения, моторных актов и т.п.), разная степень мыслительной активности при их выполнении, разная направленность этих упражнений, различное их предназначение, а также различие средств, используемых для их выполнения.

В связи с этим различаются следующие виды упражнений:

1) по способу выполнения: письменные и устные, причем среди устных упражнений различаются упражнения на аудирование и упражнения на говорение;

2) по характеру направленности: языковые и речевые;

3) по степени мыслительной активности при их выполнении: аналитические, конструктивные (творческие). К творческим упражнениям относятся также ситуативные и коммуникативные;

4) по наличию зрительной опоры: со зрительной опорой и без нее.

В отличие от устных упражнений, в письменных упражнениях всегда налицо зафиксированные реальные результаты работы, в них более ощутимы и малейшие успехи в усвоении языка. Кроме этого, студенты осознают, что, работая в будущем по своей специальности, им придется часто иметь дело с письменной корреспонденцией, вести делопроизводство. Поэтому интерес к выполнению письменных упражнений у них не меньше, чем к устным.

Интерес к письменным упражнениям вызван и тем, что для запоминания наиболее важных сведений, нужных фактов их следует записать, самоконтроль прочности усвоения материала тоже осуществляется путем выполнения письменных упражнений.

Среди устных упражнений различаются два вида: упражнения на аудирование и говорение.

Интерес студентов к упражнениям на аудирование зависит от того, в какой мере они способствует активизации мышления. Студентам более интересны такие упражнения на аудирование, в которых требуется проявить догадку, сообразительность, мыслительную активность и самостоятельность. Например:

1. Прослушайте текст и перескажите его по цепочке (начинает рассказ один студент, второй – продолжает, третий дополняет и т.д.)

2. Прослушайте отрывок и скажите, из какого из прочитанных вами текстов он взят.

3. Прослушайте текст и озаглавьте его.

4. Прослушайте рассказ и скажите, соответствует он действительности или нет.

5. Прослушайте текст и выберите из данных рисунков те, которые соответствуют содержанию текста.

Выработка навыка аудирования путем использования таких упражнений вызывает у студентов интерес к массовым источникам информации – радио и телевидению.

Среди устных и письменных упражнений различают также языковые и речевые. К языковым относят грамматические упражнения, направленные на выработку навыков правильного оформления высказывания, а к речевым – содержание высказывания.

В языковых тренировках совершенствуется навык морфолого-синтаксического оформления высказываний, а также умение корректно формулировать и оформлять слова, правильно связывая их в предложениях; усваиваются правила согласования, управления и примыкания, правила построения предложения. К числу языковых упражнений относятся почти 95% упражнений, данных в действующих учебниках по русскому языку.

К речевым относятся упражнения, направленные на развитие умения правильно выражать содержание высказывания, передавать мысли. Для выработки этих умений нужно знать правила построения и оформления высказывания, поэтому речевые упражнения основываются на языковых. Языковые же упражнения называются подготовительными, так как, только владея навыками, которые формируются в языковых упражнениях, можно приступить к речевым упражнениям. Выполнение речевых упражнений требует продуктивной мыслительной деятельности обучаемых, активных самостоятельных усилий, поэтому эти упражнения иначе именуется продуктивными упражнениями, а языковые упражнения, подготавливающие почву для их выполнения, называют аналитическими и конструктивными. Прежде чем перейти к характеристике этих упражнений, рассмотрим различие в степени активности мышления в упражнениях различного характера.

По степени активности мышления обучаемых при выполнении упражнений различают три вида познавательной деятельности: рецептивный, репродуктивный и продуктивный.

При рецептивной деятельности знания усваиваются и применяются в соответствии с предложенным образцом. Здесь в основном срабатывает механизм памяти.

При репродуктивной деятельности наряду с механическими процессами вступает в действие и логическое мышление, материал не просто воспроизводится по готовому образцу, а изменяется его форма, он определенным образом преобразовывается.

При продуктивной деятельности обучаемые проявляют самостоятельность и творческую активность не только в усвоении, но и в применении знаний, в творческой переработке их.

Этим трем видам познавательной деятельности соответствуют три типа упражнений, т.е. рецептивные действия совершаются при аналитических упражнениях, репродуктивные – при конструктивных упражнениях и продуктивные – при творческих продуктивных упражнениях.

Для овладения языком важен сам по себе каждый из этих видов упражнений. Например, аналитические упражнения незаменимы при закреплении некоторых языковых знаний, имеющих особо важное значение для формирования речевых навыков, при обобщении, повторении или систематизации определенных знаний о языке.

К этому типу относятся упражнения с заданиями типа: «сравните», «найдите», «выпишите», «объясните», «выполните по образцу», «выделите», «определите» и т.д. такие упражнения составляют почти 15 % всех упражнений, данных в действующих учебниках по русскому языку в Таджикистане.

Не менее важны для усвоения второго языка и конструктивные упражнения, в результате выполнения, которых формируются навыки правильного употребления слов, формирование словосочетаний и построение

предложений, грамотное оформление заявлений. В эту группу входят все виды упражнений, связанные с дополнением и трансформацией слов, заменой недостающих слов, а также добавлением нужных слов или фраз в тексты, данных в начальной форме, ответы на вопросы с использованием данных слов или словосочетаний, перевод на русский язык, составление предложений из слов, данных в начальной форме, трансформацию предложений, замену конструкций синонимичными им и т.п.

Эти упражнения составляют 80% упражнений действующих учебников.

Отсутствие или ограниченность самостоятельности и творческой активности при выполнении большинства аналитических и конструктивных упражнений, отсутствие в них коммуникативных установок и недостаточная осознанность студентами цели использования этих упражнений является причиной того, что не всегда студенты выполняют их с интересом. С большим интересом обычно выполняют студенты продуктивные упражнения, отвечающие подлинным коммуникативным целям. К ним относятся упомянутые выше ситуативные и коммуникативные упражнения, упражнения творческого характера.

Несколько примеров упражнений, способствующих повышению интереса студентов к русскому языку.

1. Выбирается тема, по которой один из студентов называет первую фразу, второй придумывает ее продолжение, третий дает высказанной мысли новый ход и т.д., предыдущие фразы не повторяются. Преподаватель контролирует, направляет рассказ студентов.

2. Преподаватель предупреждает, что нужно запомнить содержание картины, демонстрируемой 2-3 минуты. Затем картина убирается, и студенты по памяти должны описать то, что на ней изображено. Целевая установка дается преподавателем в зависимости от содержания нужных для активизации синтаксических конструкций (описание действий, описание одежды персонажей, деталей картины и т.п.)

Для полного овладения языком следует тренировать студентов в самостоятельном творческом оформлении высказывания, т.е. нужны продуктивные речевые упражнения.

Таким образом, в систему упражнений должны войти все три типа упражнений, которые обеспечивают всестороннее воздействие на обучаемых и опираются на все стороны их психики: на моторные акты и память (аналитические упражнения), на репродуктивно-преобразовательную способность мышления (конструктивные упражнения) и на мыслительные способности и воображение (продуктивные упражнения). Это разнообразие воздействий на студентов, разнообразие упражнений, в свою очередь, является одним из приемов стимулирования интереса.

Таким образом, самостоятельная работа студентов как фактор оптимизации учебного процесса приобретает в последнее время все большее значение ускоряющимся научно-техническим прогрессом и растущим объемом информации. От эффективности самостоятельной работы в значительной степени зависит качество профессиональной подготовки специалистов. От того, насколько выпускник владеет рациональными приемами самостоятельной работы, то есть умеет ли он после окончания вуза самостоятельно пополнять свои знания и тем самым совершенствовать свою подготовку, зависит становление молодого специалиста. В данной связи большое внимание уделяется подбору текстов, их профессиональной направленности.

4.2. Классификация упражнений с точки зрения выработки речевых умений и навыков студентов неязыковых специальностей

Основной целью обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей является практическое владение русским языком в области избранной специальности. Владение речевыми средствами общения

студентов национальных групп достигается при помощи использования речевых упражнений. Обучение русскому языку в национальной аудитории, как известно, имеет свою специфику. Мы обучаем четырем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму. Одной из особенностей обучения русскому языку в национальной аудитории является обучение аудированию, так как в таджикской аудитории этот вид речевой деятельности требует особого подхода в отличие от методики преподавания русского языка как родного.

В этой связи в практическом курсе русского языка особое место занимает аудирование. Усвоение языка и развитие речевых навыков, особенно в говорении, осуществляется главным образом через слушание.

Аудирование – это восприятие смыслового содержания текста на слух, умение извлекать из него необходимую информацию.

Выработку навыков аудирования мы начинаем с автоматизации восприятия звуковой формы, постепенно переключая внимание студентов на содержание высказывания. В связи с этим система упражнений включает цикл заданий, направленных на преодоление фонетических трудностей.

Затем даются упражнения на увеличение точности восприятия, а, следовательно, и объема слуховой памяти. Осмысление формируется в упражнениях на прослушивание текста и ряда заданий к нему.

Например: *1. Записать по памяти прослушанную фразу, запись проверить по ключу. 2. Прослушать текст и определить количество предложений, из которых он состоит. 3. Прослушать текст и ответить на вопросы.*

Наиболее удачной, на наш взгляд, является следующая система упражнений, которая применяется нами в лингафонном кабинете.

1 вариант

1. Прослушайте текст.

2. Прослушайте трудные для произношения слова, произносите их вслед за диктором.

3. Прослушайте вопросы к тексту.
4. Запишите ответы на них.
5. Прочитайте текст, который получится из ответов на вопросы.
6. Озаглавьте текст.
7. Перескажите текст.

2 вариант

1. Прослушайте текст.
2. Прослушайте текст по предложениям, повторите каждое предложение вслед за диктором.
3. Слушайте непонятные для вас слова и их толкование.
4. Прослушайте текст еще раз и составьте план текста.
5. Озаглавьте текст.
6. Перескажите текст по плану.

3 вариант

1. Прослушайте текст.
2. Слушайте текст еще раз, повторяйте вслед за диктором.
3. Слушайте слова с мягкими согласными звуками
4. Повторяйте вслед за диктором.
5. Прослушайте текст еще раз.
6. Прослушайте вопросы к тексту, запишите ответы на них и прослушайте их.
7. Подготовьтесь к пересказу текста.

4 вариант

1. Прослушайте текст.
2. Прослушайте слова с трудными сочетаниями согласных звуков.
3. Слушайте и произносите эти слова вслед за диктором.
4. Прослушайте текст по абзацам, кратко запишите основное содержание каждого абзаца.
5. Используя записи основного содержания абзаца, составьте план текста.
6. Перескажите текст.

7. Озаглавьте свой пересказ.
8. Прослушайте текст еще раз и сравните его со своим пересказом.

Покажем использование этих вариантов на материале рабочего текста

ТЕКСТ ИСТОРИЯ ЛАМПОЧКИ

Искусственный свет от лампочки настолько плотно вошел в нашу повседневную жизнь, что мы перестали даже замечать, насколько важным является это изобретение. Оценить его необходимость мы можем лишь иногда, в период кратковременного отключения электричества, и то, если это случается вечером, когда темно. В такие моменты обычно говорят, что нет света. В нашей статье мы предлагаем вспомнить всех, кто внес свой вклад в историю создания лампочки.

Первая лампа накаливания изобретена русским электротехником Александром Николаевичем Лодыгиным. В качестве нити накаливания он применил угольный стержень, который поместил в вакуумный сосуд. На свое изобретение летом 1874 года Лодыгин получил патент. Но на этом он не остановился. Александр Николаевич продолжил свои исследования, работая над тем, чтобы использовать тугоплавкие металлы в качестве нити накаливания.

Спустя год, Василию Федоровичу Дидрихсону удалось усовершенствовать лампу Лодыгина, тем самым продлив срок ее службы. Он предложил откачивать воздух из сосуда, а также использовать не одну, а несколько нитей накаливания.

Параллельно с Лодыгиным работу в этом же направлении вел и известный американский изобретатель Томас Эдисон. В своей лампе он использовал платиновую нить накаливания, а в 1879 году запатентовал свое изобретение. Однако такое изделие стоило очень дорого, поэтому не получило широкого распространения. Вернувшись к работе с угольным стержнем, Томас через год создает лампу, работающую в течение сорока часов. Именно Эдисон придумал цоколь и патрон, а спустя некоторое время наладил производство лампочек по цене два с половиной доллара за штуку.

Слушайте непонятные слова и их толкование:

накаливания

вакуумный сосуд

угольный стержень

изобретение

цоколь

отключения

тугоплавкие

1. Прослушайте слова с трудным для вас гласным звуком – Ы:

важным, угольный, вакуумный, Лодыгин, металлы, *было, полный, каждый.*

2. Научитесь правильно произносить слова с оглушением и озвончением согласных звуков, слушайте и повторяйте:

3. Прочтите текст, который получился из ответов на вопросы.

4. Озаглавьте текст, запишите его название.

5. Перескажите текст.

Предлагаемая система упражнений строится на текстах, которые используются дополнительно во внеаудиторное время. Работа над закреплением навыков аудирования вызывает интерес у студентов, способствует профессиональной подготовке учителя русского языка.

Все виды работ в процессе обучения студентов позволяют им накопить определённый словарный запас, научить правильному членению потоков речи, верному делению на слоги и правильной постановке ударения в словах.

Также необходимо иметь в виду межпредметные связи: целесообразно подбирать тексты из тех художественных произведений, которые являются программными в курсе обучения в вузе; система упражнений для развития любого речевого умения определяется общедидактическими принципами, в частности, закономерностями развития речевых умений и навыков на различных этапах обучения.

Теоретические вопросы построения системы упражнений для обучения устной речи очень сложны. Большинство методистов считает нужным выделять два типа упражнений: подготовительные и речевые. К подготовительным относятся упражнения, при выполнении которых внимание студентов обращается на характеристики языковых единиц и правила использования их в речи. Особое место среди подготовительных упражнений занимают так называемые подготовительные коммуникативные упражнения, которые формируют навыки выражения, определенного (заданного) содержания. Такие упражнения (их называют иногда условно-речевыми) имеют характерные формулировки заданий:

1. Согласитесь со сказанным.
2. Скажите, что вы делаете то же самое.
3. Пообещайте выполнить просьбу.
4. Расспросите меня. (Задайте все возможные вопросы к фразе: *Я иду в театр.*)

Многочисленные виды речевых упражнений (они обычно выполняются после подготовительных) вырабатывают у студентов умение строить диалогические и монологические тексты, а также участвовать в естественном общении. Специфика речевых упражнений состоит в том, что при их выполнении внимание студентов обращается уже не на языковую форму, а на содержательную сторону, смысл высказывания. Примеры заданий для речевого упражнения:

1. Представьте себе, что вы пришли в магазин, чтобы купить подарок для своего брата (сестры).
2. Вы познакомились с иностранным туристом. Расскажите, где вы учите (учили) русский язык.

Речевые упражнения, предлагаемые студентам, усложняются по нескольким направлениям:

- 1) объём высказываний, создаваемых студентами, постоянно возрастает;

2) структура высказываний усложняется: связи между отдельными фразами (репликами) становятся более разнообразными;

3) самостоятельность студентов при выполнении заданий возрастает: опоры, используемые ими (список языковых единиц, план, схема, образец), постепенно уменьшаются и, наконец, полностью снимаются;

4) от подготовленных высказываний (создаваемых с предварительной подготовкой) студенты переходят к неподготовленным (создаваемым непосредственно в момент общения).

Выше мы уже говорили о том, что переход от устного выполнения упражнений, от учебной работы по тексту к самостоятельному говорению очень труден, он требует преодоления некоторого психологического рубежа. Студенты должны научиться использовать отработанный в упражнениях языковой материал текста для построения своих собственных высказываний.

Для достижения этой конечной цели в процессе обучения устной речи используются такие задания, которые не опираются непосредственно на какой-либо учебный текст, прочитанный или прослушанный студентами, а требуют самостоятельной переработки информации, полученной ранее на родном и русском языке, а также из личного жизненного опыта. Так, например, после проработки текста, в котором рассказывается, чем заняты в свободное время описанные в нем люди, студентам можно предложить рассказать о том, как они сами (их друзья, родные) отдыхают, провести диалоги, сравнивая, обсуждая и оценивая тот или иной способ отдыха и развлечения.

Для успешного обучения устной речи на занятиях обязательно должна быть организована речевая практика студентов – разговоры на русском языке, не носящие учебного характера. Преподаватель сможет организовать реальное общение в аудитории, если предложит студентам такие темы, которые им интересны и доступны как в содержательном, так и языковом отношении. Речевая практика на занятии – необходимая ступенька к использованию русского языка в общении за пределами аудитории.

Все сказанное выше об обучении устной речи в разной степени относится как к аудированию, так и к монологической и диалогической речи. А теперь мы рассмотрим отдельные типы упражнений для обучения аудированию, монологической и диалогической речи.

Упражнения при аудировании. Как было сказано выше, на начальном этапе при обучении аудированию ставятся ограниченные цели. Это обусловлено тем, что при аудировании человек, начавший изучать русский язык, сталкивается с большими трудностями. В учебной работе на начальном этапе трудности аудирования частично снимаются благодаря тому, что студенты слушают главным образом речь знакомых им людей (преподавателя и своих однокурсников), причем они имеют возможность видеть говорящих в момент речи. Слушание текстов, записанных на CD, проводится небольшими частями. Трудности лингвистического характера также сводятся к минимуму: тексты для аудирования содержат в основном только тот материал, который прорабатывается студентами во всех других речевых действиях (в чтении, говорении, письме).

Прежде всего, предлагаются упражнения, направленные на то, чтобы студенты научились различать на слух отдельные языковые единицы (звуки, интонационные конструкции, слова, грамматические формы слов и т.д.), узнавать и выделять их среди других единиц.

В систему упражнений обязательно включаются и такие, которые развивают речевые механизмы.

I. Упражнения для развития оперативной памяти.

1. Слушайте и повторяйте. [Объём звучащего микротекста постепенно увеличивается, например: *Таня студентка... Таня – студентка института... Таня – студентка строительного института...*]

2. Выделите новую информацию из двух вариантов сообщения. [Прослушав два варианта сообщения, студенты должны понять, чем они различаются, например: *Виктор работает на заводе. Он едет на работу на*

автобусе. – Виктор работает на заводе, он едет на работу на пятом автобусе.]

II. Упражнения для развития механизма эквивалентных замен.

1. Прослушайте сообщения, отметьте, какие из них синонимичны или близки по смыслу. [Например: *Лариса очень любит театр. Она часто ходит в театр. Она много читает о театре. Её увлечение – театр.*]

2. Прослушайте микротекст, передайте его смысл одним предложением. [Студенты либо находят это предложение среди данных, либо составляют сами.]

III. Упражнения для развития механизма вероятностного прогнозирования. Это те же упражнения, которые выполняются при обучении чтению и письменной речи, но на основе звучащих текстов.

Речевые упражнения в аудировании – это упражнения, в ходе которых студенты учатся понимать содержание целого высказывания: выделять факты, следить за последовательностью событий, определять главное, понимать общее содержание и т.д.

При выполнении речевых упражнений студенты слушают текст с установкой на понимание и на последующее выполнение заданий по содержанию текста. Такими заданиями могут быть:

1. Дайте краткие (утвердительные и отрицательные) ответы на вопросы (по содержанию текста).

2. Сравните композицию текста (сообщения) с данным планом.

3. Определите, соответствуют ли данные высказывания содержанию текста.

4. Скажите, какой рисунок из предложенных соответствует содержанию текста.

Если звучащий текст используется не только для аудирования, но и для обучения говорению, предлагаются задания типа:

1. Прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему.

2. Прослушайте запись диалога, перескажите содержание разговора.

3. Слушайте вопросы и в паузы давайте ответы на них.
4. Прослушайте начало диалога, продолжите его в парной работе.
5. Выделите в прослушанном сообщении смысловые части, озаглавьте их.
6. Прослушайте текст и потом ответьте на вопросы по его содержанию.
7. Прослушайте рассказ, передайте его содержание (кратко, подробно).

В начале работы над аудированием студенты прослушивают два-три раза небольшие сообщения (3-6 предложений) в медленном темпе (главным образом за счет увеличения длительности пауз между словами или между словосочетаниями). При этом возможно использование картинок, облегчающих понимание. В дальнейшем объем и сложность текста увеличиваются, он звучит только один раз и в нормальном темпе.

Контроль за выполнением упражнений в аудировании проводится преподавателем следующими способами:

- 1) студенты, узнавая в аудитексте нужные элементы, поднимают руку;
- 2) студенты показывают картинки, соответствующие содержанию услышанного;
- 3) принимают утверждения, соответствующие содержанию текста, и отвергают утверждения, которые ему не соответствуют;
- 4) отвечают на вопросы по содержанию текста на родном или на русском языке;
- 5) кратко передают содержание текста на родном или на русском языке;
- 6) письменно заполняют пропуски в напечатанном тексте в соответствии с информацией, полученной при его прослушивании;
- 7) письменно излагают содержание прослушанного.

Упражнения для обучения диалогической речи. Обучение строится на основе образца диалога, данного в виде диалогического текста. Этот текст должен быть связан с ситуацией, в которой происходит общение. Ситуация может задаваться при помощи описания (кто с кем разговаривает, в каких обстоятельствах, каковы желания и намерения говорящих, о чем они ведут разговор, что обсуждают) или рисунка.

После прослушивания образца, студенты выполняют упражнения, в ходе которых они усваивают языковой материал, включенный в диалог, а также вырабатывают навыки употребления комплексных единиц – предложений – для выражения определенного смысла.

Необходимы также специальные упражнения для усвоения способов построения диалогического текста, способов связывания реплик друг с другом и с ситуацией. Приведём примеры возможных заданий для таких упражнений:

1. Дополните реплики диалога.
2. Восстановите пропущенные реплики.
3. Восстановите начало диалога.
4. Закончите диалог.
5. Скажите, кому принадлежат эти реплики (кто участвует в этом диалоге).
6. О чём они разговаривают? [Дается изображение ситуации.]

Работа над образцом включает в себя стадию его воспроизведения: студенты учат диалог наизусть и «разыгрывают» его в парах. Затем можно переходить к работе с вариациями начального образца: студенты должны провести диалоги, учитывая изменения в исходной ситуации общения.

Так, например, если диалог-образец был связан с ситуацией: «Зарина и Мадина договариваются пойти в магазин, чтобы купить платье для сестры», то вариации диалога создаются в связи с такими изменениями в ситуации:

- 1) меняются действующие лица (договариваются пойти в магазин Зарина и её муж; Мадина и её подруга и т.д.);
- 2) меняется предмет покупки (планируется, например, купить шапку, туфли, подарок для подруги);
- 3) меняется место и действие, о которых идет речь (говорящие договариваются пойти в дом моделей, на выставку, в музей и т.д.).

Возможности варьирования зависят от того, какими языковыми единицами уже владеют студенты, какие тексты (темы) они проработали к данному моменту.

Работа по варьированию постепенно отдаляет студентов от исходного текста и подводит их к умению самостоятельно строить диалог, соответствующий каждой данной ситуации общения. Этот переход подготавливается и тем, что преподаватель, формулируя задания, использует информацию о желаниях, интересах студентов, их обычных или любимых действиях. Эти желания и интересы преподаватель может выяснить в ходе предварительной небольшой беседы («Что вы любите? Что вы хотите купить?») и затем предложить: «Договоритесь с подругой пойти в магазин» или «Уговорите друга (мужа, жену) пойти в музей» и т.п.

На всех стадиях работы с образцом диалога следует как можно больше использовать средства наглядности, а в тех случаях, если предвидятся затруднения в оперативном использовании языкового материала, - различные языковые «опоры» для выполнения заданий (списки слов, словосочетаний, речевых образцов, схемы последовательности реплик).

Упражнения для обучения монологической речи. В обучении монологу выделяется три этапа.

На **первом** этапе студенты овладевают умением самостоятельно высказывать одно предложение, соответствующие заданию и ситуации речи. Работа организуется таким образом, что студенты самостоятельно выбирают содержание высказывания, правильно используют для его построения реальные факты и изученный языковой материал и произносят его в нормальном темпе.

Приведём примеры заданий, которые предоставляют студентам возможность самим выбрать, о чем они будут говорить:

1. Скажите одно предложение о том, что вы видите на картинке (в аудитории).
2. Скажите (одно предложение), что вам показалось самым интересным в этом тексте.
3. Скажите по одному предложению о том, что вы делали (что произошло) в аудитории (дома).

4. Скажите по одному интересному предложению на тему «Наш город» («Время года» и т.д.).

На **втором** этапе развития монологической речи студенты учатся логическому развёртыванию высказывания, состоящему из несколько логически связанных предложений.

Получая речевые задания, студенты выполняют разнообразные действия:

- 1) дают развернутые (несколько предложений) ответы на вопросы;
- 2) описывают самое интересное, с их точки зрения, в содержании серии картинок (кадров, слайдов);
- 3) излагают самое важное (интересное) в содержании прочитанного (прослушанного) текста;
- 4) кратко высказываются по предложенной теме;
- 5) делают краткие сообщения о себе, о своей жизни.

Формулировки заданий могут быть более или менее развернутыми, иногда указывается смысловая связь между предложениями, порядок следования фраз и т.д.

1. Назовите людей, изображенных на картинке, и скажите, что они делают (где они работают и т.д.)
2. Скажите, какой предмет вы видите на картинке, и кратко опишите его.
3. Назовите один из изображенных предметов и опишите его.
4. Скажите, что произошло и почему (на материале картинок или текста).
5. Скажите, какая вчера была погода и как она повлияла на наши планы.

Для того чтобы студентам легче было удерживать в памяти последовательность предложений, полезно давать им схему монологических высказываний – в виде серии вопросов или серии незаконченных фраз, например:

1. Кто? Что любит делать? Что он (она) делает сейчас? Что он (она) будет делать в воскресенье?

2. Моего сына зовут... Он очень любит... Сейчас он... В воскресенье он хочет пойти...

На втором этапе работы над монологом могут использоваться также следующие виды учебной работы:

1) ответы на серию вопросов на одну тему и последующее воспроизведение всех ответов в виде монолога (выполняется одним и тем же студентом);

2) составление монологического высказывания по цепочке (один студент говорит фразу на заданную тему, а затем каждый по очереди добавляет по одному предложению, логически и тематически связанному со сказанными ранее);

3) составление монологического высказывания по принципу «снежному кома» (каждый студент добавляет свою фразу к сказанным ранее, повторяя все, что сказали до него его товарищи по группе).

На третьем этапе студенты учатся высказывать законченный монолог, связанный с решением определенной задачи: дать законченное описание предмета (события), важного с точки зрения говорящего; доказать правильность своей мысли; убедить слушателей в важности какого-то события; сообщить слушателям новую и интересную для них информацию, полученную при чтении или прослушивании сообщений.

Задания, предлагаемые студентам, должны быть сформулированы с указанием мотива их речи, например:

1. Дайте обоснование своей оценки факта (события).

2. Опишите предмет (событие), который вы считаете интересным (важным).

3. Убедите своих слушателей в необходимости заниматься физкультурой (следить за новинками кино, литературы).

На этом этапе речь студентов уже должна иметь характеристики естественного монолога:

1) говорящий ставит перед собой определенную неречевую задачу;

2) студент говорит о том, что он знает, что его интересует, излагая собственные мысли и привлекая информацию, полученную из высказываний других людей (устных и письменных);

3) в процессе подготовки монолога и в процессе высказывания студент рассчитывает на определенных слушателей (преподаватель, однокурсники).

На втором и третьем этапах работы над монологической речью часто используется пересказ прочитанного или прослушанного текстов в различных вариациях: содержание может быть передано полностью или выборочно, близко к тексту или же с отступлением от него: текст может пересказываться от имени различных людей (от автора или от лица различных персонажей).

Прежде чем давать задания на пересказ, преподаватель должен проанализировать текст, чтобы быть уверенным, что он не представляет для студентов чрезмерных трудностей. При необходимости преподаватель должен показать студентам, как следует изменить текст, чтобы легче было передать его содержание в устной форме (сократить текст, упростить предложения, произвести лексические замены и т.д.).

В тех случаях, когда пересказ представляет для студентов большие трудности (они плохо владеют пересказом на родном языке), необходимо уделить особое внимание анализу смысловой структуры текста, показывать студентам, как нужно выявлять композицию текста, последовательность фактов (событий), как можно составить план пересказа, выделить ключевые слова и словосочетания и т.д.

Многие специалисты классифицируют упражнения в соответствии с перечисленными степенями деятельности студентов: а) первичные учебные действия; б) предречевые учебные действия; в) речевые учебные действия.

Н.А. Урумбаев упражнения классифицирует в соответствии с тремя этапами усвоения. Он делит упражнения на подготовительные, тренировочные, коммуникативные [235; 83]. Однако вызывает возражение разграничение и противопоставление упражнений ситуативных и

упражнений в диалогической и монологической речи. Н.А. Урумбаев подчеркивает, что ситуативные упражнения создают наилучшие условия для произвольного запоминания материала и продуцирования его, способствуя развитию спонтанной речи. Наряду с ситуативными упражнениями наиболее ценными видами коммуникативных упражнений он считает: 1) упражнения в диалогической речи; 2) упражнения в монологической речи [235; 83]. Но разве эти упражнения не являются ситуативно обусловленными, коммуникативно мотивированными? Разве ситуативные упражнения не включают диалогическую и монологическую формы речи? На наш взгляд, их противопоставление неправомерно. Другое дело, что, в зависимости от умений комбинировать изученные средства, в какой-то степени эти упражнения можно рассматривать как условно-коммуникативные и естественно-коммуникативные.

Соотношение ступеней деятельности обучающихся, типов упражнений и знаний, умений и навыков, соответствующих типов владения языком (билингвизма) условно можно суммировать следующей таблицей.

Таблица 1.

Ступени деятельности студентов	I	II	III
Учебные действия	Опознавание, различение знаков языка	Тренировка	Применения, композиция синтезирование
Типы упражнений	Рецептивные	Репродуктивные	Продуктивные
Формируемые способ	Умения (первичные)	Навыки (стереотипная автоматизированная способность)	Сложные умения

Формируемые типы билингвизма (двуязычие)	Рецептивный	Репродуктивный	Продуктивный
---	-------------	----------------	--------------

Таким образом, виды упражнений предусматривают путь и элементарных речевых действий к сложным операциям акта речи.

Характер организации языкового материала в учебниках, система упражнений предопределяет характер учебной деятельности, управление формированием речевой деятельности в заданных параметрах. Чтобы система упражнений логически подводила обучающихся к самостоятельному высказыванию, при организации материала должно быть найдено наиболее удовлетворительное соотношение между типами упражнений. Безусловно, решение этого вопроса зависит от учета многих факторов, таких как этап обучения, объём материала, его однократная доза, степень трудности изучаемого явления, степень подготовленности учащихся и т.д., и требует экспериментальных исследований.

В лингводидактических исследованиях предприняты попытки определения оптимального соотношения типов упражнений. По мнению методистов, оптимальной может быть примерно следующая система соотношения упражнений в учебнике:

А) упражнениям на узнавание, восприятие должно быть отведено около 10% учебного времени от общего количества упражнений данного раздела;

Б) упражнениям репродуктивного этапа – около 50%;

В) упражнениям продуктивного этапа (на конструирование, развитие подготовленной и неподготовленной речи, ситуативным упражнениям) – около 40% учебного времени.

Таким образом, описанная выше классификация типов упражнений согласуется с закономерностями выработки речевых умений и навыков, предусматривает формирование системы языковых знаний в динамике их

реализации в процессе порождения речевых произведений, т.е. обеспечивает единство процесса формирования языковых знаний и практических умений.

4.3. Система обучения формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей на материале специальных текстов

Изучение студентами русского языка на материале специальных текстов занимает важное место в учебном процессе вуза.

Обучение русской речи студентов на основе теории речевой деятельности даёт возможность овладеть неродной речевой деятельностью, продуктом которой является текст. Такое обучение, на наш взгляд, может идти с двух сторон: во-первых, со стороны наблюдения над продуктом речевой деятельности – текстом; во-вторых, со стороны развития способности к речевой деятельности (рисунок 3).



Рисунок 3. Модель речевой деятельности

Этот процесс представляет собой сложную структуру, поэтому в целях педагогического воздействия требуется покомпонентное его рассмотрение.

При рассмотрении текста как продукта поэтапной деятельности возникает вопрос, как и где оставляют следы названные этапы в самом тексте. Отсюда вытекает задача соотнесения структуры речевой деятельности со структурой текста, тем более что мы ограничиваем задачи в данной работе рамками наблюдения над продуктом речевой деятельности как одним из средств развития русской речевой деятельности студентов.

Ранее названным этапом в структуры речевой деятельности в тексте соответствуют тема, идея, языковые средства, употребление в соответствии с ситуацией.

Все возрастающее внимание исследователя Скрипиченко В.М. к смыслу высказываемого, подтверждаемое и экспериментальными исследованиями психологов и психолингвистов таково: «Семантический анализ текста показывает, что текст имеет некоторый обобщённый смысл, извлекаемый всеми испытываемыми и определяет тот факт, что и при анализе текста в учебных целях необходимо большое внимание уделять семантическому анализу текста, потому что выбор содержательного компонента - необходимый и важный этап порождения речевого высказывания, связанный с этапами ориентировки и смыслового программирования. Эти этапы являются главным «в психологическом отношении», поскольку именно в этом звене обеспечивается ядро» той целостности, которой впоследствии будет обладать высказывание – продукт («застывший результат») этого многоуровневого динамического процесса» [213, с.76].

Наблюдения над законами построения текстов со стороны содержания необходимы ещё и потому, что как показывают наши многолетние наблюдения над продуктами русской речевой деятельности студентов – изложениями, сочинениями и пр., в речи студентов возникают ошибки не только на этапе вербально-грамматического структурирования, но и на более ранних этапах речевой деятельности.

Обеспечивается же эта целостность семантическим компонентом речевой способности человека.

Для успешного проведения этой работы, в первую очередь, нужны тексты, которые, имея познавательное значение, содержали бы необходимый лексический, фонетический и грамматический материалы, служили бы основой для составления плана и конспекта, развивали навыки восприятия на слух лекций, учили самостоятельно работать над учебной и научной литературой.

Для изучения русского языка студенты применяют всевозможные тексты по профилю: научные и научно-популярные статьи, разделы учебных пособий без каких бы то ни было изменений. Практика показывает, что на первом этапе обучения целесообразно пользоваться адаптированными текстами учебного характера. Научные работы по своей лексико-грамматической структуре непосильны для студентов-первокурсников, научно-популярные статьи имеют весьма относительную познавательную ценность, так как предполагают определенные знания данного предмета или сообщают второстепенные сведения, маловажные с точки зрения учебной программы. Учебно-научные же тексты, концентрируя необходимую студентам научную лексику, могут включать объяснения новой терминологии, основных положений и выводов, что почти исключает вероятность сугубо научных вопросов. Они в значительно большей степени подготавливают необходимость студентов к восприятию лекционного материала и работе над рекомендуемыми учебниками.

Тексты должны быть посильными по объему. Для повышения эффективности изучения языка не следует допускать перенасыщение текста незнакомыми словами. Чрезмерная трудность лексической работы ослабляет заинтересованность студентов и усложняет усвоение новых грамматических форм и конструкций. Для повышения эффективности изучения языка не следует допускать перенасыщение текста незнакомыми словами. Чрезмерная трудность лексической работы ослабляет заинтересованность студентов и усложняет усвоение новых грамматических форм и конструкций.

Тексты подразделяются на основные, которые всесторонне изучаются на занятиях по русскому языку, и добавочные, предназначенные для синтетического чтения, обучения восприятию на слух, составлению плана и конспекта, проведению бесед. Вся лексика основного текста подлежит усвоению, поэтому ее надо отбирать особенно внимательно: новые слова должны быть необходимы для пересказа содержания. Они повторяются в упражнениях, добавочных текстах и являются основой для понимания материала лекций и учебных пособий. Таким образом, лексика основного текста подбирается с таким расчетом, чтобы, освоив ее, студент мог самостоятельно прочесть, понять и пересказать содержание.

Каждый специальный текст служит основой для изучения грамматических норм русского языка и, следовательно, насыщается формами и конструкциями, подлежащими усвоению. Однако не следует перегружать его одними и теми же грамматическими категориями. Адаптированный текст должен полностью отвечать требованиям русской научной речи, а наличие определенных грамматических форм воспринимается как вполне естественное для данной темы, отвечающее ее содержанию. Тем не менее, на каждое из правил, повторение или изучение которых предусматривается во время работы над текстом, обычно можно включать от пяти до восьми примеров.

К каждому специальному тексту, предназначенному для занятий по русскому языку, предлагается система упражнений, разнообразных по своей структуре и целенаправленности, но тесно связанных с лексическим и грамматическим материалом текста. Работа над ними позволяет повысить эффективность процесса изучения языка, способствует лучшему усвоению лексики, грамматических норм и выработке практических навыков их использования.

ТЕКСТ «ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ЧАСТИЦЫ»

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. Протоны и антипротоны относятся к элементарным частицам. 2. Некоторые элементарные частицы являются устойчивыми. 3. Существуют положительно заряженные частицы и отрицательно заряженные частицы. 4. Многие элементарные частицы не являются стабильными. 5. Все элементарные частицы обладают массой и энергией.

Упражнение 2. *Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.*

1. Мы знаем, что существует большое количество так называемых элементарных частиц. 2. Некоторые элементарные частицы не испытывают превращения в другие частицы. 3. К числу элементарных частиц принадлежат электроны, позитроны, протоны, антипротоны и другие частицы.

Упражнение 3. *Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.*

2. Как называются электроны, протоны, нейтроны, мезоны и другие частицы? 2. Какие ещё элементарные частицы вы знаете? 3. Есть ли среди элементарных частиц есть устойчивые частицы? 4. Во что превращаются неустойчивые элементарные частицы? 5. Элементарные частицы являются простыми по своей структуре?

Упражнение 4. *Скажите, в каких предложениях подчеркнута группа субъекта, в каких – группа объекта.*

2. Эти частицы называют элементарными частицами.

3. Электроны и протоны относятся к элементарным частицам.

4. Эти частицы имеют свою структуру.

5. К элементарным частицам относят также нейтроны, мезоны и гипероны.

Упражнение 5. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Частицы, устойчивыми, элементарные, являются, некоторые.

2. В другие, многие, превращаются, частицы, элементарные, частицы.

3. Большое, существует, элементарных, количество, частиц.

4. Не являются, частицы, простейшими, элементарные.

Упражнение 6. Закончите следующие слова и прочитайте их.

Усто ..., суще ..., отно ..., коли ..., превр ..., стру ..., элем ..., явля ...

Упражнение 7. (на карточках). Прочитайте вслух следующие слова.

Настоящее, называют, количество, частица, некоторые, название.

Упражнение 8. Закончите следующие предложения и почитайте их.

1. Протоны и антипротоны относятся к элементарным ...
2. Элементарные частицы имеют свою ...
3. Устойчивые частицы не превращаются ...

Кроме этой работы, студенты выполняют различные грамматические задания, связанные с темой данного занятия.

Таким образом, изучая практический курс русского языка, студенты в процессе анализа связных текстов приобретают профессиональные навыки и умения объяснять значение русских слов, сопоставлять их с родным языком, правильно употреблять в русской речи изучаемые грамматические формы.

В качестве материала для такой работы мы используем художественные тексты русской и советской литературы типа описания с предметными, качественными цепочками ключевых слов и типа повествования с динамическими цепочками ключевых слов.

Далее Скрипиченко В.М. утверждает: «Умение определить семантическое ядро текста в методическом плане трудно переоценить, поскольку именно это умение благоприятно сказывается на правильной и быстрой ориентировке в речевой ситуации, точном программировании высказывания и равноценной реализации его на уровне вербального структурирования.

Программируемый смысл на уровне вербального структурирования получает свое выражение, как мы уже говорили, в виде ключевых слов, номинационных цепочек, которые связаны между собой системными отношениями; в данном случае – система смысловая, где тоже отражены главные, существенные признаки любой системы: 1) целостность, 2) наличие элементов, 3) связей и отношений между ними» [213, с.77].

На уровне текста смысловая система находит свое выражение через связи и отношения исходного понятия с его элементами, т.е. наблюдается «общая изотопия текста» в плане парадигматической организации – учёт связей поименованного с лексемами на основании сходства (синонимические связи), различия (антонимические связи), ассоциаций (тематическая близость), словообразовательных отношений, стилистической маркированности слова.

Представление семантической стороны текста как цепочки смыслов, создающих целостный текст, отображение этой целостности формальными средствами, обеспечивающим связность, является тем фактом, благодаря которому текст воспринимается, воспроизводится и производится как единство глубинной и поверхностной структур. Именно поэтому текст выражением этого содержания языковыми средствами ситуативностью даёт прекрасный материал для наблюдения над функционированием единиц языка, в речи, что позволяет в практике обучения русскому языку студентов предостеречь от ошибок в восприятии, воспроизведении, а затем и порождении собственных текстов.

Чтение текста позволяет выявить ему данные высказывания. Анализ текста даёт возможность представить тему расчленённо в логических связях и отношениях, т.е. определить основную мысль.

Представление темы высказывания - это уже план текста, а с точки зрения теории речевой деятельности суть планирование высказывания.

Работа с языковым наполнением отдельных подтем даёт возможность увидеть, что единство смысла – целостность текста – достигается при помощи такого средства, как слово – носитель смысла – с учётом его связей и отношений с другими единицами лексической системы языка, используемыми в данном тексте. Эти связи представлены здесь следующим образом:

- 1) повторяющиеся слова;
- 2) тематически связанные слова;

3) языковые и контекстуальные синонимы;

4) словообразовательно связанные слова.

Эти группы слов и определяют целостность текста – они выражают тему и раскрывают её.

Вступая в смысловые отношения, рематические доминанты, переключаясь, несут дополнительную смысловую нагрузку, смысловую информацию.

Следовательно, анализируя тексты различных коммуникативных типов речи можно увидеть, что в качестве ключевых слов выступают наиболее насыщенные в смысловом отношении слова, указывающие на тип текста, подсказывающие логику повествования, служащие для создания «синтагматического напряжения», т.е. являющиеся средством возбуждения у читателя интереса к дальнейшему повествованию.

Таким образом, выявляемые сегодня средства создания целостности и связанности текста пока только представляют собой перечень этих средств безотносительно к типу текста, хотя выявление такой привязанности средств к типу текста трудно переоценить, если иметь в виду обучение русской речи студентов.

Обилие различных по своей целенаправленности лексических упражнений к специальному тексту позволит наилучшим образом построить систему обучения и, помимо изучения научных терминов и устойчивых сочетаний, пополнить словарный запас студентов не только общеупотребительной лексикой, но идиомами, знакомя их с широким словарным запасом русского языка и увеличивая ценность культуры речи.

Обучение студентов русскому языку должно содействовать развитию их мышления и языкового чутья, пробуждать у них интерес к русскому языку, формированию навыков способности анализа тех или иных языковых явлений и в конечном итоге служить целям развития речи.

Особая роль в осуществлении этих задач принадлежит практическому курсу русского языка, главной целью которого является углубление, развитие

и совершенствование знаний русского языка, русской устной и письменной речи. При изучении данного курса преподавателю необходимо уделять большое внимание выработке навыков произношения, правильного употребления словоформ, построения синтаксических конструкций.

В развитии речевых умений студентов, привитии им навыков связной речи более эффективной, более результативной является работа над текстом.

Использование на занятиях по грамматике связных текстов имеет свою давнюю традицию. Такая практика поддерживалась ведущими методистами прошлого столетия, в частности Ф.И. Буслаевым, утверждавшим: «Основой материала при изучении грамматики «должно служить чтение целостного литературного произведения» [48, с.23].

Чтение и анализ связного текста способствует освоению и прямому овладению студентами грамматическими, лексическими и стилистическими нормами. Они обогащают свой словарный запас, знакомятся с новыми словами и выражениями, у них вырабатываются навыки правильного употребления словоформ, речь их постепенно становится правильной и выразительной.

Чтобы занятия с использованием связных текстов были не только увлекательными, но и вооружали прочными знаниями, преподавателю надо учиться подбирать материал. Он должен быть тщательно обдуман, анализ. Текст должен иметь образовательную, воспитательную ценность и грамматическую показательность.

При подборе текстов нужно придерживаться следующих требований:

1. Текст должен представлять собой законченное целое, так как «законченность вводимой информации есть необходимое условие адекватного восприятия ее».

2. Текст должен быть ценен с познавательной точки зрения. Такой текст будет стимулировать процесс обучения.

3. Текст должен быть достаточно насыщен изучаемыми грамматическими формами.

4. Текст должен быть доступным, в нем должно быть немного неизвестных студентам слов.

Изобилие непонятных слов приводит к перегрузке памяти, студенты не запоминают даже минимум слов. Более того, «неупорядоченный приток новой лексики оказывает разрушающее воздействие на уже сложившиеся навыки словоупотребления, вносит дезорганизацию в русскую речь студентов». Тексты нужно усложнять постепенно, поэтапно.

5. При подборе текста надо обратить внимание на объем, чтобы не переутомлять студентов и не снижать их интерес и работоспособность.

Важно учитывать также уровень языковой и речевой подготовки, их специальность.

При анализе текста важно показать, что он представляет собой тесное смысловое в языке единство. Правильнее всего будет начинать разбор текста со смыслового анализа.

Также Ф.И. Буслаев определяет: «Языковой анализ – это «система выявления значений языковых средств, использованных в тексте, и причин их употребления в данном порядке и в данных взаимосвязях, служащих для того, чтобы полнее понять содержание текста, его структуру, нормы и способы употребления фактов языка. Такой анализ, несомненно, учит студентов языку» [48, с.56].

Работа над связным учебным текстом проходит следующим образом. Сначала читается текст, проводится словарная работа, затем выполняются устные и письменные упражнения.

Одна из главных задач работы над текстом – научить студентов правильному литературному произношению и выразительному чтению, так как студенты зачастую неправильно ставят ударение в словах, нарушают ритмико-интонационные нормы русского языка под влиянием родного. Обучение выразительному чтению проводится как в процессе выполнения практических упражнений по русскому языку, так и на специальных занятиях.

Требуется первоначальное образцовое чтение преподавателя или на прослушивание грамзаписи в исполнении мастеров художественного слова. Чтец должен решить две задачи – передать содержание текста и выразить эмоциональное отношение к нему.

После чтения текста проводится словарная работа, выясняются незнакомые слова. Эту работу можно проводить по-разному: определить их значение по словарю, перевести на родной язык, составить с ними предложения, подобрать антонимы, синонимы. Но предпочтение всё же нужно отдавать беспереводному методу семантизации новых слов. При этом важно, чтобы не только сам преподаватель объяснял новые слова, но и привлекал студентов к этой работе, учил их находить в трудном тексте незнакомые слова и выяснять их значение.

Подготовка студентов национальных групп неязыкового факультета к профессиональной учебно-речевой деятельности требует не только усиления профессиональной направленности практического курса русского языка во взаимосвязи и взаимодействии с ведущей профилирующей дисциплиной, но и установления более широких интегрированных связей. Проблема научной организации современного учебно-воспитательного процесса обучения должна быть основана на комплексном подходе к формированию структуры учебных программ с учетом установления разноуровневых интегрированных связей, предполагающих связь русского языка с профилирующим предметом.

С другой стороны, методы, формы и средства обучения русскому языку в национальных группах вузов неязыкового профиля не могут быть идентичными методам, формам и средствам обучения. Специфика профессионального образования заключается в том, что будущий специалист овладевает в вузе определенным комплексом знаний и практических умений для того, чтобы квалифицированно использовать эти знания; для этого он должен обладать не только надежным аппаратом постоянного пополнения и обновления знаний.

Обучение студентов русскому языку должно содействовать развитию их мышления и языкового чутья, пробуждать у них интерес к русскому языку, формированию навыков способность анализа тех или иных языковых явлений и в конечном итоге служить целям развития речи.

Особая роль в осуществлении этих задач принадлежит практическому курсу русского языка, главной целью которого является углубление, развитие и совершенствование знаний русского языка, русской устной и письменной речи. При изучении данного курса преподавателю необходимо уделять большое внимание выработке навыков произношения, правильного употребления словоформ, построения синтаксических конструкций.

В развитии речевых умений студентов, привитии им навыков связной речи более эффективной, более результативной является работа над текстом.

Использование на занятиях по грамматике связных текстов имеет свою давнюю традицию. Такая практика поддерживалась ведущими методистами прошлого столетия, в частности Ф.И. Буслаевым, утверждавшим: «Основой материала при изучении грамматики должно служить чтение целостного литературного произведения» [48, с.54].

П.Н. Амирова в своей исследовательской работе «Обучение профессионально ориентированной русской речи студентов – таджиков экономического профиля с использованием информационно-коммуникационных технологий» указывала: «При планировании работы над текстом в области специальности, мы стремились создать алгоритм, который обеспечивал бы целостное восприятие структуры и семантики материала, а также способствовал бы его усвоению. Только при соблюдении этого условия возможно, при необходимости, восстановление структуры и содержания из модели усвоенных знаний о тексте в данной области. Таким образом, мы попытались расширить ключевые аспекты профессиональной деятельности студентов, добавив новые элементы к конструктивной деятельности, которая традиционно включает отбор, композицию и проектирование учебного материала. Однако на современном этапе развития науки этого уже

недостаточно, поскольку конструктивная деятельность должна также охватывать такие аспекты, как моделирование, алгоритмизация и системное решение учебных задач» [8, с.73].

Далее Амирова П.Н. отмечает: «Сегодня обучение представляет собой не простую передачу фактов или явлений с использованием объяснительных и иллюстративных методов, которые акцентируют внимание на репродуктивной деятельности студентов. Это можно охарактеризовать как основную задачу обучения, но необходимо также решать и более комплексные задачи. Такой подход к обучению может стимулировать активный и творческий мыслительный процесс у студентов при восприятии конкретного факта или явления, что в свою очередь способствует развитию навыков анализа, синтеза, классификации и обобщения, а также формированию научного мировоззрения.

На начальном этапе обучения важной задачей является развитие навыков говорения, слушания, чтения и письма на основе лексико-грамматических материалов нейтрального стиля речи. Это создает условия для формирования речевых умений, которые позволят студентам эффективно участвовать в коммуникации в процессе обучения и познания» [8, с.98].

Языковой анализ – это «система выявления значений языковых средств, использованных в тексте, и причин их употребления в данном порядке и в данных взаимосвязях, служащих для того, чтобы полнее понять содержание текста, его структуру, нормы и способы употребления фактов языка» [8]. Такой анализ, несомненно, учит студентов языку.

Значение русского языка в общекультурном развитии и для получения специального образования трудно переоценить. Между тем ежегодно проводимый нами констатирующий эксперимент по установлению знаний и умений, указывает на недостаточность владения русским языком, в том числе для обеспечения вузовских потребностей. Особенно это проявляется в слабом владении письменной речью, в прочных навыках которой остро нуждается

студент в связи с необходимостью выполнять различные виды работ в письменной форме.

Таким образом, актуальность совершенствования навыков русской письменной речи предопределена жизненными потребностями. Это требует соблюдения принципа преемственности школьного и вузовского обучения, повышенного внимания к письменной форме коммуникации на русском языке, очень сложной и в то же время весьма важной в процессе овладения специальностью.

В преподавании русского языка в вузе решающую роль играет специальная целенаправленность обучения, связанная с профилем вуза. Например, если в школе обучение письму деловых бумаг ограничивается выработкой навыков написания документов общего характера (заявления, расписки, автобиографии), то студенты должны уметь конспектировать, владеть навыками составления специальных деловых бумаг (в мединституте это акт, история болезни и т.д.). Кроме того, развитие навыков русской письменной речи здесь непосредственно связано с новыми для студентов видами письменных работ – тезированием, аннотированием, написанием научных докладов, что обуславливает необходимость более высокой речевой культуры, обеспечить которую призвано преподавание русского языка в вузе.

Современная психолингвистика (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев), лингводидактика и методика (О.Д. Митрофанова, Г.Г. Городилова и др.) вооружают преподавателя теоретическими положениями и практическими рекомендациями по организации учебного процесса в школе и вузе. Сюда же следует отнести и работы учёных нашей республики – Л.В. Успенской, И.Б. Мошеева, Р.Г. Рахматуллина, в которых учтена специфика преподавания русского языка в таджикских группах вузов. Однако главным учебно-методическим руководством в практической работе по развитию устной и письменной русской речи студентов для нас являются методические разработки, позволяющие наиболее оптимально решать лингвистические и коммуникативные задачи обучения русскому языку. По своему содержанию,

структуре и заданиям учебники соответствуют программным требованиям по развитию устной и письменной русской речи студентов. Основным их компонентом является текст, на материале которого осуществляются все виды устных и письменных упражнений, направленных на выработку речевых навыков.

Очень важным видом работы по формированию профессиональной компетенции являются деловые игры, которые играют большую роль при разработке вопросов повышения интереса студентов к русскому языку.

Возможность таким путем добиться максимального приближения к реальным производственным условиям помогает, во-первых, выявить необходимый для каждой специальности строго очерченный круг языкового и речевого материала и помочь студентам осознать практическую ценность этого материала, во-вторых, создать оптимальные условия для усвоения языкового и речевого материала путем проведения многократных упражнений и тренировки студентов в оперировании этим материалом.

В процессе деловых игр преподаватель получает возможность контролировать ход овладения студентами необходимыми речевыми навыками и умениями по русскому языку, связанными с будущей специальностью, при необходимости вносить коррективы в учебную программу и осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту с учетом степени усвоения им программного материала.

Игра предоставляет возможность создания условий для проявления творческой самостоятельности студентов в оперировании речевым материалом, стимулирует их активность и инициативность в расширении своих знаний по русскому языку.

Большую роль при обучении русскому языку студентов национальных групп имеет использование деловых игр. Игра как средство воспитания и обучения занимает важное место среди наиболее эффективных приемов, способствующих интенсификации выработки профессиональных речевых навыков и умений.

Наиболее существенными признаками игровых действий является наличие элемента перевоплощения или элемента соревнования.

Элемент соревнования характерен для спортивных игр (футбол, волейбол, шахматы, шашки и т.п.) и ряда интеллектуальных игр (решение ребусов, кроссвордов и т.п.), а также некоторых детских игр (игра «в прятки», «пятнашки», игра в картинное лото, картинное домино и т.п.), а элемент перевоплощения.

В зависимости от содержания прорабатываемого лексического материала и отрабатываемых грамматических форм любая подходящая для каждого конкретного случая жизненная ситуация может быть разыграна как ролевая игра.

Ситуативные задачи, используемые при обучении специальным предметам в вузе, заключаются в том, что на занятии разбираются случаи из конкретной хозяйственной практики. Они представляют собой более упрощенную форму учебных ситуаций. По ходу решения ситуационных задач может быть введено разыгрывание ролей участников ситуации, потому наряду с приемами конкретных ситуаций иногда еще употребляется прием разыгрывания ролей. При первом из указанных приемов работы преподаватель описывает ситуацию, задает вопросы и организует дискуссию по разбору этих ситуаций. Затем дает оценку результатам работы и подводит итог. При втором приеме преподаватель разрабатывает сценарии и определяет роли, а студенты разыгрывают их.

В целях развития русской речи студентов используются деловые игры, в которых, в основном, моделируются межличностные отношения в производственном процессе или в управлении производством. Особую ценность представляют деловые игры в обучении студентов решению организационно-управленческих задач, так как для решения этих задач, каждая из которых по-своему сложна и многогранна, от специалиста требуется целый комплекс взаимосвязанных умений и навыков. Речь идет не

только о производственных, но и речевых умениях и навыках, играющих первостепенную роль в решении организационно-управленческих вопросов.

Особенно это касается анализа речевого поведения участников игры. Преподаватель русского языка, внимательно следивший за ходом игры, при подведении итогов отмечает, кто из студентов наиболее правдоподобно сыграл свою роль, насколько доходчиво и ясно излагал свою позицию, какими логичными доводами отстаивал свою точку зрения по тому или иному вопросу, насколько грамотно оформлял нужную документацию и т.п.

В деловую игру можно намеренно внести элементы соревнования, поручив подготовку и проведение одной и той же игры нескольким группам студентов, а затем подвести итог: какая группа лучше всех подготовится к игре и проведет ее.

Внесение элемента соревнования в деловую игру является дополнительным стимулом для повышения заинтересованности студентов в успешном ее проведении, усвоении соответствующего материала по специальности и выработке профессиональных навыков.

Сложность деловых игр определяется количеством участников игры и объемом их речевых действий, как в устной, так и в письменной форме.

Обучение деловым играм начинается с разыгрывания простейших производственных ситуаций и решения ситуационных задач, требующих, во-первых, минимальной речевой реакции играющих, во-вторых, с участием только одного действующего лица или двух действующих лиц.

Постепенно игровые ситуации усложняются, увеличивается число участников игры, усложняются роли, все более и более приближаясь к имитации настоящих сложных производственных отношений в ходе производственного процесса.

Для того, чтобы обеспечить участие в игре всех студентов группы, игра разыгрывается несколько раз, и каждый раз подбираются новые исполнители ролей. Начинать игру надо с сильных студентов, чтобы слабые имели возможность повторить ее содержание. После нескольких повторов к игре

привлекаются и наиболее слабые студенты, а сильные студенты при этом выполняют контролирующие и корректирующие роли.

Таким образом, использование деловой игры способствует не только лучшему освоению своей специальности, но и получению необходимых умений и навыков по русскому языку.

По данным экономических исследований Ю.В. Корженевич удалось установить: «В ходе игры достигается такая интенсивность интеллектуальной работы, которая позволяет ее участникам усваивать до 90% учебного материала. При этом дело сводится не к механическому запоминанию, а к системному анализу и активному творческому поиску наиболее эффективных решений производственных заданий» [127, с.236].

Далее Корженевич Ю.В. дает определение: «Деловые игры – своего рода экзамен для студентов, при подготовке к которому он тщательно изучает и повторяет необходимый технико- материал. Игра отображает реальную ситуацию, которую студенты могут проигрывать несколько раз, пока не приобретут требуемые профессиональные навыки» [127, с.237].

В системе профессиональных навыков и умений различают четыре уровня знаний: знание-знакомство, знание-копия, знание-умение, знание-трансформация. Первый уровень дает общее представление о содержании процессов и явлений, на втором – обучаемые познают внутренние закономерности воздействия на процессы и явления, при знаниях-умениях студент овладевает системой приемов и способов этого воздействия, и только знания-трансформации позволяют развернуть творческую деятельность по изменению системы знаний о процессах и явлениях.

Система образования ориентирована, в основном, на первый и второй уровни знаний, а система подготовки кадров должна ориентироваться на третий и четвертый уровни. Путем слушания лекций и выполнения лабораторных работ, а также домашних заданий достигается второй и частично третий уровень знаний, при обучении же с использованием учебных ситуаций и деловых игр можно достичь четвертого уровня.

Кроме того, определение таким путем уровня подготовленности к профессиональной деятельности имеет немаловажное значение в составлении студентами для себя программы дальнейшей самостоятельной работы по повышению своей профессиональной квалификации. А, с другой стороны, выявление на экзамене некоторых недостатков или упущений в работе поможет преподавателю русского языка в дальнейшем внести соответствующие коррективы в свою работу со студентами, выбирать наиболее оптимальные пути и средства обучения.

Итак, деловые игры предоставляют возможность преподавателю установить контроль над процессом овладения студентами полезными и рациональными речевыми навыками и умениями по русскому языку, связанными с будущей специальностью, при необходимости вносить коррективы в учебную программу и осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту с учетом степени усвоения им программного материала.

На примере текста «Лекарственные растения» покажем формы работы по развитию русской письменной речи студентов-биологов. Выполнению письменных заданий обычно предшествует чтение текста с целью уяснения его общего смысла и основной информации. Задания по названному тексту могут быть такими: выписать из текста опорную и терминологическую лексику: объяснить с помощью словарей и по контексту значение слов и словосочетаний: *фармакопея, ландыш, левзея, пустырник, валериана, народная медицина, аптечная сеть, химико-фармацевтическая промышленность, природные соединения, синтетические аналоги, эффективность препаратов* и т.д. Очень важным видом работы по развитию речи является составление предложений с опорными словами и словосочетаниями из текста. Студентам предлагается, например, дать письменные ответы на вопросы: Каково значение народной медицины? Сколько насчитывается лекарств растительного происхождения? Чем являются лекарственные растения для химико-фармацевтической промышленности? Чем объясняется эффективность применения препаратов

растительного происхождения? Какими достоинствами обладают лекарственные растения? Студенты, отвечая на вопросы, обращаются к тексту, но формулируют предложения самостоятельно, получая лексико-грамматическое редактирование от преподавателя. Последний настаивает на правильной организации словесного материала, включая правильную форму слов и соблюдение порядка слов в предложении, оказывая при этом необходимую помощь. Например, при ответе на вопрос «Чем объясняется эффективность применения препаратов растительного происхождения?» студенты, пользуясь текстом, должны видоизменять предложение, данное в нём, так, чтобы ответ был правильным и по содержанию, и по форме (Эффективность применения препаратов растительного происхождения объясняется комплексным воздействием биологически активных соединений). Преподаватель добивается постановки слов в нужном роде, числе и падеже, корректирует словообразование (в тексте – «комплексно», в предложении – «комплексным»), а также следит за словоизменением («биологически активных соединений» и т.п.). Этим же целям, то есть правильному употреблению словоформ и конструированию предложений, служат следующие типы заданий: дописать предложения; составить предложения с данными словосочетаниями; выделенные словосочетания заменить синонимичными; переписать первые три абзаца текста, употребив числительные в нужном падеже. Последнее задание преследует цель – обеспечить правильное согласование и управление слов (например, «Лекарственные растения культивируются (где?) в заказниках и заповедниках»).

Развитию письменной речи способствует и выработка навыков составления плана по содержанию текста. План в утвердительной или вопросительной форме должен предельно кратко отражать тексты в целом и отдельные его части. Приведём образец плана по тексту «Лекарственные растения»:

1. Народная медицина – источник знаний о лекарственных растениях.
2. Лекарственные растения – сырьё для фармацевтической промышленности.
3. Культивирование лекарственных растений.
4. Биологическая активность растительных препаратов.
5. Лекарственные растения – источник витаминов и микроэлементов.

Составление плана не всегда предполагает написание изложения – столь распространённого в школе вида письменной работы, но, к сожалению, недостаточно освоенного. Определёнными навыками написания изложения на русском языке вчерашние школьники, а ныне студенты, несомненно, владеют, однако при этом допускают много ошибок, в том числе логического порядка – это неумение выделить информативную суть прослушанного текста, логически последовательно изложить его содержание, грамматически правильно употреблять словоформы. В целях выработки нужных навыков на подготовительном этапе к написанию изложения мы практикуем упражнения по составлению сокращённого варианта текста с введением предложений, несущих основную информацию.

Кроме того, в повышении уровня речевого развития большую роль играет повседневная работа со словом, словосочетанием и их грамматическим оформлением в предложении – смысловой единице текста. Результативность этой работы сказывается не сразу, но практика работы показывает, что знания и умения студентов в сравнении с установочным уровнем (в вузе принято условное членение процесса обучения на четыре уровня, кроме установочного) к III и IV уровням, безусловно, возрастает при творческом подходе к преподаванию русского языка. В каждой конкретной группе студентов избирается наиболее оптимальный вариант для решения очередной лексико-грамматической и коммуникативной задачи. Очень полезна и результативна работа с использованием коммуникативных моделей

типа «Что является чем», «Где говорится о чём», «Что заключается в чём», «К чему относится что», «Что характеризуется чем» и т.п., выражающих особенности научного стиля речи. Например, с помощью модели «Что является чем» студенты конструируют предложение «Лекарственные растения являются источником витаминов и микроэлементов».

Таким образом, повседневная целенаправленная работа над словом и предложением, над развитием речевых навыков – главное условие совершенствования навыков студентов во владении русским языком.

Приведем в качестве примера несколько заданий к тексту для студентов математических факультетов:

ТЕКСТ «БЕСКОНЕЧНО МАЛЫЕ ВЕЛИЧИНЫ»

Некоторые переменные величины изменяются так, что их численные значения неограниченно приближаются к нулю. Такие величины играют исключительно важную роль в математическом анализе. Они выделяются в особую группу и их свойства подробно изучаются. Эти величины получили специальное название – бесконечно малые величины.

Переменная величина a (альфа) называется бесконечно малой, если она при своём изменении становится и затем остаётся по абсолютной величине меньше любого наперёд заданного сколь угодно малого положительного числа ϵ (эпсилон): $|a| < \epsilon$.

Упражнение 1. *Укажите предложения, содержание которых не соответствует содержанию текста.*

1. Численное значение бесконечно малой величины неограниченно приближается к нулю. 2. Постоянная и бесконечно малая величина есть величина ограниченная. 3. Произведение двух бесконечно малых величин есть величина бесконечно малая. 4. Бесконечно малые величины играют важную роль в математическом анализе.

Упражнение 2. *Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.*

1. В математическом анализе очень важную роль играют переменные величины, изменяющиеся так, что их численные значения неограниченно приближаются к нулю. 2. свойства бесконечно малых величин, выделяемых в особую группу, изучаются очень подробно.

Упражнение 3. *Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.*

1. К какой величине неограниченно приближаются численные значения бесконечно малых величин?
2. Как изменяются бесконечно малые величины?
3. Какие величины подробно изучаются в математическом анализе?
4. Меньше какого числа должна становиться и потом оставаться абсолютная величина бесконечно малой величины?

Упражнение 4. *Укажите, в каких предложениях подчёркнута группа субъекта, а в каких – группа объекта.*

1. Численные значения бесконечно малой величины неограниченно приближаются к нулю. 2. Бесконечно малые величины выделяют в особую группу. 3. Эти величины получили специальное название. 4. Исключительно важную роль в математическом анализе играют бесконечно малые величины.

Упражнение 5. *Составьте предложения из следующих слов.*

1. Группу, эти, выделяются, в особую, величины.
2. Бесконечно малых, свойства, подробно, величин, изучаются.
3. К нулю, величин, численные, неограниченно, значения, бесконечно малых, приближаются.

Упражнение 6. (на карточках). *Прочитайте вслух следующие слова.*

Бесконечный, бесконечно малая, приближаться, неограниченно, изменяться, численное, математический, свойства, специальный, становиться, абсолютно.

Упражнение 7. (на карточках) *Закончите следующие слова и прочитайте их.*

Приб..., беско ..., неогр..., изме..., абсол..., полож... .

Упражнение 8. *Закончите следующие предложения и прочитайте их.*

1. Численные значения бесконечно малых величин неограниченно приближаются
2. Бесконечно малые величины выделяются в
3. Свойства бесконечно малых величин подробно
4. Абсолютная величина бесконечно малой величины становится и затем остается меньше любого наперед заданного сколь угодно малого

Упражнение 9. *Прочитайте вслух следующие предложения. Соблюдайте указанное синтагматическое членение.*

1. Некоторые переменные величины / изменяются так /, что их численные значения / неограниченно приближаются к нулю.
2. Эти величины / получили специальное название / - бесконечно малые величины.
3. Любое / наперед заданное / сколь угодно малое / положительное число / обозначается ϵ (эпсилон).

Таким образом, изучая практический курс русского языка, будущие педагоги в процессе анализа связных текстов приобретают профессиональные навыки и умения объяснять значение русских слов, сопоставлять их с родным языком, правильно употреблять в русской речи изучаемые грамматические формы. Тексты подразделяются на основные, которые всесторонне изучаются на занятиях по русскому языку, и добавочные, предназначенные для синтетического чтения, обучения восприятию на слух, составлению плана и конспекта, проведению бесед. Вся лексика основного текста должна быть усвоена студентами, поэтому текст надо отбирать особенно внимательно. Эта лексика должна повторяться в упражнениях, добавочных текстах, она является основой для понимания материала лекций и учебных пособий. Таким образом, лексика основного текста подбирается с таким расчетом, чтобы, освоив ее, студент мог самостоятельно прочесть, понять и пересказать содержание.

Следовательно, адаптированный текст должен полностью отвечать требованиям русской научной речи, а наличие определенных грамматических форм должно восприниматься как вполне естественное для данной темы, отвечающее ее содержанию. Тем не менее, на каждое из правил, повторение или изучение которых предусматривается во время работы над текстом, обычно приводится от пяти до восьми примеров. Чтение и анализ научного текста способствуют освоению и прямому овладению студентами грамматическими, лексическими и стилистическими нормами. Они обогащают свой терминологический запас, у них вырабатываются навыки правильного употребления словоформ, речь их постепенно становится правильной и выразительной.

Выводы по четвертой главе

Формировать профессиональную направленность у студентов - это значит укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, поддерживать интерес к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза, удовлетворять свои основные материальные и духовные потребности, постоянно развивать свою профессиональную компетентность с целью сохранения престижа избранной специальности.

При профессионально ориентированном подходе к обучению русскому языку первостепенное значение имеет решение вопроса об определении номенклатуры профессионально речевых умений (коммуникативных, устно-речевых, а также тесно с ними связанных профессионально-методических умений), обеспечивающих будущим специалистам профессиональное владение русской речью. Под профессиональным владением русской речью автор понимает такой уровень, который необходим и достаточен для успешного выполнения профессионально-коммуникативной деятельности в процессе решения коммуникативных задач.

Профессиональное владение русской речью является результатом формирования у студентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в области устной и письменной речи - неотъемлемого компонента общей профессиональной компетенции будущего специалиста.

Обучение русской речи студентов на основе теории речевой деятельности даёт возможность овладеть русской профессиональной речью, продуктом которой является научный текст. Такое обучение, по мнению автора, преследует две цели: во-первых, со стороны наблюдения над продуктом речевой деятельности – текстом; во-вторых, развитие способности к речевой деятельности.

Чтение и анализ научного текста способствуют освоению и прямому овладению студентами грамматическими, лексическими и стилистическими нормами. Они обогащают свой терминологический запас, у них вырабатываются навыки правильного употребления словоформ, речь их постепенно становится правильной и выразительной.

Чтобы занятия с использованием связных текстов были не только увлекательными, но и вооружали прочными знаниями, преподавателю надо учиться подбирать материал: текст должен иметь образовательную, воспитательную ценность и быть грамматически показательным.

Лексико-грамматические упражнения к специальному тексту разделяются на непосредственно базирующиеся на данных текстах, которые выполняются на первом этапе его изучения, и на упражнения, связанные с текстом тематически, но содержащие дополнительные познавательные сведения и новую лексику. К каждому тексту по специальности предоставляются упражнения на многозначность встречающихся в нем слов, предполагающие активизацию использования последних не только в научном, но и в разговорно-бытовом, публицистическом и даже художественном плане. В основных методических положениях о преподавании русского языка студентам подчеркивается, что при установке

на активное овладение речью работа над лексикой приобретает особое значение.

Интерес студентов к упражнениям на аудирование зависит от того, в какой мере они способствует активизации мышления. Студентам более интересны такие упражнения на аудирование, в которых требуется проявить догадку, сообразительность, мыслительную активность и самостоятельность.

Среди устных и письменных упражнений различают также языковые и речевые. К языковым относят грамматические упражнения, направленные на выработку навыков правильного оформления высказывания, а к речевым – содержание высказывания.

В языковых тренировках совершенствуется навык морфолого-синтаксического оформления высказываний, а также умение корректно формулировать и оформлять слова, правильно связывая их в предложениях; усваиваются правила согласования, управления и примыкания, правила построения предложения. К числу языковых упражнений относятся почти 95% упражнений, приведенных в действующих учебниках по русскому языку.

К речевым относятся упражнения, направленные на развитие умения правильно выражать содержание высказывания, передавать мысли. Для выработки этих умений нужно знать правила построения и оформления высказывания, поэтому речевые упражнения основываются на языковых. Языковые же упражнения называются подготовительными, так как, только владея навыками, которые формируются в языковых упражнениях, можно приступить к речевым упражнениям. Выполнение речевых упражнений требует продуктивной мыслительной деятельности обучаемых, активных самостоятельных усилий, поэтому эти упражнения иначе именуется продуктивными упражнениями, а языковые упражнения, подготавливающие почву для их выполнения, называют аналитическими и конструктивными.

Следовательно, в систему упражнений должны войти все три типа упражнений, которые обеспечивают всестороннее развитие на обучаемых и опираются на все стороны их психики: на моторные акты и память

(аналитические упражнения), на репродуктивно-преобразовательную способность мышления (конструктивные упражнения) и на мыслительные способности и воображение (продуктивные упражнения). Это разнообразие воздействий на студентов и разнообразие упражнений, в свою очередь, является одним из приемов стимулирования их интереса к изучению языка.

Таким образом, одним из основных условий, способствующих успешному обучению любому учебному предмету в вузе, является содержание обучения. Так, развитие и дальнейшее совершенствование русской речи студентов вуза основаны главным образом на изучении текстов, и поэтому успех в обучении предмету во многом предопределяет качество предъявляемого учебного материала. Изучение текстов, тесно связанных со спецификой профилирующих дисциплин, помогает положительно решить вопрос о создании сильных мотивов в обучении. Развитие речи на материале специальных текстов способствует образованию более стабильных навыков, так как студенты знают, что приобретенные умения и навыки понадобятся им в будущей деятельности. Однако немалую роль в формировании сильных мотивов в обучении играет и содержание учебной деятельности, в частности, работа над текстом. Здесь необходимо использовать такие виды работы, в результате которых студенты смогут осознать бы практическую ценность приобретенных умений и навыков. Следует помнить и о том, что успех обучения второму языку зависит и от учета особенностей психологии студентов, их устремлений и личных жизненных планов

ГЛАВА 5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

5.1. Современное состояние обучения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых вузов

Русский язык как учебная дисциплина внесен в учебные планы университетов республики с четко определенной задачей. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 02 декабря 2003 года «О мерах совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистан в период 2004-2014 гг.», на основе которого были приняты Государственные программы «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015-2020 годы», «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года».

В научном исследовании Касымовой И.Т. говорится: «Перед преподавателями русского языка, которые ведут практические занятия в группах с таджикским языком обучения стоит задача: обеспечить такую подготовку студентов, чтобы они могли свободно пользоваться русским языком в повседневной практической работе, грамотно оформлять деловые бумаги, активно участвовать в общественно-политической жизни республики и за ее пределами» [110, с. 231].

Далее Касимова И.Т. отмечала: «Мы не ставим своей задачей рассмотреть программу в целом, а анализируем ее лишь с точки зрения исследуемой нами темы. В связи с отмеченным нам думается, что необходимым условием успешного овладения русской речью студентами является создание программы, учитывающей специфику родного языка, учитывающей пути обогащения лексического запаса (чтение текстов,

выполнение лексических упражнений). В ней должна отражаться система лексических, лексико-грамматических упражнений, способствующих обогащению словарного запаса студентов» [110, с. 240].

По стандартам Министерства образования и науки Республики Таджикистан в вузах с различными специальностями практический курс русского языка изучают на основании единой государственной программы, т.е. русский язык изучается в течение одного семестра.

С целью определения уровня владения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых вузов нами проанализированы Программы по русскому языку, учебники и учебные пособия, так как они регламентируют содержание обучения русскому языку в неязыковых вузах Таджикистана.

«Учебная программа по русскому языку для неязыковых вузов Таджикистана» описывает цели и задачи обучения русскому языку (под редакцией Нагзибековой М.Б., Ходжиматовой Г.М., Мухаметова Г.Б., Юлдошева У.Р.) Основной целью в соответствии с Программой является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, в ней указываются способы формирования умений и навыков устной речи (диалогической и монологической), аудирования, чтения и письма, определяется тематика текстов и речевые ситуации, на основе которых ведётся обучение устной и письменной речи.

Курс русского языка для национальных групп неязыковых вузов (факультетов) рассчитан на студентов таджикских групп (бакалавриат). Основная цель курса – практическое владение русским языком, формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции, т.е. способности решать лингвистическими средствами в конкретных речевых ситуациях в научной сфере, а именно: умение давать оценку полученной информации, извлекать новую информацию из текстов, составлять тексты основных учебно-научных, научно-профессиональных жанров, выступать на профессиональные темы.

Программа русского языка предусматривает повторение школьных тем по орфографии. Формулировки многих правил правописания знакомы студентам, и хотя навык их практического использования не автоматизирован, интерес к вузовским занятиям орфографией явно ослаблен. На каждом практическом занятии студенты должны не только усваивать необходимый программный материал, но и обучаться способам и приемам работы.

Дискуссионным остается вопрос об определении основных принципов построения программы практического курса русского языка.

Несмотря на большое и всевозрастающее внимание к данной проблеме, до сих пор не только не установлена типология принципов, но даже сущность отдельных, казалось бы, давно известных и общепризнанных принципов, раскрывается в различных трудах по-разному, иногда противоречиво.

При этом учитывается, что формирование знаний по грамматике; вовсе не означает преимущественного внимания в ходе проведения, занятий к грамматическому материалу, напротив: на занятиях по практическому курсу русского языка не должно быть излишней теоретизации, сокращающей учебное время, предназначенное для языковой практики студентов.

Предполагается, что в типовой программе нет необходимости указывать конкретную тематику учебных ситуаций (диалогов, связных текстов, тем для бесед), так как определение круга отобранных учебных ситуаций зависит от степени языковой и общекультурной подготовки студентов, от сферы общения, условий обучения в каждой конкретной республике. Следовательно, в типовой программе нужно давать только примерную тематическую и воспитывающую ориентацию учебного материала для развития речи.

В исследовании Сафаровой Н.С. указано: «При возрастающей роли русского языка в современном мире как средства международного общения, уровень владения которым определяет получение, отражение и передачу значимой для сферы профессиональной деятельности информации, изучение

русского языка следует рассматривать в качестве необходимого условия развития и отдельной личности, и многонационального государства» [209].

Учебник русского языка для национальной школы является источником формирования и развития продуктивно-творческой речевой деятельности на русском языке (в устной и письменной форме). Определение типа учебника, его структуры и методического направления зависит, прежде всего, от характера и принципов построения программ. При этом основное методическое направление его определяется целью обучения.

Составление научно-обоснованного и совершенного учебника по русскому языку для той или иной национальной школы возможно только на основе четкого и строго учета специфических особенностей овладения русским языком нерусскими.

Это означает, что при обучении русскому языку студентов, не владеющих им, на первый план выдвигается развитие навыков продуктивно-творческой речевой деятельности. Анализ результатов работы национальных школ убедительно показывает, что изучение систематического курса грамматики (с подробной детализацией грамматической теории) не способствует закреплению и совершенствованию практических речевых навыков.

По традиции в это понятие включают теоретический материал (фонетические и грамматические правила) и практический материал (фонетические, лексические и грамматические упражнения).

При этом, как показал анализ, в ряде существующих учебников преобладающим является теоретический материал. В то же время упражнения, как правило, не служат средством формирования, развития и совершенствования речевых навыков.

Совершенно неверным, с нашей точки зрения, является деление процесса обучения в учебниках на два аспекта: «Развитие речи» и «Грамматика». Именно отрыв практического усвоения языка от

грамматических обобщений и приводит к тому, что ученик усваивает правила и определения, но не знает самого языка.

Используя грамматические сведения и обобщения как одну из форм обучения языку, учитель заставляет ученика стать на почву осознанного применения полученных языковых навыков, т.е. на путь сознательного овладения речевыми навыками на неродном языке.

В русском языке, как и в других языках, имеются многочисленные случаи, когда одна какая-нибудь грамматическая категория обладает несколькими способами выражения. Как показывает опыт, подобные грамматические формы и значения усваиваются студентами с большим трудом. Поэтому систему упражнений следует строить путем группировки в строгой последовательности отдельных форм и значений одной и той же грамматической категории.

Основной задачей обучения является, как известно, развитие у студентов коммуникативной речевой деятельности. Поэтому изучение неродного языка следует начинать с усвоения не отдельных звуков и слов, как это имеет место в существующих учебниках, а с усвоения структуры и способов построения целых предложений разных типов.

Такие характерные признаки предложения, как интонация сообщения и предикативность, выражающиеся в совокупности грамматических категорий, так как они обладают формой важнейшего средства общения, занимаясь созданием строительного материала: язык – слова – в живую действенную речь. При этом закономерности соединения слов в предложении специфичны для отдельных языков или группы родственных языков, что и должно учитываться при составлении учебников.

Вторым важным вопросом, возникающим при составлении учебников, является вопрос о количестве, типах, видах, характере последовательности упражнений. В действующих учебниках система упражнений определяется произвольно; количество упражнений ограничено, по характерности крайне однообразны. До сих пор остается спорным вопрос о том, целесообразно ли в

учебник, предназначенный для студентов включать все необходимые для выработки данного навыка упражнений, и должна ли в учебнике быть представлена полная система упражнений. На наш взгляд, в учебнике должна быть такая система упражнений, которая могла бы обеспечить овладение всеми элементами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом).

Все эти виды упражнений должны готовить студентов к самостоятельному изложению своих наблюдений, мыслей и чувств, т.е. вести к продуктивно-творческой речевой деятельности. Количество и соотношение аналитических, конструктивных и творческих упражнений в учебнике зависят от изучаемого языкового материала, цели и типа обучения.

В существующих учебниках не разграничиваются упражнения, необходимые для коллективного выполнения и индивидуального. Как известно, самостоятельная работа студентов при выполнении тех или иных упражнений является одним из важнейших средств активизации учебного процесса и развития познавательной и речевой деятельности, так как усвоение неродного языка является более или менее индивидуальным процессом, требующим максимальной самостоятельности. Поэтому разнообразные виды индивидуальных самостоятельных упражнений должны включаться в учебник. При этом важно, чтобы вся самостоятельная работа студентов проходила под наблюдением и контролем преподавателя.

Нерешенным в методике является также вопрос о необходимости различения упражнений классных и домашних. В существующих учебниках упражнения даны без подобной дифференциации. На наш взгляд, домашнее задание по русскому языку должно обеспечить повторение и закрепление полного цикла самостоятельных действий (упражнений), выполняемых в классе.

Решение этого вопроса зависит, прежде всего, от цели и этапа обучения с учётом специфических особенностей формирования и развития разных видов речевой деятельности студентов (слушания, говорения, чтения, письма).

Касымова И.Т. в своем научном труде предоставила определение: «Обучение русскому языку представляет собой единый процесс, состоящий из взаимосвязанных этапов. Каждый из них имеет свои цели и задачи. Вместе с тем каждый предыдущий этап является основанием (базисом) для построения последующего.

На первом этапе формируются и развиваются навыки восприятия и воспроизведения устной речи.

На втором этапе продолжается работа по развитию навыков восприятия и воспроизведения устной речи, и закладываются основы формирования и развития навыков чтения и письма.

Третий этап - следует продолжение работы по развитию навыков восприятия и воспроизведения как устной, так и письменной речи на базе изучения грамматического строя русского языка» [109; 98-110].

Далее И.Т. Касымова отмечает: «На всех этих этапах восприятие речи предшествует воспроизведению её, а указание устной речи – усвоение письменной. При этом устная речь должна быть положена в основу всей языковой деятельности студента, так как она составляет основную форму общения. Другими словами, устная речь является не только целью обучения, а также и средством обучения. В зависимости от основной целевой установки на каждом этапе обучения структурные единицы построения учебников будут различными» [109; 115-126].

На первом этапе – это фонетические определения, на втором – звукобуквенные соотношения, на третьем – явления грамматического строя языка.

Следует отметить, что в существующих учебниках произвольно определены разряды (дозы) структурных единиц учебниках и время, отводимое на их усвоение.

Для усвоения каждой структурной единицы учебника студент должен совершать более одной-двух новых операций (действий). Время, отводимое

на изучение каждой дозы, должно обеспечить полное и глубокое усвоение материала.

Исходя из сказанного, структурное построение учебника нам представляется в следующем виде:

1) Информационный материал, представленный в виде минимальных доз;

2) Система заданий для практического усвоения данной дозы информации с осуществлением непосредственного контроля за степенью усвоения;

3) Система заданий для самостоятельного индивидуального выполнения с целью закрепления усвоенного навыка;

4) Система заданий для домашнего самостоятельного выполнения.

При этом важно отметить, что переход от одной системы практических упражнений к другой может осуществляться только в том случае, если предыдущая система заданий практически полностью усвоена. Точно так же переход от одной дозы информации к другой может иметь место только после усвоения предыдущей дозы.

В настоящее время учебный комплекс, как правило, состоит из трех-шести наименований. Представляется, что для начального этапа обучения можно считать оптимальными следующие компоненты учебного комплекса: 1) учебник (книга для учащихся), 2) книга для преподавателя, 3) книга для чтения (хрестоматия), 4) грамматический справочник, 5) пособие по развитию речи, 6) комплект визуальных пособий ((учебные картинки, настенные таблицы, 7) диа- и кинофильмы). К комплексу на русском языке желательно прилагать словарь-вкладыш (двуязычный).

Рассмотрим содержание главного структурного компонента учебника – урока. Современный учебник включает три типа уроков: обучающие (в них вводится и активизируется новый материал), повторительные (служат для обобщения и закрепления введенного материала) и контрольные (содержат материал для контроля со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны

студентов за уровнем сформированности речевых навыков и умений). Как правило, повторительные (обобщающие) уроки даются после каждых четырех-пяти обучающих уроков, а контрольные – в конце курса.

В современных учебниках с их четко выраженной коммуникативной направленностью обучения основой, на которой строится содержание урока, как правило, является тема общения.

Преподавателям-филологам Гадоев К.Х. рекомендует: «Необходимо на основе данного Постановления усиленно и надлежаще заниматься подготовкой квалифицированных специалистов со знанием иностранных языков:

1. Обязательная организация и составление более современных учебников и учебных пособий именно для таджикской аудитории.

2. Преподавателям в наш стремительный век интенсивного формирования инновационных технологий в будущем на 5-10 лет вперед необходимо разрабатывать действенные учебные материалы для повышения и требования к овладению новыми знаниями, способностями и навыками будущих студентов» [63; 22].

Исследователь Гадоев К.Х. отмечает: «За период получения высшего образования у студента создаются специфические психические и личностные особенности, которые во многом определяют концепцию его будущей профессиональной и общественной жизни» [63, с. 22].

Объем урока в учебнике определяется количеством часов, необходимых для усвоения его содержания и достижения планируемого уровня сформированности навыков и умений. В зависимости от целевой установки урок может быть рассчитан на два и большее количество часов аудиторных занятий. Описание содержания каждого урока и дозировка времени, необходимого для его прохождения, даются авторами в методических рекомендациях к учебнику.

Структура построения урока не является однородной и обычно отражает избранную авторами учебника методическую концепцию.

В помощь изучающим русский язык издаются пособия:

а) общего типа, предназначенные для углубленного овладения отдельными аспектами языка и видами речевой деятельности;

б) узкоспециальные, создаваемые с учетом будущей специальности обучающихся. Такие пособия либо входят в число компонентов учебного комплекса, либо издаются вне связи с комплексом и имеют, таким образом, универсальный характер применения.

Учебные пособия. Существуют учебные пособия, предназначенные для углубленного знакомства с отдельными аспектами языка и видами речевой деятельности. Перечислим кратко такие пособия.

Материал по *развитию речи в пособиях* группируется по темам общения. Каждая тема («Город», «Знакомство», «Семья», «Природа» и др.) включает списки слов и речевых образцов, диалоги, тексты для чтения, упражнения. Пособия составляются с учетом уровня владения языком (начальный, продолженный, продвинутый) и условий занятий (в языковой среде или вне её).

В *сборниках упражнений* содержится дополнительный материал по лексике и грамматике.

Книги для чтения содержит адаптированный, частично адаптированный и оригинальный материал. Степень адаптации зависит от уровня владения языком. В пособия включаются образцы русской и советской прозы и поэзии, сгруппированные по хронологическому или тематическому принципу.

Справочники по русскому языку содержат материал по основным разделам русской грамматики, систематизированный в удобной для обозрения форме (в виде таблиц, схем с кратким комментарием).

Инициативно употребляются в ходе изучения русского языка двуязычные *словари*.

В число средств обучения для *преподавателя* входят: программа для преподавателя, методические пособия, справочная и научная литература.

Программа определяет характер и объем, глубину и содержание знаний, навыков, умений, которыми должен овладеть студент в ходе обучения.

Книга для преподавателя входит в состав учебного комплекса; она содержит подробный методический комментарий по работе с комплексом и отдельными его частями.

Методические пособия призваны помочь преподавателю в организации и проведении занятий, обучении отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности. Они знакомят с современными методическими концепциями, содержат рекомендации опытных методистов.

Справочная и научная литература имеет целью расширить научный кругозор преподавателя русского языка.

Далее Касимова И.Т. полагает: «Некоторыми высшими учебными заведениями подготовлены и изданы вспомогательные материалы для работы на занятиях русского языка.

В них имеются тексты, подобранные авторами на определенную бытовую или другую тему, и которые концентрируют основной круг лексики по данной теме. Положительно то, что авторы в работе над текстами выдвигают задачу ознакомить студентов с лексикой по определенной теме.

Тексты удачны. Большинство из них не перегружены трудной или малоупотребительной лексикой, просты по своим синтаксическим конструкциям, удобны для пересказа.

Многие тексты снабжены словарями. При отборе слов, как показывает анализ, авторы руководствовались не только тематическим принципом, но и строго учитывали употребительность слова, его способность сочетаться с другими словами (т.е. валентность), возможности словообразования и многозадачность.

Сопровождающие текст задания и упражнения помогают закрепить пройденный лексический материал, обеспечивают неоднократное повторение новых слов. Удачны в пособии и лексико-грамматические упражнения, направленные на развитие речевых навыков» [109, с.144].

Далее Пугачев И.А. полагает: «Этот подход реализован нами в учебных комплексах и учебных пособиях, построенных на коммуникативно-интерактивной основе и предназначенных для обучения всем видам речевой деятельности и формирования социокультурной компетенции студентов.

В учебный комплекс для бакалавров первого курса мы включили такие темы, как «Человек и его личная жизнь» (семья, жилище, работа, отдых и т.д.), «Человек и его внутренний мир» (характер, чувства, переживания и т.д.), «Человек и окружающий мир» (взаимоотношения с другими людьми, технические новинки, погода, жизнь в мегаполисе) и т.д. Данные темы очень объемны с точки зрения возможности их развития и легко подразделяются на подтемы, которые могут затрагивать самые разные стороны жизни, интересы студентов, оставаясь при этом в рамках общей темы. Наименования тем, как правило, не эксплицируются. В целях стимуляции мыслительной активности студентов мы рекомендуем им самостоятельно определить темы, анализируя специально подобранные афоризмы, пословицы, цитаты, которые предваряют чтение базового текста, опираясь на заголовок (а иногда и на содержание) последнего» [196, с. 221].

Таким образом, Пугачев И.В. считает: «Важнейшим условием эффективного управления процессом обучения является грамотная организация контроля, обеспечивающего обратную связь на постоянной операционной основе. С этой целью мы включили в учебный комплекс контрольно-измерительные материалы, в которых в качестве объектов контроля предлагаются, прежде всего, виды речевой деятельности, что не исключает учета степени усвоения студентами лексико-грамматических форм в том виде, в каком они функционируют в реальной речи. Разработанная нами система контроля знаний предполагает промежуточную проверку знаний (два раза в семестр) и итоговую аттестацию учащихся в конце каждого года обучения. Контроль проводится в аудитории, как правило, в письменной форме в виде заданий как тестового, так и традиционного характера» [196, с. 230-235].

Таким образом, на местах дальнейший отбор учебного материала может быть осуществлен путем его сужения и дифференциации. При этом в любом случае единым для национальных вузов остается следующий минимум требований к умениям и навыкам студентов национальных групп по русскому языку как специальности.

5.2. Содержание и методика проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился нами на первых курсах факультетов: математики, физики и химии-биологии БГУ имени Носира Хусрава, Кулябского государственного университета им. А. Рудаки и Дангаринского государственного университета. Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении фактического уровня знаний, умений и навыков русской речи студентов-таджиков естественных специальностей, а также были выявлены наиболее типичные ошибки в речи студентов.

Анализ устных ответов и письменных работ, выполненных студентами, позволил выявить, что ошибки в образовании и употреблении русских именных словоформ составляют примерно 59,6% всех ошибок, допущенных студентами при выполнении контрольных работ. В результате анализа было установлено, что особую трудность для студентов представляет употребление имён существительных женского и мужского рода в нужной форме (соответственно: 664 ошибки. И 367 ошибки. Из 3378, выявленных нами в процессе эксперимента, - *работать амбулатория вместо в амбулатории; поднять шляпа вместо шляпу; попал под арестом вместо под арест*) и др.

В первую очередь мы наблюдали ошибки в правильном произношении у студентов-таджиков первого курса:

1. Ошибки, связанные с ритмикой русского слова.

Большинство студентов не могут правильно ставить ударение в русских словах, особенно многосложных, потому что в таджикском языке ударение

обычно падает на последний слог слова, что обуславливает однотипность ритмических структур независимо от количества слогов. Например:

мактаб (школа) – тата

калон (большой) – тата

муаллим (учитель) – татата

ошхона (столовая) – татата

пахтакорон (хлопкоробы) – татата и т.д.

Овладение ритмикой русского слова представляет большие трудности из-за разнообразия ритмических структур и связано со спецификой их фонетического оформления:

вода – тата

воды – тата

водичка – татата

молодость – татата

молодой – татата

В оформлении ритмики русского слова и русского словесного ударения ведущая роль принадлежит длительности гласного. В ритмической структуре слова слоги различаются долготой гласных, что зависит от места словесного ударения. В зависимости от того, какие гласные встречаются в ударных и неударных слогах слова, можно конкретно сказать, как эти гласные различаются между собой по длительности. Длительность гласных в первых предударных слогах в два раза меньше, чем длительность гласных под ударением. Во втором предударном и заударном закрытом слогах длительность гласных в три раза меньше, чем под ударением.

При чтении русских слов студенты-таджики безударные гласные (э, о) не редуцируют, а произносят их отчётливо и с такой же длительностью, как и ударные; безударные гласные (а, у, и) почти не произносят, т.е. наблюдается интерферирующее влияние родного языка: в таджикском языке гласные (э, о) в безударном положении произносятся без изменения длительности и качества звучания, а гласные (а, у, и) сильно редуцируются, почти

сокращаются в зависимости от фонетических условий. Например: мewa (плод), нома (письмо), китоб (книга), шумо (вы).

Неумение владеть ритмикой русского слова переносится и на неумение владеть ритмикой русской речи.

2. *Неумение членить предложение на синтагмы.*

Речевой поток делится на интонационно-смысловые отрезки, или синтагмы. Такие отрезки речи в лингвистической и методической литературе ещё называют «речевые такты»(1) и «фразы»(2). Синтагма отражает «кусочек действительности», представляя связанный элемент речевого целого, - писал В.В. Виноградов. – Это понятие помогает глубже и тоньше вникнуть в синтаксический строй предложения и в его семантику». Синтагма «содержит относительно законченную или незаконченную часть мысли, выраженной в предложении», может быть конечной и неконечной. Синтагма может состоять из целого предложения (Ночь прошла.), из части предложения (Мой брат играет на кларнете.), из одного слова (Душанбе – столица Таджикистана).

На границе синтагмы возникает акустическая пауза, создаваемая переломом тона, или реальная пауза, остановка речи. Синтагматическое членение предложения создаёт благоприятные условия для речевой коммуникации, потому что речь, разделённая на синтагмы, удобна как для произношения, так и для восприятия. Умение правильно проводить синтагматическое членение предложения способствует освоению ритмики русской речи, уточнению цели высказывания и правильному пониманию его смысла.

В простом предложении в отдельные синтагмы выделяются:

1) оба главных члена, если они не распространены другими членами предложения: *Отец и мать/придерживались одинаковых взглядов на воспитание сына;*

2) сочетание подлежащего с определением: *Любимый город/может спать спокойно. Город на Неве/красив в любое время года;*

3) сочетание сказуемого с дополнением: *Старый Тарас/думал о давнем (Г.);*

4) обстоятельства места, времени, цели и т.п.: *В июне 1945 года/на Красной площади/состоялся парад Победы;*

5) причастные и деепричастные обороты: *Оглушённый тяжким гулом, /Тёркин никнет головой (Тв.);*

6) однородные члены предложения: *Осёл,/Козёл,/мартышка/да косолапый Мишка/затеяли сыграть квартет (Кр.).*

Наблюдения выявили неумение студентов правильно членить русское предложение на синтагмы. Паузы делаются ими только на месте запятой, если предложение осложнено однородными членами или деепричастным оборотом; причастный оборот (по аналогии с тем, как это принято в таджикском языке) обычно не выделяется ими паузой, а выделять надо:

Китоби дируз аз ту гирифтагхам дар хона мебошад. (Книга,/вчера взятая мною у тебя,/находится дома).

Если произносится простое, не осложнённое предложение, то студенты либо сливают синтагмы, либо неверно делают паузы (это особенно проявляется при чтении текста):

Неправильное членение на синтагмы приводит к искажению не только интонационному, но и смысловому.

3. *Неумение выделять логическое ударение и передвигать интонационный центр.*

Особенностью логического ударения в русском языке является то, что оно не связано с синтаксическим строем предложения и может выделять по смыслу любое знаменательное слово. Логическое ударение выражается фонетическими средствами: усилением словесного ударения и некоторой длительностью ударного гласного. Например, в предложении «Сегодня сестра сдаёт экзамен по литературе» каждое слово можно выделить логическим ударением: *Сегодня* (а не завтра) сестра сдаёт экзамен по

литературе. Сегодня *сестра* (а не кто-то другой) *сдаёт* экзамен по литературе. Сегодня сестра *сдаёт* экзамен и т.п.

Наблюдается неумение студентов выделить в предложении с помощью логического ударения важное по смыслу слово. Правильные навыки и умения лучше всего вырабатываются в диалоге, в вопросо-ответной беседе, когда ответом подсказывается правильный вопрос:

- *Ты пойдёшь в кино?* – *Да, я.*

- *Ты пойдёшь в кино?* *Нет, не пойду.*

- *Ты пойдёшь в кино?* – *Да, в кино (или: Нет, в театр).*

Но особенно трудно даётся членение предложения на синтагмы и правильная постановка логического ударения при чтении связного текста. Студенты обычно читают предложение целиком, «на одном дыхании», забывая и о фразовом, и о логическом ударении.

Большие трудности вызывает передвижение интонационного центра внутри синтагмы с целью уточнения смысла высказывания:

Таджикские народные песни/ - великая музыкальная школа.

Таджикские народные песни - / великая музыкальная школа.

При произношении многосинтагменных предложений возникают ошибки и трудности при переходе от одной синтагмы к другой, когда происходит перестройка тона, требуются контрастные и менее контрастные изменения уровней тона на границе синтагматического членения:

В городе Душанбе/я бываю часто.

Во второй половине дня/с шестнадцати до восемнадцати часов/состоится экскурсия на Выставку достижений народного хозяйства.

Связано это с тем, что для произношения студентами характерно менее контрастное изменение уровней тона. Интонационному оформлению многосинтагменных предложений в целом препятствуют нарушения ритмического характера, возникающие внутри каждой синтагмы, а именно: тяготение к постановке ударения на последнем слоге, отсутствие слитности произношения, наличие большого количества пауз.

4. *Интонационные ошибки фонетического характера.*

Е.А. Брызгунова интонационные ошибки фонетического характера связывает: «...с невладением контуром интонационной конструкции (ИК) – с неправильным определением центра ИК, неумением точно передать изменение тона в составных частях ИК или между ними. Таких ошибок бывает несколько:

1. Неправильное интонирование повествовательного предложения (ИК-, по терминологии Е.А. Брызгуновой).

В ИК-1 предцентровая часть произносится на среднем тоне, в интонационном центре тон понижается. Понижение тона продолжается и в постцентральной части: *Мой отец работает на фабрике.*

В речи студентов бывают такие отклонения:

а) удлинение гласного на интонационном центре вместо понижения тона;
б) небольшое повышение тона в интонационном центре ИК-1 и в конце постцентральной части;

в) неправильное выделение интонационного центра (чаще всего на последнем слоге последнего слова).

2. Неверное интонирование вопросительного предложения с вопросительным словом (ИК-2). Здесь предцентровая часть произносится на среднем тоне, а центр – с более сильным ударением, чем в ИК-1. Тон на протяжении центра может немного повышаться, а в постцентральной части тон ниже среднего: *Кто пойдёт на выставку детского рисунка? Почему он не пришёл на собрание?»* [46].

В вопросительном предложении с вопросительным словом центр ИК находится на вопросительном слове.

В речи студентов-таджиков наблюдаются такие отклонения:

а) неправильное расположение центра вопросительного предложения в диалоге, когда вопросительное слово передвигается в конец предложения (по аналогии с родным языком). Сравните: *Китоби вай овардаги кани? – Где книга, принесённая им?*

б) повышение тона в конце вопросительного предложения.

3. Неверное интонирование вопросительного предложения без вопросительного слова (ИК-3).

Предцентровая часть ИК-3 произносится на среднем тоне. Для начала интонационного центра характерно резкое повышение тона, в пределах центра повышение продолжается, к концу центра – резкое понижение тона. Интонационный центр в ИК-3 всегда указывает на предикат вопроса, выбор которого зависит от содержания разговора:

Вы придёте сегодня в театр?

Студентам-таджикам трудно быстро переключаться со среднего тона на высокий и с высокого на низкий в пределах одного слова. В их речи наблюдается плавный подъём тона в центре ИК, сохраняется высокий тон и в постцентральной части. Иногда происходит понижение тона в постцентральной части, но это понижение не доходит до нужного уровня.

4. Неверное интонирование центральной части неполных вопросительных предложений с сопоставительным союзом «а» (И-4).

В центре ИК-4 тон понижается ниже среднего, а затем повышается; высокий уровень тона держится до конца конструкции:

- Я уже прочитал повести В. Астафьева.

- А Белова?

5. *Функционально неправильное употребление типов ИК в диалоге.*

В предложениях с многозначным лексико-грамматическим составом интонация выступает единственным средством выражения смысловых или стилистических различий. Следовательно, интонационные ошибки функционального типа в большинстве случаев объясняются неумением правильно употреблять изученные типы интонационных конструкций в предложениях вследствие незнания их функций. Употребление одного типа ИК вместо другого приводит к искажению смысла высказывания. Например:

- *Знаешь, Таня, вчера в кафе я подошла к столику и спросила: «Это место занято?» - А она встала и ушла.* (Пример взят из учебника Е.А. Брызгуновой «Звуки и интонация русской речи».)

Этот пример иллюстрирует неверное употребление вместо интонации вопросительного предложения без вопросительного слова интонации повествовательного предложения с логическим ударением.

Смещение функций ИК покажем на примере следующего диалога:

- *Ты школу кончил?*

- *Кончил.*

- *Поступал в пединститут?*

- *Поступал.*

- *Расскажи, как провалился.*

- *Я не провалился.*

- *Да? А почему же ты не учишься?*

- *Я по конкурсу не прошёл.*

В этом диалоге первые два вопросительные предложения студенты произносят как повествовательные предложения утверждения с ИК-2, т.е. наблюдается смещение функций ИК-3 и ИК-2.

Такое же смещение функций ИК наблюдаем и в таком диалоге:

- *Самад, какие стихи ты написал?*

- *О весне.*

- *Прочти, пожалуйста.*

- *Какие стихи!*

- *Самад, написал настоящие стихи!*

Предложение «*Какие стихи!*» студенты-таджики произносят с ИК-2, а предложение «*Самад написал настоящие стихи!!*» – с ИК-1, т.е. в их речи наблюдается замена функций ИК-5 – ИК-2 или ИК-1.

6. *Интонационная монотония.*

Интонационная монотония может встретиться, когда уже отработаны контуры ИК и когда студенты научились употреблять ИК в речи.

Обучение русскому языку в системе образования Республики Таджикистан соответствует принципу системности и непрерывности.

Следующим аспектом работы было выявление наиболее типичных ошибок в образовании и употреблении русских именных словоформ в устной и письменной речи студентов. Студенты выполняли разнообразные контрольные работы (диктанты, изложения, сочинения, перевод с родного языка на русский и наоборот, устный пересказ и т.д.). Анализ устных ответов и письменных работ, выполненных студентами, позволил выявить, что ошибки в образовании и употреблении русских именных словоформ составляют примерно 59,6% всех ошибок, допущенных студентами при выполнении контрольных работ. В результате анализа было установлено, что особую трудность для студентов представляет употребление имён существительных женского и мужского рода в нужной форме (соответственно: 664 ошибки. И 367 ошибки. Из 3378, выявленных нами в процессе эксперимента, - *работать амбулатория вместо в амбулатории; поднять шляпа вместо шляпу; попал под арестом вместо под арест*) и др.

Таблица 1.

Результаты констатирующего эксперимента в вузах Таджикистана

Высшие учебные заведения	Специальности	Общее количество студентов	Нишондиҳандаҳои муқаррарӣ							
			Участвовали в эксперименте				Усвоение учебной программы по русскому языку в %		Качество обучения %	
			Распределение студентов на группы (А и Б)				КГ (А)	ЭГ (Б)	КГ (А)	ЭГ (Б)
БГУ им. Носира Хусрава	Математика-информатика	72	А	43	Б	29	30,96%	20,3%	28,7%	17%

	Химия - биология	55	А	24	Б	31	13,2%	17,5%	11,7%	19,7%
	Физика-математика	57	А	29	Б	28	16,53%	15,96%	14,62%	13,7%
Дангаринский государственный университет	Математика-информатика	60	А	32	Б	28	19,2%	16,8%	15,9%	14,4%
	Химия биология	54	А	25	Б	29	13,5%	15,66%	11,6%	13,86%
	Физика-математика	55	А	28	Б	27	15,4%	14,85%	13,4%	14%
КГУ им. А. Рудаки	Математика-информатика	62	А	33	Б	29	20,46%	17,98%	18,33%	15,25%
	Химия - биология	51	А	26	Б	25	13,26%	12,75%	12,29%	10,75%
	Физика-математика	56	А	29	Б	27	16,24%	15,12%	15,36%	13,19%

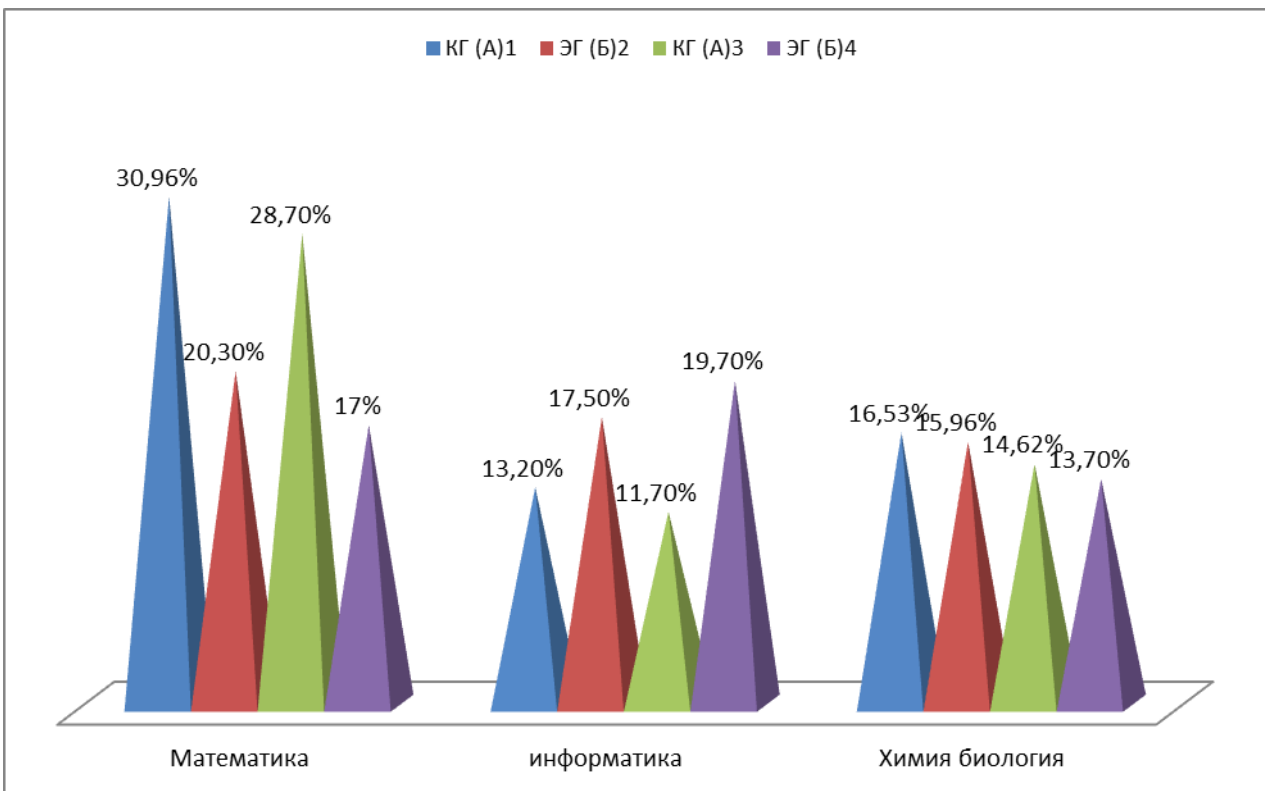


Диаграмма 1. – Результаты констатирующего среза БГУ им. Носира Хусрав

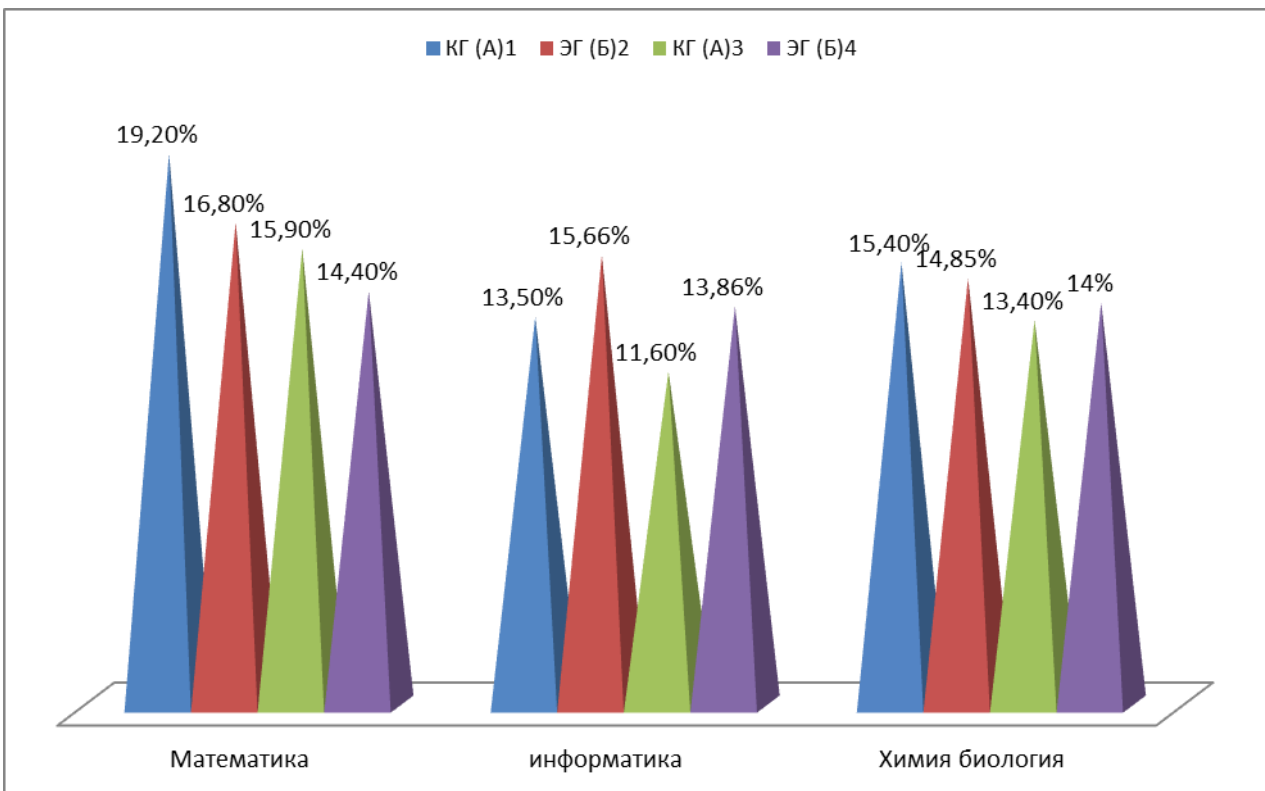


Диаграмма 2. – Результаты констатирующего среза Дангаринского государственного университета

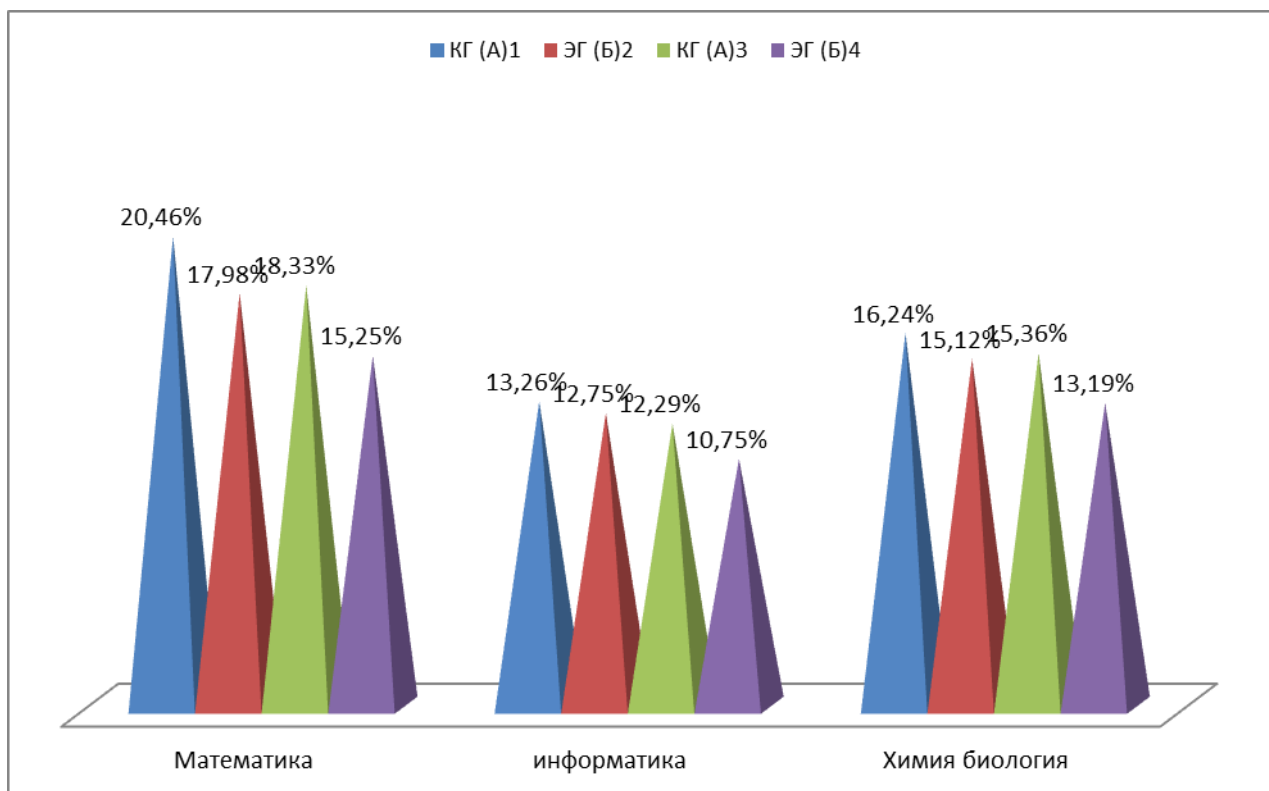


Диаграмма 3. – Результаты констатирующего среза КГУ им А. Рудаки

Как показали результаты проведенного констатирующего эксперимента большое количество ошибок приходится на значения падежных и предложно-падежных форм русского языка, которые в таджикском языке передаются с помощью предлогов, послелогов и изафета, например, *квартира по наследству – хона аз руи мерос* (Д.П.). *Вай аз хорича омад. – Он приехал из заграницы* (Р.П.). Винительный падеж передаётся при помощи послелога –ро: *Ман Заринаро дидам. – Я увидела Зарину*. Этими же причинами объясняется и то, что студенту всё равно, как сказать: *высокий дом, высокая гора или высокое дерево – хонаи баланд, кухи баланд, дарахти баланд*, т.е. прилагательное баланд остаётся неизменным во всех словосочетаниях, лишь к существительным добавляется изафет.

Наибольшее количество ошибок встречается при употреблении предлогов с именами существительными в предложном, винительном и родительном падежах: *Они жили во втором (вместо на втором) этаже. Мама купила из магазин (вместо в магазине) книга (вместо книгу). Ушёл за*

выполнение (вместо на выполнение) задания. Студент сдаёт сессию в отлично (вместо на отлично). Спустились из гор (вместо с гор) и др.

В связи с этим следует особо сказать о предлогах *в* и *на* в винительном и предложном падежах. Студенты часто употребляют в речи вместо предлога *в* предлог *на* и наоборот, например: Я пошёл на школу в 2005 году (*вместо в школу*). Встал в правый (*вместо на правый*) фланг. Что находится в площадь (*вместо на площади*)? и другие. Всё это результат того, что обучающиеся не в полной мере овладели падежной системой русского языка в школе и, кроме того, не различают локальные, временные, целевые и др. значения предлогов *в* и *на* в винительном и предложном падежах. Также не всегда знают и то, что некоторые существительные в предложном падеже имеют вариантное окончание –у (-ю), если обозначают место и употребляются с предлогами *в* или *на*, например: Я был в городском саде (*вместо в саду*) и др. В целом наблюдается неправильное употребление предлогов во всех падежах.

Таким образом, анализ опыта работы преподавателей русского языка и данных экспериментального исследования на первых курсах неязыковых факультетов БГУ имени Носира Хусрава позволяет сделать вывод о том, что степень знаний, умений и навыков большого количества выпускников средних школ республики в сфере образования и использования русских именных словоформ не отвечает требованиям стандартизации и Программе.

Погрешности в устной и письменной речи студентов в образовании и употреблении именных словоформ объясняются следующими причинами:

1. Сложностью грамматического материала.
2. Влиянием того типа склонения, который обучающимися лучше усвоен, в частности влиянием существительных женского рода на –а: *сын похож на отцу (вместо на отца); уступил месту (вместо место) бабушке.*
3. Неумением определить род и тип склонения таких существительных, как *личность, речь, руль*: *Он любил верной и требовательной любви (вместо любовью); говорить о счастливая жизнь (вместо о счастливой жизни).*

4. Незнанием рода и типа склонения: *стояли на крутую берегу (вместо на крутом берегу); вчерашняя (вместо вчерашнего) дня не воротись.*

5. Безусловно, трудности в образовании именных словоформ русского языка объясняются и интерферирующим воздействием родного языка. Как уже было отмечено, в родном языке студентов имена существительные по падежам не изменяются. Поэтому им непонятно, почему надо говорить «в университете», «провести работу над ошибками», когда можно сказать «в университет», «провести работа над ошибками», как в родном языке, где все имена существительные употребляются в исходной форме.

При предотвращении погрешностей в образовании и использовании русских именных словоформ имён существительных в устной и письменной речи студентов неязыковых факультетов необходимо в школе систематически проводить работу по повторению падежной и предложно-падежной системы русского языка, по использованию предложно-падежных конструкций в речи.

Предлагаем ниже несколько видов упражнений, которые помогут развитию и закреплению умений и навыков обучающихся в образовании и употреблении русских именных словоформ. Данные упражнения, на наш взгляд, вводить такие упражнения практически на каждом уроке, независимо от темы и цели урока, уделяя 5-10 минут выполнению упражнений. Мы считаем, что выполнение такого рода упражнений будет способствовать не только закреплению умений и навыков образования и употребления падежных и предложно-падежных форм, но и систематизации знаний в данной области, что приведёт, в конечном итоге, к удовлетворительному владению русским именным словоизменением.

Виды упражнений.

1. Выполните упражнение вначале устно, затем допишите основу слов, укажите тип склонения.

В.п. -е -
Р.п. -я -а
Т.п. -ем -ом
Д.п. -ю -у
И.п. -е -
П.п. -и -е

2. Данные в скобках существительные поставьте в Д.п. (или в Р.п. , П.п. и т.д.) ед.ч. Укажите род и тип склонения.

Образец: помочь (товарищ) – помочь товарищу – м.р. 2 скл.

3. Образуйте от прилагательных, данных в списке, форму Р.п. ед.ч. и подберите к ним имена существительные мужского, женского и среднего рода.

Образец: красный – красного командира (м.р.), красного яблока (ср.р.), красной чаши (ж.р.)

Примечание. Упражнения данного типа учитель может подобрать в любом сборнике упражнений для средней школы или составить самостоятельно, используя лексику, данную в программе для активного усвоения.

4. Составьте словосочетания, используя данные ниже слова и вопросы. Укажите падеж.

Образец: модель чего? – самолёта – Р.п.

5. Замените глагольные словосочетания именными и составьте с ними предложения.

Образец: улучшить работу – улучшение работы

Улучшение работы – значит повышение качества продукции. Улучшение работы позволило заводу досрочно выполнить годовой план.

6. Составьте предложения, употребляя данные слова и словосочетания в косвенных падежах с предлогами. Укажите падеж.

Альпийские луга, разные города, лучи прожектора, книги и альбомы.

Мы привели образцы упражнений, способствующих развитию и закреплению умений и навыков обучающихся в образовании русских именных словоформ.

Хотелось бы высказать ряд методических рекомендаций, которые, на наш взгляд, помогут повысить эффективность и качество работы над данной темой.

Целесообразно вводить упражнения на печатной основе. Выполнение упражнений на печатной основе позволяет сократить время, затрачиваемое на выполнение классных упражнений, освобождает учащихся от выполнения той части упражнений, которая в данный момент «не работает» на освоение или повторение конкретной темы, в частности предложно-падежной системы.

Следует шире практиковать разбор слов с указанием начальной формы слова, рода, склонения, падежа и на уроках чтения. Необходимо добиваться умения склонять слова не только в привычном порядке следования падежей, но и в изменённом, письменно и устно; изменить не только отдельные слова, но и словосочетания. Привить студентам прочные навыки владения методом словопостановки для проверки правильности определения падежа, например, в этой поездке (заменяем существительное поездка существительным страна, которое имеет чётко выраженное окончание –е в предложном падеже единственного числа). Необходимо стремиться к тому, чтобы школьники умели склонять и слова, и словосочетания «по цепочке»: один ученик начинает, второй продолжает и т.д. Такая работа не занимает много времени и может проводиться в начале урока в качестве речевой зарядки.

Следует объёмнее использовать наглядность при изучении и повторении склонения имён существительных, например: таблицы образования и употребления русских именных словоформ; таблицы правописания падежных окончаний и т.д.

Можно провести ряд упражнений, как при устных ответах (ответы на вопросы, пересказ текста, описание картины и т.п.), так и в письменной речи

(диктанты, сочинения, изложения и т.п.), предлагаем возможные варианты упражнений и заданий:

1. Укажите тип склонения и падеж существительного *деятель*. Составьте предложение, употребляя данное слово в Д.п. (или любом другом падеже) ед.ч. (Выполняется устно)

2. Составьте словосочетания по модели *беречь что? (Родину)*. (Предлагаются глаголы, к которым студенты подбирают несколько существительных. Выполняется устно).

3. Выпишите из текста изложения по три существительных мужского, женского и среднего рода. Укажите падеж, тип склонения и образуйте Р.п. и Т.п. мн.ч.

4. Подчеркните в тексте сочинения имена существительные 1 скл. Одной чертой, 2 скл. – двумя чертами, 3 скл. – волнистой линией.

Опыт работы преподавателей вузов Таджикистана, результаты эксперимента убеждают в том, что только систематическая и целенаправленная работа по совершенствованию умений и навыков образования падежных и предложно-падежных форм имён существительных при изучении всех разделов морфологии и синтаксиса будет способствовать предупреждению типичных ошибок в образовании русских именных словоформ в устной и письменной речи школьников и студентов неязыковых факультетов.

Некоторое количество студентов 1 курсов смешивают части речи с членами предложения, как представила экспериментальная работа. Возникают вопросы: каким правилом следует проверить правописание той или иной орфограммы?, чем объяснить постановку знака препинания в том или другом случае?.

Другим показателем уровня речевого развития студентов по сравнению с успевающими студентами можно считать количество слов, использованных в самостоятельной письменной работе. Полнота раскрытия заданной темы, обуславливающая в некоторой

степени, объем сочинения, т.е. количество слов, входящих в него, является одним из показателей общего развития студента, а также и развития его речи.

Орфографическая и пунктуационная грамотность студентов наряду с его грамматико-стилистической грамотностью также служит одним из критериев оценки его письменной речи. Нами разработаны так называемые «произносительные минутки». Суть их: каждому студенту дается задание несколько раз внимательно прочитав вслух напечатанные на карточках слова и затем быстро (типа произнесение скороговорки) прочитав их. Слова расположены большей частью таким образом, что студенту приходится «выбирать» произнесение того или иного звука.

«Произносительные минутки» рекомендуется проводить или на каждом занятии, или через занятие. У студентов появляется навык произнесения слов. Они сами исправляют друг друга, замечают, т.е. слышат, речевые ошибки.

Упражнение 1. Научитесь правильно произносить следующие слова.

Чай, чайник, чашка, часто, человек, качели, чемодан, чёрный, чёрствый, чудо, чулок, читать, число, чувство.

Щека, щель, щенок, щётка, щипать, щит.

Упражнение 2. Прочитайте, отчетливо произнося звуки Ч-Ш-Щ.

Чудо – шумно – щука

Честь – шесть – щедрый

Чей – шея – щель

Чай – шар – щавель

Упражнение 3. Произнесите каждое слово несколько раз.

Цифры, цинк, цыган, цыплёнок, на цыпочках, ценная, цех, цветы, царапать, цирк.

сад – цапля

семь – цель

сели – цели

сытый – цирк

сыплет – цифра

свет – цвет

Наиболее «коварными» в произносительной работе студентов являются звуки С и Ц. В таджикском языке нет звука Ц и буквы тоже, поэтому необходима длительная речевая работа, т.е. читать и исправлять слова до тех пор, пока студенты не смогут правильно их произносить.

Упражнение 4. Произнесите каждое слово несколько раз.

Падают, парк, память, передовой, плохой, победа, подарок, понедельник, прочно.

Фамилия, факел, физика, фонтан, формула, фрукты, фуфайка, фыркать, фундамент.

Памятник, палец, парк, партия, фабрика, февраль, петь, флот, плот, фестиваль, перевод, писатель, фотография, планета, футбол, пирог, Филипп.

Упражнение 5. Подчеркните буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные. Правильно прочитайте эти слова.

дать – дам

коза – коса

дочка – точка

позади – посади

долька – только

жар – шар

бочка – почка

горка – корка

бросим – просим

день – тень

год – кот

дело – тело

игра – икра

жить – шить

В произношении студентов при быстром чтении исчезают различия между звуками Д и Т, З и С и т.д., но после многократных повторений студенты начинают правильно произносить слова.

Оставшиеся несколько упражнений повторяют предыдущие, но уже в виде стихотворений, что позволяет не только закрепить навыки,

выработанные на предыдущих заданиях, но и привить умения выразительного чтения стихотворений. Например:

*Идём – бредём за шагом шаг –
Весь день без остановки,
И вот пришли в универмаг
Купить родным обновки.*

*В универмаге продавцы
Нам шарфы показали,
Шёлков различных образцы
И шерстяные шали.*

Через определенные промежутки преподаватель проводит опрос студентов по всем предыдущим заданиям, а затем читает новое задание.

Большого эффекта достигают упражнения, направленные на выработку навыков, связанных с соотношением, различием, сходством звуков и букв.

Такого рода задания дают возможность проверить связь теории с практикой, например, указать, что происходит с согласными в конце слова, при сочетании нескольких согласных и т.д., а также заниматься и чисто фонетической работой, типа соотношения букв и звуков.

Упражнение 6. Сопоставьте количество букв и звуков в данных словах.

*Врос – врозь, ад – яд, нож – ложь, сесть – съезд, вид – вить, луч – ночь,
Ницца – виться, шить – сшить, обедать – объедать.*

Наиболее трудной частью работы над произношением и написанием является сочетание согласных.

Упражнение 7. Впишите недостающие буквы, подберите проверочные слова.

*Серце, яросный, прелесный, извесный, позний, усный, чесный, радосный,
власный, безжалосны, безвозмезно, совесливый.*

Сложной задачей орфоэпии и орфографии является обучение правописанию мягкого знака. Студентам раздаются карточки, в которых

напечатаны предложения. Студенты должны объяснить написание одного слова с мягким знаком, а другого – без, с чем это связано и т.д.

Упражнение 9. Объясните правописание Ъ.

1. *Труд кормит, а лень портит.*

Стала коза козлят кормить.

2. *Пограничники зорко охраняют рубежи нашей Родины.*

Красавица-зорька в небе загорелась

3. *Кто виноват из них, кто прав – судить не нам.*

Невежды судят точно так: в чём толку не поймут, то всё у них пустяк.

4. *В классе читали отрывок из романа Н.А. Островского «Как закалялась сталь».*

Стал он кликать золотую рыбку.

Не вызывает большого удивления, что студенты нерусской национальности часто ошибаются в ударении: иранская группа языков имеет стабильно и неподвижное ударение, в отличие от подвижного и разноместного русского ударения.

Эффективным способом преодоления подобного рода ошибок является чтение текстов, словосочетаний и отдельных слов и выполнение заданий:

- 1) расставьте ударение в словах;
- 2) правильно прочитайте их;
- 3) запомните ударение в этих словах.

Но при этом работе не сводится лишь к нахождению ударного слога, целесообразно ее усложнить дополнительными заданиями.

Упражнения №10. Расставьте ударение, вслух прочитайте слова, укажите количество слогов в слове. Запомните правильное произношение этих слов.

Красивое, свободнее, рассердился, звонит, жестоко, цыган, столяр, ступень, ремень, случай, средства, единство, добыча, сирота, ходатайство, намерение, предмет, алфавит, террор, шофер, роман, процент, портфель,

квартира, квартал, магазин, каучук, инструмент, документ, аргумент, диспансер, километр, атмосфера, президиум.

Упражнение №11.

1. Расставьте ударение.

2. Выделите ударный слог. Укажите те гласные, которые находятся в безударном положении и произносятся или очень коротко, или совсем не произносятся, прочитайте слова по слогам.

3. Затранскрибируйте слова.

Велосипед, пуговицы, проволока, выцарапать, розовенький, не который; одиннадцать, проголодался, одеревенел, перенесу, судороги, козленочек, сковорода, папоротник, студенчество, преподаватель, конференция, шерстяной.

В методической литературе отмечается, что студенты не всегда могут правильно произносить прозаический и поэтический тексты, в их произношении наблюдаются ошибки, сходные с ошибками школьников начальных классов: студенты, даже видя запятую, не делают паузы, или же останавливаются там, где ни интонационно, ни по смыслу паузы не следует делать. Для отработки умений у студентов можно использовать следующий тип упражнений: печатается текст без каких-либо знаков препинания. Студентам предлагается расставить их, обозначить границы речевых тактов и дать варианты членения фразы. Образец: *Казнить нельзя помиловать.*

Казнить, нельзя помиловать. Казнить нельзя, помиловать.

1. *Женя чувствовала сестра просто так не уступит.*

2. *Этот человек не раз говорил Антон никогда не был учителем.*

3. *Дарю статую золотую чашу держащую.*

Большое внимание следует уделять, на наш взгляд, скороговоркам, так как это дает возможность добиться правильного произношения отдельных звуков и слогов в потоке речи. Скороговорки всегда вызывают у студентов национальной аудитории большой интерес необычностью сочетаний звуков

и самим требованием к чтению скороговорок – быстро и орфоэпически грамотно прочитать их.

Все виды работ в процессе обучения студентов позволяют им накопить определённый словарный запас, научить правильному членению потоков речи, верному слоговой делению и правильной постановке ударения в словах.

Также необходимо иметь в виду межпредметные связи: целесообразно подбирать тексты из тех художественных произведений, которые являются программными в курсе обучения в педвузе; система упражнений для развития любого речевого умения определяется общедидактическими принципами, в частности, закономерностями развития речевых умений и навыков на различных этапах обучения.

Для определения уровня речевого развития студентов мы пользовались следующим коэффициентом: суммировались все ошибки каждого сочинения, т.е. орфографические, пунктуационные ошибки (конечно, учитываемые применительно к изученным правилам), а также все грамматико-стилистические просчеты и погрешности; далее вычислялся процент всех допущенных в каждом сочинении ошибок к количеству всех слов, входящих в сочинение. Этот коэффициент развития письменной речи студентов вычислен нами по каждому сочинению и может быть использован для характеристики письменной речи студентов по сравнению с речью хорошо и среднеуспевающих.

При повторении безударных проверяемых гласных многие студенты написали слово *пехота* с буквой *и*. Студенты не смогли проверить безударное *е* путем подбора родственного слова (*пеший*), так как еще не выработали навыка быстро подбирать нужные родственные слова, хотя правильно объяснили потом значение слова *пехота* (войска, действующие в *пешем* строю).

Даже сравнительно грамотно пишущие студенты не сумели проверить безударные гласные в словах *трясина*, *напрягать*,

очаровательный, поглощен, неизгладимый и т.п., хотя данные слова были написаны ими правильно.

Большую трудность для многих студентов представляло нахождение ударения (например, в словах *покоряют, объясняться, различать* и т.п.), поэтому правило о проверке безударных гласных с помощью ударения звучало для них совершенно невразумительно, оно не помогало избегать ошибок и тем студентам, которые безошибочно его формулировали.

Научившись для проверки безударного гласного изменять форму слова (*река-реки, вода-воды, земля-земли*) и подбирать родственные слова (*глядеть-взгляд, жара - жарко*), студенты в последующих упражнениях находили другие формы слова или родственные слова, но при этом забывали о втором условии правила: «чтобы безударный звук оказался под ударением», поэтому слово *тянуть* они проверяли словом *затянуть, вилять - виляние, ковер - коверчик* (вместо *коврик*), *дрожал - задрожал, перевозили - отвозили* и т.п.

Когда им указывали, что ведь в слове *затянуть*, которое было взято для проверки, звук *я* тоже не стоит под ударением, то студенты быстро понимали свою ошибку и начинали подыскивать другие слова, но при этом снова допускали аналогичную ошибку: *вытянули, подтянули*, слово *садовник* - проверяли словом *садовод, запиваю* (лекарство) - *запивать* (лекарство).

Научившись правильно проверять безударный гласный в ряде слов, подобранных для упражнений, на следующих уроках эти студенты делали те же самые ошибки, что можно объяснить недостаточным количеством упражнений, неумением быстро учитывать все условия применения данного сложного правила в конкретном примере. Лишь многочисленные тренировочные упражнения, которые были предложены в дальнейшем, помогли выработать нужные навыки.

Не владея элементарной грамматической терминологией, не понимая ряда терминов, особенно наиболее абстрактных по значению, студент часто с трудом усваивает то или иное определение или правило; предельно сжатые формулировки студента ничего не говорят ему, он нередко не понимает того, что читает по учебнику.

Преподаватель не должен был забывать о воспитательной работе со студентами, о том, чтобы создавать психологические условия успешного обучения, прививать любовь к родному языку, познавательные интересы. Студентам следовало проникнуться мыслью о том, что овладение языком — это ключ к культуре, к науке, ко всем прикладным знаниям. Сухая, на первый взгляд, абстрактная наука о языке имеет глубоко жизненное значение, учитель должен показать ее роль в повседневной практике каждого человека. Не все студенты отчетливо представляли себе, зачем нужна грамматика с ее многочисленными и не всегда понятными правилами, для чего важно знать правописание различных слов, которые «почему-то пишутся не так, как произносятся»; неясна была многим студентам и роль чтения художественной литературы.

При изучении правописания *о* и *е* в окончаниях существительных после шипящих и *ц* (этой теме было посвящено два урока) студенты записали в свои словарные тетради следующие слова: *гараж, кирпич, лапша, межа, мизинец, околыш, очевидец, пейзаж, саранча, шалаш*. После того как слова были переписаны, разъяснялось их значение путем краткого логического определения через ближайший род и видовое отличие и путем подбора примеров с этими словами.

Определение понятий и составление предложений по заданным опорным словам приносило заметные результаты, что было видно из устных высказываний, из изложений, которые студенты писали, и из самостоятельных работ (например, «Физика в природе» «Землетрясение», «Ученые-математики», «Химия для будущего»).

После уяснения значения слова студенты проводили небольшую работу по его звуковому анализу: ставили знак ударения, подчеркивали все безударные

гласные. Далее следовал вопрос, есть ли среди этих слов такие, в которых безударную гласную можно проверить ударением (*межа* — мн. число *мёжи*).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента вывели наиболее типичные ошибки в речи студентов-таджиков естественных специальностей.

5.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов

Экспериментальное обучение проводилось в 2022-2023, 2023-2024 учебных годах в тех же группах, где проводился констатирующий эксперимент. Всего участвовало в экспериментальном обучении 832 студента, которые были разделены на контрольные группы - 418 студентов и экспериментальные группы - 414 студентов. Экспериментальное обучение приводилось во время учебных занятиях; в экспериментальной группе обучение проводилось по разработанной нами системе обучения, материалам, разработанным с учетом уже выявленных трудностей и устойчивых ошибок и направленных именно на преодоление трудностей, на совершенствование профессиональных, практических и речевых навыков на русском языке. В контрольной группе обучение проводилось по учебной программе, специальной программы не предусматривалось.

Цель экспериментального обучения – доказать эффективность разработанной нами методики обучения с целью формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции у студентов естественных специальностей.

Для проведения экспериментальной работы по формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов нами была выдвинута следующая гипотеза: если для формирования профессионально ориентированной

коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов первых курсов необходимо обучение вести по специально разработанной системе обучения с учетом общности и специфичности научного стиля речи, а также навыков и умений, сформированных на родном языке, то такое обучение позволит интенсифицировать процесс выработки профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов.

После проведения обучающего эксперимента были подготовлены контрольные задания. По окончании обучающего эксперимента данные контрольного среза сопоставлялись с данными констатирующего среза.

В ходе обучающего эксперимента проверялись следующие положения:

Система обучения, построенная на основе многофункциональности языковой коммуникаций, а также на основе интегрированного подхода.

Последовательность подачи учебного материала и типов заданий: языковых и коммуникативных.

При проведении обучающего эксперимента были четко определены цели, содержание обучения, а также приемы и варианты обучения, которые, могли обеспечить достижение студентами -таджиками предполагаемого уровня развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. В основу обучения была положена разработанная нами методика, основанная на выполнении языковых, коммуникативных, творческих упражнений.

Обучающий эксперимент дал возможность проверить качественные изменения в знаниях студентов после изучения тем, степень формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов экспериментальных и контрольных групп; сопоставить знания, умения и навыки студентов предэкспериментального и после экспериментального периода.

Для проведения экспериментального обучения мы построили систему обучения, как указано выше на основе языковых и речевых упражнений. Языковые упражнения включали следующие виды лексико-грамматические

упражнения на усвоение категории рода, падежа, лексического запаса студентов.

Важной особенностью занятий русским языком в таджикских группах следует считать их методическую направленность, так как предмет изучения в недалеком будущем для студентов станет предметом обучения. Если в средней школе задачей изучения русского языка было практическое овладение языком, то в педагогическом вузе кроме практического овладения студенту необходимо приобрести прочную теоретическую базу по предмету и знание методики его преподавания. Важным требованием профессиональной подготовки будущего учителя русского языка является не только овладение определенным кругом лингвистических знаний, но и умений применить их в школьном преподавании.

Изучение грамматической категории рода – один из наиболее трудных вопросов методики преподавания русского языка в национальной школе и вузе. О трудности усвоения рода имён существительных свидетельствует тот факт, что студенты, поступившие в вузы из отдалённых сельских школ Таджикистана, слабо владеют навыками определения рода существительных и еще долгое время допускают ошибки, связанные с нарушением согласования в роде.

При изучении категории рода имён существительных перед студентами ставятся задачи теоретического, практического и методического характера, которые между собой тесно связаны и взаимообусловлены.

В теоретическом плане студенты должны усвоить понятие о грамматической категории рода как одного из средств выражения предметного значения имён существительных, морфологические, лексические и синтаксические особенности выражения категории рода, род несклоняемых существительных, особенности имён существительных общего рода.

Практически студенты должны уметь безошибочно определять род существительных во всех случаях, правильно употреблять их в речи.

Результаты опытно-экспериментальной работы представлены в таблице

2

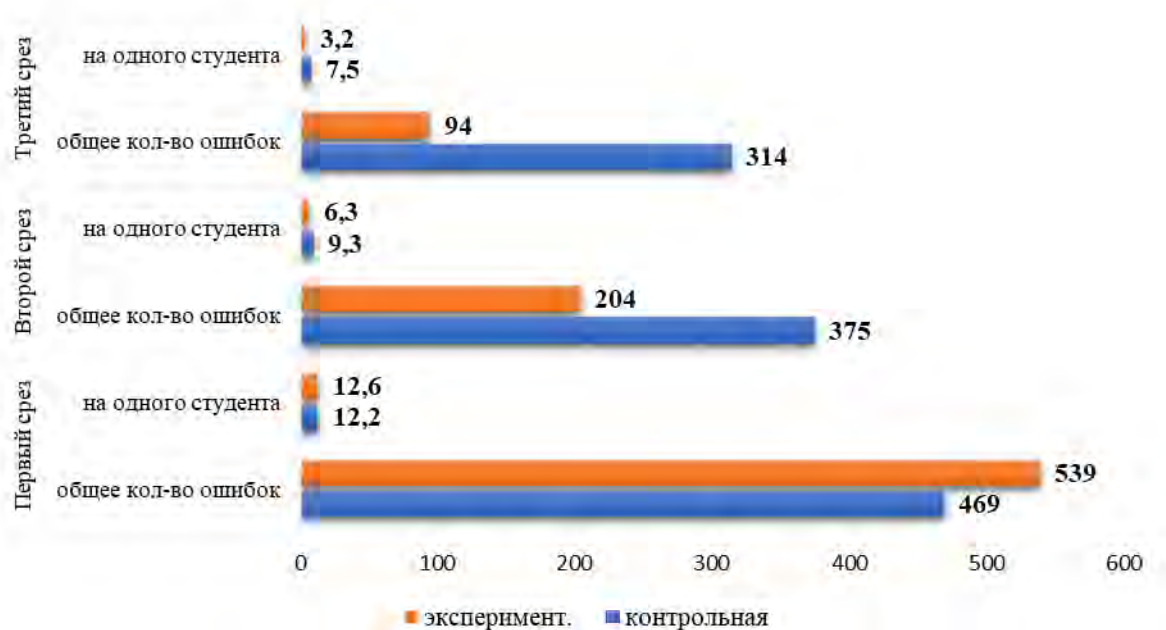
Таблица 2

Академич. группы	Первый срез		Второй срез		Третий срез	
	общее кол-во ошибок	на одного студента	общее кол-во ошибок	на одного студента	общее кол-во ошибок	на одного студента
КГ	469	12,2	375	9,3	314	7,5
ЭГ	539	12,6	204	6,3	94	3,2

В связи с изучением грамматической категории рода ставятся также задачи расширения словарного запаса студентов.

Диаграмма динамики результатов выполнения проверочных работ студентами экспериментальных и контрольных групп (рис. 4), выполнена на основе данных таблицы.

Диаграмма 4



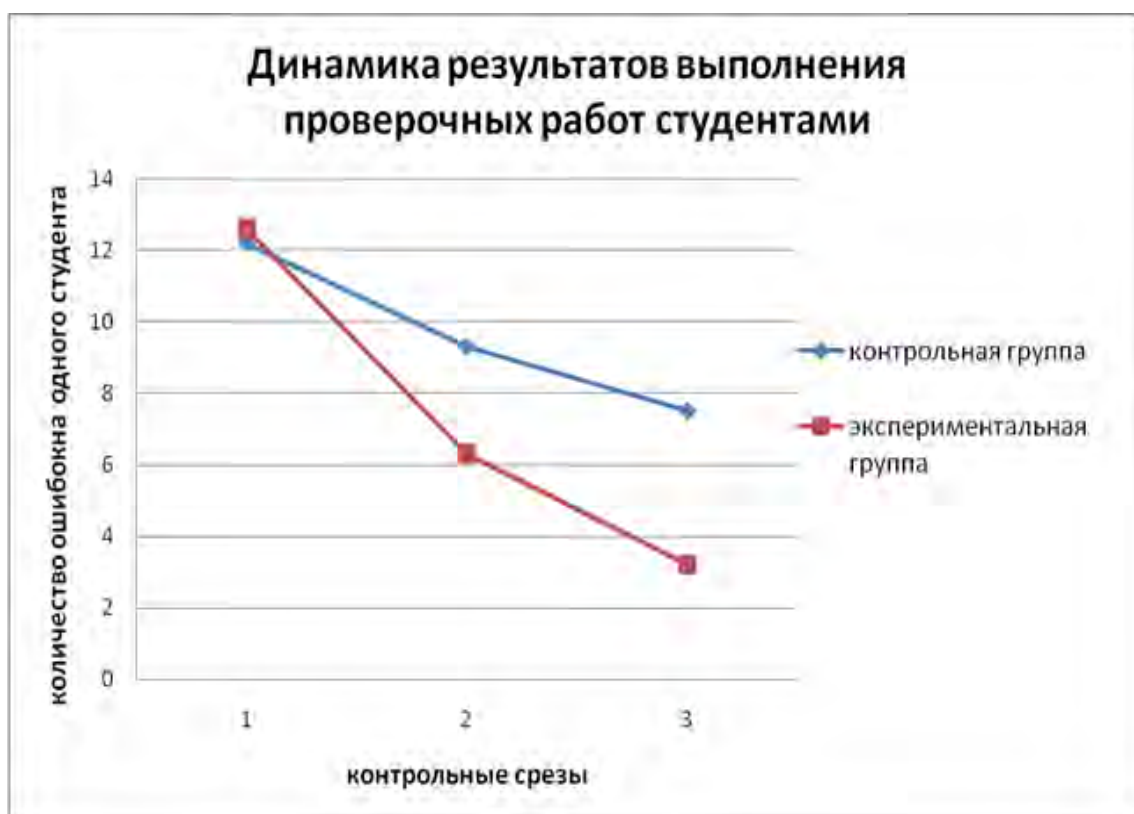


Диаграмма 5.. Динамика результатов выполнения проверочных работ студентами экспериментальных и контрольных групп

Количество погрешностей на одного студента снизилось с 12,6 до 3,2, как очевидно из диаграммы (рис. 4) в ЭГ

К задачам методического характера относятся, во-первых, приобретение профессиональных умений заметить ошибку в своей и чужой речи, связанную с неправильным согласованием в роде, исправить и объяснить её и, во-вторых, знакомство с методикой изучения рода имен существительных студентами-таджиками.

Как показывает практика, русская устная и письменная речь студентов первых курсов изобилует грамматическими и речевыми ошибками. При конструировании предложений на русском языке они не умеют пользоваться различными синтаксическими конструкциями, особенно конструкциями с падежными и предложно-падежными формами. Словарный запас их беден, а грамматические знания носят порой формальный характер: студенты знают правило, а применить его на практике или не умеют, или же применяют неправильно.

Русский язык отличается большим разнообразием предложно-падежных форм, что затрудняет процесс овладения ими обучающимися, в родном языке которых нет подобных конструкций. Так, падежные и предложно-падежные отношения в таджикском языке выражаются с помощью предлогов и послелогов, например: употреблением предлога ба с существительным выражается значение дательного падежа (Муаллим ба талабагон вазифа дод. – Учитель дал задание учащимся). Винительный падеж передаётся при помощи послелога ро (Талаба китобро хонд. – Ученик прочитал книгу). При овладении русским языком студентам приходится усваивать не только такие абстрактные грамматические понятия, как названия всех падежей русского языка, вопросы к ним, типы склонения (т.е. многочисленные падежные формы), но ещё и те падежные формы, которые сопровождаются предлогами и, конечно, понять, значения этих конструкций, уметь ими пользоваться для выражения пространственных, временных, целевых, определительных и других отношений.

О важности изучения падежных форм именных частей речи говорят многие учёные. Так, акад. В.В. Виноградов считал: «Грамматическим стержнем имён является категория имён существительных. Все конструктивные формы имени существительного – формы рода, числа и падежа – основаны на взаимопроникновении грамматических элементов и лексических значений. Всё это делает имена существительные не только вещественно-логическим стержнем всех классов слов названий, но и опорой большей части синтаксических конструкций» [57].

Эту точку зрения разделяют и методисты. Академик А.В. Текучев характеризует склонение имён существительных как: «... важнейший раздел грамматики, который охватывает собой большое количество явлений и грамматических понятий, с усвоением которых учащимися связывается знание грамматического строя русского язык в целом и усвоение многих правил правописания и произношения. Это понятие падежа, склонения, окончания; правила правописания падежных окончаний ..., речевые навыки –

правильное употребление существительных с предлогами, связь с другими словами, ударение» [224].

И.Т. Касимова при этом отмечает: «Усвоение грамматических знаний, выработка навыков правильного образования предложно-падежных конструкций имён существительных и их использование в речи, наряду с обогащением словарного запаса, - это одно из важнейших условий развития связной устной и письменной речи, как школьников, так и студентов неязыковых вузов. На практических занятиях по русскому языку студенты расширяют свои грамматические знания, повторяют падежную и предложно-падежную систему именных частей речи на основе тех знаний, умений и навыков, которые были приобретены ими в средней школе» [109; 131].

Сложность изучения грамматической категории рода в таджикской аудитории можно объяснить не только отсутствием её в родном языке студентов, но и тем, что, по словам академика В.В. Виноградова, «у подавляющего большинства имен существительных, у тех, которые не обозначают лиц и животных, форма рода нам представляется немотивированной, бессодержательной» [57, с.92-96]. Об этом же говорит и А.А. Шахматов: «Наши родовые грамматические представления не связаны вообще в настоящее время с реальными родовыми представлениями за исключением, впрочем, названий лиц и животных.

И действительно, мы не можем объяснить, почему, например, дом – мужского рода, изба – женского рода, а здание – среднего рода.

В связи с тем, что род существительных выражается морфологически, логически и синтаксически, студенты учатся определять категорию рода тремя способами: морфологическим, лексическим и синтаксическим.

Морфологический способ определения рода учитывает характер основ и флексий. Этим способом определяется род неодушевленных существительных с основой на Ё (*чай, край*), на твёрдый согласный с нулевым окончанием (патриот, ствол), с окончаниями –А, –Я (*вода, земля*), –О,

-Е (зеркало, *поле*) и десяти существительных на –МЯ (*знамя, время, имя, племя, бремя, вымя, темя, стремя, пламя, семя*).

По лексическому значению обычно рекомендуем различать род существительных, обозначающих людей и отчасти животных, соотносительно их с реальным полом, независимо от характера флексий и основ (*дядя, юноша, папа, девушка, утка, селезень*). Соотносительные пары одушевлённых существительных мужского и женского рода выражаются либо разными словами (*отец – мать, сын – дочь, петух – курица*) либо при помощи соответствующих суффиксов и флексий (*студент – студентка, учитель – учительница, ткач – ткачиха, актёр – актриса*).

Род существительных, обозначающих названия некоторых животных, рыб и насекомых, у которых отсутствует указание на реальный пол, определяется морфологическим способом, т.е. характером окончания независимо от пола животных: *верблюд, крокодил, соболь, осетр, жук – всегда мужского пола; куница, белка, пантера, щука, стрекоза – всегда женского рода*. Немногие одушевленные существительные по характеру окончаний относятся к среднему роду: *животное, насекомое, существо, земноводное и др.*»[312].

Синтаксическим способом студенты учатся определять род существительных по согласованным с ними определениям, выраженным прилагательным, причастием, местоимением, порядковым числительным, или по сказуемому, сформулированному глаголом прошедшего времени или сослагательного наклонения. Синтаксический способ крайне результативен при установлении рода неодушевленных существительных с мягкой основой и шипящими на конце и нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа (*грузовой автомобиль, этот день, первая любовь, острый нож, маленькая мышь, солнечный луч*). Ни один из этих приёмов нельзя считать универсальным для таджикской аудитории. Каждое существительное зачастую требует дифференцированного подхода или использования нескольких приёмов в комплексе.

Необходимо учесть, что мыслительный процесс различения рода существительных и решение о возможности правильного его согласования у нерусского отличается от соответствующего процесса у людей, для которых русский язык является родным. Так, чтобы определить род существительного, русский учащийся сразу же подставляет к нему определяемое слово, причем подобранное определение вместе с определяемым словом из речевого запаса он извлекает как готовое словосочетание, в котором правильное согласование всегда налицо. Например: *словарь* – он (чей? какой?) *мой, переводный, русско-таджикский*; *радость* – она (чья? какая?) – *наша, большая, неожиданная*.

Нерусский же учащийся сначала определяет род данного существительного, только потом решает, как надо согласовать с ним прилагательное, местоимение или глагол в прошедшем времени. Например, существительное *дождь* (р.п. *дожд-я, т.п. дожд-ём*) мужского рода, следовательно, можно подставить к нему вопрос *какой?* и употребить в словосочетании этот весенний тёплый дождь. А существительное *осень* (р.п. *осен-и, т.п. осен-ью*) женского рода, поэтому к нему подставляется вопрос *какая?*, с ним могут сочетаться другие слова тоже в женском роде: *наступила дождливая осень*. Такой путь умозаключений у нерусского учащегося требует соответствующего подхода и методических приёмов при изучении категории рода.

У студентов национальных групп возникают трудности при изучении существительных общего рода, рода несклоняемых существительных иноязычного происхождения, сложносокращённых слов и некоторых других случаев, поскольку этот материал не изучается в таджикской школе и в связи с тем, что значение многих существительных общего рода и слов иноязычного происхождения в силу их ограниченного употребления студентам неизвестно. Поэтому на занятиях широко используем русско-таджикские переводные и русские толковые словари.

Нередки случаи, когда студенты к числу существительных общего рода ошибочно относят такие существительные, как председатель, секретарь, инженер, врач, директор и др., мотивируя этим тем, что директором, врачом или инженером может быть, как мужчина, так и женщина.

Действительно, в современном русском языке имеется много существительных, обозначающих лицо по профессии, занимаемой должности, выполняемой работе, занятию, учёному и воинскому званию, которые сохраняют форму мужского рода и в тех случаях, когда относятся к женщинам, например: техник, агроном, доцент, лейтенант, Герой Таджикистана, лауреат конкурса и др. отсутствие параллельной формы женского рода объясняется историческими условиями. В дореволюционное время носителями перечисленных профессий, специальностей, должностей и званий были, как правило, мужчины. К этой группе можно отнести и такие слова, как *сирота, староста, судья, соня* – существительные мужского рода с формальными признаками существительных женского рода. Данные слова воспринимаются как существительные женского рода очень часто. Поэтому по поводу академик В.В. Виноградов пишет: «... слова с формальными признаками мужского рода не бывают словами общего рода, хотя свободно применяются к существам женского пола (например, *она – гений, талант, она – образцовый педагог*). Напротив, некоторым именам с формальными признаками женского рода свойственны значения лица мужского рода (например: *повеса, портняга* и т.п.)» [57, с.87-89].

Следовательно, слова типа агроном, хирург, бухгалтер – существительные мужского рода, требуют согласования с определяемыми словами в мужском роде: *опытный хирург Сафарова Н. и опытный хирург Сафаров З.*

Затрудняют студентов не только случаи согласования определяемых слов с названными существительными, но и употребление при них сказуемого. Когда отсутствует имена собственные сказуемое согласуется с существительным мужского рода, обозначающим должность, профессию,

независимо от пола лица: Агроном обошёл участок с посевами хлопчатника (речь идёт и о мужчине, и о женщине). Если же подлежащее выражено именем нарицательным в сочетании с именем собственным, то сказуемое согласуется в форме рода с собственным именем лица: *доцент Сафарова Н.С. руководила кафедрой практического курса русского языка.*

Однако исследователи языка отмечают, что «родовые формы глагола приобретают большую самостоятельность и употребляются довольно часто в зависимости от пола лица в нарушение формального согласования по роду».

Таким образом, наряду с необходимостью правильного согласования при анализе языковых явлений студенты убеждаются и в том, что в языке имеет место нарушение согласования в таких примерах, как *невежа крикнул, противный неряха, госпожа премьер-министр, первая в мире женщина-космонавт* и др. «Рассматриваемые конструкции обнаруживают свою правомерность, следовательно, имеются все основания считать их отвечающими живым нормам литературного языка».

Изучение рода существительных иноязычного происхождения связано с выделением двух групп слов. Одна группа слов полностью освоена современным русским языком и подчиняется его грамматическим правилам (*сорт, митинг, система*). Вторая группа заимствованных существительных в русском языке не изменяется (*коммюнике, какао, жюри*, а также некоторые географические названия типа *Тбилиси, Хуанхе*).

Род несклоняемых существительных определяется просто и усваивается сравнительно легко. Эта работа вызывает большой интерес и активность студентов, так как связана с использованием толковых и переводных словарей. Определенный интерес представляют также русские несклоняемые слова, которые перешли в существительные из других частей речи. Все они относятся к среднему роду (*наше завтра, всегдашнее да, громкое ура, ласковое цып-цып-цып!, укоризненное ай-ай!, большое «н»* и др.).

Существенным морфологическим признаком имён существительных русского языка является категория падежа, служащая для выражения

различных отношений имён существительных к другим словам в предложении. В таджикском языке категории падежа нет: отношения, передаваемые в русском языке этой категорией, в таджикском языке выражаются другими способами (предлогами, изафетом, послелогоми).

Падежные конструкции русского языка весьма многозначны: каждый падеж выполняет несколько функций. Употребляемые с падежными формами предлоги уточняют значение падежей. Преподавателю необходимо знать, как значения падежей русского языка, так и их эквиваленты в таджикском языке.

Р о д и т е л ь н ы й п а д е ж.

1. Родительный принадлежности; в таджикском языке передаётся при помощи конструкции с изафетом: *роман Горького – романи Горкий, тетрадь ученика – дафтари талаба.*

2. Родительный отношения; в таджикском языке передаётся при помощи изафетной конструкции: *член профсоюза – аъзои иттифоки касаба, член комитета – аъзои комитет.*

3. Родительный части целого; в таджикском языке передаётся изафетной конструкцией: *рука матери – дасти модар, центр города – маркази шахр.*

4. Родительный субъекта: в таджикском языке передаётся изафетной конструкцией: *пение артиста – сурудхони артист.*

5. Родительный объекта: в таджикском языке передаётся изафетной конструкцией: *решение задачи – халли масъала.*

6. Родительный меры: в таджикском языке передаётся числительным в сочетании с существительным: *литр молока – як литр шир, ведро воды – як сатил об.*

Д а т е л ь н ы й п а д е ж.

1. Лицо или предмет, для которого совершается действие: передаётся при помощи предлога ба: *Он доложил командиру. – У ба командир расонд. Он рассказал сестре. – У ба хохараи хикоят кард.*

2. Лицо, испытывающее какое-нибудь состояние: передаётся личной формой: *Девочке весело. – Духтар хурсанд. Мальчику холодно. – бача хунук хурд.*

В и н и т е л ь н ы й п а д е ж.

1. Прямой объект, передаётся при помощи послелога –ро или без него: *читаю книгу-китобро мехонам, вижу самолёт-самолётро дидам, читаю газеты-газетахо мехонам.*

2. Мету времени, расстояние, стоимость (цену): передаётся только именем существительным: *Всю зиму стояла тёплая погода. – Тамоми зимистон хавои гарм буд. Мы всю дорогу шли молча. – Мо тамоми рох хомуш рафтем. Книга стоит рубль. – Китоб як сум меистад.*

Т в о р и т е л ь н ы й п а д е ж.

1. Орудие действия: передается при помощи предлога бо: *писать авторучкой-бо авторучка навиштан, резать ножом-бо корд буридан, убирать комбайном-бо комбайн даравидан.*

2. В безличных оборотах орудие действия: в таджикском языке передаётся личным предложением: *Крышу сдуло ветром. – Бомро шамол бурд. Снегом засыпало дорогу. – Барф рохро пушид. Водой смыло мост. – Об купрукро шуста бурд.*

3. Место действия: в таджикском языке передаётся при помощи предлога аз байни: *ехать лесом - аз байни чангал рафтан, идти полем – аз байни сахро рафтан.*

4. Способ действия: в таджикском языке передаётся при помощи предлога бо: *говорить громким голосом – бо овози баланд гуфтан, писать хорошим литературным языком – бо забони адабии нагз навиштан.*

Существительные в таджикском языке не имеют грамматических категорий рода и падежа. Обучаемые должны хорошо усвоить морфологические признаки имени существительного русского языка. Они также должны знать, что число, род, падеж существительных в русском языке выражаются одной и той же морфемой – окончанием.

В таблице № 3 показаны результаты выполнения на усвоение падежей (в процентах).

Таблица 3.

№ задания	Выполнили верно		Удовлетворительно		Неудовлетворительно	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	40,4	47,1	31,8	51,4	27,8	1,5
2	21,1	49,7	42,7	46,9	36,2	4,4
3	16,8	50,3	42,6	43,8	40,6	5,9
4	9,8	23,3	32,8	66,5	57,4	10,2

Графически это можно изобразить следующим образом

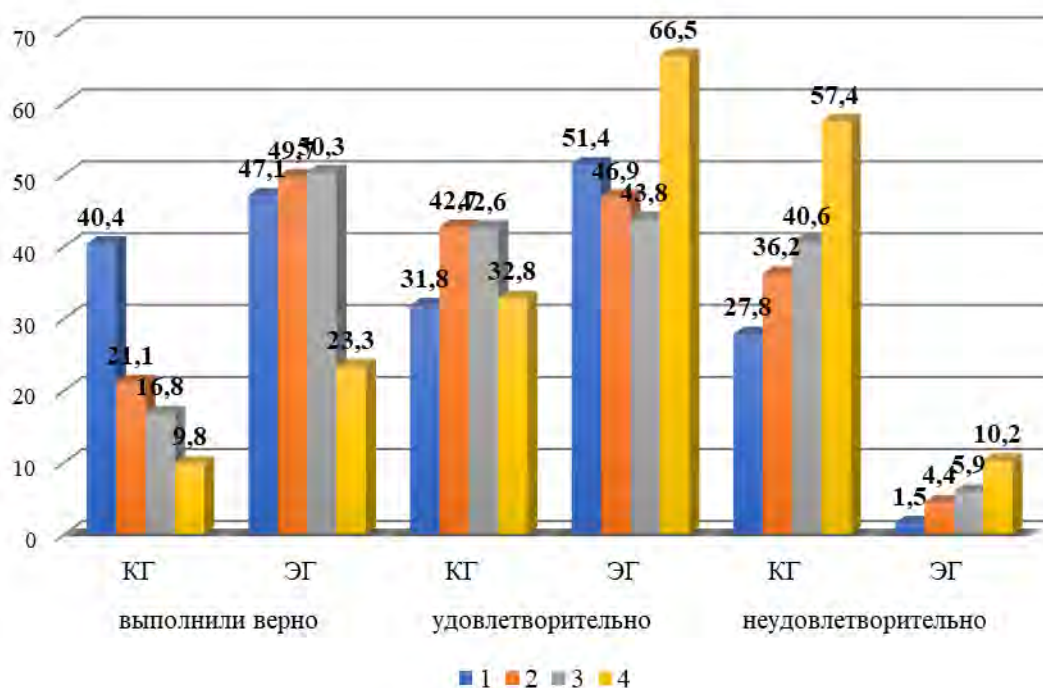


Диаграмма 6. Результаты выполнения заданий на усвоение падежей

Безусловно, трудности в образовании именных словоформ русского языка объясняются и интерферирующим воздействием родного языка. Как уже было отмечено, в родном языке студентов имена существительные по

падежам не изменяются. Поэтому им непонятно, почему надо говорить «в университете», «провести работу над ошибками», когда можно сказать «в университет», «провести работа над ошибками», как в родном языке, где все имена существительные употребляются в исходной форме.

В Таблица № 4 показаны результаты проведения контрольных заданий по контролю лексического запаса студентов

Таблица 4.

	Процент правильных ответов			
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
КГ	39,2	46,3	45,8	31,3
ЭГ	69,8	82,7	79,4	67,8

На основании данных таблицы 4 построена диаграмма (рис. 6), отражающая уровень лексического запаса студентов.

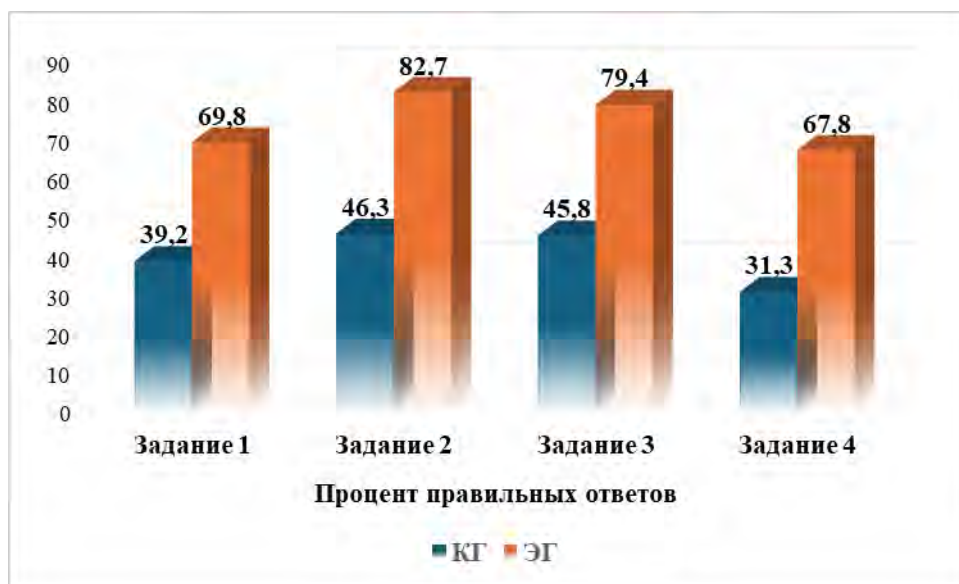


Диаграмма 7. Результаты выполнения письменных заданий по контролю лексического запаса студентов

С целью определения уровня сформированности навыков самостоятельной работы студентов с текстом по специальности студентам был предложен текст. Следует отметить, тексты были подобраны,

соответствующие профилю студентов. Так, были предложены тексты для студентов факультета физики по специальности физика-астрономия:

ТЕКСТ «СТРОЕНИЕ АТОМА»

Атом имеет сложное строение. Английский учёный Резерфорд и его ученики предложили планетарную модель строения атома, которая сохранилась и в современных представлениях. Согласно этой модели, атом состоит из массивного положительно заряженного ядра, очень малого по размерам, и электронов, которые вращаются вокруг ядра по замкнутым орбитам.

В ядре сосредоточена почти вся масса атома, хотя размер ядра примерно в 10 000 раз меньше размера атома.

Число элементарных положительных зарядов атомного ядра (Z) равно числу отрицательных заряженных электронов. В целом атом электрически нейтрален. Число Z (положительный заряд ядра атома) равно порядковому номеру химического элемента в периодической системе Менделеева. Таким образом, число положительных зарядов ядра каждого атома, а также число вращающихся вокруг ядра электронов равны порядковому номеру элемента.

Наиболее простое строение имеет атом водорода. (Порядковый номер равен 1.) Его ядро имеет один элементарный положительный заряд, и вокруг ядра вращается один электрон. Ядро атома водорода – элементарная частица, которую называют протоном.

Порядковый номер атома железа равен 26. Значит, положительный заряд ядра равен +26, а вокруг ядра вращается 26 электронов. Так можно представить строение атома и других элементов.

Для студентов факультета математики:

ТЕКСТ «БЕСКОНЕЧНО МАЛЫЕ ВЕЛИЧИНЫ»

Некоторые переменные величины изменяются так, что их численные значения неограниченно приближаются к нулю. Такие величины играют

исключительно важную роль в математическом анализе. Они выделяются в особую группу и их свойства подробно изучаются. Эти величины получили специальное название – бесконечно малые величины.

Переменная величина a (альфа) называется бесконечно малой, если она при своём изменении становится и затем остаётся по абсолютной величине меньше любого наперёд заданного сколь угодно малого положительного числа ϵ (эпсилон): $|a| < \epsilon$.

Для студентов факультета химия-биология:

ТЕКСТ «РАСПОЛОЖЕНИЕ ЭЛЕКТРОНОВ В АТОМЕ»

Многие свойства химических элементов зависят от расположения электронов в атомах.

Электроны в атомах располагаются слоями, находящимися на определённом расстоянии от ядра и друг от друга. Электронные слои называются энергетическими уровнями. Они характеризуют запас энергии электронов.

Наименьшей энергией обладают электроны первого энергетического уровня, наиболее близкого к ядру. При сообщении атому энергии электроны могут переходить на более удалённые от ядра энергетические уровни. По сравнению с электронами первого уровня электроны последующих уровней характеризуются большим запасом энергии.

Наибольшей энергией обладают электроны внешнего уровня, они менее прочно связаны с ядром и поэтому могут отрываться от одних атомов и присоединяться к другим. Присоединённые электроны входят в состав электронов внешнего уровня.

Число энергетических уровней или электронных слоёв в атоме равно номеру периода, в котором находится элемент: у атомов элементов первого периода – один уровень, у атомов элементов второго периода – два уровня, у третьего – три, у четвёртого – четыре и так далее.

Наибольшее число электронов на энергетическом уровне равно удвоенному квадрату номера уровня, то есть $N=2n^2$ (эн равно два эн квадрат), где N – число электронов, а n – номер уровня (считая от ядра).

В соответствии с этим на первом, ближайшем к ядру энергетическом уровне может находиться не более 2 (двух) электронов, на втором – не более восьми, на третьем – не более восемнадцати, на четвёртом – не более 32 (тридцати двух) электронов.

После проведения обучающего эксперимента были предложены следующие задания, которые были направлены на анализ значения терминов, составления с ними словосочетаний и предложений, наличие в тексте основных и композиционных частей; наличие основной части и соответствующей теме; пересказа текста, а также составления рассказа на профессиональную тему):

1. Дайте характеристику понятия, используя материал текста, При ответе мы учитывали различные способы объяснения понятия. Однако ответы студентов, в которых использовались при определении понятия научные конструкции: что-это что; что входит в состав чего и др. свидетельствовало о высоком уровне владения терминологической лексики. Это говорит о том, что они в достаточной степени подготовлены к профессиональному общению

Всего было дано 5 понятий, которым студенты должны были дать толкование.

2. Проанализируйте текст , найдите в нём основные композиционные части: вступление, основная часть, заключение, их пропорциональность, соответствие содержанию теме.

3. Укажите характерные стилеобразующие черты научного стиля речи, присущие данному тексту

Цель 2 и 3 заданий - выяснить, как осмысливается студентами специфические черты научного стиля речи, выяснить уровень умений и навыков использовать эти знания при построении профессионального высказывания.

4. Кратко в виде реферата изложите содержание текста.

Четвертое задание имело целью проверить состояние умений и навыков построения высказывания на профессиональную тему (с опорой на содержание текста). При пересказе текста мы учитывали: грамматическую правильность; 2) связность, последовательность, логичность, точность; 3) доказательность, убедительность; 4) соответствие теме.

5. Составьте диалог на заданную профессиональную тему.

При составлении диалога нами учитывалось: способность связно и логично вести беседу, использование терминологической лексики.

Результаты выполнения заданий представлены в таблице № 6

Таблица 6

Результаты выполнения заданий контрольных и экспериментальных групп

№	Типы заданий	Контрольная группа 414 студентов		Экспериментальная группа 418 студентов	
		Кол-во студентов, правильно выполнивших задание -%	Кол-во студентов, неправильно выполнивших задание-%	Кол-во студентов, правильно выполнивших задание-%	Кол-во студентов, неправильно выполнивших задание-%
1	Проанализируйте текст, найдите в нём основные композиционные части	48	52	88	12
2	Укажите характерные черты научного стиля речи, присущие данному тексту	48	52	89	11
3	Кратко в виде реферата изложите содержание текста	39	61	87	13
4	Перескажите предложенный текст	31	69	86	14
5	Составьте диалог на заданную профессиональную тему	29	71	89	11

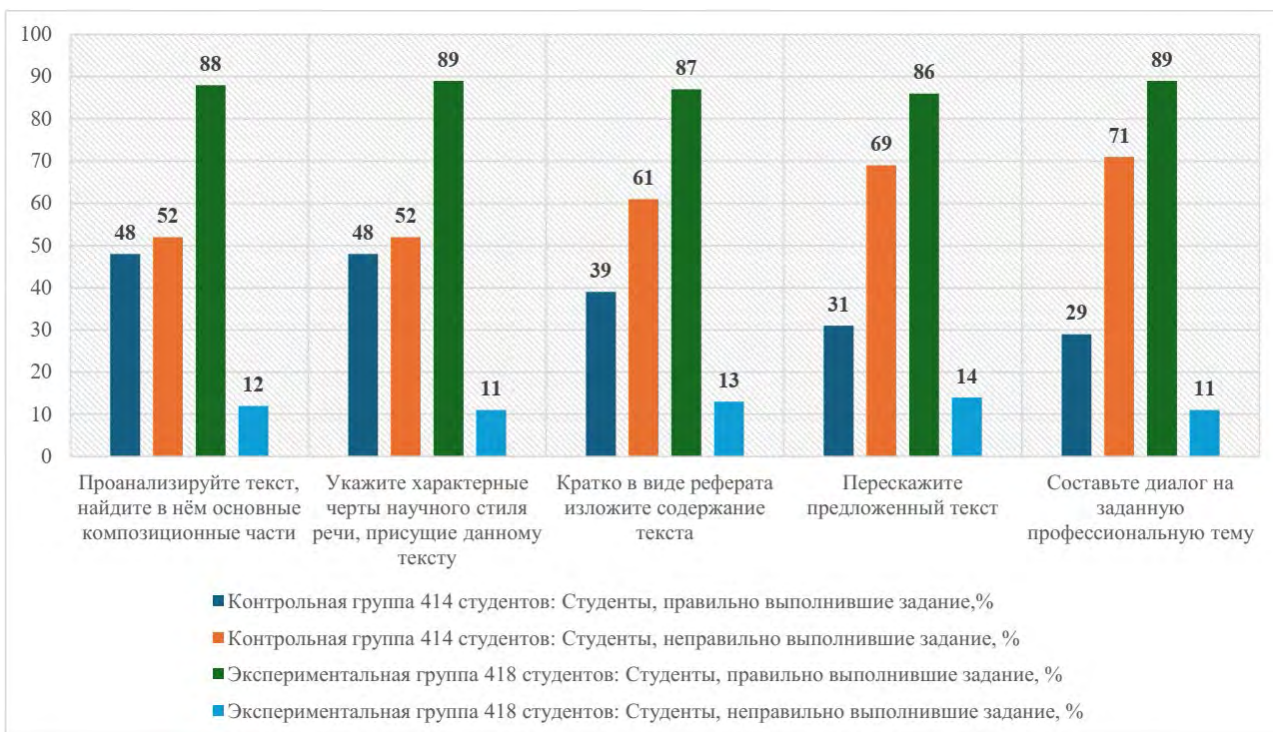


Рисунок 9. – Диаграмма результатов выполнения упражнений для определения уровня сформированности навыков самостоятельной работы студентов с текстом по специальности

Результаты выполнения первого задания показали, что с данным заданием справились 88% студентов экспериментальных групп. 39% студентов контрольных групп не выполнили данное задание. Часть студентов контрольных групп 11% перевели термины на родной язык.

По результатам выполнения 2-го и 3-го заданий следует отметить, что для студентов контрольных групп данные задания оказались сложными, в связи с чем ответы оказались ниже чем в экспериментальных группах.

Из выполнения студентами 4 и 5 заданий делаем вывод о недостаточной сформированности у студентов контрольных групп умений и навыков формирования связного высказывания на профессиональные темы, а также об устойчивости ошибок, выявленных при выполнении данных заданий. Результаты выполнения свидетельствуют о том, что произошли качественные изменения в речи студентов экспериментальных групп. Проведение 4 и 5-го заданий показало, что студенты достаточно осознают значимость профессиональных знаний и умений для будущей

профессиональной деятельности. Однако результативность студентов контрольных групп оказалась ниже.

Таким образом, результаты экспериментального обучения показали, что студенты экспериментальных групп лучше справились с заданиями, чем студенты контрольных групп. Студенты экспериментальных групп продемонстрировали интерес к изучению предмета на базе интегрированного курса, проявляя инициативу в подготовке сообщений, а также готовности подбирать дополнительные материалы для использования на занятиях при изучении текущих тем курса, а также показали способность использовать свои умения и навыки с учетом задач профессионального общения. Несомненно, уровень развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов экспериментальных групп в определенной степени повысился. Все перечисленные факторы подтверждают эффективность разработанной нами системы обучения.

Выводы по пятой главе

С целью определения состояния обучения профессионально ориентированной русской речи студентов неязыковых вузов были проанализированы Программы по русскому языку, учебники и учебные пособия, так как они регламентируют содержание обучения русскому языку в неязыковых вузах Таджикистана. Анализ показал, что в ряде существующих учебников преобладающим является теоретический материал. В то же время упражнения, как правило, не служат средством формирования, развития и совершенствования речевых навыков, упражнения очень сложны.

Для стимулирования интереса к занятию большое значение имеет умение преподавателя загрузить посильной работой каждого, держать в поле зрения всех, умело распределяя свое внимание.

Контроль и самоконтроль играют корректирующую роль. Контроль сигнализирует о прочности усвоения знаний и степени выработки

необходимых речевых навыков и умений, а также о пробелах в системе знаний и о недостатках в овладении способами их практического применения. В результате принимаются соответствующие меры по устранению этих недостатков, которые мешают образованию целостной системы необходимых речевых навыков и умений, использование которых способствует раскрытию практической значимости знаний. В этом случае контроль косвенным образом влияет на интерес студентов к знаниям.

Студенты с удовольствием идут на занятия, которые проводятся в специально оборудованном кабинете русского языка, где имеются грамматические таблицы, схемы и другие наглядные пособия, или в лингафонном кабинете, оснащенный соответствующими аудиовизуальными средствами обучения. Здесь создаются все условия для продуктивной работы по приобретению речевых навыков и умений, как под руководством преподавателя, так и путем самостоятельной работы. Все эти условия, обеспечивая продуктивность занятия и высокий коэффициент полезности каждой единицы затраченного на познавательный процесс времени, ведут к удовлетворенности студентов результатами работы и развитию интереса к занятиям.

Повышает эффективность занятий и использование элементов проблемного обучения, наглядности, родного языка и сопоставлений с ним, показ системности знаний и коммуникативная направленность обучения, а также развитие интереса к самостоятельности в расширении знаний, индивидуализация обучения и дифференцированный подход.

Выбор каждого из этих приемов и средств в каждом конкретном случае зависит от целого ряда условий, основными из которых являются следующие:

1. Уровень развития интереса данной группы студентов: при низком уровне развития интереса используются такие приемы как занимательность, средства наглядности, элементы игры, соревнование и т.п., а при наличии некоторого интереса для его углубления и развития – элементы проблемного

обучения, сопоставления с родным языком, индивидуальные самостоятельные занятия и т.п.

2.Уровень знаний студентов: не всегда приемы и средства, дающие хорошие результаты в плане стимулирования интереса, например, для первокурсников, будут в той же мере эффективны и при работе со студентами старших курсов. Очевиден и также тот факт, что двум студентам, имеющим различный уровень знаний, не будет интересно одно и то же. Кроме того, интерес зависит от того, насколько прочно усвоен материал, используемый при применении того или иного приема (например, чтобы участвовать в соревновании, студент должен уметь выполнять те задачи, по которым проводятся соревнования).

При низком уровне знаний используются, в основном, аналитические упражнения, по мере усвоения материала студентами можно переходить к конструктивным и продуктивным.

Одним из важнейших факторов развития способностей студентов и их познавательного интереса к изучению русского языка является дифференцированный подход и индивидуализация обучения.

Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса с учетом индивидуальных различий учащихся, их способностей и уровня знаний, при котором создаются оптимальные условия для активизации познавательной деятельности каждого и реализуются их учебные возможности.

Дифференцированный подход к студентам следует осуществлять с учетом двух факторов: различный уровень подготовки и различная направленность интереса.

3.Проведение на русском языке внеаудиторной работы со студентами совместно с преподавателями общественных и специальных дисциплин во время педагогической практики студентов.

Интегрированное обучение в плане учета профессиональных интересов студентов реализовываются не только путем включения специальной лексики

в упражнения, предназначенные для усвоения, закрепления и повторения определенного грамматического материала, но и путем учета и отбора наиболее характерных для материалов по специальности языковых средств, планирования и тщательной отработки наиболее употребительных для стиля специальности грамматических конструкций.

Второй аспект интегрированного обучения заключается в установлении контактов с преподавателями специальных дисциплин с целью максимального учета при планировании учебного материала возможных путей (методов/технологий) обучения русскому языку.

Третьим аспектом интегрированного обучения в преподавании русского языка и других дисциплин, в частности общественных, является область педагогической практики студентов. Доминирующее место русского языка в жизни студентов определяет эффективность этого канала воздействия на их интерес к русскому языку. В этом плане содержание совместной работы преподавателей русского языка и общественных дисциплин заключается в стимулировании студентов к работе над докладом или выступлением на русском языке, приуроченным к различным общественным мероприятиям (собрания, вечера, встречи), к участию в выпуске стенных газет и т.п.

Характер использования интегрированного обучения изменяется в зависимости от степени развития интереса и степени профессиональной грамотности студентов. Например, на начальном этапе работы эти связи могут заключаться в использовании профессионально-интересного содержания текстов, упражнений, бесед по темам специальности и заданий с элементами деловой игры, а на продвинутом этапе – включении в материал занятий специальной лексики и грамматических конструкций, характерных для специальной литературы и т.д.

В усвоении второго языка решающую роль играет процесс выработки речевых умений и навыков, методическая сущность которого выражается в использовании определенной системы упражнений. От того как построена эта система, зависит успешность усвоения языка.

По степени активности мышления обучаемых при выполнении упражнений различают три вида познавательной деятельности: рецептивный, репродуктивный и продуктивный.

При рецептивной деятельности знания усваиваются и применяются в соответствии с предложенным образцом. Здесь в основном срабатывает механизм памяти.

При репродуктивной деятельности наряду с механическими процессами вступает в действие и логическое мышление, материал не просто воспроизводится по готовому образцу, а изменяется его форма, он определенным образом преобразовывается.

При продуктивной деятельности обучаемые проявляют самостоятельность и творческую активность не только в усвоении, но и в применении знаний, в творческой переработке их.

Этим трем видам познавательной деятельности соответствуют три типа упражнений, т.е. рецептивные действия совершаются при аналитических упражнениях, репродуктивные – при конструктивных упражнениях и продуктивные – при творческих продуктивных упражнениях.

Система упражнений, которую мы предлагаем для расширения словарного запаса студентов, связана с освоением таких грамматических аспектов, как род, число и падежи, как существительных, так и глаголов. Она была проверена на практике и получила подтверждение своей эффективности. В процессе формирующего этапа нашего опытно-экспериментального исследования, мы изучали, как грамматическая структура русского языка взаимодействует с лексическим материалом.

Таким образом, анализ опыта работы преподавателей русского языка и данных экспериментального исследования на первых курсах неязыковых факультетов БГУ им. Носира Хусрава, КГУ им. А.Рудаки и Дангаринского государственного университета позволяет сделать вывод о том, что уровень знаний, умений и навыков большого количества выпускников средних школ

республики не отвечает требованиям стандартов Министерства образования по русскому языку для неязыковых вузов Таджикистана.

Погрешности в устной и письменной речи студентов в образовании и употреблении именных словоформ объясняются следующими причинами:

1). сложностью грамматического материала;

2). влиянием того типа склонения, который обучающимися лучше усвоен, в частности влиянием существительных женского рода на –а: *сын похож на отцу (вместо на отца); уступил месту (вместо место) бабушке;*

3). неумением определить род и тип склонения таких существительных, как *личность, речь, руль: Он любил верной и требовательной любви (вместо любовью); говорить о счастливая жизнь (вместо о счастливой жизни);*

4). незнанием рода и типа склонения: *стояли на крутую берегу (вместо на крутом берегу); вчерашняя (вместо вчерашнего) дня не воротись.*

Безусловно, трудности в образовании именных словоформ русского языка объясняются и интерферирующим воздействием родного языка. Как уже было отмечено, в родном языке студентов имена существительные по падежам не изменяются. Поэтому им непонятно, почему надо говорить «в университете», «провести работу над ошибками», когда можно сказать «в университет», «провести работа над ошибками», как в родном языке, где все имена существительные употребляются в исходной форме.

Изучение грамматической категории рода – один из наиболее трудных вопросов в методике преподавания русского языка в национальной школе и вузе. О сложностях усвоения рода имён существительных свидетельствует, например, тот факт, что студенты, из отдалённых сельских школ Таджикистана, еще долгое время допускают ошибки, связанные с нарушением согласования в роде.

Опыт работы преподавателей вузов Таджикистана, результаты эксперимента убеждают в том, что только систематическая и целенаправленная работа по совершенствованию умений и навыков образования падежных и предложно-падежных форм имён существительных

при изучении всех разделов морфологии и синтаксиса будет способствовать предупреждению типичных ошибок в русских именных словоформах в устной и письменной речи школьников и студентов неязыковых факультетов.

Таким образом, результаты экспериментального обучения показали, что студенты экспериментальных групп лучше справились с заданиями, чем студенты контрольных групп. Студенты экспериментальных групп продемонстрировали интерес к изучению предмета на базе интегрированного курса, проявляя инициативу в подготовке сообщений, а также готовности подбирать дополнительные материалы для использования на занятиях при изучении текущих тем курса, а также показали способность использовать свои умения и навыки с учетом задач профессионального общения. Несомненно, уровень развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов экспериментальных групп в определенной степени повысился. Все перечисленные факторы подтверждают эффективность разработанной нами системы обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Сегодня в сфере образования очень большое значение придается формированию и развитию профессиональной речи у студентов. Во многом именно этот показатель является своего рода свидетельством уровня квалификации специалиста, способствующим его успешной адаптации в современном обществе. Исходя из этого, можно утверждать, что совершенствование обучения русскому языку студентов национальных групп естественных факультетов - задача очень актуальная и сложная в силу своей многоаспектности и многозначности. Между тем, как показал обзор научной литературы, эта тема исследована далеко не полностью. Поэтому автор посчитал необходимым глубоко проанализировать такую важную проблему, как повышение эффективности обучения русскому языку с точки зрения профессиональной ориентации студентов неязыковых вузов Таджикистана. В современном обществе с его динамичными темпами социального, экономического, научно-технического и духовного развития задача всестороннего совершенствования процесса подготовки специалистов высшей квалификации выдвигается на передний план [11-А].

2. В связи с этим, автором была разработана методика обучения студентов, направленная на формирование у них профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Эта методика стала результатом глубокого, всеобъемлющего анализа особенно востребованных процессом образом проблем изучения русского языка в неязыковых вузах. В итоге автор пришла к ряду практических выводов, которые имеют большое значение для сферы образования в целом и для такого его направления, как изучение русского языка в неязыковых вузах Таджикистана [4-А].

3. Несмотря на то, что за последние годы интерес к проблеме обучения студентов русскому языку с учетом их будущей специальности значительно возрос, проблеме формирования у студентов русской профессиональной речи все же уделяется мало внимания [6-А].

4. Инновационные технологии, на которые сегодня ориентирована система образования, помогают решать проблемы личностного и профессионального успеха студентов. Включенные в эти технологии методы, способствуют формированию у студентов культуры профессиональной речи и ценностных ориентаций в разных образовательных дисциплинах [7-А].

5. Изучение русского языка, включая произношение, лексику, грамматику и словообразование, требует системного подхода, основанного на взаимосвязи всех перечисленных областей знания. Этот методический принцип является основой для понимания русского языка как явления, которое развивается и имеет множество сложных и взаимосвязанных аспектов [8-А].

6. Научно-педагогический опыт ученых-педагогов и преподавателей, практика инновационной педагогики подтверждают, что заинтересовать студентов и повысить их мотивацию к изучению русского языка помогают нетрадиционные формы занятий. Именно такие занятия способствуют развитию профессионально коммуникативной компетенции студентов [25-А].

7. Разрабатывая систему обучения русскому языку с учетом развития у студентов соответствующих профессиональных умений и навыков, с акцентом на качественное усвоение и эффективное применение русского языка в будущей профессиональной деятельности, автор посчитала необходимым, во-первых, применить комплексный подход, основанный на диалектическом сочетании универсальных и профессионально ориентированных элементов курса русского языка, во-вторых, придерживаться принципа профессиональной ориентации в разработке содержания обучения русскому языку [15-А].

8. При организации обучения русскому языку в университете важно использовать аксиологический подход, дидактические материалы, способствующие формированию культуры профессиональной речи. Одним

из эффективных методов является также использование аутентичных текстов, сгруппированных по тематике [15-А].

9. При обучении студентов профессиональной речи, как и при обучении любому типу устной речи, следует идти от общего смысла (содержания) высказывания к его языковому оформлению [17-А].

Повышение общей культуры обучения, внедрение в учебный процесс нашедших широкое распространение современных информационно-коммуникационных технологий, максимальная интенсификация обучения - все это во многом обусловило рост уровня учебно-воспитательного обучения в вузе. Главное в применении современных информационно-коммуникационных технологий для дальнейшего повышения качества и эффективности обучения - это уровень научной разработки методики применения технических средств, современные формы и методы их комплексного использования на всех этапах обучения.

10. В профессионально ориентированной организации обучения русскому языку следует учитывать, что при структурировании дидактико-методического материала и его реализации в системе занятий по русскому языку определенное место должно отводиться учебным пособиям, предназначенным для студентов соответствующего профиля [47-А].

11. В целом данное исследование подтвердило рабочую гипотезу и продемонстрировало положительные результаты, являющиеся итогом предлагаемых автором образовательных условий и разработанной системы обучения. Например, для совершенствования содержания самостоятельной работы по русскому языку важно расширять и укреплять многообразные творческие связи со специальными профилирующими кафедрами, т.е. кафедрами, прямо касающимися обучения студентов профессии [40-А].

12. Одним из основных условий, способствующих успешному обучению любому учебному предмету в вузе, является содержание обучения. Так, развитие и дальнейшее совершенствование русской речи студентов вуза основаны главным образом на изучении текстов, и поэтому успех в обучении

предмету во многом предопределяет качество предъявляемого учебного материала. Изучение текстов, тесно связанных со спецификой профилирующих дисциплин, помогает положительно решить вопрос о создании сильных мотивов в обучении. Развитие речи на материале специальных текстов способствует образованию более стабильных навыков, так как студенты знают, что приобретенные умения и навыки понадобятся им в будущей деятельности. Однако немалую роль в формировании сильных мотивов в обучении играет и содержание учебной деятельности, в частности работа над текстом. Здесь необходимо использовать такие виды работы, в результате которых студенты смогли бы осознать практическую ценность приобретенных умений и навыков. Следует помнить и о том, что успех обучения второму языку зависит и от учета особенностей психологии студентов, их устремлений и личных жизненных планов [22-А; 23-А].

13. Повышению интереса к изучению русского языка в вузах способствует и использование на занятиях художественных текстов. Благодаря им у студентов обогащается их лексический запас, улучшается речь. Свою роль в этих процессах играет самостоятельная деятельность студентов, которая начинается с обучения рациональным приемам работы с учебным материалом, с учебником и дополнительной литературой, со справочниками и словарями; со знакомства с различными приемами запоминания, анализа и синтеза языкового материала, с практических советов о том, как и где искать нужный дополнительный материал, как конспектировать и использовать его [23-А].

14. В усвоении второго языка важное место отводится также выработке речевых умений и навыков, методическая сущность которой выражается в использовании определенной системы упражнений. От того как построена эта система, зависит успешность усвоения языка. Результаты реализации системы упражнений зависят и от отношения обучаемых как к самой системе, так и к отдельным ее компонентам, т.е. к отдельным видам упражнений, к процессу их выполнения [29-А; 43-А].

15. Одним из эффективных способов, активизирующих мышление обучаемых, является получившее в последние годы широкое применение проблемного обучения. Последнее, бесспорно, можно применять и при обучении языку. В противоположность традиционному объяснительно-иллюстративному методу обучения, при котором обучаемые усваивают и воспроизводят готовый материал, преподнесенный преподавателем, проблемный метод обучения основан на активном творческом поиске и добывании знаний самими обучаемыми. Проблемные задачи требуют не просто припоминания и использования имеющихся знаний, а определенных логических операций, рассуждений, умозаключений, т.е. активной мыслительной деятельности. Исключительная ценность использования поискового или проблемного обучения в целях развития интереса к знаниям объясняется тем, что оно вызывает и активизирует все процессы, входящие в психологическую структуру познавательного интереса, создает умственное и волевое напряжение, эмоциональный подъем [26-А].

16. Одним из факторов всестороннего развития способностей студентов, развития их познавательного интереса в том числе и к русскому языку, является дифференцированный подход к студентам, индивидуализация обучения. Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса с учетом индивидуальных различий учащихся, их способностей и уровня знаний, при котором создаются оптимальные условия для активизации познавательной деятельности каждого и реализуются их учебные возможности. Дифференцированный подход к студентам следует осуществлять с учетом двух факторов: различный уровень подготовки и различная направленность интереса [28-А].

17. Как известно, в последнее время значительное внимание уделяется разработке системы упражнений, соответствующей целям обучения и уровню развития науки. И это понятно, потому что, по общему признанию психологов и методистов, система упражнений является основным компонентом учебника и учебного процесса, и эффективность

усвоения языка, управление этим процессом задаются системой упражнений [43-А].

18. Ценность использования коммуникативных упражнений в целях развития интереса к овладению навыками речи на втором языке заключается в том, что приближение обучения к жизненной практике убеждает обучаемых в практической значимости материала обучения. Кроме того, организация учебного процесса при коммуникативном обучении носит не шаблонный характер, каждый раз в учебный процесс привносится что-то новое [46-А].

19. При изучении в вузах русского языка, по мнению автора, следует придерживаться и так называемого грамматико-ситуативного принципа предполагает изучение грамматического материала, организованного по синтаксическому принципу, во взаимосвязи с лексическим материалом [37-А].

20. Как показывает практика, русская устная и письменная речь выпускников школ и студентов первых курсов изобилует грамматическими и речевыми ошибками. При конструировании предложений на русском языке они не умеют пользоваться различными синтаксическими конструкциями, особенно конструкциями с падежными и предложно-падежными формами. Словарный запас их беден, а грамматические знания носят порой формальный характер: студенты знают правило, а применить его на практике или не умеют, или же применяют неправильно. Русский язык отличается большим разнообразием предложно-падежных форм, что затрудняет процесс овладения ими обучающимися, в родном языке которых нет подобных конструкций. Так, падежные и предложно-падежные отношения в таджикском языке выражаются с помощью предлогов и послелогов [44-А].

21. Опыт работы преподавателей вузов и школ Таджикистана убеждает в том, что только систематическая и целенаправленная работа по совершенствованию умений и навыков образования падежных и предложно-падежных форм имён существительных при изучении всех разделов

морфологии и синтаксиса будет способствовать предупреждению типичных ошибок в образовании русских именных словоформ в устной и письменной речи студентов неязыковых факультетов [32-А].

22. Наиболее распространённой, наиболее удобной, с точки зрения организации внеаудиторной работы с учетом степени интереса и степени знаний студентов, является индивидуальная работа преподавателя с каждым из студентов. Индивидуальную внеаудиторную работу надо отличать от индивидуальных дополнительных занятий, проводимых во внеаудиторное время. Смещение этих двух видов работы и превращение индивидуальной внеаудиторной работы в дополнительные занятия может стать причиной утери интереса студентов к внеаудиторной работе вообще [30-А].

23. Одной из основных форм индивидуальной внеаудиторной работы является внеаудиторное чтение, т.е. чтение любого вида художественной, общественно-политической, научно-популярной или специальной литературы (книг, брошюр, статей из журналов и газет), не входящей в программу обязательного чтения, предусмотренного программой самостоятельной работы в курсе русского языка вуза [30-А].

24. Для развития устной речи студентов должна быть разработана такая система упражнений, в которой учитывались бы постепенное лексическое и грамматическое усложнение материала, его систематическая последовательность и повторяемость [35-А].

Речевые ошибки студентов в основном разделяются на фонетические и морфолого-синтаксические.

В практическом курсе русского языка особое место занимает аудирование. Усвоение языка и развитие речевых навыков, особенно в говорении, осуществляются главным образом через слушание.

Большую роль в овладении языком играет чтение, которое:

1) способствует расширению лексики, является существенным средством получения дополнительной информации, обогащающей языковые знания;

2) дает наглядное представление о сфере употребляемости слов, о характере и особенностях их сочетаемости, о синтаксическом строе языка, знакомит с образцами правильного оформления мысли и с грамматикой;

3) обогащая речь обучаемых, оказывает положительное влияние на развитие всех других видов речи - аудирования, говорения и письма [5-А].

Рекомендации по практическому использованию результатов

Основываясь на проведенном исследовании, автор сформулировала следующие **рекомендации**:

1) в образовательном процессе целесообразно использовать инновационные технологии, которые позволят более эффективно формировать культуру профессиональной речи студентов;

2) структура содержания обучения русскому языку в вузе должна включать такие грамматические явления русского языка, которые вызывают специфические трудности у студентов, в связи с чем нужно разработать упражнения, активизирующие лексический запас и способствующие развитию речи;

3) с целью совершенствования профессионально-коммуникативной компетенции студентов национальных групп необходимо установить тесные контакты кафедр русского языка с профилирующими кафедрами соответствующей специальности;

4) организационно-педагогические условия для формирования культуры профессиональной речи студентов предполагают наличие инновационной образовательной среды соответствующего учебно-методического обеспечения, необходимых для развития ключевых компетенций;

5) процесс обучения русскому языку студентов-таджиков в вузах должен быть ориентирован на их будущую профессиональную деятельность, потому что понимание сущности и содержания специальности является основой для формирования языковой и профессиональной компетенций.

Безусловно, представленное исследование – это лишь один из этапов в изучении сложной и многоаспектной проблемы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов не только естественных, но и также гуманитарных специальностей при обучении русскому языку. В этой сфере образования еще сохраняется много проблем, требующих глубокого и компетентного анализа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев Х.А. К вопросу о лексических заимствованиях русского языка в узбекском и таджикском языках. // Русский язык в школе, 1956, № 4.
2. Авдеева С. Учебные материалы нового поколения в проекте ИСО. // Народное образование, № 9, 2007. - С.187-193.
3. Азимов Э.Г. Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. / Э.Г. Азимов. - М.: МАКС Пресс, 2004. - 112 с.
4. Азимова А.Д. Работа над усвоением специальной лексики на занятиях по русскому языку: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Ашхабад, 1970. -20 с.
5. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: дис. ... докт. пед. наук. [Текст] – СПб., 2006. – 362 с.
6. Александрова О.А. Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку // Русский язык. - 2006. - №3. - С. 4-6.
7. Алиева Т.С. Развитие русской научной письменной речи студентов национальных групп неязыковых вузов: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1975.- 19с.
8. Амирова П.Н. Обучение профессионально ориентированной русской речи студентов – таджиков экономического профиля с использованием информационно-коммуникационных технологий // Дисс.на соис. уч.степени. –Душанбе, Таджикский национальный университет. -2023.
9. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. -М.: МЭСИ, 2002.-264 с.
10. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус // Новые ценности образования, 2005. - Вып. 5. - С. 63-64.
11. Арахова С.М., Дмитриева М.С. О преемственности работы по русскому языку в нерусских школах. - Душанбе, 1995.

12. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969.-300 с.
13. Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. - М., 1984. – 523 с.
14. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
15. Афанасьева О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2008. — 56 с.
16. Афанасьев Ю.Н. Об универсальном знании и новой образовательной среде: к концепции универсальной компоненты образования. /Ю.Н. Афанасьев, А.С. Строгалов, С.Г. Шеховцев. - М.: РГГУ, 1999. - 56 с.
17. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
18. Бабаходжаева М.Х. Лингводидактические основы составления словарей для национальных групп неязыковых вузов: Автореф. дисс. канд.пед.наук. -М., 1983. -24с.
19. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 224 с.
20. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. - М., 2005. - 114 с.
21. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентностного подхода): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

22.Балыхина Т.М. Русский язык и русская речь: парадоксы современности // Русский язык и культура. Разнообразие теорий и практик. - Вашингтон, 2007. - С. 19-31.

23.Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А. Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. — М.: Изд-во РУДН, 2004. - 488 с.

24.Барышникова Е.Н., Клепач Е.В., Красс Н.А. Речевая культура молодого специалиста: Учеб, пособие. - 4-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2008. - 224 с.

25.Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы. - М., 1987.

26.Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7-ми томах. / Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН. - М., 1996.

27.Бачерикова В.Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами [Текст]: (Чтение и принципы отбора): Автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва: [б. и.], 1966. - 16 с.

28.Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. - Екатеринбург, 1994. - 152 с.

29.Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен: Курс лекций. - СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. - 704 с.

30.Бельчиков Ю.А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения / Ю. А. Бельчиков - М.: Рус. яз., 1988. - 196 с.

31.Белянин В.П. Психолингвистика. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 232 с.

32.Бердичевский А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка: книга для преподавателя /А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатулин, И. П. Лысакова. - М.: Рус. яз. курсы, 2011. - 184 с.

33.Берецкая Е.А., Авдоница Л.П., Савостьянова Л.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативная профиограмма выпускника технического вуза // Проблемы формирования современной языковой

личности в образовательной системе вузов негуманитарного профиля: Всероссийская научно-практическая конференция: Тезисы докладов. - С.-Пб.: С.-Петербургский государственный горный университет им. Г.В. Плеханова, 2001. - 98 с.

34.Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1988. - 222 с.

35.Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. - М. - Высшая школа, 1990. - 245с.

36.Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д. О., Руденко-Моргун О.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А.Д. Гарцова. — М.: Изд-во РУДН, 2006. — 211 с.

37.Богатырева И.В., Румянцева Н.М. Особенности обучения русскому языку южнокорейских студентов как носителей «вежливого языка» (1 Сертификационный уровень) // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. - М.: РУДН, 2014. - С. 214-217.

38.Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.

39.Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Русский язык и культура речи: Учеб, пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Вербум-М, 2004. - 560 с.

40.Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Перемены: пед. журн. - 2004, № 2. - С. 130-139.

41.Большунова Н.Я. Социокультурные ориентиры современных студентов / Н. Я. Большунова // Мотивация, активность личности: в 3 ч. Новосибирск •. Изд-во НГПУ, 2002. - Ч. 3. - С. 3-13.

- 42.Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. /Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика: науч.-теорет. журн. - 2004, № 10. - С. 23-31.
- 43.Бордовская, Н.В., Титова, Е.В. Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза [Текст]. – СПб. – Архангельск, 2003. – 72 с.
- 44.Бройде М. Русский язык в упражнениях и играх. - М.: Айрис, 2001.- 352 с.
- 45.Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. - М.: Наука, 1983. - 412 с.
- 46.Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. –М. -1969.
- 47.Бурукина О.А. Проблема культурно детерминированной коннотации в переводе: дис. ... канд. филол. наук / Бурукина О.А. ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 1998. – 281 с.
- 48.Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. - Л., 1941.- 238 с.
- 49.Быстрова Е.А. Интенсивно-цикловое обучение в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 1988. - №7. - С. 12-16.
- 50.Василевич А.П. Проблема измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. - М.: Наука, 1983. - С. 113-137.
51. Васильев С.А. Сравнительное литературоведение как инструмент изучения национального стиля // Национальный стиль русской литературной классики. Материалы VIII Межвузовской научно-практической конференции. 2023. С. 6–13.
52. Васильева Т.В. Научные подходы к исследованию проблемы профессионально-проектной деятельности в высшей школе (на примере бакалавриата) // Мир образования — образование в мире — 2020. — № 1(77). — С.156–164.
- 53.Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учеб, пособие для вузов. - Ростов н/Д: Феникс, 2000. - 537 с.
- 54.Вербицкий А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - Москва: МГПОУ, 2006.

- 55.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы. - М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, Изд-во ИКАР, 2000. - 124 с.
- 56.Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессиональноориентированного обучения в высшей школе: Учеб, пособие. - 2-е изд. / Под ред. В.А. Слостенина. -М.: Педагогическое общество России, 2005. -192 с.
- 57.Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. // Вопросы языкознания, 1953, № 3.
- 58.Винтин И.А. Организация воспитательной работы в вузе во внеурочное время / И. А. Винтин // Педагогика. - 2004. - № 9. - С. 58-64.
- 59.Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Педагогика, 1996. - 254 с.
- 60.Вьюнова Н.И. Интеграция и дифференциация психолого-педагогического образования студентов университета. - М.; Воронеж: МПГУ, ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. - 236 с.
- 61.Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. – С. 38-45.
- 62.Гагаев П.А. Речь как индивидуально-авторский феномен (теория и практика): учебное пособие / П.А. Гагаев, А.А. Гагаев. - Издание 2-е, дополненное. - Рузаевка: Рузхиммаш, 2010. - 216 с.
- 63.Гадоев К.Х. Интегрированное обучение иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах Республики Таджикистан. // Автореферат дисс. к.п.н. -Душанбе: Таджикский государственный институт языков им. Сотима Улугзода, 2015. - 22 с.
- 64.Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд. моск. ун-та, 1985. - 45 с.
- 65.Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. Изд. 3-е переработанное и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 192 с.

66. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - С.38-39.
67. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учеб, пособие для студентов вузов. - М.: Логос, 2001. - 430 с.
68. Горбатко Е.С. Управление процессами интеграции основного высшего и дополнительного образования на основе компетентностного подхода [Текст]: автореф., дис. / Е.С. Горбатко. – М.; 2014. – 161 с.
69. Горобец Л.Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2008. - 42 с.
70. Грабой Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 2002. - 23 с.
71. Гречухина Т.И. Организационно-педагогические условия создания «ситуации успеха» в жизнедеятельности старшеклассников на основе проектной деятельности: дисс. к.п.н. -Санкт-Петербург. -2002. -190 с.
72. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов. /Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2003. - 352 с.
73. Гурвич А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза. Дисс.к.п.н.: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. -Челябинск. -2011., -224с.
74. Гургалиева О.Х. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции студентов по русскому языку гуманитарных специальностей вуза (сферы туризма и гостеприимства). Дисс. к.п.н. по специальности 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки). –Д.-2017.

75. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии: Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов. - М.: АПК и ПРО, 2004.-176 с.
76. Гусейнова Т.В. Дидактический материал. - Душанбе, 2004.
77. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.
78. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система //Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 24-28.
79. Денисова А.А. Общегуманитарные и этнокультурные проблемы профессионально-деловой коммуникации на русском языке: инновационный подход: Учебное пособие. -М.: РУДН, 2008. - 129 с.
80. Дражан Р.В. Историко-педагогическая репрезентация понятия «языковая компетенция» // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. Вып. 3. С. 48-54.
81. Дрыгина В.С. К проблеме формирования научного мировоззрения студентов. //Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - С. 315-316.
82. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983.
83. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Иностраный язык как средство формирования этико-аксиологического компонента общегуманитарного базиса образования. //Высшее образование сегодня: Учебно-методический журнал.- М., № 2. - 2012. - С. 66-67.
84. Ельникова Л.В. Социокультурные аспекты формирования мировоззрения личности в воспитательном процессе вуза: автореферат дис. кандидата социологических наук: 22.00.06. - Майкоп, 2004. - 21 с.
85. Ерёмин Ю. В., Рубцова А. В. Синтетическая парадигма в педагогике // Образовательные стратегии переходного периода. - СПб.: Астерион, 2008. - 220 с.

86. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного,- М. Русский язык, 1984.- 97 с.
87. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы: автореф. дис. ...д-ра пед.наук. - М., 1990. - 18 с.
88. Завражин А.В. Роль вуза в стимулировании научно-исследовательской деятельности студентов / А. В. Завражин, И. В. Шубина // Право и образование. - 2012 . - № 3 . - С. 23-33.
89. Зайцева Н.А. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе использования технологии дифференцированного обучения // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Самара: СамГТУ, 2006. - 24 с.
90. Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». - Душанбе, 2009. - 40 с.
91. Закон Республики Таджикистан «О государственном языке Республики Таджикистан». - Душанбе, 5 октября 2009 года № 553.
92. Закон Республики Таджикистан «Об образовании». - Душанбе: Шарки озода, 2004. - 94 с.
93. Замчалина В.С. Обучение обстоятельством конструкций студентов - нефилологов (на материале учебно-методической литературы). - Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. -М., 1981.
94. Захарова Н.Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студ. вузов. - М.: «Академия», 2003. - 192с.
95. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. /Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. - М.: МПСИ, 2005. - 216 с.
96. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. - М.: Инфра, 2008.
97. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8.

98. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. - М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.
99. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. - М.: АПКИПРО, 2005. - С. 11.
100. Исаева О.Н. Современные технологии профессионального образования студентов гуманитарного профиля // Исаева О.Н., Чепель Н.П., Гордова М.В. Английский язык в сфере профессиональной коммуникации. Учебно-методическое пособие. Рязань: Издат. Ряз.гос.ун-т имени С.А. Есенина. -2014.
101. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. - 205 с.
102. Каганов А.Б. Рождение специалиста: (Профессиональное становление студента). - Минск: Изд-во БГУ, 1983. - 111 с.
103. Кадыров Б. Межпредметные связи: инновация и творческое мышление учащихся. - Душанбе, 2004. – 156 с.
104. Калдасбаева З.Ш. Социализация языковой личности в контексте коммуникативного образования. //Материалы международной научно-практической конференции. - Алматы. 2005. - 108 с.
105. Капинос В.И. Развитие речи: Теория и практика обучения / В.И. Капинос, А.И. Власенков и Т.К. Донская. - 2-е изд. - М.: Линка-Пресс, 1994. - 190 с.
106. Караковский В.В. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. - 1993. - № 3. - С. 2.
107. Карасик В.И. Язык социального статуса: Социолингвистический аспект. Прагмалингвистический аспект. Лингвосемантический аспект. - М.: Гнозис, 2002.-333 с.

108. Каримова И.Х. Теоретические основы гуманизации гуманитарного образования учащихся таджикской школы: автореф. дисс. д-ра пед: наук. - Душанбе, 2000. - 46 с.
109. Касымова И.Т. Дидактические особенности осуществления культууроформирующей функции изучения русского языка в высших учебных заведениях Республики Таджикистан. Монография. - Душанбе: Эчод, 2009. - 144 с.
110. Касымова И.Т. Научно-мировоззренческие функции обучения русскому языку в рамках формирования профессиональных компетенций студентов-таджиков (на примере вузов республики Таджикистан). Дисс. д.п.н. – 13.00.01. –Душанбе. -2013. -С.431.
111. Касьянов С.В. Динамика мировоззренческих ориентиров личности в условиях глобализации: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11. - Ставрополь, 2007. - 25 с.
112. Ким О.В., Тасжурекова Ж.Г. Учебные стратегии как предпосылки к языковому образованию педагогов. //Материалы международной научно-практической конференции. - Алматы. 2005. - 171 с.
113. Кирьякова А.В. Сопоставительный анализ базисных ценностей студенчества // Успехи современного естествознания. - 2011, № 1. - С. 84-87.
114. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига, 1995. - 453 с.
115. Клименко Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя. - Чита, 1999.
116. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад Л.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. — Цит. по: Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. — М.; АПКИПРО, 2005. - С. 9.

117. Кожина М.Н. Речеведение и функциональная стилистика: Вопросы теории. Избранные труды. — Пермь: Перм. университет, ПСИ, ПССГК, 2002. - 475 с.
118. Козырева О.А. Я знаю, что я знаю: Всё о профессиональной компетентности учителя // Учитель года: лучшее от лучших: журнал. - 2004. - № 3. - С. 73-77.
119. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений /И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
120. Колмунова М.В. Язык и деловое общение. - М., Экономика. 2000.
121. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Экономическая литература, 2002.-287 с.
122. Комарова И.А. Интеграция науки и практики в контексте непрерывного дошкольного образования / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. науч. ст. / под ред. Е. И. Снопковой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2022. – С. 137–141.
123. Константинова О.В. Обзор программ, учебников и учебных пособий по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Традиции и новаторство в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. - М.: Изд-во РУДН, 2002. -С. 375-384.
124. Конституция Республики Таджикистан. - Душанбе. 1994.
125. Концепция Национальной школы Республики Таджикистан. - Душанбе. Дониш, 1995. - 31с.
126. Коренева Л.А. Такие разные уроки. Мурманск, -1991. -33 с.

127. Корженевич Ю.В. Деловая игра как активный метод обучения общению в профессиональном образовании // Материалы сборника трудов VI международной научно-практической конференции, УО Полесский государственный университет «Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы». - Пинск, 26–27 апреля 2012 г.: в 2 ч. Ч.2 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2012. - С.236-237.
128. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории. М.: Высшая школа. -1986.-151с.
129. Костомаров В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1984. - 159 с.
130. Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: Рус. яз. -1990. — 246 с.
131. Косянова О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей: автореф. дисс.... д-ра пед. наук. - М., 2008. - 48 с.
132. Кохтев Н.Н. Популярная стилистика русского языка: для иностранцев, изучающих русский язык / Н. Н. Кохтев, Д. Э. Розенталь. - М.: Русский язык, 1984. - 192 с.
133. Кочетов А.И. Воспитательная система: теория, проблематика, альтернативы. - Минск: ИПКРО, 1997. - 146 с.
134. Кравец А.С. Мировоззрение: структура и функции в системе общественного сознания // Ежегодник Философского общества СССР. - М., 1986.
135. Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Советская педагогика, 1989, №2. -С. 45-49.

136. Крылова О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. - Санкт-Петербург: КАРО, 2017. - 144 с.
137. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.; Высшая школа, 1990. - 119 с.
138. Купина Н.А. Риторика в играх и упражнениях: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов университетов. -2-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2002. - 227 с.
139. Курс лекций по методике преподавания русского языка как иностранного. – Мариуполь: МГГУ, 2010. - 97 с.
140. Кустов Ю.А. Социальное партнерство в профессиональном образовании. - Тольятти: Изд. Тольяттинского гос. университета, 2009. - 283 с.
141. Кушнарёва Н.В. Генератор текста в обучении языковедческим дисциплинам в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2024. - № 2 (февраль). - С. 45-58.
142. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. /Т.А. Ладыженская, Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 240 с.
143. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. 5 класс. - М.: Проспект, 2008.
144. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). - М.: Изд. МГУ. 1970. - С. 36.
145. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. - М.: Наука, 1994.- 154 с.
146. Леонтьев А.А., Костомаров В.Г., Шварцкопф Б.С. Основы теории речевой деятельности. - М., 1974. - 310 с.
147. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики // Советская педагогика, 1989. №11. - С. 10-17.

148. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М.: Просвещение, 1982.
149. Лобанова А.А. Нетрадиционные приемы (упражнения) как средство формирования орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - Т. 29. - С. 419-423.
150. Логунова Л.Б. Мировоззрение, познание, практика. / Е.И. Кукушкина, Л.Б. Логунова. - М.: Политиздат, 1989.
151. Лопанова Е.В. Компетентностный подход в обучении: технологии реализации: Учебно-методическое пособие / Е.В. Лопанова, Т.Б. Рабочих. - Омск: Изд-во ОмГТУ, 2007. - 120 с.
152. Лутфуллоев М. Современная дидактика. - Душанбе 2001. - 331 с.
153. Лыжова Л. К. Логический анализ содержания учебников как основа для выбора оптимальных форм и методов обучения. // Русский язык в школе. - 2006. - № 5.
154. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: Педагогика, 2000. - 232 с.
155. Маджидова Н.Х. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку в условиях формирования таджикско-русского билингвизма: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Душанбе, 2011. - 26 с.
156. Макавчик В. О. Языковая подготовка: коммуникативный подход / В.О. Макавчик, В. В. Максимов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. - Вып. 6. - Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2003. - С. 47-59.
157. Малыханова А.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников посредством игровых технологий на уроках литературного чтения. // Выпускная дипломная работа. -Саранск. -2024.
158. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

159. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Национально-специфическое в межкультурной коммуникации // Текст как явление культуры. - Новосибирск, 1989. - С. 162-182.
160. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2001. 208 с.
161. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учебное пособие. М.: Флинта, 2004. 295 с.
162. Менчинская Н. А. Проблемы воспитания, обучения и психического развития ребенка. - М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. - 512 с.
163. Миллер Л.С. Дефиниция «гуманистическое мировоззрение» как проблема современной педагогики. // Актуальные вопросы социальной теории и практики: Сборник научных статей. - Вып.5. - Ставрополь: СКСИ. - 2007. - С. 40-43.
164. Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И. Интеграция культурных, научных и практических ресурсов личностно-профессионального развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий // Вестник практической психологии образования. -2024, Том 21. № 4. -С. 8-18.
165. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения. //Сборник статей к XII конгрессу МАПРЯЛ. - М., 2011. - С. 242-243.
166. Митрофанова О.Д. О психологических основах организации учебного материала по русскому языку с учетом специальности. // Русский язык за рубежом, 1969, № 1.
167. Михайличенко Н. А. Риторика Учебное пособие для учащихся гимназий, лицеев и школ гуманитарного профиля. - М.: Спектр, 1993. - 96 с.
168. Моляко В.О. Способности, творчество, одаренность: теория, методика, результаты исследований. Изд-во Рута, 2006.
169. Моносзон Э.И. Теоретические основы коммунистического мировоззрения школьников. - М.: Просвещение, 1993. - 32 с.

170. Московин Л.В. Пути формирования у иностранных студентов умений самоконтроля русской речи: автореф. дис. канд. пед. наук. - СПб., 2014. - 18 с.
171. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. - 2-е изд., испр. - Москва: Рус. яз., 1988. - 176 с.
172. Муравьева А.А., Васильева О.Л., Третьякова Г.М. Русский язык и культура речи: Учеб, пособие для студентов факультета права / Под ред. О.В. Константиновой -М.: РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2003. - 139 с.
173. Мясников А.А. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов-нефилологов: автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2009. - 22 с.
174. Нагзибекова М.Б. Сопоставительный анализ без эквивалентной лексики таджикского и русского языков. // Монография. - Душанбе: «Сино». - 2020. - 168с.
175. Наддел С.И. Духовные ценности и воспитание человека. //Педагогика. - 1998, № 4. - С. 3.
176. Насырова А.Б. Лингводидактические особенности формирования навыков деловой коммуникации у студентов. //Материалы международ. научно-практической конференции. - Алматы. 2005. - 245 с.
177. Национальная концепция воспитания в Республике Таджикистан // Утверждена постановлением Правительства Республики Таджикистан от 3 марта 2006 г. № 94. -14 с.
178. Негматов С.Э. Научные основы обучения лексике таджикского языка в условиях формирования русского национального билингвизма: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. - М., 1991.- 37 с.
179. Ниязова А.Е., Ниязова Р.Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов на практических занятиях иностранного языка в вузе. //Материалы международной научно-практической конференции. - Алматы. 2005. - 249 с.

180. Ожегов СИ. Словарь русского языка. / Под. ред. Н.Ю.Шведовой. - М.: Русский язык, 1986. - 797с.
181. Островая Е.В. Формирование духовных ценностей курсантов военного вуза в процессе преподавания культурологии: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08: - Самара, 2004 - 224 с.
182. Паладьянц Е.А. Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: дисс. ...канд. пед. наук. - Армавир, 1999. - 128 с.
183. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО. 2003.
184. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие. — СПб: Общество «Знание» С.- Петербурга и Ленинградской области: Союз, 2001. - 493 с.
185. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования. - М., 2000. - 169 с.
186. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход. // Наука и практика воспитания и доп. образования, 2007, № 1. - С. 7-14.
187. Печенева Т.А. Коммуникативная стратегия обучения русскому языку // Педагогика. - 2003. - №.4. - С. 26-31.
188. Подласый И.П. Аксиомы педагогики. //Народное образование. 1991. №1. - С. 19-25.
189. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1996. - 432 с.
190. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие. / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2002. - 272с.
191. Постнова Н.В. Цыренова М. Картинно-тематический словарь русского языка. Вижу и понимаю. - М.: Дрофа, 2008. - 176 с.
192. Программа по русскому языку для 2-11 классов таджикской школы. - Душанбе. 1987.- 40 с.

193. Проданова Н.В. Формирование научного мировоззрения у учащихся в инновационных образовательных учреждениях через внеурочные формы работы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Саратов, 2003. - 18 с.
194. Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2007. - 37 с.
195. Пугачев И.А. Интегративная модель профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей. Дисс.д.п.н. -М. -2016. -С.453.
196. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам // И.А. Пугачев. -Москва: РУДН, - 2016. -483 с.
197. Пустовалов В.М. Духовно-нравственное становление личности будущего учителя: теория и практика: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: 13.00.01. - Оренбург, 2002. - 38 с.
198. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002. - 400 с.
199. Ремнёва М.Л. Примерная программа дисциплины «Русский язык и культура речи». // Университетская книга, 2000. № 7. - С. 28.
200. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. - Майкоп, 2006. - 42 с.
201. Реформаторский А. А. Введение в языкознание. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 431 с.
202. Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Романова Нина Навична. - М., 2009. - 48 с.

203. Рубцова А.В. Культурно-ценностные аспекты продуктивного иноязычного образования. // Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. Вып. 3. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - 234 с.
204. Рузиева Л.Т. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку / Вестник Таджикского национального университета (научный журнал). Серия филология. №4/4 (91). - Душанбе: «Сино». -2012.
205. Русский язык. Программа практического курса для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик. / Сост. А.Д. Азимова и др., Гос. ком. СССР по народному образованию. - М.: Высшая школа, 1990. - 32 с.
206. Русский язык и культура речи: Учебник / под ред. Н.А. Ипполитовой. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 440 с.
207. Русский язык и культура речи: Учебник для вузов / А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др. / под ред. В.Д. Черняк. - М.: Высш. шк.; СПб.: Изд-во РГПУ, 2002. - 509 с.
208. Самадова З. Пути повышения качества преподавания русского языка в педвузах Республики Таджикистан. //Журнал «Школа и общество», 2006, № 4 (11). - 28 с.
209. Сафарова Н.С. Теоретическое обоснование проблемы преподавания русского языка будущим специалистам в вузах Республики Таджикистан: аспекты языковой компетенции. Дисс.к.п.н. –Курган-Тюбе. - 2010.
210. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация [Текст]// Народное образование, 2004. – № 4. – С. 138-144.
211. Семушкина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технология обучения. - М., 2001. - 244с.
212. Складенко А.Н. Технология формирования компетенций [Текст]: методические рекомендации для преподавателя. - М.: МЮИ, 2011. – 213 с.

213. Скрипиченко В.М. Влияние контекста на прочность усвоения слов. //Ученые записи (лингвистические науки), т. 19. - Томск: Изд. Томского университета, 1961.
214. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. - М.: Издательский центр Академия, 2003. - 192 с.
215. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики / И. П. Слесарева. - М.: Рус. яз., 1990. - 174 с.
216. Современные технологии и методы обучения русскому языку как иностранному: Сб. научно-методических статей / Под ред. Л.С. Крючковой. - М.: МИГУ, 2006. - 98 с.
217. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном языке. - СПб.: Изд-во «Златоуст», 2000. - 230 с.
218. Сухомлинский В.А. О воспитании/ В.А. Сухомлинский; Вступ. очерки С. Соловейчика. -5-е изд.-Москва: Политиздат, 1985. -270с.
219. Сыроева Е.В. Роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковом сельскохозяйственном ВУЗе // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: сборник статей XX Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2013. – 108 с.
220. Таджимуратов Д.Р. Обучение студентов-каракалпаков чтению и пониманию специальной литературы на русском языке Дис .кан. пед. наук.-Ташкент,1984.
221. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 1998. - 288 с.
222. Татаркина Н.И. Формирование духовно-нравственной культуры будущего специалиста. Монография. - Липецк: ЛГТУ, 1999. - 287 с.
223. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татур. М., 2004.

224. Текучев А.В. О преподавании русского языка в VIII классах нерусской школы. - М., 1950.
225. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. // 2 издание. - М.: Слово, 2000. - 261 с.
226. Теория и практика обучения русскому языку. Учебное пособие. /Под ред. Сабаткоева Р.Б. - М.: Изд. центр Академия, 2005. - 320 с.
227. Тимонина В.Ю. Диалог о роли компьютера в преподавании русского языка / В.Ю.Тимонина, Л.А.Тростенцова // Русский язык в школе, 2006. - №4. - С.14.
228. Тимошенко Т.Е. Формирование языковой и коммуникативной компетенций у студентов-первокурсников полиэтнических групп вузов технического профиля (в курсе «Русский язык и культура речи»): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2005. - 24 с.
229. Тихомирова В.Т. Межкультурная коммуникация как компонент образования педагогов-психологов. //Материалы международной научно-практической конференции. - Алматы, 2005. - 133 с.
230. Третьяков П.И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. /Под ред. Третьякова П.И. - М.: Новая школа, 1997. - 367 с.
231. Томахин Г.Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / РЯЗР. - 1995. - № 1. - С. 54-65.
232. Тошзода С.Х. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения русскому языку. Дисс.к.п.н. –Душанбе. -2022. -155 с.
233. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика: учебное пособие для педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки». - 3-е изд. - М.: Эдиториал УРСС, 2012. - 144 с.

234. Указ Президента Республики Таджикистан от 4 апреля 2003 года «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан». - Душанбе: Омузгор. 2003.
235. Урумбаев Н.А. Методика обучения элементам русской грамматики в начальной каракалпакской школе. Нукус: Каракалпакстан, 1979. - 83 с.
236. Учебное пособие по развитию русской профессиональной речи для студентов 2-го курса медицинского факультета ТГМУ им. Абуали ибн Сино. /Составители: Л.А. Базарова, В.А. Должикова, И.Т. Косимова и др. - Душанбе: Хикмат, 2011. - 142 с.
237. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. - Ташкент: ФАН, 1987. - 136 с.
238. Файзуллоева Ф.М. Научные основы обучения устной монологической речи студентов национальных групп в неязыковом вузе: автореф. дис. ... кан. пед. наук.- Душанбе, 2013 .-24с.
239. Фарисенкова Л.В. Формирование страноведческой, лингвострановедческой и культуроведческой компетенций учащихся на материале художественной литературы (к постановке вопроса) //Фролова О.Е., Чернявская Т.Н., Кулибина Н.В., Ростова Е.Г., Фарисенкова Л.В. в сборнике «Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания». //VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации, место издания Русск. яз., -М, -1990 с. 242-250.
240. Федорова О.Н. Методическая система профессионально ориентированного обучения математике в колледжах технического профиля: Автореферат дисс.к.п.н. –Ярославль. -2016.
241. Филиппова О.В. Развитие индивидуального стиля профессиональной речи у студентов педвуза: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. -М., 2002. - 36 с.

242. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. - Вып. 6. -2019. - С. 65-74.
243. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. - Красноярск: Красноярский государственный университет, 2003. - С. 44-45.
244. Хаймс Д. Основы социолингвистики: этнографический подход. Филадельфия: Издательство Пенсильванского университета, -1974. -С. 53-62.
245. Хайруллин Ф.Г. Некоторые проблемы формирования профессиональных интересов молодежи. //Мотивация жизнедеятельности студента. - Таллин, 2000. - С. 69.
246. Хасанова М.Р. Обучение синтаксису научной речи студентов-таджиков неязыковых факультетов педвуза/на материале конструкций, выражающих условные отношения: Автореф. дис.канд. пед. наук. - М., 1980. - 19 с.
247. Ходжаева М. Дж. Русский язык для студентов гуманитарных специальностей: учебно-методический комплекс / М.Дж. Ходжаева, М.М. Атоева. - Худжанд, 2014- 135с.
248. Ходжиматова Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. - Душанбе, 2011. - 42 с.
249. Ходжиматова Г.М. К некоторым проблемам преподавания русского языка в таджикском неязыковом вузе// Вестник Таджикского национального университета. - 2022.- № 8.- С.103-111.
250. Хуторский В.А. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Интернет-журнал «Эйдос», 2002.

251. Хуторской А.В., Хуторская, Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст]// Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137
252. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. /Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1982. - 185 с.
253. Шарифзода Файзулло (Шарифов). Актуальные проблемы современной педагогики. Кн. 1. - Душанбе: Ирфон, 2009. - 500 с.
254. Шарифзода Файзулло (Шарифов). Интегрированное обучение: проблемы, поиски и размышления: в 2-х частях. - Душанбе. 1999, 2000.
255. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза [Текст] / Ф.В. Шарипов //Высшее образование сегодня. – 2010. – №1. – с. 72 –77
256. Шахматов А.А. История русского летописания / А.А. Шахматов. - Москва: Учпед-гиз, 1957. – 400 с.
257. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. - М.: Высшая школа, 1974. - 112 с.
258. Щукина И.В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Дисс. к.п.н. -М. -2009. -С.261.
259. Юлдошев У.Р. Лингвометодические основы обучения русскому языку в профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях двуязычия: монография. - Душанбе: Ирфон, 2000.- 136 с.
260. Яркина, Л. П. Разговоры о жизни: учебный комплекс по развитию речи для иностранцев, изучающих русский язык: книга студента / Л.П. Яркина, И. А. Пугачев. - М.: Русский язык. Курсы, 2014. - 264 с.

Список научных публикаций соискателя ученой степени

Монографии:

1. Ашурова Ш.К. Перспективы развития образования в Республике Таджикистан. - Душанбе, 2019.- 283 с.
2. Ашурова Ш.К. Развитие культуры речи студентов в процессе изучения русского языка. – Бохтар, 2022.- 224 с.
3. Ашурова Ш.К. Методика формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку как специальности. – Бохтар, 2025. - 275 с.

Статьи в рецензируемых научных журналах из перечня ВАК при Президенте Республики Таджикистан и ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации:

4. Использование межпредметных связей на внеклассных занятиях по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2013.- № 3/6. – С. 214-218.
5. Ашурова Ш.К. Содержание и принципы внеклассной работы по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2014. - № 3/7 (148). - С.286-289.
6. Ашурова Ш.К. Формы контроля знаний по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2014.- № 3/7 (148). - С. 280-283.
7. Ашурова Ш.К. Познавательный интерес – необходимый фактор становления личности / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2014.- № 3/8 (150). - С.269-273.
8. Ашурова Ш.К. Развитие интереса к изучению русского языка в вузе / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2015. – № 3/8 (182), С.277-282.

9. Ашурова Ш.К. Развитие мышления студентов при изучении абстрактной лексики / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2015. - № 3/4 (170), - С.311-316.

10. Ашурова Ш.К. Формирование языковой компетенции будущего специалиста в высшей школе / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2015. - № 3/9 (184). - С.258-261.

11. Ашурова Ш.К. К проблеме содержания обучения русскому языку в вузах Таджикистана / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2016.- № 3/1 (194). - С. 384-388.

12. Ашурова Ш.К. Проблема активизации учебной деятельности студентов на занятиях по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. - 2016.- № 3/2 (198). - С. 253-255.

13. Ашурова Ш.К. Интегрированное обучение на занятиях русского языка в профессиональной подготовке студентов / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. – 2016.- № 3/3 (202). - С. 242-246.

14. Ашурова Ш.К. Содержание языковой подготовки будущего специалистов / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. – 2016.- № 3/4 (205). - С. 245-249.

15. Ашурова Ш.К. Формирование языковой компетенции в сфере профессиональных коммуникаций / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. – 2016.- № 3/5 (208). - С. 161-164.

16. Ашурова Ш.К. Профессиональная направленность на занятиях русского языка в вузе / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. Серия гуманитарных наук. – 2017.- № 3/1. - С.297-301.

17. Ашурова Ш.К. Лингвострановедческий аспект интегрированного обучения русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Курган-Тюбинского

государственного университета имени Носира Хусрава. –2018. - № 1\2 (53).- С.140-144.

18. Ашурова Ш.К. Использование учебных пособий на всевозможных этапах изучения студентами русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава. 2018. - № 1\4 (57). - С.130-133.

19. Ашурова Ш.К. Изучение лексики и грамматики русского языка на специальных текстах / Ш.К. Ашурова // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. –2018. - № 1\4 (57).- С.42-45.

20. Ашурова Ш.К. Разработка учебников русского языка на основе интегрированного подхода / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2018.- № 9. – С.231-234.

21. Ашурова Ш.К. Использование художественных и учебных тестов в процессе практического освоения русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2019. - № 1.- С.233-236.

22. Ашурова Ш.К. Работа с учебными художественными текстами при обучении русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава. –2019.- № 1\2 (62). - С.128-131.

23. Ашурова Ш.К. Особенности формирования содержания обучения русскому языку в вузах Республики Таджикистан / Ш.К. Ашурова // Азимут научных исследований: педагогика и психология (Россия, г.Тольятти).- 2019. Том 8. № 3 (28). - С.32-35.

24. Ашурова Ш.К. Мотивация студентов к чтению профессионально ориентированных текстов на русском языке / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2020. - № 1.- С. 208-214.

25. Ашурова Ш.К. Проблемное обучение как средство мотивации студентов при обучении русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2020. - № 3. -С 157-162.

26. Ашурова Ш.К. Организационно-педагогические особенности обучения русскому языку студентов вузов Республики Таджикистан / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2020. - № 6.- С.142-147.

27. Ашурова Ш.К. Дифференцированный подход к обучению русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. –2020. № 1-1(71). - С.124-128.

28. Ашурова Ш.К., Шукурова Ш.Дж. Применение разнообразных упражнений с целью повышения интереса студентов к русскому языку / Ш.К. Ашурова, Ш. Дж. Шукурова // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. –. 2020. - № 1-2 (74). - С.108-112.

29. Ашурова Ш.К. Индивидуальная внеаудиторная работа как средство развития интереса студентов к русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник Бохтарского государственного университета им Носира Хусрава. – Бохтар. - 2021.- № 1-3 (89). - С.133-137.

30. Ашурова Ш.К., Холмуродов Ф.Р. Оценка эффективности формирования самостоятельно-творческой деятельности будущих учителей при практическом применении русского языка / Ш.К. Ашурова, Ф.Р. Холмуродов // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. –2022. - № 1-4 (104).- С.101-106.

31. Ашурова Ш.К. О предупреждении ошибок при употреблении предложно-падежных форм русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. –2021. - № 1-1 (83). - С.70-74.

32. Ашурова Ш.К., Холмуродов Ф.Р. Компетентностный подход в формировании самостоятельной и творческой деятельности студентов / Ш.К. Ашурова, Ф.Р. Холмуродов // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. –2022. - № 1-2 (98).- С.168-172.

33. Ашурова Ш.К. Практика формирования самостоятельной творческой деятельности студентов при обучении русскому языку в вузах Таджикистана / Ш.К. Ашурова // Русский язык за рубежом, Москва. - 2022.- С.24-28.

34. Ашурова Ш.К. Совершенствование произносительных навыков студентов-филологов в курсе современного русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2021.- № 5. – С.168-174.

35. Ашурова Ш.К. Коммуникативные упражнения – эффективный путь выработки речевых навыков и умений / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2022.- № 6. – С.278-285.

36. Ашурова Ш.К., Сафарходжаева З.А. Принципы организации грамматического материала, применяемые в практике обучения студентов русскому языку / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева // Вестник Таджикского национального университета. - 2023. - №4. – С.213-221.

37. Ашурова Ш.К., Холмуродов Ф.Р. Взаимосвязь формирования самостоятельно-творческой деятельности студентов с интегрированным содержанием обучения русскому языку / Ш.К. Ашурова, Ф.Р. Холмуродов // Вестник Таджикского национального университета. - 2023. - №4. –С.235-242.

38. Ашурова Ш.К., Сафарходжаева З.А. Об использовании упражнений в парах на занятиях по практическому русскому языку / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. –2023. - № 1-1 (107). - С. 143-147.

39. Ашурова Ш.К., Холмуродов Ф.Р. Самостоятельно-творческая деятельность студентов с интегрированным содержанием обучения русскому языку / Ш.К. Ашурова, Ф.Р. Холмуродов // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. – 2023. - № 1-2 (74).

40. Ашурова Ш.К. Сафарходжаева З.А. Классификация упражнений с точки зрения выработки речевых умений и навыков / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева // Вестник Таджикского национального университета. - 2023.- № 7. – С.162-170.

40. Ашурова Ш.К., Джумаева К.Т. Использование ролевых и деловых игр как способ интенсификации выработки речевых навыков и умений на уроках русского языка / Ш.К. Ашурова, К.Т.Джумаева // Вестник Бохтарского

государственного университета им. Носира Хусрава. –2023. - № 1-2 (74).- С.151-156.

40. Ашурова Ш.К. Система упражнений по использованию русских устойчивых словосочетаний на уроках русского языка / Ш.К. Ашурова // Вестник Таджикского национального университета. - 2024.- № 8.- С.134-141.

43. Ашурова Ш.К. Приемы предупреждения ошибок при употреблении фразеологизмов в таджикских группах вуза / Ш.К. Ашурова // Вестник БГУ им. Носира Хусрава. - 2024.- № ½ (122). - С.50-54.

44. Ашурова Ш.К. Инновационные технологии формирования самостоятельно-творческой деятельности будущих учителей на интегрированных занятиях русского языка в вузе / Ш.К. Ашурова, Ф.Р. Холмуродов // Вестник Таджикского национального университета. - 2024.- № 9. - С.194-202.

45. Ашурова Ш.К. Анализ текстов разных коммуникативных типов – как средство обучения русскому языку / Ш.К. Ашурова // Вестник БГУ им. Носира Хусрава. - 2024. - № 1/1 (119). - С.142-146.

46. Ашурова Ш.К., Ходжиматова Г.М. Профессионально ориентированное обучение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / Ш.К. Ашурова, Г.М. Ходжиматова // Вестник БГУ им. Носира Хусрава. - 2024. -№ 1/4 (128). - С.247-257.

Учебные и учебно-методические пособия:

47. Ашурова Ш.К., Абдуллоева С.Ш. Учебное пособие по русскому языку (для студентов экономического факультета) / Ш.К. Ашурова, С.Ш. Абдуллоева. – Душанбе: 2 «Графика», 2012.- 165 с.

48. Ашурова Ш.К., Сафарходжаева З.А. Учебное пособие по русскому языку для студентов кредитной системы обучения / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева. - Бохтар, 2016.- 180 с.

49. Ашурова Ш.К., Сафарходжаева З.А. Учебное пособие по русскому языку для физико-математического факультета (для групп с русским языком обучения) / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева. - Бохтар, 2021.- 180 с.

50. Ашурова Ш.К., Шамсудинова Р. Учебное пособие по истории русского языка (для магистрантов филологического факультета) / Ш.К. Ашурова, Р. Шамсудинова.- Душанбе, 2020.- 197 с.

51. Ашурова Ш.К., Джумаева К.Т. Русская пунктуация (учебно-методическое пособие) / Ш.К. Ашурова, К.Т. Джумаева. - Бохтар, 2022.-160 с.

52. Ашурова Ш.К. Сафарходжаева З.А. Практическая фонетика (учебно-методическое пособие) / Ш.К. Ашурова, З.А. Сафарходжаева. - Бохтар, 2024. – 210 с.

Статьи и тезисы в журналах, сборниках научных трудов и материалах научных конференций:

53. Ашурова Ш.К. Активизация мыслительной деятельности студентов при изучении абстрактной лексики / Ш.К. Ашурова // Вестник педагогического университета. - 2015. - № 3 (64). -С. 11-14.

54. Ашурова Ш.К. Интегрированное обучение в профессиональной подготовке студентов / Ш.К. Ашурова // Международная научно-теоретическая конференция «Приоритетные направления реформирования высшего педагогического образования (17-18 окт. 2018 г.). - Душанбе, ТНУ, 2018. - С.86-93.

55. Ашурова Ш.К. Пути повышения качества и эффективности преподавания русского языка в вузах РТ / Ш.К. Ашурова // Республиканская конференция «Русский язык в современных реалиях», посвященная Году туризма и народным промыслам, ТГПУ. - Душанбе, 2018.- С. 226-231.

56. Ашурова Ш.К. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка в национальной аудитории / Ш.К. Ашурова // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной филологии». - Душанбе, 2019.- С.138-143.

57. Ашурова Ш.К. Лингвометодические проблемы создания и использования учебных компьютерных программ / Ш.К. Ашурова //

Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной филологии». - Душанбе, 2019. – С.83-89.

58. Ашурова Ш.К. Инновационные подходы к познавательной активности студентов в условиях вузов / Ш.К. Ашурова // Материалы международной научно-практической конференции на тему: Инновации в современном высшем образовании, Куляб, 2021. - С.23-26.

59. Ашурова Ш.К. Русский язык в становлении профессиональной компетентности будущего специалиста / Ш.К. Ашурова // Материалы международной научно-практической конференции на тему: Инновационно-интегративный подход к профессионально-направленному обучению иностранным языкам. РТСУ. – Душанбе, 2021. – С.46-54.

60. Ашурова Ш.К. Организация самостоятельной работы в вузе как фактор совершенствования и расширения значений по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-практической конференции «Приоритетные направления реформирования вузовского педагогического образования», посвященной 30-летию независимости Республики Таджикистан. - Бохтар, 2021.- С.111-116.

61. Ашурова Ш.К. Об использовании связных текстов на занятиях по практическому курсу русского языка / Ш.К. Ашурова // Сборник статей общеуниверситетской научно-теоретической конференции на тему: "Вклад профессора Ф.Ф.Шарипова в развитие информационных технологий в сфере высшего профессионального образования Республики Таджикистан», Душанбе. -ТНУ. 2021. – С.251-255.

62. Ашурова Ш.К. Изучение русского языка на материале специальных текстов / Ш.К. Ашурова // Материалы международной научно-практической конференции «Русский язык и литература в современных реалиях». - Душанбе, ТНУ, 2022. – С.74-79.

63. Ашурова Ш.К. Классификация упражнений с точки зрения грамматической теории и речевой деятельности / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-практической конференции

«Актуальные проблемы русского языка, вопросы грамотности популяризации в вузе». - Куляб, 2023.- С.38-42.

64. Ашурова Ш.К. Вопросы использования инновационных технологий на занятиях по русскому языку / Ш.К. Ашурова // XIV Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы» Шадринск, Россия, 27 октября 2023. – С.156-161.

65. Ашурова Ш.К. Устные упражнения, способствующие развитию речи студентов на занятиях по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Международная конференция: “Русский язык в межкультурном диалоге стран Центральной Азии», посвященная Году русского языка в странах СНГ, 8-10 ноября 2023, ТНУ.- С.60-63.

66. Ашурова Ш.К. Подходы к организации самостоятельно-творческой деятельности студентов при обучении русскому языку // Материалы республиканской научно-теоретической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода», ТНУ. 2023.-С. 4-8.

67. Ашурова Ш.К. Мотивация студентов к чтению профессионально ориентированных текстов на русском языке / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-теоретической конференции «Актуальные проблемы русской филологии, сравнительной типологии и перевода». - Душанбе, ТНУ. 2023.-С. 42-45.

68. Ашурова Ш.К. Компоненты, повышающие эффективность процесса формирования самостоятельно-творческой деятельности на уроках русского языка / Ш.К. Ашурова // Международная научно-практической конференции “Русский язык – язык мира и межнационального диалога”. 31 октября 2023 г. - Душанбе, НАНТ. С.92-96.

69. Ашурова Ш.К. Технология интегрированного обучения русскому языку / Ш.К. Ашурова // Международная конференция «Традиции и инновации в

исследовании и преподавании языков». Термез, Узбекистан, 27-28 октября 2023 г. - С.134-137.

70. Ашурова Ш.К. Работа по совершенствованию орфографически правильной письменной речи студентов таджикских групп / Ш.К. Ашурова // Республиканская конференция «Актуальные вопросы лингвистики и литературоведения. Межкультурной коммуникации, методики преподавания русского языка и литературы 27-28 октября 2023 г.) Худжанд.- С.67-72.

71. Ашурова Ш.К. Интенсификация процесса обучения русской речи студентов при помощи коммуникативных упражнений / Ш.К. Ашурова // Актуальные проблемы филологии, перевода и методики преподавания русского и английского языков в образовательных учреждениях Бохтар. 25 ноября 2023

72. Ашурова Ш.К., Норова З.И. Пословицы и их воспитательное значение / Ш.К. Ашурова, З.И.Норова // Вестник Академии образования Таджикистана. - 2023.- № 2 (47). - С.69-75.

73. Ашурова Ш.К. Подходы к самостоятельной и творческой деятельности студентов при интегрированном обучении русскому языку / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-практической конференции «Современная языковая ситуация и тенденции развития русского языка в Республике Таджикистан», ТМУИЯ им. С.Улугзаде, 28 февраля 2024.-С. 326-330.

74. Ашурова Ш.К. Изучение понятия «Профессиональная речь» в научно-методической литературе / Ш.К. Ашурова // Материалы международной конференции, посвященной 80-летию профессора С. Шербоева. - Душанбе, АОТ, 22 мая 2024 г. - С.32-35.

75. Ашурова Ш.К. Типы упражнений, направленные на развитие речи студентов / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-практической конференции «Методы и приемы обучения русскому языку в современных условиях билингвизма», посвященной реализации Государственной программы совершенствования преподавания и изучения

русского и английского языков в РТ на период до 2030 г, ТГПУ им. С.Айни. 2024.- С. 30-35.

76. Ашурова Ш.К. Выработка навыков аудирования путем использования системы упражнений на занятиях по русскому языку / Ш.К. Ашурова // Материалы международной научно-практической конференции «Становление и развитие современного русского языкознания в условиях глобализации: достижения, проблемы и перспективы», Душанбе, ТМУИЯ им. С.Улугзаде, 29 октября 2024 г. - С.217-220.

77. Ашурова Ш.К. Разнообразие упражнений с точки зрения выработки речевых умений и навыков / Ш.К. Ашурова // Материалы республиканской научно-теоретической конференции «Актуальные проблемы изучения иностранных языков в современном мире», посвященной 80-летию КГУ им. А.Рудаки, Куляб. 20 сентября 2024. - С.43-48.