

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL EDUCATION



Гусейнова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры современного
русского языка, Российско-Таджикский
(славянский) университет, Республика
Таджикистан, 734025, Душанбе,
ул. М. Турсунзаде, д. 30, maori-ma@mail.ru

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189

EDN: JIJBIY

УДК 811.161.1:37.01

Научная статья

Формирование навыков функциональной грамотности у будущих учителей русского языка и литературы

Т.В. Гусейнова

Российско-Таджикский (славянский) университет, Душанбе, Республика Таджикистан
✉ maori-ma@mail.ru

Аннотация. В Республике Таджикистан объявлена реформа образования, которая основной целью на уровне средней школы считает введение компетентностного подхода. В осуществлении данной реформы возникли препятствия: традиционный авторитарный подход к проведению учебно-воспитательной работы в школе и незначительное количество инициативных учителей высокой профессиональной квалификации, которые бы были способны воспринять новые идеи, реализовать их в практической деятельности применительно к условиям своей работы. Для создания благоприятных условий перехода на компетентностное обучение было решено обучить компетентностному подходу студентов — будущих учителей. В исследовании описывается организация экспериментального обучения будущих учителей русского языка и литературы. В эксперименте принимали участие студенты третьего курса филологического факультета, которые осваивали курс «Введение в компетентностный подход» в форме смешанного обучения, т.е. самостоятельно изучали материалы курса на платформе Moodle, а на практических аудиторных занятиях обсуждали теоретические вопросы. Исследование выявило отсутствие у студентов, закончивших школу с таджикским языком обучения, функциональной грамотности, которая предполагает понимание чужого текста и создание своего, умение мыслить

© Гусейнова Т.В., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

и анализировать факты, вырабатывать собственное суждение о прочитанном и уметь применить полученную информацию на практике. Дан анализ ситуации и формулируются рекомендации по преодолению отрицательных явлений в обучении студентов.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, компетентностный подход, экспериментальное обучение, смешанное обучение, формирующее оценивание, педагогическое общение

Заявление о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.09.2024; одобрена после рецензирования 01.10.2024; принята к печати 20.10.2024.

Для цитирования: Гусейнова Т.В. Формирование навыков функциональной грамотности у будущих учителей русского языка и литературы // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 3. С. 179–189. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189>

Введение

В системе образования Республики Таджикистан с 2010 г. проводится начавшаяся с введения в высшие учебные заведения кредитно-модульной системы оценивания реформа, так и не принесяшая ожидаемых результатов улучшения качества обучения. В настоящее время (с 1 сентября 2019 г.) нововведения имеют место и в системе среднего образования, они касаются внедрения компетентностного подхода в преподавание школьных предметов. Сама идея в рамках школьного курса научить учащихся самостоятельно думать, проявлять инициативу на уроке, добывать знания и применять их на практике замечательная (Сафин и др., 2018), однако ее реализация натолкнулась на ряд серьезных препятствий. Это, прежде всего, традиционный авторитарный подход к проведению учебно-воспитательной работы в школе, который зиждется на подобной многолетней (а возможно, и многовековой) практике работы с детьми. Другое препятствие — крайне малое количество инициативных учителей с высокой профессиональной квалификацией, которые бы были способны воспринять новые идеи, реализовать их в практической деятельности и развить применительно к условиям своей работы.

Проблема внедрения в школы компетентностного подхода затрагивает систему профессиональной подготовки и повышения

квалификации не только учителей средних общеобразовательных учреждений, но и преподавателей вузов. Повышение квалификации в форме краткосрочных курсов и лекций не дает значимого эффекта, поскольку в ходе их проведения не организуется инновационная деятельность самих учителей, которых после прослушивания курса лекций или сообщения о том, как можно улучшить качество работы, никто и ничто не обязывает попробовать применить полученные знания в практической деятельности, т.е. в структуру их профессиональных убеждений и навыков новые профессиональные знания не входят.

В связи с этим была предпринята попытка организовать обучение новому подходу, который затрагивает и организацию работы с новым материалом, и речевое поведение учителя, и способы оценивания, через самостоятельное изучение научно-методических положений с помощью освоения смешанного курса «Введение в компетентностный подход» не только преподавателями вузов, но и студентами — будущими учителями русского языка в школах Таджикистана. Вначале курс изучали преподаватели четырех вузов, которые позже проводили занятия по курсу со студентами своих университетов. В Российско-Таджикском (славянском) университете по данной программе проводились занятия в двух

группах — на естественно-математическом и филологическом факультетах. Обучение требовало минимума умений и навыков пользования компьютером.

Введение компетентностного подхода в школьную систему образования может коренным образом изменить не только содержание и методы обучения, но и взаимоотношения участников учебного процесса: ученик из объекта обучения при компетентностном подходе становится субъектом учебного процесса, открывателем нового знания, заинтересованным в его получении. Эта интересная технология, которая может быть использована, если не полностью, то хотя бы частично, чтобы оживить работу в школе, перевести ее в русло живого общения, полезного детям и нужного для совершенствования учебного процесса. Однако нельзя утверждать, что компетентностный подход механически можно перенести в школы с таджикским языком обучения: применительно к существующим условиям школьного лингвистического образования его следует адаптировать.

Работа со студентами 3-го курса филологического факультета на платформе MOODLE в течение семестра явно обнаружила существующую глобальную проблему недостаточной функциональной грамотности студентов не только потому, что обучение в Славянском университете проходит на русском — неродном для большинства из них языке, но и по другим причинам.

Обзор литературы

Функциональная грамотность как социально-педагогическое понятие — термин, не устоявшийся в научной литературе. В документах об образовании Евросоюза функциональная грамотность представлена как умение читать, писать и считать, т.е. как минимально необходимые для жизни умения. Но более значимым для комплекса педагогических наук представляется краткое определение функциональной грамотности как умения работать с информацией.

Авторы «Современного словаря методических терминов и понятий» отделяют понятие функциональной грамотности от понятия «элементарная грамотность»: «Функциональная грамотность (англ. functional literacy). Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» (Азимов, Щукин, 2018: 380). Некоторую расплывчатость в определение вносит выражение «для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде». Следовательно, важнейшее условие — соответствие уровня развития функциональной грамотности культурной среде, в которой живет человек, хотя в наше время понятие «культурная среда» чрезвычайно многообразное, как и многообразны ее характеристики.

Работа с информацией предполагает прежде всего умение работать с книгой либо с другим источником текстовой информации (электронным), т.е. чтение как сложный когнитивный процесс, от которого зависят не только личностные, но и профессиональные качества человека, — важнейшая составляющая функциональной грамотности. Следовательно, проблема лежит в плоскости школьного обучения, а именно — его начального этапа, на котором формируются навыки чтения.

Безусловно, первой ступенью функциональной грамотности следует считать умение читать и понимать тексты. По этому поводу психолог Л. Ясюкова пишет, что проблема снижения грамотности впервые выявилась в середине 90-х гг. XX в. По ее мнению, это стало результатом перевода системы обучения грамоте на звуковой анализ слов, что произошло

в 1980-х гг. Приводя интересные данные о психологических экспериментах с детьми и взрослыми, автор подчеркивает мысль о важности умения читать «про себя», считает, что озвучиваемый текст не дает его понимания, а это приводит к тому, что словарный запас ребенка не пополняется. В свою очередь, бедный словарный запас мешает обучению в целом, что выражается в падении мотивации. Л. Ясюкова констатирует тот факт, что идет постоянное падение грамотности. На сегодняшний день треть выпускников 11-х классов может понять содержание научных и литературных текстов, остальные не только не в состоянии учиться дальше, но испытывают серьезные трудности в выборе профессии, так как многие специальности, даже не требующие наличия высшего образования, предполагают понимание написанного (Ясюкова, 2015). Нацеленные на звуковой анализ слова, младшие школьники не проявляют внимания к слову, у них не включается воображение, не осуществляется переход от фактов и образов, вычитанных из текста, к мысли. Возможно, не возникают даже образы, потому что дети не пытаются вникнуть в смысл озвучиваемых слов, предложений и текста в целом. Ребенок, который недостаточно мотивирован и не обладает соответствующим словарным запасом, встречая непонятное слово, теряет интерес к чтению вообще, а следовательно, и к обучению; он отучается мыслить образами, так как у него теряется связь между прочитанными словами и мышлением.

В средних общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан с таджикским языком обучения, выпускники которых в основном и составляют контингент студентов Российско-Таджикского (славянского) университета, дело с обучением грамоте на родном языке обстоит еще хуже. В действующие учебники по предмету «Забони модари» («Родной (материнский) язык») для 2-го класса внедрена технология интегрированного обучения: параллельно с современным таджикским языком дети, которые еще не научились нормально читать, изучают тексты таджикско-персидских

классиков XVI–XVII вв. На изучение предмета отводится 11 часов в неделю. Учитель обязан прочитать детям древний текст, разъяснить непонятные устаревшие слова и потом переходить к языковым упражнениям на современном таджикском языке. Такой способ организации языковых занятий внедрен решением Академии образования Таджикистана. Считается, что подобная интеграция, с одной стороны, прививает детям патриотические чувства, а с другой — позволяет создать целостную картину мира, развивает мышление ребенка (Шарифзода, 2010). Изучаемые тексты средневековых авторов — притчи, легенды, басни — были написаны никак не для детского чтения, и, соответственно, на уроке не мотивируют к чтению как к процессу познания и мышления.

Кроме того, в современном таджикском языке примерно с начала 2000-х гг. происходит замена всем понятного и привычного лексического состава на заимствования из персидского и арабского языков. Новые слова вводятся в школьные и вузовские учебники на таджикском языке. Каждое слово, которое было воспринято таджикским языком еще в советское время, рассматривается под углом зрения его этимологии. Слова, пришедшие из русского языка, но возникшие в европейских языках, остаются в таджикском языке как международные; иные, даже таджикские, обозначающие абстрактные понятия и научные термины, заменяются. Все это не способствует пониманию учебных текстов и ведет к резкому снижению уровня функциональной грамотности как на родном языке, так и на русском. По свидетельству преподавателей вузов — носителей таджикского языка, после лекции студенты просят разъяснить новые термины — перевести их либо на русский, либо на английский язык, чтобы можно было понять, о чем идет речь. К сожалению, большей популярностью в этом случае начинает пользоваться английский язык, который студентам кажется более легким, вероятно, потому что не требует работы воображения.

Разбудить мысль, стремление к самостоятельному познанию у современных молодых людей, действительно, сложно. Но самостоятельное познание, исследование через чтение — это лучший, хотя и не самый легкий путь обучения. Так, Н.Г. Чернышевский считал самым важным в университетском образовании самостоятельную работу по книгам. Д.Н. Писарев говорил, что настоящее образование есть самообразование. Н.И. Пирогов, хирург и просветитель, считал, что читать лекции целесообразно тогда, когда лектор излагает совершенно новый, еще нигде не опубликованный материал, а также, если лектор великолепный оратор и обладает выдающимся даром слова. Пирогов предлагал следующий способ организации вузовского обучения: студенты сначала самостоятельно читают текст лекции и формулируют вопросы по данной теме, потом передают свои вопросы преподавателю, который строит лекцию по переданным ему вопросам (Меньшиков, 2021). Это примерно то же, что и предлагается в нашем смешанном курсе «Введение в компетентностный подход». Эти мысли об организации образования вполне соотносятся с мыслью древнего китайского философа Конфуция, который говорил: «Три пути ведут к знанию: путь размышления — это путь самый благородный, путь подражания — это путь самый легкий, и путь опыта — это путь самый горький».

Система традиционного обучения при условии полного авторитета учителя позволяла экономить учебное время, формировать знания, умения и навыки, а также учитывать практическую направленность знаний. Теперь некоторые условия обучения изменились, соответственно изменились ученики и педагоги, изменились и их взаимоотношения.

Общение в учебной аудитории стало формальным. Последнему аспекту — взаимоотношениям обучающего и обучающихся — следует уделить особое внимание при выполнении современных психолого-педагогических исследований. Взаимоотношения в классе, в студенческой аудитории нельзя рассматривать как механическую передачу знаний плюс

обратную связь, выявляющую степень усвоения изученного. Спецификой этой стороны обучающей деятельности учителя является то, что учебная аудитория по манере общения педагога всегда верно определяет его личностные характеристики: добрый или злой, спокоен или раздражен, весел или грустен, требовательный или позволит бездельничать на занятиях, будет нас понимать или не стоит ждать от него никакого сочувствия, взаимопонимания. И только учитель, сохраняя «честь мундира», пересиливая в себе все человеческие (даже материнские) инстинкты, противопоставляет себя классу/студенческой аудитории, стремится показать себя сверхчеловеком, который знает все и никогда не ошибается. К такому преподавателю студент никогда не подойдет с вопросом, а если подойдет с просьбой помочь, объяснить, то получит жесткий или унижительный для него ответ (Гусейнова, 2021).

П.В. Меньшиков в монографии «Психология учебного взаимодействия», анализируя педагогические новации в аспекте психолого-педагогического взаимодействия, пишет: «...даже традиционные, неплохо зарекомендовавшие себя в образовательной практике формы и приемы учебного взаимодействия с психологической точки зрения изучены все еще поверхностно» (Меньшиков, 2021: 6). Поэтому необходимы новые тенденции в организации учебного процесса и, соответственно, новые подходы к организации педагогического взаимодействия учителя и обучающихся, которые заложены в компетентностном подходе.

Материалы и методы

Учебный курс «Введение в компетентностный подход» имеет общепедагогическую направленность, но отдельные задания ориентируют студентов на применение получаемых знаний в области преподавания русского языка.

Занятия со студентами филологического факультета проводились в смешанном формате, предполагающем работу студентов дома в онлайн формате на платформе MOODLE

в сети Интернет и обсуждение с преподавателем изученного самостоятельно на занятиях. Студенты, не изучившие стационарный курс методики преподавания русского языка, должны были изучать учебные тексты в курсе «Введение в компетентностный подход» самостоятельно и выполнять учебные задания на платформе, описывая свою точку зрения на рассматриваемую в учебных модулях методическую проблему.

Курс был рассчитан на 72 часа: 36 аудиторных и 36 самостоятельных часов — и включал 7 модулей. Работа на платформе оценивалась в обучающей программе преподавателем, включала много разнообразных заданий, в т.ч. тесты по изученным учебным текстам, поэтому подсчет баллов за выполненную учебную работу производился автоматически. Владение академическим языком от студентов не требовалось.

Для активизации мышления студентов на курсе темы модуля были сформулированы как вопросы: «Что значит кого-то научить?», «Как определить хорошего учителя?», «Откуда берется содержание обучения?», «Какое задание лучше?», «Зачем выполняем задания?», «Что значит оценивать?», «Что значит хорошо подготовиться к уроку?». От этих несложных дидактических вопросов в содержании модулей осуществлялся переход к активизации мышления студентов. Предлагаемый в курсе путь вел студентов от наблюдения и получения учебной информации из текстов через сравнение и рассуждение к самостоятельной формулировке выводов — нужно было самостоятельно учиться.

В соответствии с дидактическими принципами обучение начиналось с самого легкого — с опроса, что известно студентам об обучении, как они понимают роль преподавателя в учебном процессе. Такой диагностический опрос требовал от студентов несложных ответов, но с каждым модулем содержание заданий и обучающих материалов становилось сложнее. В каждом модуле несколько заданий предлагалось выполнить в группе, что, как и в школьном применении компетентностного

подхода, предполагало развитие навыков взаимопомощи, взаимовыручки, формирование навыков общения.

Преподаватель столкнулся с рядом сложностей: формулировка заданий для 75 % студентов была непонятной, несмотря на использование нетрудной лексики, и требовала особых разъяснений; необходимо было толкование терминов, которые освещались в содержании учебных текстов, организующих учебный процесс; начиная со второго модуля отмечалось минимальное проявление интереса к заданиям различного типа; необходимо было упрощать задания; пришлось серьезно адаптировать статьи, предлагаемые авторами курса в качестве учебных текстов; потребовалось коллективное обсуждение учебных материалов и пояснение способов выполнения заданий на компьютере (например, оформите свой ответ в виде отдельного файла, запишите видео выполненной в группе работы и разместите его в интернете, дайте ссылку и пр.).

В модуле «Что значит кого-то научить?» студентам необходимо было посмотреть видео урока русского языка или литературы и, абстрагируясь от содержания, описать черты/свойства хорошего учителя. Самостоятельного изучения компетентностного урока не получилось. При коллективном просмотре преподаватель помог выделить этапы урока. Урок понравился всем студентам; он отличался от привычного, традиционного урока, и учитель понравился студентам, но конкретно объяснить, в чем отличие урока от традиционного и какие именно свойства учителя позволили добиться высокой активности школьников, студенты не смогли.

Следующая задача состояла в том, чтобы определить, что важнее для учащихся — знания или умения? Компетентностный подход построен на усилении практической направленности обучения, что вполне соответствует психологическим особенностям современных детей, которым обязательно надо знать, *для чего* они выполняют то или иное задание, *когда* конкретно эти знания им понадобятся, *какова практическая ценность* учебных

действий. Такая установка не противоречит общим положениям: язык в системе школьного обучения изучается для практического владения (совершенствования владения). Наблюдая урок, студенты не увидели его практической направленности: по их мнению, дети активно работали и выполняли все задания только потому, что учитель сумел *хорошо объяснить учебный материал*, хотя дети в анализируемом уроке находили новые знания под руководством учителя, но самостоятельно.

Трафаретное методическое мышление будущих учителей, неумение анализировать и сравнивать, представлять и воспроизводить в своем воображении услышанное и увиденное, переносить это в известную им педагогическую ситуацию проявились в полной мере в работе с учебными текстами. Преподаватель при этом в течение курса не имел права делать пространные комментарии студентам, лучшая его позиция в аудитории — позиция фасилитатора.

К.Д. Ушинский считал, что «сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. В дидактике сравнение должно быть основным приемом» (Ушинский, 1949: 332). Попытки преподавателя максимально конкретизировать обучающий материал курса, насыщенный мини-лекциями, видеоматериалами и текстами адаптированных статей, с помощью различного типа вопросов, обычно не вызывали у студентов особого интереса на занятиях. Только одна студентка задала вопрос о том, что же такое компетенция и компетентность, хотя студенты должны были прийти к самостоятельному выводу после лекции профессора И.А. Зимней по этому вопросу. Если есть два термина, значит, их смысловое содержание различно. Лекцию И.А. Зимней студенты могли посмотреть и послушать по видео, а также прочитать ее адаптированный текст, на который в курсе была ссылка. После изучения лекции в следующем задании предлагалось сформулировать 3 вопроса к лектору (такое задание часто встречалось в курсе). Безусловно, вопросы по их глубине позволяют выявить степень понимания и осознанности восприятия

материала. Очень многие студенты группы затруднялись в формулировке вопросов по этой ключевой проблеме — компетенция и компетентность, вероятно потому, что содержание не коснулось их мыслей, рассуждений по проблемам курса. Модуль «Какое задание лучше?» содержал попытку нацелить студентов на анализ содержания, ведь они теперь узнали, что компетенция — это знания и умения плюс ценностное отношение к ним, т.е. понимание того, зачем нужны знания и умения, приобретаемые на уроке, в чем их ценность, где и для чего их можно применить, узнали, что кроме предметных компетенций, есть также личностные и наиболее ценные метапредметные компетенции, которые нужны для жизни, для дальнейшего приобретения знаний. Эти компетенции также описываются в педагогической литературе как «универсальные учебные действия» (Меркулова, 2016).

Приведение примеров заданий, направленных на передачу знаний и формирование компетенций вызвали у студентов большие затруднения, потому что, как и большинство учителей, студенты рассуждали так, что все упражнения в учебнике полезны и не надо думать, какие из них полезнее для обучения, а авторы курса — по-другому: что далеко не все упражнения полезны, и учитель для своего урока должен отбирать или составлять задания для формирования компетенций. В этом модуле студентам было дано понятие «копилка» как набор элементов, необходимых для проведения исследований школьниками на уроке. Элементы копилки, например, языковые примеры, иллюстрирующие какое-либо правило, идентичны, но в чем-то различаются. Копилку собранных заданий студенты должны были на основе сравнения классифицировать по определенным признакам и понять, как дети на уроке будут самостоятельно проводить такое исследование. Задания для анализа были взяты из действующих школьных учебников.

Следующий модуль «Зачем выполняем задание?» посвящался определению целей обучения. Всякая ли цель хороша? Почему, например, стремление получать отметку «пять»

не всегда хорошо? Почему отличное, подробное объяснение учителем грамматической темы не является верным методическим решением для проведения некоторых уроков? Это позволяло исподволь подвести студентов к мысли о том, что должно мотивировать учащихся. Стремление к достижению цели, которая содержит установку на практическое применение изучаемого материала и сформулирована самими школьниками, будет выражено у учащихся более ярко и последовательно, будет гарантией выполнения самостоятельной работы. Попутно разговор шел о том, какие цели лучше, как правильно поставить цель (Бессонова, 2020). Идея заключалась в том, что чем конкретнее для себя человек формулирует цель, тем она становится для него более достижимой, причем это утверждение касалось не только образовательного процесса, но и жизни.

Логический переход от целей к оценке результатов обучения проявился в модуле «Что значит оценивать?». Формирующее (или формативное) оценивание — это важнейшая часть компетентного подхода, которая поддерживает мотивацию самостоятельного образовательного процесса в школе, помогает ученику поверить в свои силы. Если человек (ученик) сам сформулировал цель учебной деятельности, понимая ее практическую значимость, он будет работать и самостоятельно оценивать результат на разных этапах выполнения учебной работы. Среди приемов формирующего оценивания критериальное занимает одно из ведущих мест. Студенты изучали адаптированный вариант статьи Ю.В. Романова о критериальном оценивании (Романов, 2010), в которой говорится об организации совместно с учащимися этой важной формы проверки знаний, навыков и компетенций. На вопрос преподавателя о том, что необходимо, чтобы учащиеся сформулировали критерии оценки своих работ для самопроверки и проверки учителем, никто из студентов не пришел к правильному выводу о важности особой атмосферы доверия между учителем и учащимися.

В конце каждого модуля студентам предлагалась рефлексия с целью обобщения полученных научно-методических знаний и опыта. Сначала идет рефлексия простейшая (чему научились, что было полезно и интересно), затем следует рефлексия более сложная (какая из написанных участниками курса рефлексия более конкретная, как добиться конкретики в рефлексии и пр.), и в конце курса дается отзыв о содержании и формах работы на курсе. Отзывы обучающихся подтвердили мысль о том, что студенты, не владеющие функциональной грамотностью, с большим трудом осваивают самостоятельную, важную для их профессионального совершенствования информацию и не в силах применить ее на практике даже тогда, когда в обучении им была предоставлена возможность испытать на себе все важнейшие элементы предлагаемой системы. В период первой учебной педагогической практики студенты, из которых только 3 человека (20 %) осознали ведущие положения учебного курса «Введение в компетентный подход», проводили уроки по модели, предложенной в курсе (Камалетдинова, 2016). Остальные копировали модель, не совсем понимая ее целей, предлагающихся форм работы и их логической последовательности. Полученную методическую информацию предстоит проверить также в период предстоящей производственной практики.

Результаты

Без назидательности, на основе самостоятельного изучения адаптированных текстов студенты в процессе смешанного обучения испытали на себе практически все аспекты компетентного обучения. Они освоили некоторые положения компетентного подхода, попытались провести занятия с учетом требований компетентного подхода. Кроме этого, совершенствовались их навыки работы с современными техническими средствами обучения. Студенты научились находить в интернете видео уроков, выбирать наиболее интересный материалы, старались отвечать

на вопросы, сформулированные в рамках учебного курса, и отправлять выполненные задания в различных формах; слушали видео с выступлением известного психолога, ориентируясь на тайм-код; читали статьи на обсуждаемые темы и высказывали свое мнение по поводу рассматриваемых педагогических проблем.

Обсуждение

Из опыта проведения подобного рода ориентированных на педагогическую практику занятий смешанного курса преподавателю следует сделать ряд выводов:

- 1) необходимо использовать адаптированные тексты учебно-методического содержания;
- 2) надо научиться задавать больше вопросов, добиваясь «расшифровки» каждого важного положения учебной информации, полученной студентами в процессе самостоятельного чтения, выслушивать ответы студентов и постоянно искать такой аспект в ответах наших студентов, на основании которого можно было бы создать ситуацию для размышления, побудить

их думать всесторонне, сравнивать, находить аналогии и учиться применять свои умения в конкретной педагогической ситуации;

- 3) с авторитарных позиций преподавать курс, основанный на положениях компетентностного подхода, как и вести занятия в школе, невозможно. Содержание и методика проведения курса требуют доброжелательного отношения между преподавателем и студентами.

Заключение

Исследование, проведенное в условиях существующего в Республике Таджикистан полилингвизма и сложной ситуации в системе образования, показало, что даже при отсутствии у студентов навыков анализа специального учебного текста профессиональной направленности можно добиться определенных позитивных результатов. Для этого необходимо, чтобы сам преподаватель владел технологией и четко представлял цели и средства компетентностного подхода, включающего как психолого-педагогические, так и методические знания.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М. : Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
- Бессонова В. Как правильно поставить цель (задачу) // Школа Жизни.ru: познавательный журнал. 2020. URL: <https://www.shkolazhizni.ru/school/articles/12837/> (дата обращения: 18.11.23).
- Гусейнова Т.В. Педагогический дискурс как условие совершенствования образовательного процесса // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» (15–16 октября 2021 г.). М. : Перо, 2021. С. 338–342.
- Камалетдинова Г. Структура современного урока в соответствии с требованиями ФГОС // Pedsovet.su: сообщество педагогов. 2016. URL: https://pedsovet.su/fgos/6360_struktura_uroka_po_fgos (дата обращения: 21.12.2022).
- Меньшиков П.В. Психология учебного взаимодействия. 3-е изд. СПб. : Лань, 2021. 256 с.
- Меркулова Т.В. Универсальное учебное действие «сравне-ние» — новая профессиональная задача для педагога // Директория. 2016. URL: <https://direktoria.org/journals/author.php?ID=1978> (дата обращения: 23.04.2023).
- Сафин Д.В., Мухтори К., Умаров У., Садурдинов Х., Наджимиддинов А., Халимов А. Реализация компетентностного подхода в обучении естественным предметам и информационным технологиям : учеб.-метод. пособие. Душанбе : Министерство образования и науки Республики Таджикистан, 2018. 36 с.
- Романов Ю.В. Критериальное оценивание в гимназии № 45 г. Москвы // Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М.А. Пинская. М. : Логос, 2010.
- Хуторской А.В. Что такое современный урок // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 3. 0529–10.
- Шарифзода Ф. Интеграционные процессы в образовании // Актуальные проблемы современной педагогики : в 2 томах. Душанбе : Ирфон, 2010. Т. 1. С. 345–382.
- Ясюкова Л. Неграмотность — почему? // Наука и жизнь. 2015. № 6. URL: <https://m.nkj.ru/archive/articles/26453/> (дата обращения: 18.04.2024).
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т. 7. 365 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189

EDN: JIJBIV

UDC 811.161.1:37.01

Research article

The formation of functional literacy skills of future teachers of Russian language and literature

Tatyana V. Guseynova

Russian Tajik (Slavic) University, Dushanbe, Republic of Tajikistan

✉ maori-ma@mail.ru

Abstract. An education reform has been announced in the Republic of Tajikistan, which considers the introduction of a competency-based approach to be the main goal at the secondary school level. But obstacles arose in the implementation of the reform: the traditional authoritarian approach to teaching and educational work at school and a small number of proactive teachers with high professional qualifications who would be able to perceive new ideas and implement them in practice, in relation to the conditions of their work. To create favorable conditions for the transition to competency-based education, it was decided to teach students — future teachers — a competency-based approach. The study describes the organization of experimental training for future teachers of Russian Language and literature. The experiment involved third-year students of the Faculty of Philology who were studying the course “Introduction to the Competency-Based Approach” in the form of blended learning, i.e. independently studied the course materials on the Moodle platform, and discussed the content of theoretical material during practical classroom sessions. The study revealed a lack of functional literacy among students who graduated from Tajik-language school. Functional literacy involves understanding someone else's text and creating your own, the ability to think and analyze facts, develop your own judgment about what you read and be able to apply the information received in practice. The study provides an analysis of the situation and formulates recommendations for overcoming negative phenomena in student learning.

Keywords: methods of teaching the Russian Language, competency-based approach, experimental learning, blended learning, formative assessment, pedagogical communication

Conflicts of interest. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 01.09.2024; approved after reviewing 01.10.2024; accepted 20.10.2024.

For citation: Guseynova, T.V. (2024). The formation of functional literacy skills of future teachers of Russian Language and literature. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(3), 179–189. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-3-179-189>

References

- Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2018). *Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of teaching languages*. Russian Language: Courses. (In Russ.).
- Bessonova, V. (2020). How to set a goal (task) correctly. *ShkolaZhizni.ru: educational journal* [electronic resource]. (In Russ.). Retrieved on November 18, 2023 from www.shkolazhizni.ru/school/articles/12837/
- Guseynova, T.V. (2021). Pedagogical discourse as a condition for improving the educational process. Epistemological foundations of modern education: topical issues of promoting fundamental knowledge in the educational process. *II International Scientific and Practical Conference of the Borisoglebsk branch of Voronezh State University Conference Proceedings* (pp. 338–342). Pero Publishing House. (In Russ.).
- Kamaletdinova, G. (2016). The structure of a modern lesson in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. Pedsovet.su: community of teachers. (In Russ.). Retrieved December 21, 2022, from pedsovet.su/fgos/6360_struktura_uroka_po_fgos
- Khutorskoy, A.V. (2012). What is a modern lesson. *Internet magazine “Eidos”*. No. 3. 0529-10. (In Russ.).
- Menshikov, P.V. (2021). *Psychology of educational interaction*. Ed. 3. Lan. (In Russ.).
- Merkulova, T.V. (2016). Universal educational action “comparison” — a new professional task for a teacher. Directory. (In Russ.). Retrieved April 04, 2023, from <https://direktoria.org/journals/author.php?ID=1978>

- Romanov, Yu.V. (2010). Criterial assessment in Moscow Gymnasium No. 45. At *Formative assessment: assessment in the classroom: teaching aid*. Ed by Pinskaya, M.A. Logos. (In Russ.).
- Safin, D.V., Mukhtori, K., Umarov, U., Saduridinov, H., Nadzhimiddinov, A., & Khalimov, A. (2018). *Implementation of a competency-based approach in teaching natural sciences and information technology: textbook*. Ministry of Education and Science of the Republic of Tajikistan Publ. (In Russ.).
- Sharifzoda F. (2010). Integration processes in education. *Actual problems of modern pedagogy*. Irfon, Vol. 1. 345–382. (In Russ.).
- Ushinsky, K.D. (1949). Collected Works. Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, Vol. 7. (In Russ.).
- Yasyukova, L. (2015). Illiteracy — why? *Science and Life*, (6). (In Russ.).

About the author:

Tatyana V. Guseynova — Doctor of Education, Professor, Department of Modern Russian Language, Russian-Tajik (Slavic) University, 30 M. Tursunzade St, Dushanbe, 734025, Republic of Tajikistan, maori-ma@mail.ru