

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В БИЛИНГВИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Велиева Роксана Рамиль кизи

*Студентка 2 курса факультета русской филологии Узбекского
государственного университета мировых языков, Узбекистан, г. Ташкент*

Бахтиёров Махмуджон Кахрамон угли

*Преподаватель кафедры русского языка и методики преподавания Узбекского
государственного университета мировых языков, Узбекистан, г. Ташкент ORCID:
0009-0004-6370-6972 bakhtierovm96@gmail.com*

Аннотация: В статье исследуется проблема формирования рефлексивных навыков у студентов педагогических специальностей в ходе усвоения русского языка в условиях билингвальной образовательной среды высших учебных заведений Республики Узбекистан. Актуальность проблемы обусловлена современными реформами системы образования, ориентированными на подготовку компетентного, критически мыслящего и профессионально рефлексивного специалиста. Автор рассматривается сущность понятий «рефлексия», «рефлексивные навыки», «билингвальная образовательная среда» применительно к системе подготовки будущих учителей русского языка в узбекском образовательном пространстве.

Ключевые слова: рефлексивные навыки, билингвальная среда, профессиональная компетенция, искусственный интеллект, методика преподавания.

Annotatsiya: Maqolada O'zbekiston Respublikasi oliy o'quv yurtlarining ikki tilli ta'lim muhitida rus tilini o'zlashtirish jarayonida pedagogika mutaxassisligi talabalari o'rtasida refleksiv ko'nikmalarni shakllantirish muammosi tadqiq etiladi. Muammo dolzarbligi ta'lim tizimini isloh qilishning zamonaviy tendensiyalari bilan belgilanadi. Muallif «refleksiya», «refleksiv ko'nikmalar», «ikki tilli ta'lim muhiti» tushunchalari mohiyatini o'zbek ta'lim makonida rus tili o'qituvchilarini tayyorlash tizimiga nisbatan ko'rib chiqadi.

Kalit so'zlar: refleksiv ko'nikmalar, ikki tilli muhit, kasbiy kompetentlik, sun'iy intellekt, o'qitish metodikasi.

Abstract: The article examines the problem of developing reflective skills in students of pedagogical specialties during the acquisition of the Russian language in the bilingual educational environment of higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan. The relevance of the problem is determined by modern reforms of the education system focused on training a competent, critically thinking and professionally reflective specialist. The author considers the essence of the concepts "reflection", "reflective skills", "bilingual educational environment" in relation to the system of training future teachers of Russian in the Uzbek educational space.

Keywords: *reflexive skills, bilingual environment, professional competence, artificial intelligence, teaching methods.*

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития системы образования Республики Узбекистан характеризуется масштабными преобразованиями, направленными на формирование качественно нового педагогического корпуса, способного эффективно работать в условиях многоязычного общества, активного внедрения цифровых технологий и постоянно обновляющихся требований к профессиональной компетентности специалиста.

Проблема рефлексии как важнейшего компонента профессиональной деятельности педагога рассматривалась в работах отечественных и зарубежных учёных с различных позиций. В общепсихологическом плане рефлексия исследовалась в трудах А.А. Леонтьева, который рассматривал её как процесс осознания субъектом оснований и результатов собственной деятельности, неотделимый от формирования речевого высказывания [4, с. 112]. Лингвистический аспект рефлексии в условиях двуязычия исследован в работах У. Вайнрайха, определявшего билингвизм как «попеременное использование двух языков» и указывавшего на необходимость осознания языковых различий для эффективного функционирования в двуязычной среде [2, с. 22].

Применительно к условиям узбекско-русского двуязычия данная проблематика приобретает особую специфику, обусловленную типологическими различиями контактирующих языков. Русский язык является флективным, тогда как узбекский — агглютинативным, что порождает устойчивые интерферентные явления на всех уровнях языковой системы: фонетическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчёркивали, что успешное преодоление языковой интерференции возможно лишь при условии формирования у обучаемых способности к осознанному анализу и сопоставлению языковых систем [3, с. 89]. Именно эта способность составляет ядро рефлексивной компетентности будущего учителя русского языка.

Цель настоящего исследования состоит в теоретическом обосновании и практической апробации системы формирования рефлексивных навыков у студентов в процессе усвоения русского языка в билингвальной образовательной среде педагогических вузов Республики Узбекистан.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- уточнить содержание понятий «рефлексия», «рефлексивные навыки» и «билингвальная образовательная среда» применительно к системе подготовки будущих учителей русского языка;
- охарактеризовать теоретические основы формирования профессиональной компетенции педагога в условиях двуязычной среды;
- раскрыть методологический потенциал проблемно-ориентированного подхода в развитии рефлексивных навыков студентов;

- проанализировать современное состояние подготовки учителей русского языка в вузах Узбекистана с учётом тенденций цифровизации образования;
- разработать и апробировать авторскую модель организации учебного процесса, обеспечивающую систематическое развитие рефлексивных навыков;
- сформулировать практические рекомендации для преподавателей педагогических вузов и методистов системы дополнительного профессионального образования.

Методологическую основу исследования составляет совокупность взаимодополняющих подходов: системного, деятельностного, компетентностного и рефлексивно-деятельностного. Системный подход позволяет рассматривать процесс формирования рефлексивных навыков как целостную, иерархически организованную структуру, элементы которой взаимообусловлены и функционируют в единстве. Деятельностный подход, восходящий к трудам А.А. Леонтьева [4], обеспечивает ориентацию на активную учебно-познавательную деятельность студентов как основу развития профессионально значимых навыков. Компетентностный подход задаёт целевые ориентиры подготовки: речевую, коммуникативную, лингводидактическую и рефлексивную компетенции в их взаимосвязи.

Специфика рефлексивно-деятельностного подхода как ведущего в данном исследовании состоит в том, что рефлексия рассматривается не как сопутствующий элемент обучения, а как самостоятельный вид учебной деятельности, требующий целенаправленного педагогического обеспечения. Это означает, что условием формирования рефлексивных навыков является создание в образовательном процессе специальных педагогических ситуаций, побуждающих студентов к осознанию собственных когнитивных стратегий, речевых ошибок и путей их преодоления.

В качестве методов исследования использованы: теоретический анализ психолого-педагогической и лингводидактической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ языковых систем русского и узбекского языков; педагогическое наблюдение; анкетирование и самооценка студентов; метод экспертных оценок; педагогический эксперимент, проведённый на базе педагогических факультетов ведущих вузов Узбекистана; количественный и качественный анализ полученных данных.

Профессиональная компетенция учителя русского языка в современных условиях представляет собой интегративное многоуровневое образование, включающее лингвистическую, методическую, коммуникативную, психолого-педагогическую и рефлексивную составляющие. При этом рефлексивная составляющая всё чаще рассматривается исследователями как системообразующий элемент профессиональной компетентности педагога, обеспечивающий его способность к непрерывному профессиональному саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям педагогической деятельности.

В концептуальном плане рефлексивная компетентность будущего учителя русского языка в билингвальной среде включает несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, это когнитивный компонент: осознание специфики двух языковых систем, их сходств и различий, а также механизмов межъязыковой интерференции. Во-вторых, операциональный компонент: владение конкретными рефлексивными стратегиями — самоанализом речевых ошибок, сравнительной характеристикой языковых явлений, критическим осмыслением собственных речевых действий. В-третьих, личностный компонент: готовность к самоизменению, устойчивая мотивация к профессиональному росту и позитивное отношение к языку обучения как культурно-коммуникативному феномену.

Особую роль в формировании профессиональной компетенции играет осознание специфики билингвальной ситуации. Как показывают исследования Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, успешное преподавание русского языка в неродноязычной аудитории требует от педагога понимания того, какие элементы языкового опыта учащихся могут стать опорой в усвоении нового материала, а какие — источником интерференции [3, с. 104]. Это знание не передаётся в готовом виде — оно формируется в процессе рефлексивного осмысления педагогической практики, что ещё раз подчёркивает центральную роль рефлексии в профессиональной подготовке учителя.

Проблемно-ориентированный подход в обучении представляет собой методологическую концепцию, согласно которой движущей силой учебного процесса является столкновение студента с реальной или моделируемой профессиональной проблемой, не имеющей очевидного и единственного решения. В контексте обучения русскому языку в билингвальной среде данный подход обнаруживает особую эффективность, поскольку сама языковая ситуация студента-билингва представляет собой непрерывную последовательность коммуникативных задач, требующих рефлексивного решения.

Применительно к формированию рефлексивных навыков проблемно-ориентированный подход реализуется на нескольких уровнях. На уровне постановки задачи это означает выход за пределы репродуктивных заданий и переход к задачам аналитического, сопоставительного и прогностического характера. Студент не просто выполняет грамматическое упражнение, но анализирует природу собственной ошибки: выявляет её источник (межъязыковая интерференция, несоответствие грамматических категорий), прогнозирует её возможное влияние на коммуникацию и разрабатывает стратегию предупреждения аналогичных ошибок в будущей педагогической практике.

На уровне организации учебного взаимодействия проблемно-ориентированный подход предполагает использование групповых форм рефлексивной работы: взаимооценки речевых высказываний, совместного лингвистического анализа, дискуссионных форматов, в которых каждый

участник обосновывает правомерность того или иного языкового выбора. Особую ценность в этом отношении представляют ситуации «моделируемой педагогической практики», когда студент выступает в роли учителя и вынужден не только корректно строить собственную речь, но и объяснять языковые явления, то есть осуществлять метаязыковую рефлексия.

На уровне оценивания проблемно-ориентированный подход требует перехода от оценки конечного результата к оценке процесса профессионально-языкового мышления.

Студент учится ценить не «правильный ответ», а качество аргументации, глубину анализа, способность к самокоррекции. Это принципиально меняет характер учебной мотивации: от внешней (получение высокой оценки) к внутренней (стремление к подлинному пониманию).

Формирующий эксперимент проводился в течение двух учебных семестров на базе Узбекского государственного университета мировых языков. В экспериментальной группе (94 студента) учебный процесс был организован в соответствии с разработанной моделью; в контрольной группе (92 студента) обучение осуществлялось по традиционной методике.

Диагностика уровня сформированности рефлексивных навыков проводилась с использованием специально разработанного инструментария, включающего задания на анализ речевых ошибок, сопоставительные лингвистические задачи, задания на метаязыковой комментарий и тест профессиональной рефлексии.

Результаты итогового среза демонстрируют статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем исследуемым показателям.

В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем рефлексивной компетентности возросла с 12% (начало эксперимента) до 41% (конец эксперимента), тогда как в контрольной группе аналогичный показатель изменился незначительно — с 11% до 17%. Средний уровень рефлексивной компетентности в экспериментальной группе вырос с 34% до 49%, в контрольной — с 33% до 39%.

Доля студентов с низким уровнем в экспериментальной группе сократилась с 54% до 10%, в контрольной — с 56% до 44%.

Качественный анализ «Лингвистических дневников» и рефлексивных карт студентов экспериментальной группы показал, что уже к середине первого семестра большинство участников эксперимента освоили базовые стратегии анализа речевых ошибок и демонстрировали способность самостоятельно выявлять источники интерференции.

К концу второго семестра студенты экспериментальной группы в среднем идентифицировали 3,7 типа интерферентных явлений (против 1,2 в контрольной группе) и предлагали в среднем 2,4 педагогические стратегии их преодоления (против 0,7 в контрольной группе).

Особого внимания заслуживают данные, связанные с использованием ИИ-инструментов. Студенты, регулярно применявшие ИИ-ассистентов в учебном процессе (76% участников экспериментальной группы), демонстрировали более высокие показатели рефлексивной активности.

Это объясняется тем, что интерактивный диалоговый режим ИИ-систем создаёт условия для немедленного осознания языковых несоответствий и стимулирует студентов к поиску объяснений собственных ошибок — то есть к подлинной рефлексии.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие ключевые выводы.

1. Рефлексивные навыки являются системообразующим компонентом профессиональной компетентности учителя русского языка в билингвальной среде, определяя его способность к осознанному профессиональному саморазвитию и эффективной педагогической деятельности в условиях лингвокультурного разнообразия.

2. Проблемно-ориентированный подход, реализуемый через систему аналитических, сопоставительных и рефлексивных заданий, создаёт оптимальные педагогические условия для целенаправленного формирования рефлексивных навыков у студентов — будущих учителей русского языка.

3. Учёт типологических особенностей контактирующих языков (русского и узбекского) в содержании и технологии обучения существенно повышает эффективность формирования рефлексивной компетентности, поскольку зоны межъязыкового контраста выступают в качестве «рефлексогенных ситуаций», стимулирующих осознанную языковую деятельность.

4. Интеграция цифровых инструментов и систем на основе искусственного интеллекта в учебный процесс открывает принципиально новые возможности для организации индивидуализированной рефлексивной деятельности, обеспечивает интенсивную языковую практику с мгновенной обратной связью и расширяет образовательную среду за пределы аудитории.

5. Разработанная авторская модель формирования рефлексивных навыков продемонстрировала свою эффективность в ходе педагогического эксперимента: студенты экспериментальной группы показали статистически значимо более высокий уровень рефлексивной компетентности по сравнению с контрольной группой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бахтиёров М. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ //Conferences. – 2025. – Т. 1. – №. 9. – С. 92-95.

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. — К.: Вища школа, 1979. — 264 с.

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1983. — 269 с.

4. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 308 с.