



РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У БУДУЩИХ АГРАРНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Касимова Мухаббатхон Базаровна

преподаватель кафедры узбекского языка и литературы
Ташкентский государственный аграрный университет
Ташкент, Республика Узбекистан
<https://doi.org/10.5281/zenodo.19247575>

ARTICLE INFO

Received: 21st March 2026

Accepted: 23rd March 2026

Online: 25th March 2026

KEYWORDS

аграрное образование, русский язык, профессионально-коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение, аграрный дискурс, терминологическая компетенция, контекстное обучение, проектный метод, кейс-метод, аутентичный текст, критериальное оценивание

ABSTRACT

в статье рассматривается развитие профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов как одна из ключевых задач современной системы высшего аграрного образования. Русский язык в аграрном вузе трактуется не как исключительно общеобразовательная дисциплина, а как практический инструмент понимания научно-технической информации, участия в профессиональном взаимодействии, обсуждения производственных задач, подготовки документов и осуществления междисциплинарного сотрудничества. На основе компетентностного, коммуникативного, контекстного, интегративного и деятельностного подходов уточняется структура профессионально-коммуникативной компетенции, выделяются её лингвистический, дискурсивный, прагматический, терминологический, социофессиональный и рефлексивный компоненты. В статье предлагается методическая модель обучения русскому языку посредством аутентичных текстов, профессиональных ситуаций, проектных и кейсовых заданий, терминологического минимума, презентаций, письменных отчётов, диалогов и дискуссий. В результате обосновывается многоступенчатая система обучения, обеспечивающая формирование у будущих аграрных специалистов умений воспринимать, перерабатывать, интерпретировать и точно выражать профессионально значимую информацию на русском языке.

Введение

Современная система высшего аграрного образования развивается в условиях технологической модернизации сельского хозяйства, цифровизации производственных процессов, расширения международного научного обмена и

усиления требований к качеству кадровой подготовки, что закономерно повышает значимость языка профессионального общения как инструмента освоения специальности, доступа к отраслевой информации и участия в профессиональной кооперации [1; 2]. Для будущего аграрного специалиста русский язык выступает не просто средством бытового или академического общения, а рабочим каналом взаимодействия с научными статьями, техническими инструкциями, нормативными документами, описаниями машин и механизмов, рекомендациями по агротехнологиям, отчётами по практике, аналитическими обзорами и дискуссиями по производственным проблемам [3; 4]. Между тем практика обучения показывает, что в ряде случаев русский язык в неязыковом аграрном вузе всё ещё сохраняет признаки общегуманитарного курса, когда внимание сосредоточено на разрозненных лексико-грамматических единицах, а реальные коммуникативные потребности будущей профессиональной деятельности представлены фрагментарно [5]. В результате студент может воспроизводить отдельные термины или правила, но испытывает затруднения при необходимости описать технологический процесс, прокомментировать схему, аргументировать выбор агротехнического решения, подготовить краткий отчёт, выступить с сообщением или поддержать содержательный диалог на профессиональную тему [6]. Это противоречие между формальным усвоением языкового материала и потребностью в деятельностном владении русским языком выводит на первый план задачу развития профессионально-коммуникативной компетенции, понимаемой как интегративное качество личности, обеспечивающее способность адекватно воспринимать, интерпретировать, перерабатывать и продуцировать профессионально значимую информацию в типичных и проблемных ситуациях аграрной деятельности [7]. Особенность аграрной подготовки заключается в том, что она изначально носит междисциплинарный характер: будущий специалист работает на пересечении агрономии, механизации, мелиорации, растениеводства, защиты растений, экономики, цифровых технологий и экологического менеджмента, поэтому его коммуникативная подготовка также не может строиться линейно и изолированно [2; 8]. Русский язык в этом контексте должен связывать терминологический аппарат специальности, умение читать и понимать предметные тексты, навыки объяснительной и аналитической речи, письменную фиксацию результатов и культуру профессионального взаимодействия [9]. Следовательно, речь идёт не о расширении словарного запаса как самоцели, а о формировании комплекса умений, включающего лингвистическую точность, дискурсивную связанность, прагматическую уместность, терминологическую грамотность, способность к аргументации, диалогу и рефлексии [10]. Актуальность исследования усиливается и тем обстоятельством, что в аграрном секторе Узбекистана повышается роль инноваций, современных агротехнологий, водосберегающих решений, цифрового мониторинга и межведомственного взаимодействия, а значит, возрастает потребность в специалистах, способных свободно работать с многоканальной профессиональной информацией и эффективно включаться в многоязычное коммуникативное пространство [1; 2]. В этой связи понятие профессионально-коммуникативной компетенции становится не абстрактной

педагогической категорией, а измеримым результатом подготовки, который определяет качество будущей деятельности выпускника. Цель настоящей статьи состоит в теоретическом обосновании и методическом моделировании путей развития профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов. Для достижения цели решаются задачи: уточнить сущность и структуру профессионально-коммуникативной компетенции применительно к аграрному образованию; определить дидактические условия её формирования на занятиях по русскому языку; обосновать наиболее эффективные методы, формы и средства обучения; предложить поэтапную интегративную модель, соотносящую содержание языковой подготовки с реальными потребностями будущей профессиональной деятельности [4; 7]. Научная новизна исследования заключается в том, что профессионально-коммуникативная компетенция будущего аграрного специалиста рассматривается как многоуровневая система, объединяющая языковые, терминологические, дискурсивные, прагматические и социопрофессиональные параметры, а обучение русскому языку трактуется как пространство профессионального смыслообразования, а не как вспомогательное приложение к предметной подготовке. Практическая значимость статьи состоит в возможности использования разработанных положений при создании рабочих программ, учебно-методических комплексов, электронных курсов, диагностических материалов и интегрированных заданий для студентов аграрных направлений.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показывает, что проблема профессионально ориентированного обучения языку в неязыковом вузе занимает устойчивое место в современной методике, однако применительно к аграрному образованию и особенно к формированию профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке она разработана неравномерно [5; 11]. В классических работах по коммуникативной методике подчёркивается, что владение языком проявляется не в сумме усвоенных правил, а в способности решать речевые задачи в конкретной ситуации общения, что делает коммуникативность системообразующим принципом всего процесса обучения [12; 13]. Компетентностный подход, развиваемый в трудах отечественных и зарубежных исследователей, смещает акцент с накопления знаний на готовность использовать их в деятельности, а потому язык специальности рассматривается как инструмент профессионального действия и социального взаимодействия [10]. В исследованиях по ESP и CLIL доказывается, что наибольшая эффективность достигается при интеграции языкового содержания с предметной областью, когда студент овладевает не только формой, но и смысловым ядром будущей профессии [8; 9]. Для аграрного профиля это особенно важно, поскольку профессиональная коммуникация здесь опирается на работу с техническими описаниями, инструкциями, аналитическими обзорами, агротехнологическими рекомендациями, таблицами, схемами и данными производственного мониторинга [2; 3]. В работах, посвящённых преподаванию русского языка в аграрных вузах, подчёркивается роль терминологического минимума, аутентичных текстов и производственных ситуаций как основы учебного содержания [4; 6]. Так, М. Б. Касимова обращает внимание на

необходимость инновационного подхода к обучению русскому языку студентов сельскохозяйственных вузов и подчёркивает связь языковой подготовки с развитием профессиональной компетентности [4; 5]. Вместе с тем в ряде исследований профессиональная коммуникативная компетенция раскрывается преимущественно через терминологический или текстоцентрический аспект, тогда как её дискурсивная, прагматическая, интерактивная и рефлексивная стороны остаются разработанными слабее [6; 11]. Имеется также тенденция отождествлять профессионально ориентированное обучение с простым насыщением курса специальной лексикой, хотя реальная практика показывает, что знание отдельных терминов не гарантирует способности участвовать в содержательной профессиональной коммуникации [7]. Исследования по контекстному обучению убеждают, что прочное усвоение материала достигается тогда, когда студент включён в модель будущей деятельности и решает учебные задачи, максимально приближённые к реальным условиям производства [14]. В аграрном вузе это означает необходимость работы с описанием машин, анализом технологических операций, обсуждением причин снижения урожайности, интерпретацией показателей влажности, подбором средств защиты растений, обоснованием режимов полива, подготовкой мини-проектов по модернизации агротехнологий и другими заданиями, в которых русский язык выступает не объектом изучения, а средством профессионального действия [2; 6]. Современные публикации также подчёркивают значение цифровых ресурсов, мультимедийной визуализации, коллективных онлайн-инструментов, электронных глоссариев и кейсов, однако методически продуктивными они становятся только в том случае, если встроены в осмысленную речевую деятельность, а не используются как декоративное дополнение к традиционному объяснению [9; 11]. Тем самым анализ литературы позволяет выделить несколько устойчивых положений: профессионально-коммуникативная компетенция имеет интегративную природу; её развитие невозможно вне предметного контекста; терминология важна, но не исчерпывает содержания профессиональной коммуникации; ведущую роль играют аутентичные материалы, проблемные задания, диалогические формы взаимодействия, проектная работа и деятельностная оценка [8; 12; 14]. Вместе с тем сохраняется научно-методический дефицит в части комплексного описания структуры профессионально-коммуникативной компетенции именно будущего аграрного специалиста и разработки такой модели обучения русскому языку, которая системно связывала бы лексико-грамматическую, дискурсивную, прагматическую и интерактивную подготовку с профильными дисциплинами и практикой. Следовательно, имеется необходимость в уточнении понятийного аппарата, выделении ключевых компонентов компетенции и создании методической системы, ориентированной на реальные коммуникативные сценарии аграрной деятельности.

Методология исследования

Методология исследования опирается на синтез компетентностного, коммуникативного, контекстного, интегративного и деятельностного подходов, что позволило рассмотреть развитие профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке как сложный педагогический процесс, включающий отбор содержания,

моделирование профессиональных ситуаций, организацию речевой практики и разработку диагностических средств [10; 12]. Исследование носит теоретико-методический характер и основано на анализе нормативных документов в области образования и аграрного развития, лингводидактических работ по профессионально ориентированному обучению, публикаций по русскому языку в аграрных вузах, а также концепций, объясняющих природу профессиональной коммуникации и её компетентностных параметров [1; 2; 4]. В качестве исходной установки принимается тезис о том, что профессионально-коммуникативная компетенция будущего аграрного специалиста не сводится к знанию терминов и речевых клише, а представляет собой систему взаимосвязанных умений: понимать профессиональный текст, выделять в нём значимую информацию, интерпретировать данные и инструкции, строить устное и письменное высказывание в логике конкретной производственной задачи, вести диалог и аргументированную дискуссию, соблюдать нормы речевого поведения и критически оценивать собственное коммуникативное действие [7; 13]. Для моделирования содержания обучения была использована процедура структурно-функционального анализа, позволившая выделить шесть основных компонентов компетенции: лингвистический, обеспечивающий владение базовыми языковыми средствами; терминологический, связанный с усвоением понятийного аппарата специальности; дискурсивный, отвечающий за построение связного монолога, объяснения, отчёта и презентации; прагматический, ориентированный на уместность и целесообразность речевого поведения; социопрофессиональный, предполагающий учёт норм профессионального взаимодействия; рефлексивный, обеспечивающий самооценку и коррекцию коммуникативной деятельности [6; 10]. Далее был применён метод дидактического моделирования, в рамках которого обучение русскому языку было организовано вокруг типичных коммуникативных сценариев аграрной деятельности: чтение и комментирование инструкций, описание технологических процессов, обсуждение неисправностей техники, анализ показателей урожайности, составление кратких отчётов по практике, защита мини-проектов, подготовка аннотаций и участие в учебной дискуссии [2; 3; 14]. При отборе языкового и текстового материала использовались принципы профессиональной релевантности, функциональной достаточности, междисциплинарной координации и поэтапного усложнения. Это означает, что в учебный курс включались не любые тексты и лексемы, а те, которые непосредственно соотносятся с профилем аграрной подготовки: машины и механизмы, агротехнологические операции, мелиоративные мероприятия, средства защиты растений, вопросы хранения и переработки продукции, цифровой мониторинг, ресурсосбережение и экологическая безопасность [1; 2]. Для проектирования методов обучения были отобраны формы работы, обеспечивающие переход от узнавания и воспроизведения материала к его продуктивному использованию: тематические микротексты, диалоги по ролям, мини-доклады, аналитические задания, кейсы, проектные презентации, визуальные комментарии, коллективное составление глоссариев, рефлексивные листы и портфолио [5; 8; 9]. Особое внимание уделялось принципу контекстности: каждое задание должно было быть погружено в профессиональную ситуацию, чтобы языковая единица усваивалась не в изоляции, а

как средство решения конкретной задачи. Для диагностического блока модели была разработана система критериев, включающая точность понимания текста, корректность терминологического употребления, связность и логичность высказывания, аргументированность позиции, коммуникативную уместность, способность к взаимодействию и рефлексивной самооценке [10; 12]. Таким образом, методология исследования позволила перейти от общего утверждения о необходимости профессионализации языкового образования к созданию конкретной модели развития профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования позволили сформулировать методическую модель развития профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов, в центре которой находится не усвоение разрозненных единиц языка, а формирование готовности использовать русский язык как инструмент профессионального мышления, взаимодействия и решения производственных задач [4; 7]. В предлагаемой модели обучение строится поэтапно. На первом, адаптационно-базовом этапе, создаётся фундамент для профессионализации языковой подготовки: актуализируются общеязыковые умения, вводится начальный терминологический минимум, формируются навыки понимания кратких предметных сообщений, описания объекта и распознавания логики специального текста [5; 12]. Этот этап особенно важен, поскольку многие студенты приходят в аграрный вуз с неоднородным уровнем владения русским языком, и попытка сразу погрузить их в сложный профессиональный дискурс без выравнивания базовых умений приводит к поверхностному усвоению и быстрой потере мотивации. На втором, операционально-контекстном этапе, внимание переносится на включение языка в типичные учебно-профессиональные сценарии: студенты учатся комментировать схемы и таблицы, описывать устройство машин, объяснять последовательность агротехнических операций, выделять причинно-следственные связи, формулировать рекомендации, задавать уточняющие вопросы и вести краткий профессиональный диалог [2; 3; 9]. Здесь принципиально важно, что терминология перестаёт существовать отдельно от речи и начинает функционировать в составе более сложных дискурсивных структур. На третьем, интегративно-производственном этапе, языковая подготовка соотносится с задачами, максимально приближенными к будущей профессии: анализ кейсов, защита проектов, обсуждение проблем эксплуатации техники, оценка эффективности технологических решений, составление письменных отчётов по практике, подготовка презентаций и участие в моделируемых профессиональных совещаниях [8; 14]. Такая последовательность обеспечивает постепенный переход от знания к деятельности, от фрагментарного использования языка к целостной профессиональной коммуникации. Исследование показало, что наиболее продуктивным является сочетание нескольких методических групп. Первая группа — работа с аутентичными и полуаутентичными текстами: инструкциями, технологическими картами, научно-популярными и учебно-научными статьями, описаниями производственных ситуаций, аннотациями и отчётами [3; 6]. Эти тексты дают студенту модель реального аграрного дискурса,

позволяют осваивать терминологию в естественной среде и видеть, как лексика и грамматика взаимодействуют в смысловой структуре сообщения. Вторая группа — диалогические и интерактивные методы: работа в парах, интервью, ролевые игры, деловые беседы, учебные дискуссии, мини-дебаты, коллективное обсуждение способов решения проблемы [12; 13]. Именно они развивают оперативность речевого реагирования, навыки уточнения, аргументации, согласования и возражения, без которых профессиональная коммуникация остаётся односторонней и текстоцентричной. Третья группа — проблемно-поисковые методы, включая кейс-метод, ситуационный анализ и проектную деятельность [8; 14]. В кейсе студент сталкивается не с готовым ответом, а с производственной неопределённостью: нужно проанализировать данные, понять условия, выбрать решение, объяснить его преимущества и представить результат группе. Такая работа активизирует не только языковую, но и профессиональную мыслительную деятельность, что делает усвоение русского языка глубже и функциональнее. Четвёртая группа — визуально-цифровые средства: схемы, фотографии машин и узлов, инфографика, видеосюжеты, интерактивные карточки, онлайн-доски, цифровые глоссарии и платформы для совместной работы [9; 11]. Они особенно полезны в аграрной аудитории, поскольку значительная часть профессиональных понятий связана с конкретными объектами и процессами, которые легче осваиваются при наглядной опоре. Однако исследование показало, что цифровая среда эффективна лишь при соблюдении одного условия: она должна быть подчинена коммуникативной задаче, а не подменять её. Если видео или схема используются только как иллюстрация, без последующего анализа, обсуждения и речевой переработки, их дидактический потенциал реализуется частично. Важным результатом исследования стало уточнение структуры самой профессионально-коммуникативной компетенции. Лингвистический компонент обеспечивает владение нормами словоупотребления и грамматической организации высказывания; терминологический — точность и однозначность специальной номинации; дискурсивный — умение логично строить текст разных жанров; прагматический — соотнесение высказывания с целями общения и условиями ситуации; социофессиональный — соблюдение норм взаимодействия, субординации и этики делового общения; рефлексивный — осознание собственных сильных и слабых сторон в речевой деятельности [6; 10]. Практика показывает, что игнорирование любого из этих компонентов снижает качество подготовки: студент может знать термины, но не уметь включать их в связный доклад; может читать текст, но испытывать трудности в диалоге; может воспроизводить клише, но не соотносить их с нормами профессионального поведения. Следовательно, эффективная методика обязана быть комплексной. Существенное значение имеет и междисциплинарная координация. Когда темы русскоязычных занятий синхронизируются с изучением профильных дисциплин — сельскохозяйственных машин, основ мелиорации, растениеводства, защиты растений, агроинженерии, цифрового земледелия, — студенты гораздо легче усваивают речевые модели, поскольку соотносят их с уже знакомой предметной логикой [2; 4]. Это создаёт эффект двойного закрепления: понятие осваивается одновременно в языковом и специальном аспектах. В рамках исследования было также

установлено, что развитие профессионально-коммуникативной компетенции требует пересмотра оценочных процедур. Недостаточно проверять только знание слов или грамматических правил; необходимо оценивать способность студента решать коммуникативную задачу: понять текст, извлечь и преобразовать информацию, аргументировать позицию, вести диалог, готовить письменный фрагмент профессионального характера, использовать точные термины и соблюдать композиционно-логическую цельность [10; 12]. Поэтому была предложена многоуровневая система оценивания, включающая диагностические задания на старте курса, текущий формативный контроль, рубежные задания в формате кейсов и мини-проектов, а также итоговую комплексную работу. Обсуждение результатов позволяет утверждать, что развитие профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов наиболее успешно осуществляется при сочетании содержательной профессионализации курса, контекстной организации обучения, интерактивных форм взаимодействия, проектно-кейсовой логики, визуально-цифровой поддержки и деятельностной системы оценивания. Тем самым русский язык становится в аграрном вузе не обслуживающим фоном, а полноценным инструментом подготовки современного специалиста, способного коммуницировать в профессиональной среде точно, логично и результативно.

Заключение

Таким образом, проведённое исследование подтверждает, что развитие профессионально-коммуникативной компетенции на русском языке у будущих аграрных специалистов должно рассматриваться как системная задача современного аграрного образования, непосредственно связанная с качеством подготовки выпускника и его готовностью к реальной профессиональной деятельности [1; 2]. Русский язык в аграрном вузе не может ограничиваться функцией общего гуманитарного сопровождения; он должен выступать инструментом восприятия, переработки и передачи отраслевой информации, средством аргументации, кооперации и решения производственных задач [4; 7]. Исследование показало, что профессионально-коммуникативная компетенция имеет интегративную структуру и включает лингвистический, терминологический, дискурсивный, прагматический, социо профессиональный и рефлексивный компоненты, которые формируются не изолированно, а во взаимосвязи друг с другом [6; 10]. Наиболее продуктивными для её развития являются методы, обеспечивающие включение языка в реальные или моделируемые ситуации будущей деятельности: работа с аутентичными текстами, анализ профессиональных кейсов, проектная деятельность, диалогические формы взаимодействия, презентации, письменные отчёты, визуально-цифровая поддержка и многоуровневое критериальное оценивание [8; 9; 14]. Предложенная в статье модель демонстрирует, что прочное усвоение русского языка в аграрной аудитории достигается тогда, когда студент не просто изучает языковой материал, а использует его как средство профессионального мышления и коммуникации. Практическая значимость работы состоит в возможности применения полученных выводов при проектировании учебных программ, создании пособий, электронных курсов, диагностических материалов и интегрированных модулей для студентов аграрных

направлений. Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией предложенной модели, разработкой уровневых индикаторов сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, а также с созданием цифровых ресурсов для обучения русскому языку в аграрном вузе. В целом можно утверждать, что именно развитие профессионально-коммуникативной компетенции позволяет превратить курс русского языка в действенный механизм подготовки конкурентоспособного, интеллектуально гибкого и коммуникативно грамотного аграрного специалиста.

Список литературы:

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» № ЗРУ-637 от 23 сентября 2020 года.
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5853 от 23 октября 2019 года «Об утверждении Стратегии развития сельского хозяйства Республики Узбекистан на 2020–2030 годы».
3. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-4575 от 28 января 2020 года «О мерах по реализации в 2020 году задач, определённых в Стратегии развития сельского хозяйства Республики Узбекистан на 2020–2030 годы».
4. Kasimova M. B. An innovative approach to teaching the Russian language to students of agricultural higher education institutions // Eurasian Research Bulletin. 2022. Vol. 14.
5. Kasimova M. B. Development of professional competence in students in the lessons of the Russian language // British Journal of Global Ecology and Sustainable Development. 2023. Vol. 13.
6. Yalgashev, Khurshid, Mukhabatkhan Kasimova, and Muyasar Mukhanova. "Effect of economic value characteristics of newly created mulberry varieties on biological indicators of silkworm." E3S Web of Conferences. Vol. 389. EDP Sciences, 2023.
7. Kasimova, Mukhabbat. "GROUP WORK AS A BASIC ELEMENT IN LANGUAGE TEACHING FOR NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES." International Conference on Health & Technology. Vol. 2. No. 3. 2026.
8. Kasimova, Mukhabbat. "SMALL GROUP WORK AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS." International Conference on Social Sciences & Humanities. Vol. 2. No. 3. 2026.
9. Kasimova, Mukhabbat. "EFFECT OF ECONOMIC VALUE CHARACTERISTICS OF NEWLY CREATED MULBERRY VARIETIES ON BIOLOGICAL INDICATORS OF SILKWORM." International Conference on Science, Education & Law. Vol. 2. No. 3. 2026.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
11. Monakhova L. Y. et al. Teaching English for specific purposes in Russian agricultural universities // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 222.
12. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969.
14. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991.

15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Флинта, 2017.

