

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА

Улугбек Ботирович АЗИЗОВ

Доцент

Узбекский государственный университет мировых языков

Ташкент, Узбекистан

O'ZBEKISTON OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA XORIJIY TIL PROFESSOR- O'QITUVCHILARINING KASBIY KOMPETENSIYALARINI BAHOLASH MEKANIZMINI SHAKLLANTIRISH

Ulug'bek Botirovich AZIZOV

Dotsent

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti

Toshkent, O'zbekiston

THE FORMATION OF THE ASSESSMENT MECHANISMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE UNIVERSITIES OF UZBEKISTAN

Ulugbek Botirovich AZIZOV

Associate professor

Uzbekistan State World Languages University

Tashkent, Uzbekistan azizov_ulugbek@yahoo.com

UDC (UO'K, УДК): 378.1

For citation (iqtibos keltirish uchun, для цитирования):

Азизов У.Б. Формирование механизма оценки профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков в вузах Узбекистана // O'zbekistonda xorijiy tillar. — 2023. — № 2 (49). — В. 87-97.

<https://doi.org/10.36078/1683274786>

Received: February 16, 2023

Accepted: April 17, 2023

Published: April 20, 2023

Copyright © 2023 by author(s).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Аннотация. Исторически преподавание иностранных языков в Узбекистане основывалось на умении развивать навыки лингвистической компетенции у студентов. Лингвистическая компетенция, которая включает в том числе метод перевода, оценивала деятельность преподавателей иностранных языков относительно их способности развивать у студентов навыки грамматической, синтаксической, лексической и стилистической грамотности. После внедрения Общеввропейских компетенций владения иностранным языком в вузах республики начали требовать соблюдение принципов CEFR. По требованиям CEFR, социолингвистическая, прагматическая и стратегическая компетенции стали актуальными при преподавании иностранных языков. Соответственно, оценка профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков в университетах Узбекистана стала основываться на механизме, который включал также умение развивать у студентов не только лингвистическую, но и прагматическую, социолингвистическую и стратегическую компетенции. В данной статье мы обсудим эти компетенции, которые стали основой для формирования механизма оценки профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков в вузах Узбекистана после 2012 года.

Ключевые слова: CEFR; коммуникативные компетенции; прагматическая компетенция; социолингвистическая компетенция; стратегическая компетенция; профессиональная деятельность преподавателей.

Аннотация. Tarixan O'zbekistonda xorijiy tillarni o'qitish talabalarda lingvistik kompetensiyasini rivojlantirishga asoslangan edi. Lingvistik kompetensiya tarjima metodini o'z ichiga olib (Grammar-Translation Method — GMT), u xorijiy til o'qituvchilarining professional faoliyatini tekshirishda asosiy vosita bo'lib xizmat qilgan. U asosan talabalarning grammatik, sintaktik, leksik va stilistik bilimlarini oshirishga xizmat qilgan. O'zbekistonda 2012-yilda Umumyevropa xorijiy tillarini bilish kompetensiyalari (Common European Framework of References — CEFR) qabul qilingandan so'ng xorijiy til universitet o'qituvchilaridan ushbu CEFR talablariga muvofiq faoliyat olib borish talab etildi. Ushbu talablar doirasida endi xorijiy tillarni o'qitishda talabalardan nafaqat lingvistik, balki pragmatik, sotsiolingvistik va strategik kompetensiyalarni rivojlantirish so'ralar edi. Shu nuqtayi nazardan xorijiy til o'qituvchilaridan talabalarda lingvistik, pragmatik, sotsiolingvistik va strategik kompetensiyalarni rivojlantirish ularning professional vazifalari sifatida ko'ra boshlandi. Ushbu maqolada, mazkur to'rt kompetensiyalarni muhokama qilib o'tamiz. Yuqorida aytib o'tilgan kompetensiyalar 2012-yildan boshlab xorijiy til o'qituvchilarining professional faoliyatlarini baholashda asosiy mexanizm sifatida ko'ra boshlandi.

Калит so'zlar: CEFR; kommunikativ kompetensiyalar; pragmatik kompetensiya, sotsiolingvistik kompetensiya; strategik kompetensiya; o'qituvchilarning professional faoliyati.

Abstract. Historically, teaching foreign languages at the universities of Uzbekistan has been based on the ability to develop students' linguistic competence. Linguistic competence that is taught by applying (Grammar-Translation Method - GMT) has been a key element in assessing the professional activities of foreign language university teachers in Uzbekistan. In this regard, these teachers used to be asked to develop students' grammatical, syntactical and stylistic literacy. After the implementation of the Common European Framework of References — CEFR in Uzbekistan in 2012, foreign language university teachers have started to be required to follow the principles of CEFR. According to CEFR, linguistic, sociolinguistic, pragmatic and strategic competences are considered to be important in developing students' ability to communicate effectively in foreign languages in authentic situations. Concordantly, an assessment of the professional activities of university teachers in Uzbekistan has started to be based on the ability of these teachers to develop students' competences not only in linguistics, but also in sociolinguistics, pragmatics, and strategics. In this article, we will discuss these communicative competences, which have started to be applied after 2012 in assessing the professional activities of foreign language university teachers in Uzbekistan.

Keywords: CEFR; communicative competences; pragmatic competence; sociolinguistic competence; strategic competence; professional activity of teachers.

Введение. После внедрения Общеευропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of References — CEFR) в Узбекистане в

2012 году от преподавателей иностранных языков в университетах республики начали требовать соблюдения принципов CEFR. Следовательно, коммуникативный подход (Communicative Language Teaching — CLT) в преподавании иностранных языков стал актуальным, который отвечал требованиям преподавания в рамках CEFR (1). Коммуникативный подход отличается от метода перевода (Grammar-Translation Method — GMT). В рамках метода перевода основной упор делается на преподавателя (активная роль) и заучивание грамматических правил при развитии только лингвистической компетенции, т.е. заучивание правил грамматики, семантики и стилистики. С другой стороны, коммуникативный подход отводит преподавателю пассивную роль, который является фасилитатором процесса организации урока. Изучение иностранных языков в коммуникативных целях смещает акцент с преподавателя на студента; роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам стать коммуникативно компетентными с точки зрения четырех компетенций, включая лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую и стратегическую. Именно эти навыки ныне требуется развивать у студентов в высших учебных заведениях в Узбекистане. Следовательно, профессиональная деятельность преподавателей иностранных языков в республике начала оцениваться в рамках CEFR с учетом использования коммуникативного подхода во время занятий.

Коммуникативные компетенции — это те профессиональные критерии, которые могут быть использованы при оценке деятельности преподавателей, т.е. насколько преподаватель способен развивать у студентов коммуникативные компетенции. Коммуникативная компетенция — знание носителя языка, как и где правильно говорить с точки зрения культуры, традиций, общих правил и норм, которые приняты в том или ином лингвистическом сообществе. Способность понимать социальное значение и быть понятым в социальном контексте — это важный компонент коммуникативной компетенции. Умение преподавать только грамматические или иные лингвистические правила не определяет профессиональные качества преподавателя в настоящее время. Рассмотрим далее каждый компонент коммуникативной компетенции в отдельности.

Лингвистическая, или грамматическая, компетентность

Лингвистическая, или грамматическая, компетентность — это способность применять грамматические, лексические и стилистические правила во время конструирования устных и письменных высказываний на иностранном языке. Лингвистическая компетенция важна, поскольку она объясняет,

как структурированы высказывания и предложения — структурная концептуализация языка. Однако этих правил недостаточно для достижения коммуникативной цели, поскольку неязыковые факторы играют важную роль в конструировании социальных значений.

Изучение языка (его формы/структуры и значений/семантики) в Узбекистане рассматривалось как основной источник знаний, который, как считалось, обеспечивал успешность коммуникации на иностранном языке. Когда мы изучаем и преподаем иностранный язык, мы часто полагались на словарные значения и грамматические правила. Однако времена изменились, и благодаря новым открытиям когнитивной лингвистики (11), функциональной (когнитивной) грамматики (6) и недавним подходам в прикладной лингвистике (12) мы усилили коммуникативный/функциональный подход в преподавании иностранных языков.

Обучение лингвистической компетенции в Узбекистане традиционно проводилось в рамках сосюрговской структуральной лингвистики с упором на форму/структуру и значение/семантику. При этом правила доминировали над практикой (функциональности языка), утверждалось, что знание правил может обеспечить успешность общения. Однако произошел теоретический и практический сдвиг за последние годы. Преподавание и изучение «грамматики» не должно быть скучным, статичным или изолированным от социального контекста. Данный социальный контекст характеризуется прагматикой (дискурсом) и социолингвистикой.

Прагматическая/дискурсивная компетентность

Прагматическая компетенция — способность интерпретировать и передавать смысл в контексте с точки зрения интенции (намерения) адресанта. Понимание динамического значения зависит от времени, пространства и социального контекста. При общении люди не только обмениваются грамматическими структурами и структурированной семантикой, но и передают намерения. Высказывание несет в себе также намерения говорящего. Это намерение связано со временем, пространством и социальным контекстом. Способность интерпретировать эти намерения в коммуникативной ситуации означает способность быть компетентным с точки зрения прагматики/дискурса. Например, посмотрите на приведенную ниже картинку.



На картинке задается вопрос о героях: что они делают? О чем они разговаривают?

Вам может быть трудно определить, что они делают и говорят. Это связано с тем, что нам не известен социальный контекст, в котором герои находятся. Другими словами, представьте ту ситуацию, при которой они были бы парнем и девушкой, испытывающими симпатию друг к другу, или друзьями, которые находятся в кафе, или были бы репетитором (парень) и ученицей (девушка), обсуждающими время и место планируемого будущего урока. В зависимости от контекста и конкретных социальных ролей каждого из этих людей язык, который они используют, будет разным. Таким образом, мы будем интерпретировать то, что они говорят, в зависимости от конкретного социального контекста и социальных ролей. Например, представьте, что они встречаются на первом свидании. Девушка говорит парню: «Ты мне очень нравишься». Предположим, что у них десятое свидание. Парень спрашивает девушку: «Ты меня любишь?» Она отвечает: «Ты мне очень нравишься». Таким образом, мы интерпретируем высказывание девушки и сочувствуем парню, когда они встречаются на десятом свидании, потому что она не ответила, что также любит его. Когда мы думаем конкретно о языке и контексте, говорящие будут передавать не только фиксированные в словаре и в правилах значения, но и намерения, которые определяются социальным контекстом (10). Рассмотрим другой пример — диалог между преподавателем и студентом:

Преподаватель: Здравствуйте!

Студент: Простите!

Преподаватель: Как дела?

Студент: Простите меня!

Преподаватель: Я думаю, вы выпустили книгу в прошлом году на тему, о которой мы говорим сегодня, не так ли?

Студент: Простите, пожалуйста, мой ребенок болен, я беспокоюсь, поэтому хотел попытаться узнать, как он сейчас.

Никакие грамматические правила и словарь не могут объяснить последовательность этого диалога, так как он без понимания социального контекста не имеет смысла (т.е. его логическая последовательность иллогична). Только интерпретация социального контекста может объяснить намерение преподавателя, почему он так начинает диалог и почему студент понимает намерение преподавателя, выраженное через язык, и отвечает прагматически корректно. Данный диалог имеет смысл в той ситуации, при которой преподаватель имеет право сделать замечание в отношении студента, который разговаривает по телефону во время занятия без разрешения преподавателя.

Прагматическая компетентность — способность интерпретировать и передавать значение в (социальном) контексте. Диалог может быть неправильным с точки зрения формы/структуры и смыслов/семантики, но он может быть правильным с точки зрения прагматического смысла (как показывает пример, приведенный выше). В том случае, когда собеседники понимают друг друга, даже с грамматически неправильными предложениями, общение все равно будет проходить успешно. Рассмотрим другой пример (14, 36):

Мужчина: Ваша собака кусается?

Женщина: Нет (мужчина наклоняется, чтобы погладить собаку. Собака кусает мужчину).

Мужчина: Ой! Вы сказали, что ваша собака не кусается.

Женщина: Но это не моя собака.

Как вы думаете, в чем проблема в этом разговоре? Почему эта коммуникация не удалась? Как собеседники не поняли друг друга, хотя были использованы семантически и грамматически правильные предложения? Во время разговора мы не только обмениваемся семантически значимыми и грамматически правильными высказываниями, но и предоставляем соответствующий объем информации. В данном диалоге женщина не предоставила достаточное количество информации о том, что собака не её, что она не знает, кусается ли она или нет, а лишь ограничилась ответом «нет», что привело к непониманию со стороны мужчины (14). Для того чтобы понять друг друга, необходимо коммуникативное взаимодействие с точки зрения обеспечения достаточным количеством информации. Такое коммуникативное взаимодействие называется «максимами сотрудничества» (9), которые включают:

1) *Максиму количества* — оценку со стороны говорящего потребности количества информации со стороны слушающего (много/меньше говорить может привести к неудаче во время коммуникации). В вышеприведенном примере женщина не предоставила мужчине достаточно

информации. Она просто сказала «нет», что было неверно истолковано человеком, который подумал, что собака не кусается. Это нарушение максимы привело к неудаче в общении, результатом которого является нежелательное действие, т.е. собака укусила человека;

2) *Максиму качества* — интерсубъективно принятую истину в том или ином обществе. Убеждение как говорящего, так и слушающего в правдивости высказанного и услышанного (высказанное и услышанное не подвергается сомнению в том или ином обществе со стороны людей). Обычно, когда люди разговаривают друг с другом, они полагаются на общие разделяемые в обществе нормы, общие воспоминания, практики и опыт. Эти общие практики и переживания содержат в себе определенный тип истины, которая известна обоим собеседникам. Следовательно, преподавание иностранных языков — это не только инструктирование студентов правилам грамматики, но и тем социокультурным нормам и социальным практикам, которые в основном определяют значение коммуникации. Последнее связано с социолингвистической компетенцией.

Социолингвистическая компетентность

Социолингвистическая компетенция — понимание того, как та или иная культура и/или разделяемые в том или ином обществе социальные правила и нормы влияют на то, как мы описываем вещи, объекты и процессы в обществе. Социолингвистическая компетенция направлена на развитие у учащихся способности понимать, как разные культуры выбирают различную грамматику, семантику, стилистику при описании одних и тех же объектов, предметов и процессов.

Разные культуры разделяют разные ценности, социальные правила, нормы, обычаи и идеологии. Даже в рамках одной культуры эти практики, социальные правила и нормы могут различаться в зависимости от таких факторов, как социальный класс, этническая принадлежность, пол и возраст (5 & 13). Например, высказывание «Я вернусь через пять минут» на первый взгляд имеет идентичную интерпретацию в разных культурах, так как «пять» — объективное явление. Однако практика показывает, что слово «пять» интерпретируется по-разному в Узбекистане и США. В Узбекистане люди используют фразу «пять минут» для обозначения чего-то большего (возможно, два часа), чем точное время «пять минут». Это нормально, когда кто-то скажет, что он подьедет через пять минут, но в реальности придет через час. Однако в США люди не разделяют эту практику, и, если узбек использует эту фразу в разговоре с американцем, он может интерпретировать «пять минут» как реальные пять минут. Таким образом, общение означает обмен не только грамматически

правильными фразами, но и практиками, разделяемыми среди людей. Способность интерпретировать эти общие практики и опыт между различными культурами, а также внутри одной культуры предполагает наличие социолингвистической компетенции.

Социолингвистическая компетенция тесно связана со знанием культуры. Каждая культура несет в себе общие практики, опыт, правила и нормы, коротко называемые *общими знаниями*. Общее знание — это знание, которое было создано в ходе предыдущего опыта между собеседниками в рамках той или иной культуры. Такие знания являются ключевыми в обеспечении идентичной интерпретации объектов и процессов. Даже если люди говорят на одном языке и используют грамматически правильные предложения (форма/семантика), они могут не понимать друг друга из-за отсутствия общего знания (shared knowledge). Мифы, пословицы, музыка, стихи и сказки несут в себе определенное общее знание, которое активизируется в самом языке и через него. Например, существует разница между общими знаниями в Узбекистане и США в отношении того, как преподаватель начинает свой урок. П = преподаватель; Сс = студенты (4, 49-50).

В Узбекистане:

П: Доброе утро! Кого сегодня нет?

Сс: Студент Б отсутствует, но у него есть веская причина.

П: Но, он не отпросился у меня.

Сс: Мы не знали, что Б не отпросился у вас.

Т: Нет! Тихо! Начнем наш урок.

В Соединенных Штатах:

П: Всем доброе утро. Сегодня мы рассмотрим три основные области: X, Y и Z. Прежде чем, мы начнем, я хотел бы убедиться, что все сегодня присутствуют.

Сс: Студент Б сегодня отсутствует.

П: Спасибо, что сообщили об этом. (Преподаватель делает заметку на бумаге.) Сообщите ему, что, если он хочет получить сегодняшнюю презентацию, ему нужно будет связаться со мной после урока по электронной почте.

Сс: Хорошо!

П: Отлично, начнем.

Как мы видим из приведенных выше примеров, разные культуры несут в себе разные общие знания и разделяемые практики в отношении одной и той же социальной ситуации, т. е. начала занятия в университете. В Узбекистане преподаватель университета демонстрирует свою власть и контроль над студентами в начале занятия; в то время как в США основное внимание уделяется на право студента отсутствовать, но при этом необходимо, чтобы студент позже освоил материал (8,

430). Свобода выбора дается студенту в американской культуре. В этом отношении социолингвистическая компетентность исследует, как культура (общие знания/практики) влияет на то, что мы говорим и считаем уместным говорить в той или иной социальной ситуации. Что уместно/можно сказать в университетах Узбекистана перед началом занятий, возможно, будет неуместно говорить в университетах США.

Стратегическая компетентность

Стратегическая компетенция — при отсутствии знаний в области лингвистических, прагматических и социолингвистических компетенций в той или иной коммуникативной ситуации стратегическая компетенция компенсирует нехватку подобных компетенций. При общении с разными людьми на иностранном языке мы не всегда можем вспомнить, как описать тот или иной объект или явление. Способность передать значение этих объектов или явлений, не используя сами эти слова, предполагает быть компетентным стратегически (3, 16).

Когда человек может столкнуться с той ситуацией, когда ему/ей понадобится умение быть стратегически компетентным(ой)? Подобная ситуация называется «непростой ситуацией». Непростая ситуация — это коммуникативное непонимание, которое может возникнуть по причине того, что (а) человек сталкивается с незнакомой темой, (б) человек сталкивается с ситуацией, в которой его/её собеседник не понимает говорящего из-за нехватки словарного запаса (2). Следующие стратегии применяются при возникновении «непростой ситуации» (7):

Стратегия сокращения — сокращение и/или адаптация того, что мы знаем, к нашей цели. Пример: если у нас ограниченный словарный запас в отношении коммуникативной ситуации, при которой нам необходимо узнать маршрут поездов, мы можем ограничить наше общение с иностранцем, спросив, где находится специальный автомат, который имеет инструкции на русском языке.

Стратегия обобщения — замена определенного термина общеупотребительным словом без нарушения общего смысла в той или иной коммуникативной ситуации. Например, используя «эту штуку» (функцию объекта можно показать руками) вместо «отвертки».

Расширенные перифразы — говоря о функциях того или иного объекта, не упоминая точно его/её точное название (из-за того, что мы не знаем название на иностранном языке). Например, «как можно назвать это устройство на вашем языке, с помощью которого вы можете соединить два металла вместе ...» (т. е. функция устройства является целевой).

Компенсация — коммуникативный процесс, в котором говорящий использует вербальную и невербальную речь для компенсации коммуникативных проблем, вызванных недостаточным знанием семантики или синтаксиса.

Выводы. В статье мы рассказали о том, как после внедрения Общеευропейских компетенций владения иностранным языком в Узбекистане в 2012 году от преподавателей иностранных языков в вузах республики начали требовать соблюдения принципов CEFR в их профессиональной деятельности. Следовательно, оценка профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков включала навыки развития у студентов не только лингвистической компетенции, но и прагматической, социолингвистической и стратегической компетенции. Данные компетенции являются важным компонентом при общении (устная и письменная речь) с иностранцами в аутентических коммуникативных ситуациях. Кроме этого, данные компетенции легли в основу разработки программ и учебных планов в преподавании иностранных языков в университетах Узбекистана. Новые программы и учебные планы подразумевали отказ от старых методик обучения (метод перевода) иностранным языкам и внедрение коммуникативных подходов при преподавании и изучении иностранных языков. Данная статья обсудила вопрос о том, как профессиональную деятельность преподавателей иностранных языков вузов республики начали оценивать после 2012 года. При этом данная статья не рассматривает вопрос о том, как принципы CEFR соблюдаются на местах со стороны преподавателей, так как статья является теоретической, нежели эмпирической. Следовательно, статья открывает путь к дальнейшим эмпирическим исследованиям в данной области.

Использованная литература/ References

1. Beresova, J. (2017). The impact of the CEFR on teaching and testing English in the local context, *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 959-964.
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical based of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
3. Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Chiesa, D., Azizov, U., Khan, S., Nazmutdinova, K. & Tangirova, K. (2019) *Reconceptualizing Language Teaching: An In-service Teacher Education Course in Uzbekistan*. Tashkent: Baktria Press.
5. Coupland, N., & Jaworski, A. (2009). *The New Sociolinguistics Reader*. Palgrave: Macmillan.

6. Croft, W. (2001). *Radical construction grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 54(1), 16-23.
8. Duff, P. A. (2010). Language Socialization. In: N.H. Hornberger & McKay, S.L. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 427-452). U.K.: Multilingual Matter.
9. Grice, H. P. (2004). Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics: Speech Acts* (pp. 41-58).
10. Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
11. Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar (Vol. 2): Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
12. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson & Heinle.
13. Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
14. Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.