



ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССОВ.

Григорьева Марина Игоревна
старший преподаватель

Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза

Аннотация. В статье рассматриваются формирование коммуникативной компетенции учащихся национальных классов в процессе обучения русскому языку как неродному. Обосновывается актуальность использования коммуникативного подхода, направленного на развитие у обучающихся навыков речевого взаимодействия в различных ситуациях общения. Представлены результаты педагогического эксперимента, включавшего констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогический эксперимент, русский язык, национальные классы, анализ, речевое взаимодействие, коммуникативный подход.

Abstract. The article examines the development of communicative competence among students in classes for ethnic minority groups during the process of learning Russian as a non-native language. It substantiates the relevance of employing a communicative approach aimed at fostering students' skills in verbal interaction across various communication contexts. The results of a pedagogical experiment comprising baseline, formative, and control stages are presented.

Keywords: communicative competence, pedagogical experiment, Russian language, national classes, analysis, speech interaction, communicative approach.

Annotatsiya. Maqolada rus tilini ona tili bo‘lmagan til sifatida o‘qitish jarayonida milliy sinf o‘quvchilarining kommunikativ kompetensiyasini shakllantirish masalalari ko‘rib chiqiladi. Ta’lim oluvchilarning turli muloqot vaziyatlarida nutqiy o‘zaro ta’sir ko‘nikmalarini rivojlantirishga qaratilgan kommunikativ yondashuvdan foydalanishning dolzarbligi asoslangan. Ta’kidlovchi, shakllantiruvchi va nazorat bosqichlarini o‘z ichiga olgan pedagogik tajriba-sinov natijalari keltirilgan.

Kalit so‘zlar: kommunikativ kompetensiya, pedagogik tajriba, rus tili, milliy sinflar, tahlil, nutqiy o‘zaro ta’sir, kommunikativ yondashuv.

Введение. В современных условиях глобализации и межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает проблема формирования

коммуникативной компетенции учащихся. Образование сегодня ориентировано не только на усвоение знаний, но и на развитие личности, способной эффективно взаимодействовать в многоязычном и поликультурном обществе. Особенно актуальной данная задача становится в национальных классах, где обучение ведётся в условиях билингвизма или полилингвизма.

Коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное использование языка в различных речевых ситуациях. Она включает языковую, речевую, социокультурную и стратегическую составляющие. Формирование данной компетенции способствует развитию у учащихся способности выражать свои мысли, понимать собеседника, а также учитывать культурные особенности общения.

В национальных классах процесс формирования коммуникативной компетенции имеет свои специфические особенности. Учащиеся часто сталкиваются с необходимостью овладения вторым (неродным) языком, что требует особых методов и подходов в обучении. Важную роль играет учет родного языка учащихся, их культурного опыта, а также создание благоприятной языковой среды.

Несмотря на значительное количество исследований в данной области, остаются недостаточно разработанными вопросы эффективного формирования коммуникативной компетенции именно в национальных классах. В частности, требует дальнейшего изучения проблема развития устной речи как ключевого компонента коммуникативной компетенции в условиях билингвального обучения.

Обзор научной литературы, методы. Анализ научной литературы показывает, что данное понятие рассматривается с различных позиций: лингвистической, психолингвистической, социокультурной и методической.

Впервые термин «коммуникативная компетенция» был введен американским ученым Д. Хаймсом, который рассматривал её как знание правил уместного использования языка в конкретных ситуациях общения. [9;269] В педагогике и методике обучения языкам данная проблема получила дальнейшее развитие в работах И. Л. Бим, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, И. А. Зимней, Н. Д. Гальсковой и других ученых. Так, И. Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию как способность и готовность к межкультурному общению. а Е. И. Пассов обосновывает коммуникативный метод обучения как основной путь её формирования. Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин рассматривают коммуникативную компетенцию как интегративное качество личности, обеспечивающее способность осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и условиями общения. Подчеркивается её многокомпонентный и динамичный характер, а также зависимость структуры от целей и условий обучения.

Таким образом, анализ научной литературы свидетельствует о высокой степени разработанности общей теории коммуникативной компетенции, однако сохраняется

необходимость углубленного изучения её формирования в специфических условиях национальных классов, что и определяет направление данного исследования.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, педагогический эксперимент, обобщение и систематизация полученных данных.

Анализ и результаты исследования. Формирование коммуникативной компетенции является одной из ключевых задач современного языкового образования. Однако эффективность педагогических условий и методов ее развития требует экспериментальной проверки в реальной образовательной практике. Именно поэтому в рамках исследования был организован педагогический эксперимент в школе, целью которого стало выявление влияния разработанной системы упражнений и коммуникативных заданий на уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Полученные результаты позволяют объективно оценить эффективность предложенной методики и определить возможности ее применения в образовательном процессе.

Педагогический эксперимент проводился в 6 национальном классе в СОШ №5 города Нукуса.

Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что учащиеся среднего звена обладают сформированными базовыми языковыми навыками и находятся на этапе перехода к более сложным видам речевой деятельности, включая развернутое монологическое высказывание, аргументацию и участие в коммуникативном взаимодействии. С точки зрения психолого-педагогических особенностей, возраст 11–12 лет характеризуется активным развитием логического мышления, способностью к анализу, сравнению и обобщению. Как отмечает Л. С. Выготский, обучение должно опережать развитие и создавать условия для формирования новых психических функций, в том числе речевых.[1;252] Данное положение является методологической основой современного компетентного и коммуникативного подходов, поскольку ориентирует образовательный процесс на развитие потенциальных возможностей обучающихся.

Теоретической основой формирования коммуникативной компетенции является деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым. Согласно данной концепции, речь выступает как особый вид человеческой деятельности, имеющий мотив, цель и предмет. Следовательно, овладение речевой деятельностью возможно лишь в процессе систематической коммуникативной практики, предполагающей активное участие обучающихся в различных ситуациях общения. [5;82]

Организация педагогического эксперимента осуществлялась на основе принципов системности, последовательности и оптимизации учебного процесса, разработанных Ю. К. Бабанским, а также общедидактических положений И. П. Подласого. В соответствии с логикой педагогического исследования были выделены три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня речевого развития учащихся; формирующий — на внедрение разработанной методической системы; контрольный — на оценку её эффективности.

Особое значение в процессе организации эксперимента придавалось созданию благоприятной психологической среды. И. А. Зимняя отмечает, что успешное освоение неродного языка во многом обусловлено сформированностью речевой уверенности учащихся, а также отсутствием психологического барьера, связанного с боязнью допустить ошибку в процессе общения. [3;115]

В связи с этим на уроках формировалась атмосфера педагогической поддержки, поощрялась речевая активность, применялись методы мягкой коррекции ошибок, что способствовало повышению мотивации учащихся к участию в устном общении.

Констатирующий эксперимент проводился в естественных условиях образовательного процесса, в рамках учебных занятий по русскому языку. В исследовании приняли участие 26 учащихся шестого национального класса. Предварительный анализ уровня владения устной речью показал значительную дифференциацию: часть учащихся демонстрировала относительно устойчивые навыки воспроизведения учебного материала, однако испытывала затруднения при самостоятельном построении высказывания, в то время как другая часть ограничивалась краткими, неполными ответами и допускала значительное количество лексико-грамматических ошибок. На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня развития устной речи учащихся.

Диагностический инструментарий включал задания, направленные на выявление различных компонентов речевой деятельности: пересказ текста, участие в диалоге, описание ситуации по наглядной опоре, а также высказывание собственного мнения по предложенной теме. Оценивание осуществлялось по следующим критериям: полнота и связность высказывания, грамматическая правильность, разнообразие словарного запаса, логичность построения речи, способность к аргументации и коммуникативная активность.

Результаты диагностики показали, что преобладающим типом речи учащихся является репродуктивный. Большинство учащихся испытывало трудности при переходе от воспроизведения готовых языковых образцов к самостоятельному построению высказывания. Например, при ответе на вопрос проблемного характера «Почему важно учиться?» учащиеся, как правило, ограничивались односложными или краткими ответами: «Чтобы знать», «Чтобы работать», «Это нужно», не раскрывая содержание и не приводя аргументов. Подобные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетенции и необходимости целенаправленной педагогической работы.

Таким образом, организация педагогического эксперимента была направлена на создание научно обоснованных и педагогически целесообразных условий для развития устной речи учащихся шестого класса.

Полученные на констатирующем этапе результаты свидетельствовали о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетенции учащихся национальных классов, особенно в сфере устного речевого взаимодействия. Это обусловило необходимость организации формирующего этапа эксперимента, в ходе которого была апробирована система коммуникативно - ориентированных заданий, направленных на развитие навыков диалогической и монологической речи, расширение словарного запаса и преодоление речевой неуверенности. Реализация данной методики позволила создать условия для активизации речевой деятельности учащихся и повышения уровня их коммуникативной компетенции.

В основу методики был положен коммуникативный подход, обоснованный в работах Е. И. Пассова, согласно которому язык усваивается только в процессе реального общения. Данный подход предполагает не механическое заучивание языковых единиц, а формирование у учащихся способности использовать язык как средство выражения мыслей, эмоций и личной позиции. В этой связи обучение строилось на создании речевых ситуаций, максимально приближённых к реальной коммуникации.[6;38].

Содержательная часть работы включала постепенное усложнение речевых заданий — от описания и воспроизведения информации к аргументации, рассуждению и участию в учебной дискуссии. Такой подход соответствует положениям Г. К. Селевко о необходимости использования уровневой системы педагогических технологий, обеспечивающей поэтапное развитие познавательной и речевой активности учащихся. [8;12]. Одним из ключевых направлений реализации методики стало использование учебных дискуссий. Учащимся предлагались проблемные вопросы, требующие выражения собственного мнения и его обоснования.

Например: «Интернет — помощник или препятствие в обучении?», «Нужно ли домашнее задание в школе?». В начале эксперимента ответы учащихся носили односложный характер: «Да, нужно», «Нет, плохо». После систематической работы ответы приобрели более сложную структуру: «Я считаю, что интернет полезен, потому что он помогает находить информацию, но его нужно использовать правильно, чтобы он не отвлекал от учёбы».

Данный переход свидетельствует о развитии у учащихся навыков аргументированной речи и формировании логического мышления. Значительное место в эксперименте занимали дебаты, которые способствовали развитию критического мышления и умению строить доказательную речь.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают речевую деятельность как средство реализации коммуникативного взаимодействия, в процессе которого обучающийся не только воспринимает и передает информацию, но и интерпретирует ее содержание, выражает собственное отношение и оценивает высказывания собеседника. [2;112].

В ходе дебатов учащиеся учились: формулировать тезис; приводить аргументы; опровергать мнение оппонента; делать вывод.

Например, при обсуждении темы «Книга или фильм» учащиеся использовали следующие речевые конструкции:

«Я думаю...», «Потому что...», «С одной стороны... с другой стороны...», что свидетельствует о формировании элементов связной аргументированной речи. Важным компонентом реализации методики стали ролевые и коммуникативные игры, основанные. Использовались такие формы, как «Интервью», «Пресс-конференция», «Журналист и герой», «Телевизионное интервью». Данные задания способствовали развитию спонтанной речи, снижению языкового барьера и формированию навыков общения в нестандартных ситуациях.

Например, в игре «Интервью» один ученик выступал в роли журналиста, другой — известной личности. В процессе общения учащиеся задавали и отвечали на вопросы без предварительной полной подготовки, что развивало навыки быстрого речевого реагирования.

В процессе экспериментального обучения широко применялись интерактивные методы обучения, представленные в исследованиях Е. С. Полат. Их использование было направлено на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие коммуникативных умений и формирование навыков сотрудничества. В частности, применялись такие методы, как мозговой штурм, кластеризация идей, работа в малых группах и решение проблемных коммуникативных задач. [7;152]

Например, при выполнении задания «Составьте идеальную школу» учащиеся в группах обсуждали идеи, затем представляли коллективный результат. Это способствовало развитию не только речевых, но и социальных навыков взаимодействия.

С позиций психолингвистической теории А. А. Леонтьева речевая деятельность рассматривается как неотъемлемая часть мыслительной деятельности человека, формирующаяся и развивающаяся в процессе общения. В связи с этим все задания экспериментального обучения были ориентированы на активизацию мыслительной деятельности обучающихся посредством решения коммуникативных задач и выполнения речевых действий. [4; 35]

Таким образом, реализация методики показала, что системное использование коммуникативных, интерактивных, игровых и проблемных технологий обеспечивает переход учащихся от репродуктивного уровня речи к продуктивному, способствует развитию самостоятельного высказывания, формированию аргументации и повышению общей речевой активности.

Контрольный этап педагогического эксперимента был направлен на выявление эффективности внедрённой методической системы развития устной речи учащихся шестого класса и определение динамики изменений в речевом развитии школьников. Диагностика проводилась по тем же критериям и с использованием аналогичных заданий, что и на констатирующем этапе, что обеспечило объективность и сопоставимость результатов.

Основными показателями анализа выступили: полнота и связность устного высказывания, грамматическая правильность речи, объём активного словарного запаса, уровень сформированности навыков диалогической и монологической речи, способность к аргументации, а также коммуникативная активность учащихся.

Наблюдения в ходе контрольной диагностики показали, что учащиеся стали более уверенно участвовать в устной речи, активнее включаться в диалог и проявлять инициативу при выполнении коммуникативных заданий.

1. Изменения в монологической речи

Одним из наиболее заметных результатов стало качественное улучшение монологической речи учащихся. Если на начальном этапе высказывания ограничивались 1–3 простыми предложениями, то после эксперимента учащиеся смогли строить логически связные тексты из 6–10 предложений. Например, при ответе на вопрос «Почему важно учиться?» на констатирующем этапе ответы были следующими: «Чтобы знать», «Чтобы работать».

После проведения эксперимента ответы приобрели развернутый характер: «Я считаю, что учиться важно, потому что образование помогает человеку получить профессию, развивать мышление и добиваться успеха в жизни». Это свидетельствует о формировании навыков логического построения высказывания и развития аргументации.

2. Развитие диалогической речи

Диалогическая речь учащихся также претерпела значительные изменения. Если ранее диалог носил формальный и односложный характер, то на контрольном этапе учащиеся начали активно использовать реплики, уточняющие вопросы и элементы речевого этикета.

Например:

До эксперимента:

— Ты любишь школу?

— Да.

После эксперимента:

— Ты любишь школу?

— Да, потому что у нас интересные уроки и добрые учителя. А ты?

Данный пример демонстрирует развитие навыков поддержания беседы и перехода к более естественной коммуникации.

3. Лексико-грамматические изменения

Наблюдалось расширение активного словарного запаса учащихся. В речи начали появляться:

связующие слова («потому что», «поэтому», «во-первых»);

оценочная лексика («интересный», «полезный», «важный»);

сложные предложения. Количество грамматических ошибок снизилось примерно на 40–50%, особенно в области согласования слов и построения предложений.

4. Аргументация и мышление

Контрольная диагностика показала, что у большинства учащихся (около 70%) сформировались начальные навыки аргументации. Учащиеся стали не только высказывать мнение, но и объяснять его. Например:

«Я думаю, что интернет полезен, потому что можно быстро найти информацию для уроков и проектов».

Влияние на учебные результаты

Анализ итоговых оценок показал положительную динамику успеваемости:

До эксперимента:

«5» — 4 ученика

«4» — 9 учеников

«3» — 10 учеников

«2» — 3 ученика

После эксперимента:

«5» — 10 учеников

«4» — 11 учеников

«3» — 5 учеников

«2» — 0 учеников

Таким образом, наблюдается значительное повышение качества знаний и снижение количества учащихся с низкими результатами. Средний балл повысился примерно с 3.5 до 4.2.

Результаты контрольной диагностики свидетельствуют о положительной динамике в формировании коммуникативной компетенции учащихся экспериментальной группы. По сравнению с данными констатирующего этапа наблюдается повышение уровня развития речевых умений, увеличение активности обучающихся в процессе общения, расширение словарного запаса и совершенствование навыков построения диалогической и монологической речи. Учащиеся стали увереннее использовать русский язык в различных коммуникативных ситуациях, снизился уровень речевой тревожности и страха допустить ошибку.

В контрольной группе существенных изменений не выявлено либо они оказались менее выраженными, чем в экспериментальной. Это позволяет сделать вывод о том, что положительная динамика обусловлена не случайными факторами, а применением разработанной методики формирования коммуникативной компетенции.

Заключение. Таким образом, результаты контрольной диагностики подтверждают эффективность предложенной системы коммуникативно ориентированных упражнений и свидетельствуют о достижении цели педагогического эксперимента. Полученные данные подтверждают, что целенаправленное использование коммуникативного подхода способствует успешному формированию коммуникативной компетенции учащихся национальных классов.

Общий вывод по результатам. Использование интерактивных и коммуникативных технологий способствовало развитию всех компонентов устной речи: лексического, грамматического, содержательного и коммуникативного. Учащиеся стали более активными, уверенными и мотивированными к изучению русского языка.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. **Собрание сочинений: в 6 т.** Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. **Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика:** учебное пособие. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студентов высших учебных заведений. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
5. Леонтьев А. Н. **Деятельность. Сознание. Личность.** – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Пассов Е. И. **Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.** – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. **Современные педагогические и информационные технологии в системе образования:** учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
8. Селевко Г. К. **Современные образовательные технологии: учебное пособие.** – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Hymes D. H. On Communicative Competence // **Sociolinguistics: Selected Readings** / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin Books, 1972. – P. 269