

0-795287

На правах рукописи



ТУОВА Марина Руслановна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ-АДЫГЕЙЦЕВ В КЛАССАХ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ АДЫГЕЙСКИХ СКАЗОК)**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык в
общеобразовательной и высшей школе)

АВТОРЕФЕРАТ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Майкоп – 2012

Работа выполнена на кафедре русского языка и методики преподавания в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Адыгейский государственный университет»

Научные руководители: доктор педагогических наук, профессор
Джандар Бетти Махмудовна
доктор педагогических наук, доцент
Уракова Фатима Каплановна

**Официальные
оппоненты:**

Загаштоков Айса Хуснинович,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский
государственный университет им. Х.М. Бербекова» /
заведующий кафедрой начального общего
образования ИПК и ПРО ФГБОУ ВПО «Кабардино-
Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова»

Кахужева Зарема Кимовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при президенте Российской
Федерации г. Майкопа/ кафедра социально
гуманитарных и естественных дисциплин, доцент

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Защита состоится 29 мая 2012 г. в 13.00 на заседании диссертационного совета ДМ 212.001.04 ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет» по адресу: 385000, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет» по адресу 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Пионерская, 260.

Текст автореферата опубликован на сайте Высшей аттестационной комиссии (ВАК) <http://www.vak2.ed.gov.ru/> и на сайте ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет» <http://www.adygnet.ru/> 28 апреля 2012 г.

Автореферат разослан 29 апреля 2012 г.

**Ученый секретарь
диссертационного совета**



Демкина Елена Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Курс на радикальное обновление содержания образования диктуется необходимостью приведения его в соответствие с новыми образовательными потребностями России, а также международной практикой, особенно в ее гуманитарной составляющей.

В обществе сложилось новое понимание главной цели образования – формирование готовности личности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию в постоянно меняющихся условиях. Реализация этой цели требует решения целого ряда задач, среди которых – последовательное воспитание у учащихся активной позиции не только хранителя, но и создателя отечественной и мировой культуры.

Взаимосвязь и взаимообусловленность образования и культуры становятся очевидными при рассмотрении образования как социального феномена. Данная проблема находится в центре внимания отечественной науки: исследуются сущность, структура, интегративные возможности содержания образования (А.Н. Утежина, Э.Н. Гусинский и др. – теоретический уровень; Э.Д. Днепров, В.М. Моныхов и др. – нормативный уровень; В.Н. Орлов, П.А. Сапронов и др. – уровень обучения; Л.К. Веретенникова, И.Б. Ворожцова, Г.Н. Сериков и др. – личностно-творческий уровень).

С изменением реалий современного общества, переходом на компетентностную модель образования, закрепленную введением новых образовательных стандартов в полной средней и высшей школе, вновь стали актуальными вопросы усиления гуманизации и гуманитаризации образования в целом. Роль филологического образования в данной связи трудно переоценить. Интеграционные процессы в социально-экономической и политической сферах жизни современного общества создали благоприятные условия для соизучения родного, русского, иностранных языков, литературы и наполнили обучение новым содержанием. Входя вместе с родным, русским языками в общеобразовательную область «Филология», иностранный язык позволяет усилить общезыковую подготовку школьников (В.П. Сысоев). Именно благодаря предметам филологического профиля учащиеся имеют возможность познакомиться с образами духовной культуры, расширить свой кругозор и социальный опыт, развить эстетический вкус. Знакомясь с достижениями культур других стран в ходе изучения их языков и литератур, у учащихся вырабатывается толерантное отношение к представителям других народов.

Для современного этапа развития образовательного процесса в плане проблемы реализации регионального компонента в системе филологической подготовки учащихся-адыгейцев характерен ряд тенденций: стремление к воспроизведению в содержании образования накопленной обществом культуры; раскрытие в соизучаемых языках и культурах гуманистических идей, общих элементов и традиций; приобщение к процессам глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях; разработка системы дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Соизучение родного, русского и иностранного языков существенно расширяет возможности выбора школьником индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на развитие готовой к диалогу культур личности. А это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к филологической подготовке учащихся средних и высших учебных заведений, реализующих систему профильного и профессионального обучения.

Под профильным обучением языкам понимается система специализированной подготовки старшеклассников общеобразовательной школы в образовательной области «филология», ориентированная на достижение выпускниками углубленного уровня владения коммуникативной деятельностью, предусматривающую адекватность речевого поведения ситуациям и задачам непосредственного или опосредованного общения (Л.А. Милованова).

В настоящее время формирование коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля не в полной мере теоретически обосновано и недостаточно обеспечено методически. Отмечается нарастающая тенденция обеднения и деформации коммуникативных навыков в детской и подростковой среде. Эта тенденция усиливается прогрессирующей информатизацией общества и образования, которая вызывает новые проблемы развития личности в XXI веке. Парадокс информационно-сетевое общества в том, что расширение контактов сопровождается свертыванием процесса живого межличностного общения. Наблюдается заметное снижение речевых навыков, сужение словарного запаса, а вербальное мышление всё больше вытесняется визуальным, что определяет необходимость повышения роли предметов филологического профиля в школьном обучении.

В отечественной методике разработана концепция профильного обучения старшеклассников иностранному языку (И.Л. Бим, Л.А. Милованова и др.). Решен ряд частных вопросов профильного обучения. Проблемам предпрофильной языковой подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль посвящены работы И.Л. Бим, Н.П. Грачевой, А.В. Щепиловой и др. О.Г. Поляковым рассмотрены вопросы теоретического и практического аспектов разработки программ для профильного обучения. Е.Н. Солововой определены основные требования к разработке авторских программ и курсов иностранного языка в системе профильного обучения. В работах В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева содержатся рекомендации к составлению элективных курсов.

Отечественными исследователями В.В. Краевским, В.А. Сластёниным, М.Н. Скаткиным, В.И. Загвязинским определена сущность содержания образования; В.С. Ледневым, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым, Е.В. Бондаревской, А.С. Казариновым – структуре содержания и компонентный состав; В.В. Давыдовым, М.А. Давидовым, В.В. Краевским – принципы и критерии отбора содержания образования.

Научная библиотека
им. Н.И.Тобачевского

В зарубежной педагогике в разработку теории поликультурного содержания внесли свой вклад М. Байрам, Л. Бахманн, М. Беннет, Г. Герхарт, С.И. Савиньон и др.

Категория «компетенция» рассматривается в работах Ж. Делор, Дж. Равен, В. Хутмакер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина и др.

Одним из прикладных воплощений диалоговых концепций и методик обучения стали также исследования в сфере формирования языковой личности (Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Т.В. Винокур, Г.С. Батищев, Ю.Н. Караулов, И.Б. Храпченко, М. Полани, Р. Эванс и др.).

В настоящее время ведутся активные исследования феномена межкультурной коммуникативной компетенции (И.И. Халеева, Е.Ф. Тарасов, В.П. Фурманов, В.Д. Мюлле, Ю. Ким, Д. Катан, С. Люхтенберг, Б. Коуп, Д. Лутцкер, Г. Гудикунст, М. Марияма, Дж. Мартин, Т. Накаяма, Г. Триандис и др.), разрабатывается понятие межкультурно-ориентированной личности (П. Адлер, Дж. Уолш, Р. Норто, К. Оберг, М. Йошикава), развиваются концепции языковой личности и вторичной языковой личности (Г. И. Богин, Ю. М. Караулов, Ю. А. Сорокин, Н. Д. Гальскова и др.).

В работах ученых М.Н. Берулавы, Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, В.П. Зинченко, М.Н. Кларина, И.С. Якиманской и др. содержание образования выступает решающим фактором, влияющим на учебный и жизненный опыт обучаемого, на его отношение к миру.

Особую актуальность для нашего исследования имеют работы по проблемам фольклора, его теоретического и практического осмысления (В.П. Аникин, Э.В. Померанцева, В.Я. Пропп, П.Х. Максимов, К.И. Бузаров, Т.М. Керашев и др.).

Методологические исследования Е.С. Антоновой, Е.В. Архиповой, Р.Ю. Барсук, Т.М. Воителевой, Б.М. Джандар, А.Д. Дейкиной, Н.И. Демидовой, И.О. Ильясова, М.Х. Шхапацевой и др. в рамках деятельностного подхода подтверждают эффективность использования текста как основной дидактической единицы в процессе соизучения языков. Художественные произведения, которые вызывают у старшеклассников интерес и имеют для них эмоциональную привлекательность и личностную значимость, должны обеспечить инициативное участие в общении на русском и иностранном языках, что, в свою очередь, должно вести к усилению внутренней мотивации. Наиболее эффективно эти задачи помогут реализовать тексты сказок.

Существенным аргументом в пользу выбора сказок стал тот факт, что работа над текстом сказок может вестись по трем направлениям: 1) использование сказок в качестве дидактического материала; 2) использование сказки как средства, помогающего организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее; 3) сочинение детьми своих сказок. В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию коммуникативной компетенции учащихся, использование адыгейских сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения.

Высокую оценку адыгейским сказкам дал А.М. Горький. В письме составителю сборника адыгейских сказок П.Х. Максиму он писал: «Адыгейские сказки... весьма интересны и ценны общностью своих мотивов со сказками других народов... Ценность адыгейских сказок увеличивается еще и тем, что в них зло везде побеждено. Это – хорошее свидетельство о здоровье народа».

Небольшие по объему, но имеющие смысловую и грамматическую завершенность, они оказываются оптимальным объектом как для анализа, так и для творческой трансформации. Работа над текстами сказок позволяет достичь реализации задач, связанных с повышением как языковой компетенции учащихся, так и коммуникативной, при этом, что особенно важно, сказка позволяет организовать образовательный процесс как процесс продуктивный, направленный на развитие творческих способностей. В этой связи адыгейские сказки, переведенные на английский язык, являются эффективным средством формирования готовности учащихся-адыгейцев к участию в реальной межкультурной коммуникации, так как создают фактическую и речевую базу для диалога культур. В этих условиях возрастает значимость реализации регионального компонента в системе филологической подготовки учащихся – адыгейцев.

Таким образом, актуальность диссертационного исследования обусловлена: изменением статуса языка в мировом сообществе, культуры – в лингвистике и лингводидактике; возрастающими требованиями к уровню владения русским и иностранным языками; недостатком в практике соизучения родного, русского и иностранного языков средств, способствующих успешному формированию коммуникативной компетенции.

Актуальность и перспективность выбранной темы исследования обусловлена объективными противоречиями:

- между потребностью массовой школьной практики в определении концептуальных основ формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля и недостаточной разработанностью методологического обоснования опыта разработки такого обучения (целей, принципов, функций, компетенций, критериев, механизмов);

- между существующей системой традиционного изучения языков в общеобразовательных школах и недостаточным использованием интеграционного потенциала учебных дисциплин, имеющих лингвокультурологические доминанты содержания обучения в процессе филологической подготовки;

- между лингводидактическим потенциалом художественного текста, в частности адыгейской сказки, как артефакта культуры для развития коммуникативной компетенции учащихся и недостаточным использованием этого потенциала в системе филологической подготовки учащихся-адыгейцев.

На основании выявленных и сформулированных противоречий определяется **проблема исследования**: какой должна быть методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок).

В современных условиях решение данной проблемы требует новых подходов в контексте обозначенных выше противоречий, что обусловило выбор темы исследования: «Формирование коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок)».

Объект исследования – процесс формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля.

Предмет исследования – методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля.

Цель исследования - теоретическое обоснование, разработка и апробация методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок).

Научный анализ лингвистической, дидактической, психологической и методической литературы, а также данные о состоянии речевой подготовки учащихся-адыгейцев способствовали формулировке гипотезы исследования, которая состоит в исходном предположении, что эффективность формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля может быть достигнута:

- путем реализации компетентностного подхода к определению содержания учебного материала на основе сочетания и взаимодействия деятельностного, коммуникативно-когнитивного и личностно ориентированного подходов;

- на основе принципов и методов, соответствующих возрастным, национальным и индивидуальным особенностям учащихся, степени их языковой и речевой подготовки;

- при использовании адыгейских сказок как этнолингводидактического средства формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев;

- при создании методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля, учитывающей явления транспозиции и интерференции родного языка.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом, выдвинутой гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- определить теоретические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля: обосновать основные научные подходы к формированию коммуникативной компетенции учащихся в рамках профильного уровня образования; выявить лингвистические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев при профильно-ориентированном обучении и соотношение лексико-грамматического строя соизучаемых языков;

- установить роль художественного текста, в частности адыгейских сказок, как важнейшего средства формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев;

- определить психолого-дидактические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев (на материале адыгейских сказок);

- разработать методику формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок); определить критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции учащихся.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические (анализ и синтез лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; сопоставительный анализ лексико-грамматических единиц в родном, русском и английском языках в методических целях);

- эмпирические (педагогическое наблюдение за учебным процессом, изучение и обобщение опыта работы учителей русского и английского языков в адыгейской национальной школе; педагогический эксперимент (констатирующий срез, обучающий эксперимент, контрольный срез));

- статистические (обработка данных, полученных в ходе констатирующего среза и экспериментального обучения).

Методологической основой исследования послужили исследования о взаимосвязи языка и мышления, мышления и речи, о языке как средстве общения, средстве существования и выражения мысли, единстве теории и практики, основополагающие положения лингвистики, лингводидактики, педагогики и психологии. Методологическими ориентирами исследования избраны гуманистический, аксиологический, социокультурный, деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, лично ориентированный подходы.

Теоретическую основу исследования составили:

1. Философские и психологические теории: философские положения о социальной обусловленности формирования и развития личности, ее поведения и деятельности, активности самой личности в процессе ее развития (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский и др.); идеи философии культуры о диалогическом характере сознания (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган и др.); общая теория человеческой деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.); идеи отечественных психологов о ведущей роли деятельности в формировании личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и др.); идеи о взаимосвязи развития и саморазвития (В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, Д.И. Фельдштейн и др.); психология личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, К. Роджерс, К. Холл и др.); положения о творческой деятельности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.);

2. Педагогические теории: идеи системного подхода к анализу педагогических явлений (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, И.Л. Бим, Э.Г. Юдин и др.); идеи педагогического проектирования (В.В. Краевский, В.М. Монахов и др.); диалектический метод познания действительности, учение о развитии и идеи дидактики развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Р.П. Мильруд и др.); концепция непрерывного педагогического образования (Б.С. Гершунский, В.В. Горехов и др.); концепция личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, А.В. Зеленцова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); концепция учебной деятельности (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.); теория эффективности, интенсификации и оптимизации педагогического процесса (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.М. Блинов, Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Краевский и др.); идеи компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, И. Фрумин, А.В. Хуторской и др.);

3. Лингвистические теории и идеи: теория языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, А.М. Шахнарович и др.); идеи социолингвистики (Р. Белл, Л.П. Крысин и др.); идеи лингвокультурологии (Гумбольд В. фон, А. Вежбицкая, В.А. Маслова и др.); идеи психолингвистики (Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Н. Хомский, Л.В. Щерба и др.); теория коммуникации (идеи межкультурной коммуникации) (Т.Н. Астафурова, Н.В. Барышников, В.В. Красных. С.Г. Тер-Минасова и др.);

4. Лингводидактические теории: идеи коммуникативной лингвистики (В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкова, Н.А. Валгина, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, А.М. Пешковский, Г.В. Рогова, А.А. Шахматов и др.); современные научные воззрения на текст, его категории, элементы структуры (А.А. Акишина, И.В. Арнольд, Г.И. Богин, Н.Д. Бурвикова, И.Р. Гальперин, Л.Е. Лисовская, Л.М. Лосева, В.Н. Мещеряков, В.П. Николаева, Е.В. Падучева, Г.Я. Солганик, И.А. Фигуровский и др.); концептуальные положения методики обучения русскому языку в национальной школе (З.У. Блягоз, Б.М. Джандар, А.Х. Загаштоков, Н.З. Закирьянов, И.О. Ильясов, И.В. Рахманов, Р.Б. Сабаткоев, Н.М. Шанский, М.Х. Шхапацева, Л.В. Щерба, Н.Б. Экба и др.); идеи коммуникативной методики обучения иностранным языкам отечественных ученых (В.Д. Аракин, Н.В. Барышников, Р.Ю. Барсук, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Г.И. Богин, Е.М. Верещагин, Б.М. Джандар, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, В.Г. Костомаров, Б.А. Лапидус, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, В.Я. Скалкин, Е.Н. Соловова, И.М. Синагуллин, И.И. Халева, Л.В. Щерба и др.); идеи коммуникативной методики обучения иностранным языкам зарубежных ученых (G.Brown, R.L. Cooper, P. Hartman, E. Haugen, W. Rivers, D. Viehweger, U. Weinreich).

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- обоснованы основные научные подходы к формированию коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в рамках профильного уровня образования;

- впервые в формировании коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев достигнута межпредметная соотнесенность в подходах к изучению адыгейского, русского и иностранного языков;

- впервые адыгейская сказка рассматривается как этнолингводидактическое средство формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в рамках профильно-ориентированного обучения;

- смоделирована и реализована методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок);

- установлены и обоснованы критерии и показатели эффективности методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в научно-теоретическом обосновании методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в процессе взаимосвязанного обучения предметам языкового цикла, в уточнении и конкретизации роли адыгейской сказки в формировании коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев.

Результаты исследования в целом обогащают теорию и методику обучения и воспитания в профильной школе.

Практическая значимость определяется тем, что его результаты составляют основу для решения актуальных задач практики профильно-ориентированного обучения старшеклассников соизучаемым языкам, отбора содержания и наиболее эффективных методик обучения профильно-ориентированному общению. Разработанная и опытным путем апробированная методика формирования коммуникативной компетенции учащихся может служить основой для новых методических решений в рамках выбранного профиля, и использована в других школах, находящихся в аналогичных условиях билингвизма.

Разработанные рекомендации к составлению учебного плана профиля, содержание профильно-ориентированных и элективных курсов по соизучаемым языкам, апробированные педагогические технологии, обеспечивающие качественно новый результат в формировании коммуникативной компетенции старшеклассников, имеют практическую ценность при решении проблем организации профильно-ориентированного обучения школьников, их профессиональной и социальной адаптации.

Материалы и результаты диссертации могут способствовать модернизации учебно-педагогического процесса, созданию учебно-методических пособий, разработке специальных курсов по теории и методике обучения русскому и иностранному языкам.

Достоверность полученных в исследовании результатов обеспечивается адекватностью исходных методологических позиций; использованием комплекса методов исследования, соответствующих его

объекту, цели и задачам; сочетанием количественного и качественного анализа результатов экспериментальной части исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Компетентностный подход в сочетании и взаимодействии с личностно ориентированным, коммуникативно-деятельностным, социокультурным/ культуроведческим, коммуникативно-когнитивным, средо ориентированным подходами обеспечивает личностную ориентацию образования, и влияет на основные компоненты системы филологического образования (в том числе на этапе профильной школы): цели, принципы, содержание.

2. Коммуникативная компетентность есть качественное личностное образование, которое заключается в единстве коммуникативной направленности личности и развитого опыта её коммуникативной деятельности в качестве субъекта. В структуре коммуникативной компетенции определяются следующие взаимосвязанные компоненты: *когнитивный* (знание языка, его грамматических и лексических законов, понятий, процессов и их понимание); *операциональный* (владение умениями и навыками эффективного общения, культурой речи); *потребностно-мотивационный* (потребность в социальных связях и взаимоотношениях, социальный интерес); *эмоционально-волевой* (социоцентрические чувства и саморегуляция в общении); *ценностно-смысловой* (вера в фундаментально позитивную человеческую сущность).

3. В основе процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев (на материале адыгейских сказок) лежит лингвистический подход, предполагающий знание правил построения текста в соизучаемых языках.

4. Адыгейские сказки как артефакт культуры обладают широким лингводидактическим потенциалом для формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев, так как создают фактическую и речевую базу для потенциального диалога культур.

5. Психолого-дидактические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля определяют следующие принципы обучения: *когнитивные*: автоматизация использования речевых единиц, внутренняя мотивация, личный вклад обучаемого, учет индивидуальных способностей и т.д.; *эмоционально-психологические принципы*: формирование «второго Я», взаимосвязанное овладение языком и культурой, способность экспериментировать при использовании нового материала при речепорождении на неродном языке и т.д.; *лингвистические принципы*: учет влияния родного языка на овладение иностранным; учет особенностей овладения изучаемым языком как промежуточной индивидуальной языковой системой; коммуникативной направленности и т.д.; *дидактические принципы*: принцип сознательности, активности, систематичности, наглядности, прочности, доступности и т.д.; *методические принципы*: принцип коммуникативной необходимости и достаточности, языковой и коммуникативной сложности; минимизации

материала и учета специализации, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, комплексного отбора национально ориентированного материала для использования в различных видах речевой деятельности, учета особенностей родного языка; доступности и т.д.

6. Критериями и показателями эффективности методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев являются: 1) успешность осуществления межкультурного общения (разнообразие ситуаций, в рамках которых создается текст; наличие речевого намерения; способность выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации); 2) качество содержания продуцируемого текста (разнообразие тем; количество передаваемых фактов; уровень языковой трудности; разнообразие предложений и речевых, в том числе этикетных формул; объем составленного текста); 3) качество языковой стороны созданного текста (правильность языковых средств и точность информации, передаваемой в тексте; степень соответствия языковых средств стилистическим нормам); 4) степень самостоятельности в выполнении заданий (уверенность в отношении использования языковых средств при составлении собственного текста; отсутствие повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста; отсутствие необходимости помощи).

Организация и этапы исследования. В соответствии с избранной темой исследование проводилось в три этапа в период с 2005 по 2012 гг.

На первом этапе (2005-2008 гг.) – изучение и анализ лингвометодической литературы по теме исследования; наблюдение за педагогическим процессом на уроках русского и английского языков в старших классах; определение исходных параметров исследования: его объект, предмет, структура, гипотеза, методология, методы, понятийный аппарат; анализ действующих стандартов, учебных программ, учебников и учебных пособий по русскому и английскому языкам для национальных школ; подготовка констатирующего эксперимента.

Второй этап (2007-2009 гг.) – опытно-экспериментальный. На этом этапе проводился констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся старших классов в условиях адыгейско-русского билингвизма.

Третий этап (2009-2012 гг.) – обобщающий (оформление и внедрение). На этом этапе осуществлялись анализ и систематизация результатов опытно-экспериментального исследования, апробация, оформление работы; были сформулированы основные выводы, рекомендации и возможности внедрения результатов в практику.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили 9-11 классы в Адыгейской Республиканской гимназии № 1 г. Майкопа, в МОУ СОШ № 11 им. А.К. Беданокова аула Ходзь Кошехабльского района РА и в МОУ СОШ № 6 им. А. Хаткова аула Хатажукай Шовгеновского района РА.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментального обучения в школах Республики Адыгея. Основные положения были изложены в виде докладов на заседаниях кафедры

русского языка и методики преподавания и кафедры английского языка и посредством участия во внутривузовских, межвузовских и международных научных и научно-практических конференциях; результаты исследования отражены в публикациях автора по теме исследования.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении дана общая характеристика работы, обоснованы выбор темы исследования, ее актуальность, раскрыты противоречия и обусловленная ими проблема, определены объект, предмет, цель, задачи, рабочая гипотеза, теоретико-методологические основы исследования; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и внедрении результатов исследования и об имеющихся публикациях.

В первой главе диссертации **«Теоретические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля»** рассматриваются: филологическая подготовка учащихся-адыгейцев как общепедагогическая и лингводидактическая проблема; реализация компетентного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции в профильной школе; фольклор и народная сказка как этнолингводидактическое средство филологической подготовки учащихся-адыгейцев; сопоставительно-типологический анализ соизучаемых языков.

Геополитические, коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение (например, через систему Интернет) довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании изучаемых языков. Приоритетную значимость приобрело обучение языку как средству общения и приобщения к духовному наследию разных стран и народов. Стал актуальным профильно-ориентированный подход к обучению литературе, родному, русскому и иностранному языкам в школе, особенно в области формирования коммуникативной компетенции.

Ключевой категорией в современной концепции обучения языкам является языковая личность старшеклассника, изучающего иностранный язык в рамках профильно-ориентированного обучения. Вслед за Л.А. Миловановой, мы имеем в виду субъекта учебно-воспитательного процесса, обладающего совокупностью способностей к речевой деятельности (порождать и воспринимать речевые произведения в устной и письменной форме) и использующего эти способности для ориентировки в социуме.

На сегодняшний день основной тенденцией, затрагивающей концептуальный базис образовательной системы, следует считать переход на

компетентностную основу. Справедливо считается, что компетентностно-ориентированное образование (А.В. Хуторской) является глобальной тенденцией в мировом образовательном пространстве. И совершенно очевидно, что в русле компетентностного подхода выстраивается и система филологического образования.

Вслед за А.В. Хуторским полагаем, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

С лично ориентированной парадигмой соотносятся все особенно значимые для обучения языкам современные подходы к обучению: 1) деятельностный (человек существует и развивается в деятельности); 2) социокультурный/культуроведческий (образование – это вхождение/«вращивание» человека в культуру); 3) коммуникативно-когнитивный (общение и познание, основные способы получения образования вообще и иноязычного в частности); 4) компетентностный (практико-ориентированный, «определяющий результативно-целевую направленность образования» (И.Я. Зимняя); 5) средо ориентированный (нацеленный на сознательное, целеустремленное проектирование каждой школой своей эффективной образовательной среды).

Сближение признаков, характеризующих разные подходы, привело к обоснованию концепции коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода, который в современной методике рассматривается в качестве теоретической базы обучения языку. Данный подход означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов.

Конечной целью обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является формирование коммуникативной компетенции учащихся в единстве всех ее составляющих: языковой (владение знаниями о системе языка), речевой (знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), социокультурной (знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения) и др. компетенций.

Поскольку коммуникативная компетенция предполагает овладение умением порождать тексты в различных сферах общения по принятым канонам, следовательно, обучение должно быть подчинено решению основной задачи – воспроизводству и производству текстов, то есть формированию способности продуцировать тексты, овладению приемами

текстовой деятельности. В связи с этим нам представляется оправданным выделение еще одного компонента – текстовой компетенции.

В понятие «текстовая компетенция» входит широкий спектр знаний, умений, навыков, способностей, связанных с созданием, восприятием, пониманием, интерпретацией, произнесением текстов различных по жанровой и стилистической принадлежности, а также готовность применять данные знания на практике (Н.С. Болотнова).

В связи со сказанным, отметим, что взаимосвязь и взаимообусловленность языка и культуры делает особенно необходимым на данном этапе развития образования внедрение в практику обучения компонентов, опирающихся на самобытную культуру малого народа, ярким выражением которой является фольклор. Адыгейские народные сказки, вобравшие в себя вековую мудрость кавказского народа, могут и должны служить делу воспитания подрастающего поколения. Кроме того, обладая всеми признаками текста, знакомая с детства сказка может служить средством для формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев.

Основным положением, которым следует руководствоваться при работе с текстовым материалом, является современное понимание текста как речевой единицы, и соответственно объектом филологической подготовки становится целостный текст и его коммуникативная система (В.И. Провоторов). В большинстве лингвистических концепций *текст понимается как речевое образование, состоящее из двух или более текстовых единиц (предложений, текстов, речевых действий), связанных между собой при помощи специальных средств.* Помимо количественного критерия учитывается важность смысловых (семантических) критериев. Так, немецкие ученые Р.-А. Богранд и В. Дресслер вводят понятие когерентности, то есть семантической взаимосвязности и понятие законченного целого. Эти ученые сформулировали 7 критериев текстuality, то есть основные признаки, по которым возможно распознавание текста как такового: 1) когезия – способ образования поверхностной структуры текста; 2) когерентность – когнитивные взаимосвязи в тексте; 3) интенциональность – намерение автора построить связный текст; 4) воспринимаемость – ожидание адресата получить связный текст; 5) информативность – степень новизны для адресата; 6) ситуативность – ситуативная обусловленность текста; 7) интертекстуальность – соотносительность текста с другими текстами.

Не дискутируя вокруг теории Р.-А. Бограндта и В. Дресслера, отметим лишь, что общепринятыми, неоспоримыми признаками текста лингвисты признают *целостность и связность текста* (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская и др.), считая другие из названных признаков текста либо само собой разумеющимися (информативность, ситуативность, интенциональность), либо необязательными (интертекстуальность).

Целостность и связность текста обеспечиваются целым рядом лексико-грамматических и синтаксических средств. Так, О.И. Москальская отмечает смысловую, коммуникативную и структурную целостность текста.

Семантическая целостность текста обеспечивается единой темой, являющейся смысловым ядром текста. В текстах, значительных по объему, обнаруживается гипертема или несколько основных тем, организующих весь смысл вокруг себя. *Коммуникативная целостность текста* проявляется в том, что все предложения в тексте в коммуникативном плане опираются друг на друга, образуя темарематические цепочки. *Структурная целостность текста* заключается в наличии так называемых сигналов связи между предложениями, которыми могут быть местоимения и местоименные наречия, форма артикля (определенный и неопределенный), употребление времен и т.д.

Структурные средства связи могут быть анафорическими, то есть указывающими на последующее предложение, или катафорическими, то есть указывающими на предыдущее предложение, чем и обеспечивается связность текста. Чтобы работать над текстом в практическом ключе, необходимо, прежде всего, понять смысловую и структурную целостность текста.

Для создания эффективной методики формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев необходим учет взаимодействия родного, русского и иностранного языков, что определяется при сопоставительно-типологическом исследовании.

При этом сопоставительно-типологическое исследование может проводиться как на уровне всего строя сопоставляемых языков, так и на отдельных его уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом. Исследования данного типа составляют уровневую (аспектную) типологию.

Не ставя своей целью полное сопоставление языковых систем русского, адыгейского и английского языков, мы отбирали те уровни языков, которые более тесно связаны с развитием устной речи, не отрицая, что все уровни языка имеют прямое и косвенное отношение к данной проблеме. В связи с этим для сопоставления отбираем лексический, морфологический и синтаксический уровни.

Анализ лексического уровня показывает, что общим для лексической системы сопоставляемых языков является наличие в них: однозначных и многозначных слов; синонимов; антонимов; исключенных и заимствованных слов; историзмов, архаизмов, неологизмов; фразеологизмов; терминологической лексики; деления слов на семантические группы.

Различия в лексической системе сопоставляемых языков выражаются в том, что: 1) семантическая структура слов в русском, адыгейском и английском языках может существенно различаться: русским словам *дом* и *квартира* в адыгейском языке соответствует слово *унэ*; *платье* и *рубашка* в адыгейском языке слову – *джанэ*; словам *идти* и *ехать* – слово *клон* на адыгейском языке и слово *to go* – на английском; 2) часто отсутствует аналогия в синонимических рядах слов контактирующих языков, в оттенках значений, передаваемых словами соответствующих синонимических рядов. Так, синонимическому ряду *большой, крупный, великий, громадный* в адыгейском языке соответствует слово *ины*. Синонимическому ряду *to ask, to*

question соответствует в русском языке слово *спрашивать*; 3) нередко русские и английские словосочетания в адыгейском языке передаются одним словом. Так, словосочетания *мой старший брат* и *elder brother* на адыгейском – *шынахьыжъ*; 4) в каждом из сопоставляемых языков встречаются устойчивые сочетания, не имеющие аналогий в другом или других языках: в русском «*попасть впросак*», «*во всю ивановскую*», «*заговаривать зубы*»; в адыгейском языке – «*еджагъ, ау ещъжъгыгъэп*», «*кукуум игъыбзэ кырещэхи*»; в английском – *salad days* – пора юношеской неопытности.

Морфологический уровень сопоставляемых языков связан как с уравниванием общей классификации частей речи, со сходствами и различиями системы частей речи, так и с их категориальными признаками.

Система частей речи в сопоставляемых языках в основном совпадает. В русском, адыгейском и английском языках выделяют: имена существительные, имена прилагательные, имена числительные, местоимения, наречия, глаголы, союзы, частицы, междометия; предлоги, которым в адыгейском языке соответствуют послелоги. В английском языке, кроме названных частей речи, выделяются артикли и глагол-связка.

Однако, несмотря на близость общей классификации частей речи, в сопоставляемых языках наблюдаются существенные различия внутри частей речи, что выражается прежде всего в расхождении в составе грамматических категорий и средств их выражения в данных языках. В русском языке имя существительное характеризуется наличием трех грамматических категорий: категории грамматического рода, представленной в формах трех родов – мужского, женского, среднего; категории падежа, выраженной парадигмой склонения, состоящей из шести падежей; категории числа, состоящей из форм двух чисел – единственного и множественного.

В адыгейском языке отсутствует грамматическая категория рода, категория падежа представлена парадигмой склонения, состоящей из четырех падежей: именительного, эргативного, творительного, превратительного.

Сопоставляемые языки на грамматическом уровне различаются не только отсутствием определенных грамматических категорий, но и характером выражения и функционирования в речи одинаковых категорий частей речи. Так, в английском языке имеются артикли *the*, *a* (*an*), которых нет в русском и адыгейском языках.

Синтаксический уровень сопоставляемых языков характеризуется совпадением синтаксических единиц. В рассматриваемых языках выделяются словосочетания, простые и сложные предложения. Однако в данных языках наблюдаются существенные структурно-типологические различия между аналогичными синтаксическими единицами и конструкциями.

Для сопоставительно-типологического описания словосочетания в русском, адыгейском и английском языках в учебных целях необходимо отобрать определенную сумму постоянных и устойчивых признаков, характеризующих данную единицу в сопоставляемых языках. В таком случае определение понятия словосочетания, его объема и границ, типологии будут адекватными и достаточно универсальными. К подобным универсалиям на

уровне словосочетания относятся: 1) характер синтаксических отношений – атрибутивные (*red pen – красный карандаш; иетэрэ мафэр*), объектные (*to tell the truth – говорить правду; псым хэс*), обстоятельственные (*to write neatly – писать аккуратно; дахэу матхэ*); 2) способы выражения синтаксических отношений – согласование, управление и примыкание; 3) положение зависимого слова по отношению к главному – в препозиции или в постпозиции.

Одним из основных признаков словосочетания является синтаксическая связь, соединяющая компоненты словосочетания. Если компоненты словосочетания находятся в равных отношениях друг к другу, то такая связь называется сочинительной синтаксической связью, например: *отец и сын (father and son); сын и отец (son and father); ишъашгъэрэ кIалэрэ, чэщи мафи*.

Если же компоненты словосочетания находятся в неравных отношениях друг к другу, то есть один компонент подчинен другому, то мы говорим о подчинительной синтаксической связи. В таких словосочетаниях перестановка компонентов может привести к существенному изменению смысла целого: *зеленый луг – словосочетание; Луг зеленый – предложение (А.С. Хорнби)*.

Синтаксическая связь слов в словосочетании в русском, адыгейском и английском языках сводится к согласованию, управлению и примыканию. Однако средства выражения каждого из типов связи и их употребительность в сопоставляемых языках существенно различается, на что важно обратить внимание в методических целях.

Грамматическая связь согласования наиболее выраженной и полной является в русском языке, как языке с весьма развитой системой словоизменения. Все согласующиеся части речи – имена прилагательные, причастия, порядковые числительные, местоимения – согласуются с существительным в роде, числе и падеже. Это важный типологический признак словосочетания русского языка.

В адыгейском языке категория рода и согласование в роде отсутствует. Согласование в числе и падеже тоже специфическое: в словесном комплексе «согласующееся слово + существительное» или «существительное + согласующееся слово» флексия падежа или числа присоединяется к последнему слову (*дэнэ джан – дэнэ джанэр – дэнэ джанэхэр, но унэ дах – унэ дахэр – унэ дахэхэр*) (М.Х. Шхапацева).

Для современного английского языка согласование в роде, числе и падеже не может служить типологическим признаком, так как категория падежа и категория грамматического рода в системе существительного и прилагательного не представлены. Согласование же в числе имеет очень ограниченный характер и по своему удельному весу в структуре данного языка типологическим признаком служить не может.

В русском и адыгейском языках распространенным типом связи является управление прилагательное и приименное, предложное и беспредложное – в русском языке или послеложное в адыгейском языке.

В английском языке определяющим типом грамматической связи является примыкание, а в русском и адыгейском языках, хотя существует

связь примыкания, примыкают слова ограниченной группы: неизменяемые слова – деепричастия, наречия, инфинитив.

Анализ грамматической связи слов в сопоставляемых языках приводит к заключению, что методический аспект данной проблемы больше связан с необходимостью преодоления интерферирующего влияния родного и русского языков в процессе изучения английского языка, нежели опоры на языковой опыт по данной проблеме, приобретенный при изучении русского и родного языков. Усвоение учащимися связей слов в словосочетании важно еще и потому, что словосочетания включаются в структуру предложения в качестве членов предложения со свойственными им связями.

Проведенный нами анализ показывает, что к общим признакам сложного синтаксического целого (ССЦ) в сопоставляемых языках относятся: 1) построение микротекста по схеме зачин – основная часть – концовка в русском, адыгейском и английском языках совпадает; 2) совпадение типов ССЦ по своему содержанию и строению (структурно-семантической характеристике): различают ССЦ с цепной, параллельной и смешанной связью; 3) аналогичные средства связи между компонентами ССЦ: союзы, лексический повтор, местоимения, синонимическая и антонимическая замена, видо-временные формы глаголов-сказуемых; 4) аналогичность типов текстов: описание, повествование, рассуждения.

В построении ССЦ в сопоставляемых языках имеются и существенные различия, которые связаны со структурными особенностями простого двусоставного повествовательного предложения в русском, адыгейском и английском языках, что главным образом связано с различием в порядке слов в простом предложении. Это объясняется принадлежностью русского, адыгейского и английского языков к разным языковым системам: русского – к флективной группе, адыгейского и английского – к агглютинативной.

Сопоставительный анализ синтаксического уровня трех контактирующих языков позволяет сделать вывод, что синтаксические единицы в адыгейском, русском и английском языках имеют общие признаки и существенные различия. Разносистемность русского, адыгейского и английского языков является причиной указанных существенных различий, с чем связаны интерферентные явления при овладении механизмом построения связной речи в русском и английском языках.

Во второй главе диссертации **«Психолого-дидактические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля»** исследуются психолого-педагогические предпосылки филологической подготовки учащихся-адыгейцев; анализируется состояние работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев; определяется уровень формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев (в результате констатирующего среза).

Реализация профильного обучения в системе филологической подготовки учащихся-адыгейцев связана с возрастной и педагогической психологией. Составной частью основ методики обучения неродным языкам является психология их усвоения, так как эффективность обучения находится

в прямой зависимости от знания и учета психофизиологических процессов, происходящих у ребенка в момент усвоения неродного языка.

Психологический аспект формирования коммуникативной компетенции учащихся определяется тем, что речь – это особый и сложный вид человеческой деятельности, который тесно связан с мышлением. Формировать коммуникативную компетенцию – это значит прежде всего научить школьников работать над построением и словесным выражением мысли. Средства языка служат не только для выражения, но формирования речи, что ведет к необходимости существования внутренней речи. Внутренняя речь предшествует внешней речи, выступая переходной ступенью от мышления к внешней речи. Внутренняя речь подготавливает внешнюю форму речи, которая затем передается в двух видах – устной и письменной. Процесс внутреннего осмысления речи на русском и иностранном языках тесно связан с расширением и углублением знаний, умений и навыков не только по английскому и русскому языкам, но и по родному языку.

Восприятие иностранного языка, развитие речи на нем «преломляются через призму» знаний, умений и навыков в родном и русском языках. Некоторые из них просто переносятся на новый языковой материал (явление транспозиции), другие требуют коррекции (явление интерференции), третьи отсутствуют в родном и русском языках и должны быть сформированы заново.

Учет положений возрастной и педагогической психологии позволяет правильно определить степень доступности изучаемого материала, что, в свою очередь, способствует разработке наиболее оптимальной системы обучения. Периодизация речевого развития связана с дифференциацией функций речи в зависимости от возрастного этапа и ведущей деятельности.

Каждый возрастной этап имеет свои потенциальные возможности формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Анализ состояния работы по формированию коммуникативной компетенции показал, что, несмотря на позитивные изменения в преподавании рассматриваемых языков, уровень владения ими у большинства выпускников школ остается низким. Как свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, навыки и умения учащихся по восприятию и созданию целостного текста (в смысловом, структурном и коммуникативном отношении) являются недостаточными и требуют совершенствования. Учащиеся испытывают большие трудности при выполнении заданий конструктивного характера, не могут выделять в связном высказывании грамматические средства связи предложений. В устной речи учащиеся допускают лексические, грамматические, стилистические ошибки. Во многом вызванные интерферирующим влиянием соизучаемых языков.

При знакомстве со сказками не реализуется диалогичность как сущность художественного произведения. Более того, уроки русского языка и иностранного, как правило, не связаны между собой. А для формирования прочных знаний и выработки навыков и умений необходима специальная методика формирования коммуникативной компетенции учащихся,

построенная с учетом межуровневых связей в языке и условий адыгейско-русского билингвизма.

В третьей главе «**Методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля на материале адыгейских сказок**» разрабатывается методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля; раскрываются основные ее компоненты; разрабатывается система упражнений по формированию коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля; описываются результаты экспериментального обучения (на основе контрольного среза).

Мониторинг процесса формирования коммуникативной компетенции обеспечивается совокупностью общих и специфических критериев. Общие критерии позволяют оценивать уровень развития речи как интегративного качества: 1) органическое соединение в процессе обучения факторов языка и культуры страны изучаемого языка; 2) учет особенностей соизучаемых языков как учебных предметов, объединенных в общеобразовательную область «Филология»; 3) учет типологического соотношения лексико-грамматического строя родного (адыгейского), русского и английского языков, их системные сходства и различия; 4) опора на умения и навыки, приобретенные учащимися на уроках родного (адыгейского) и русского языков при обучении иностранному; 5) учет положений возрастной и педагогической психологии, позволяющий правильно определить степень доступности изучаемого материала, что, в свою очередь, способствует разработке наиболее оптимальной методики обучения.

Помимо критериев интегративного качества, в данную группу входят критерии развития: 1) *компетентность личности* (систематизированные контекстные знания, умения их интерпретировать и творчески применять при решении коммуникативно-познавательных задач; сознательное и ответственное отношение к осуществляемой деятельности и к ее результатам; практический опыт решения коммуникативно-познавательных задач); 2) *личностные качества, необходимые учащимся при развитии речи* (понимание сущности, значения и ситуаций востребованности качеств; убежденность в значимости качеств и готовность к их совершенствованию и экстерииоризации; реальное проявление качеств адекватно ситуациям официального и неофициального характера); 3) *аксиологическая направленность личности* (знание содержания, целей, ценностей общества; ценностное отношение и личностная значимость целей и ценностей, мотивация речевой деятельности, стремление к достижению успеха путем саморазвития и творческого самосовершенствования; устойчивость и перспективность внутренних положительных мотивов речевой деятельности; руководство ценностями общества как мотивами речевой деятельности; продуктивность и самостоятельность ценностноориентационной деятельности).

Специфическими для формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев являются следующие характеристики речевой деятельности: эффективное использование текстов сказок как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности; улучшение качественных характеристик продуцируемых текстов; разнообразие привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера; расширение тем и проблем общения; высокая степень самостоятельности и активности учащихся.

Механизмами составления текста являются: 1) наличие у автора текста речевого намерения, то есть представление о том, что будет составлено, кому и с какой целью; 2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи; 3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения; 4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов; 5) актуализация самости, интересы и притязания личности (аксиологическая направленность личности), 6) свободный осознанный выбор содержания речевой деятельности, самостоятельность, деятельность (компетентность личности); 7) рефлексия, идентификация, самопознание (личностные качества) (А.Ф. Коган, В.С. Мерлин, П.К. Сорокун и др.).

Интеграция структурных компонентов обеспечивается их взаимовлиянием: 1) аксиологическая направленность актуализирует стремление личности к получению необходимых знаний, к их практическому применению, к развитию качеств и способностей; 2) компетентность личности информационно и инструментально обеспечивает формирование коммуникативной компетенции через формирование системы необходимых знаний и умений, развитие способностей применять знания и умения в речевой деятельности и накопление опыта эффективного решения коммуникативно-познавательных задач; 3) личностные качества актуализируют адекватные интересы и стремления учащихся, мотивируют волевые усилия личности; обеспечивают эффективность применения знаний и умений, развития опыта речевой деятельности.

Представленная на рис. 1 модель развития речи учащихся иллюстрирует соотношение между динамическим содержанием и структурными компонентами развития речи: личностно ориентированная и коммуникативно-деятельностная парадигмы представлены компетентным подходом, аксиологической направленностью, личностными качествами, необходимыми для развития речи учащихся; в свою очередь, каждый структурный компонент характеризуется личностно ориентированным и коммуникативно-деятельностным содержанием.



Рис. 1. Модель развития речи учащихся

Система критериев позволяет оценивать степень формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев с точки зрения развития структурных компонентов и их интегрированности (общие критерии), а также с позиции эффективности речевого поведения и речевой деятельности личности в различных ситуациях общения, задавая нормативные взаимосвязи между детерминантами речи, образовательными потребностями и характеристиками речевого поведения и речевой деятельности личности (специфические критерии).

Формирование коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев осуществляется в системном единстве содержания образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения речевого развития учащихся-адыгейцев. При этом соблюдается следующая последовательность этапов: ознакомительный, ориентировочный, исследовательский, контрольный.

Цель ознакомительного этапа – познакомить учащихся с текстом как единицей языка и речи, с его структурой и основными категориями, пробудить у учащихся интерес к тексту (микротексту), создать положительную мотивацию для его изучения. На данном этапе основными являлись пропедевтические упражнения, цель которых обеспечить первичное восприятие текста как на русском, так и на английском языках.

На ориентировочном этапе школьники учились видеть структуру конкретного текста (микротекста), выделять присущие данному тексту категории, находить лексические и синтаксические особенности этого текста, определять его тему и идею. Творческая работа учащихся состояла в анализе и интерпретации текста. На данном этапе использовался как иллюстративный, так и основной тип упражнений, учитывающий факторы сходств и различий в соизучаемых языках, позволяющий наметить стратегию предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка, способствующего более рациональной организации языкового материала в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев.

Подобранный дидактический материал демонстрировал учащимся образцы употребления различных текстов. Учащиеся находили образные средства, объясняли мысли и чувства автора, воплощенные в тексте.

Целью исследовательского этапа являлось постижение учащимися способов создания оригинальных текстов. Деятельность их на данном этапе можно определить как непосредственно творческую. Здесь использовались собственно творческие упражнения.

Контрольный этап, оценка эффективности педагогической деятельности на каждом этапе обеспечивается этапными уровнями и адекватными этапным задачам диагностическими процедурами.

Реализация разработанной методики обеспечивает системный эффект формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев как на отдельных уровнях образования, так и в системе непрерывного образования в целом. Цели, положенные в основу разработанной модели, определяют ее содержание.

Содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: 1) средства общения (лексические, грамматические, лингвострановедческие); 2) знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения; 3) навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения; 4) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения); 5) культура, образующая материальную основу содержания обучения.

Предметное содержание обучения дает представление об окружающем мире, который стал объектом рассмотрения (все то, о чем мы говорим, пишем, читаем, думаем). Процессуальное содержание общения касается действий с единицами языка, отражающими окружающий мир, что ведет к формированию знаний, навыков, умений личности обучающегося, а также к овладению речью и речевой деятельностью на соизучаемых языках.

На основе учета данных лингвистических исследований об иерархическом построении текста и микротекста (сложного синтаксического целого) оказалось целесообразным выделить следующие уровни работы над текстом сказок: содержательно-логический, языковой, речевой и коммуникативный. Внутри каждого уровня работы над текстом в соответствии с требованиями лингводидактики соблюдается определенная последовательность в выполнении системы работы, включающей рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения (условно речевые, собственно речевые и коммуникативные).

На содержательно-логическом уровне используются рецептивные упражнения (прочтите текст, разделите текст на смысловые части, подберите названия к каждой из них; выделите главную и второстепенную информацию; определите идею текста; найдите в тексте предложения, выражающие основные положения текста; определите последовательность действий по вопросам: что было сначала, что потом, чем закончилось); репродуктивные упражнения (составьте из данных слов предложения так, чтобы получился микротекст; восстановите логическую последовательность предложений, смысловых частей в тексте; ответьте на вопросы и выразите свое отношение к содержанию высказывания); продуктивные упражнения (озаглавьте смысловые части и др.).

На языковом уровне - рецептивные упражнения (назовите средства связи между предложениями; назовите предложение, которое служит для связи смысловых частей текста); репродуктивные упражнения (вставьте пропущенные средства связи в тексте; замените повторяющиеся средства связи другим); продуктивные упражнения (подберите пропущенные в тексте сказки предложения-вступления или предложения-заклучения; как начинается и заканчивается адыгейская сказка? Сравните ее со сказками других народов; составьте тезисы к прочитанной сказке).

Речевой уровень предполагал использование условно-речевых упражнений (прокомментируйте следующие положения, взятые из текста; используя факты из сказки, расскажите о ...; передайте основную идею сказки несколькими предложениями); собственно-речевых упражнений (составьте микротексты по серии картинок, по опорным словам; перескажите своими словами (с изменениями, с последующей оценкой, с элементами рассуждения)).

На коммуникативном уровне использовались следующие задания:

1) составьте рассказ по данному началу;
2) выразите свое отношение к прочитанному;
3) как вы понимаете метафоричность сказки, приведите примеры из жизни;

4) выскажите свое мнение по следующему высказыванию: *Where there are no good oldsters, there are no good youngsters.* (Где нет хороших пожилых людей, не может быть хорошей молодежи.);

5) известный американский ученый Маргарет Мид утверждает, что в Америке недостаточно ценят людей в возрасте 65 лет и старше. Маргарет считает, что многие пожилые люди – энергичны, мудры и могут приносить пользу своим семьям, соседям, обществу. Каково ваше мнение? Приведите примеры;

6) *Folktales are a form of artistic activity popular in many traditional cultures. They communicate important societal values in a form that everyone can understand. What value do you think this folk tale teach?* (Сказки являются одной из форм художественной деятельности, которая популярна во многих культурах. Они передают важные общественные ценности в той форме, которая понятна всем. Как вы считаете, каким ценностям учит сказка?)

Комплекс упражнений на материале адыгейских сказок должен обеспечивать переход от понимания текста на уровне значений к пониманию на уровне смысла через уровень углубленного понимания.

Сформированность коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев определялась по совокупности следующих критериев:

1) смысловая целостность текста (соответствие теме, корректность использования языковых средств, способствующих созданию целостного текста);

2) структурная целостность (четкость прослеживания главной и второстепенной информации в тексте; соответствие структуры текста избранному коммуникативному типу речи);

3) коммуникативная целостность текста (соотнесенность высказывания с основной мыслью; соотнесенность программы развития темы и языковых средств с коммуникативной ситуацией).

Задания	Количество справившихся учащихся (в процентах)	
	Контр. классы	Эксперим. классы
I. Смысловая целостность		
1. Соответствие теме	54/41	79/66
2. Корректность использования языковых средств, способствующих созданию целостного текста	45/39	72/65
II. Структурная целостность		
1. Четкость прослеживания главной и второстепенной информации в тексте	45/38	70/63
2. Соответствие структуры текста избранному коммуникативному типу речи	51/39	79/67
III. Коммуникативная целостность		
1. Соотнесенность высказывания с основной мыслью	39/32	69/62
2. Соотнесенность программы развития темы с коммуникативной ситуацией	43/36	72/65
3. Соотнесенность языковых средств с коммуникативной ситуацией	43/38	73/68

Рис. 2. Уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся в экспериментальных и контрольных классах на русском и английском языках

Как видно из рис. 2, уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся экспериментальных классов выше, чем в контрольных на 20-30 %.

На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения: 1) увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы; 2) лексико-грамматический строй речи стал богаче и разнообразнее; 3) повысилась речевая активность учащихся; 4) объем высказываний увеличился в 1,5 – 2 раза; 5) учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля является эффективной.

В заключении подводятся основные итоги исследования, обобщаются его результаты, формулируются общие выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Учебные пособия

1. Туова, М.Р. Old and New Tales of the Caucasus by Kadir I. Natho: Старые и новые сказания о Кавказе: книга для чтения на английском языке (учебное пособие) // Сост. Б.М. Джандар, М.Р. Туова. – Майкоп: ООО «Качество», 2007. – 70 с. (2,8 / 1,4 п.л.)

Статьи в изданиях, включенных в реестр ВАК МОиН РФ

2. Туова, М.Р. Использование национально-регионального компонента при взаимосвязанном развитии русской и английской речи в национальной (адыгейской) школе / М.Р. Туова // Вестник АГУ. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 4. – 2009. – 358 с. – С. 218-223. (0,3 п.л.)

3. Туова, М.Р. Система упражнений по взаимосвязанному развитию навыков устной русской и английской речи учащихся старших классов адыгейской национальной школы / М.Р. Туова // Вестник АГУ. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 2. – 2011. – 272 с. С.167-170. (0,3 п.л.)

Статьи и тезисы

4. Туова, М.Р. Использование народных сказок в обучении иностранному языку как средство межкультурной коммуникации / М.Р. Туова // Межкультурная коммуникация: теория и практика обучения. Материалы Региональной научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2005. – 164 с. – С. 149-151. (0,08 п.л.)

5. Туова, М.Р. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия и поликультурной среды / М.Р. Туова // Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации / № 3/: - Майкоп: изд-во АГУ, 2007. – 156 с. – С. 46-49. (0,1 п.л.)

6. Туова, М.Р. Национально-региональный компонент образования как составляющая содержания обучения иностранному языку / М.Р. Туова // Сборник статей по материалам Международного научно-методического симпозиума «Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме. (Лемпертовские чтения – IX)». – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2007. – 444 с. – С. 342-345. (0,1 п.л.)

7. Туова, М.Р. Организация учебной работы по чтению в старших классах адыгейской национальной школы (на материале адыгских сказок) / М.Р. Туова // Актуальные проблемы языкового образования. Материалы международной научно-практической конференции. – Майкоп: редакционно-издательский отдел АГУ, 2007. – 348 с. – С. 261-268. (0,28 п.л.)

8. Туова, М.Р. Адыгские народные сказки как этнический аспект обучения английскому языку / М.Р. Туова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 22 (53): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. – 436 с. – С. 402-405. (0,16 п.л.)

9. Туова, М.Р. Адыгейско-русское двуязычие, проблемы обучения русскому и иностранному языкам в национальной адыгейской школе / М.Р. Туова // Проблемы обучения родным языкам в условиях полиэтнического общества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2008. – 216 с. – С. 135-139. (0,2 п.л.)

10. Туова, М.Р. Психолого-педагогические предпосылки взаимосвязанного развития устной русской и английской речи в условиях адыгейской школы / М.Р. Туова //Актуальные проблемы языкового образования: Материалы международной научно-практической конференции. – Майкоп: редакционно-издательский отдел АГУ, 2009. – 236 с. – С. 173-178. (0,2 п.л.)

ТУОВА Марина Руслановна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ-АДЫГЕЙЦЕВ В КЛАССАХ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ АДЫГЕЙСКИХ СКАЗОК)**

АВТОРЕФЕРАТ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Подписано в печать 26.04.2012. Бумага типографская № 1. Формат бумаги 60х84. Гарнитура Times New Roman. Печ.л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ 050.

Отпечатано на участке оперативной полиграфии Адыгейского государственного университета: 385000, г.Майкоп, ул.Первомайская, 208.

102