

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 373.1

Л. Н. Булыгина

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье в свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения актуализируются проблемы формирования коммуникативной компетентности школьников-подростков. Выделены составляющие (компетенции) коммуникативной компетентности, которые позволяют овладеть ей как взаимодействием, усвоить навыки и умения кооперации, использовать коммуникацию как условие интериоризации. Показаны педагогические условия появления у обучающихся коммуникативных способностей. На основе обобщения многолетнего опыта работы прописана процедура поэтапного, поуровневого формирования коммуникативных качеств школьников через интерпретацию предметного знания. Представлен комплекс коммуникативных задач, отрабатывающих и закрепляющих коммуникативные действия, необходимые для успешной социализации подростков. Раскрыта авторская система критериально-уровневой оценки сформированности коммуникативной компетентности; даны рекомендации по организации процесса обучения, способствующего ее развитию.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникативная компетенция, уровни сформированности коммуникативной компетентности, коммуникативные действия, коммуникативные задачи, социализация личности.

Abstract. The paper looks at the problems of fostering the teenagers' communicative competence in the light of the Federal State Educational Standards for Secondary Schools. The components of the above competence are emphasized along with the pedagogic conditions facilitating communication skills and abilities. The author summarizes the long-term pedagogic ex-

perience and recommends the procedure of step by step formation of communicative competence by way of interpreting the school subject knowledge. The complex of communicative tasks focused on mastering the communicative actions necessary for the teenagers' successful socialization is demonstrated, as well as the author's system of criterion level assessment of communicative competence acquisition, and recommendations for organizing the educational process and facilitating the competence development.

Keywords: communicative competencies, levels of communicative competence acquisition, communicative activities, communication tasks, socialization.

В современных условиях резкого ускорения процессов глобализации, усиления связей и взаимозависимости стран и культур, активизации международной кооперации и разделения труда на основе обоюдной договоренности государств происходит становление нового поликультурного информационного общества, что выдвигает повышенные требования к формированию коммуникативной компетентности личности. Ситуация в России обостряется сменой ценностных ориентиров, произошедших в отечественной истории в 90-е гг. XX в. В связи с быстрым демонтажем прежней, советской идеологии и поспешным копированием западных форм жизни стал ощущаться недостаток конструктивного социального взаимодействия, сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил сотрудничества и кооперации. Обострились социальные проблемы в молодежной среде: снизились образовательный и культурный уровни, произошло расслоение на отдельные страты, размывание жизненных ориентиров – все это обнаружилось неготовность нового поколения, особенно подростков, жить в сложном полиэтническом и поликультурном пространстве, неумение разрешать конфликты, сообща принимать решения, договариваться в позитивном ключе, что стало провоцировать рост преступности и саморазрушающего поведения.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), поэтапно вводимый сегодня в практику школы, декларирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, которая заключается в «готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре,

религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира» [4, с. 6]. Данная компетентность обучающегося впервые рассматривается как его личностный результат освоения образовательной программы, состоящий в овладении системой коммуникативных учебных действий, «необходимых для успешного выполнения учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения» [3, с. 10]. В основных требованиях стандарта содержится также указание на привитие обучающимся коммуникативных компетенций и закрепление у них навыков сотрудничества в среде сверстников и разновозрастной среде, являющихся основой дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.

Однако результаты письменных работ по русскому языку в Свердловской области, которые показали выпускники в ходе итоговой аттестации на ступени основного общего образования в 2012 г., весьма настораживают и вызывают тревогу: каждый пятый экзаменуемый набрал лишь минимальный критический балл. Это означает, что формирование коммуникативной компетентности подростков на ступени основного общего образования, мягко говоря, далеко от совершенства. Попробуем разобраться, как исправить такое положение дел.

Прежде всего, определимся в понятиях. Педагогический словарь толкует компетенцию как «круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом»; а компетентность – как «уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений» [2, с. 41]. Коммуникативная же компетентность школьника, в нашем понимании, – это совокупность личностных качеств, обеспечивающих его самореализацию в межличностной и межкультурной коммуникации, проявляющаяся в способности к сотрудничеству и кооперации со сверстниками и взрослыми и выражающаяся в коммуникативных продуктах (текстах), отвечающих этическим нормам и предъявленным в вербальной и невербальной форме.

Обратим внимание на то, что между компетенцией и компетентностью существует прямая и обратная зависимость, в которой В. В. Нестеров и А. С. Белкин обозначают ряд принципиальных, важных позиций: «Компетенции предоставляются человеку, а компе-

тентность достигается человеком в процессе деятельности»; «Достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности» [1, с. 4–5]. Значит, для выработки определенной компетентности у обучающегося учитель в ходе школьного обучения должен создать условия для эффективного освоения соответствующих компетенций.

Опираясь на положения работ А. М. Абрамова, В. П. Дронова, В. В. Козлова, А. М. Кондакова, Н. Д. Никандрова и др., мы выделяем следующие компетенции, требующиеся для формирования коммуникативной компетентности школьников:

- компетенции *перцептивной* коммуникации, которые позволяют ученику самоопределяться в межличностных отношениях, понимать ценности своей и чужой позиции в коммуникации, а следовательно, овладеть коммуникацией как *взаимодействием*;

- компетенции *интерактивной* коммуникации, дающие возможность учащемуся самоопределяться в группе, в социуме, сотрудничать при решении конкретных проблем, т. е. усвоить навыки и умения *кооперации*;

- *коммуникативно-речевые* компетенции, которые помогают школьнику осмысленно, грамотно, нормативно на основе использования различных источников информации выразить свои мысли на родном языке в устной и письменной форме, иначе говоря, использовать коммуникацию как условие *интериоризации*.

Процедура присвоения обучающимися коммуникативных компетенций на протяжении периода школьного обучения состоит из поэтапных, поуровневых действий, среди которых разработчики ФГОС ООО (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) называют «общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией»; «способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия»; «организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками»; «следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества»; «речевые действия как средства регуляции собственной деятельности» [5, с. 57–59].

С нашей точки зрения, логика усвоения коммуникативных действий должна строиться следующим образом:

- *целеполагание* – принятие ценностей коммуникации как ее цели, формирование коммуникативной цели как субъективно-иде-

ального образа желаемого результата, воплощение коммуникативной цели в объективно-реальном результате коммуникативной деятельности – ценностном поведении;

- *планирование* – проблемный анализ ситуации, учет ресурсов и возможностей, а также конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей;

- *инициативное сотрудничество*, осуществляемое через

- а) высказывание утверждения – публичное предъявление учащимся сформированных личностных смыслов и ценностных ориентаций;

- б) сообщение доказательств, аргументов, которое активизирует и направляет поиск смыслов в групповой коммуникации;

- в) задавание вопроса для обозначения вектора поиска смыслов и понимания, необходимого для ценностной коммуникации;

- г) ответ на вопрос – утверждение смыслов и показатель понимания сути коммуникации;

- д) высказывание сомнения, которое движет поиском твердых доказательств, логических связей на основе сформированных личностных смыслов;

- е) высказывание отрицания, предполагающее развитие умения сознательно предъявлять собственную точку зрения, демонстрируя ее ценность и значимость;

- *коммуникативная рефлексия* – умение человека объективно оценивать свои способы и результаты взаимодействия с окружающими; способность понять, как его воспринимают другие, прежде всего те, с кем он контактирует в процессе общения.

Главным средством формирования коммуникативной компетентности в школьном обучении является *коммуникативная задача*, которая реализуется как говорящим, так и слушающим. Именно она определяет характер коммуникативных действий, которыми нужно овладеть в процессе образования. Стандарт к основным группам коммуникативных задач относит описание, объяснение, доказательство и убеждение. Мы расширили данный перечень, разработав целый учебный комплекс для среднего звена общеобразовательной школы и включив в него задачи, различающиеся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и формам организации деятельности в зависимости от возраста и степени подготовки школьников.

По *функциональной направленности* задачи были разделены по четырем типам: определение темы коммуникации, проблемы, авторской позиции текста, а также средств ее выражения.

В зависимости от *предметного содержания* выделены коммуникативные предметные задачи, ориентированные на осмысление знаний по изучаемому предмету, и надпредметные, необходимые для ориентации в различных ситуациях в социуме.

Относительно *уровня сложности* коммуникативные задачи дифференцированы:

а) по степени определенности условий: «детерминированные задачи», содержащие достаточную информацию для создания собственных текстов, и «вероятностные задачи», основанные на вариативной информации и требующие поиска ответа в различных направлениях коммуникации;

б) по наличию *задачной формулировки*: «сформулированные задачи», в которых деятельность учащегося в коммуникации определена руководителем; «несформулированные задачи» – деятельность в коммуникации определяет сам ученик.

По *формам организации деятельности* задачи могут решаться индивидуально, в парах или группах разной численности.

Методика решения коммуникативных задач выстраивается по принципу кумулятивной шкалы: решение каждого последующего типа задач предполагает опору на освоенные ранее коммуникативные действия.

Например, в 5–6-х классах предлагается использовать «детерминированные» и «сформулированные» задачи по определению темы, проблемы, отношения к ней автора текста и средств, к которым он прибегает для ее выражения; предметные и надпредметные задачи, решаемые индивидуально, в парах и в группах. Содержанием коммуникативных задач становятся так называемые «исходные» тексты (учебник, аудио и видеозапись и др.) либо «встречные» тексты (речь учителя, выступления одноклассников и др.). Это могут быть как описание, так и повествование или рассуждение. На уроках гуманитарного цикла (языки, литература, история, обществознание) выполняются анализ исходных текстов, проектирование и презентации собственных текстов. Во время изучения предметов естественно-математического цикла (математика, биология, география, ОБЖ и др.) оттачиваются умения работать в группе, выдвигать и аргументировать свою точку зрения.

В 7–8-м классах требования к форме и содержанию работ усложняются. Наряду с уже освоенными «детерминированными» и «сформулированными» типами заданий применяются «вероятностные» и «несформулированные» задачи с содержанием убеждающего характера. Подростки, знакомясь с новыми способами переработки и предъявления учебной информации (рецензией, отзывом, дискуссией, репликами в споре, докладом, анализом высказывания товарища и др.), учатся рациональным способам организации сотрудничества в группах разной численности, приемам оценивания процесса и продуктов коммуникации.

В 9-м классе решаются в основном надпредметные задачи, которые необходимы для ориентации в различных повседневных коммуникативных ситуациях и в социуме. Особое внимание отводится практической проектной деятельности учащихся, учебным дискуссиям и семинарам на базе краеведческого музея, музея изобразительных искусств, детской библиотеки, филармонии и др.

Качественные изменения в личностном развитии подростков при освоении коммуникативных действий выражаются в характере вербализации, в умении осмысленно конструировать собственный коммуникативный продукт (текст). Как оценить продвижение учащегося от одного уровня к другому? Поскольку ФГОС лишь рекомендует систему оценок планируемых результатов обучения и оставляет за образовательным учреждением право выбора варианта организации и содержания промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, мы предлагаем свою систему *критериально-уровневой оценки* сформированности коммуникативной компетентности подростков:

- *рецептивный уровень* диагностируется, когда у человека преобладают личностные смыслы, связанные с удовлетворением витальных потребностей. Степень самостоятельности в коммуникации очень низка. Поведение основано на вынужденной адаптации;
- *конформный* – соответствует доминанте внешних факторов, под влиянием которых и формируются личностные смыслы ученика. Классической формой поведения в коммуникации является конформизм и социальная мимикрия. Индивидуальные ценности ставятся ниже оценки окружающих;
- *репродуктивный* – фиксируется, если ученик в коммуникации начинает действовать дифференцированно, с учетом его от-

ношений с окружающим миром. Личностные смыслы определяются потребностью в самореализации, однако самостоятельность в коммуникации ограничивается репродукцией (воспроизводится только проверенный социальный шаблон);

- на *продуктивном уровне* поведение ученика в коммуникативных ситуациях становится самостоятельным, он может публично выразить свою позицию как в устной, так и письменной формах, учитывая при этом интересы адресатов;

- *креативный уровень* характеризуется доминантой потребностей ученика в социальной коммуникации. Личностные смыслы определяются не внешними оценками, а системой собственных ценностей, среди которых сотрудничество и ответственность занимают ведущие позиции.

Предметом оценки является текст, который, с одной стороны, обладает структурой коммуникативной ситуации (кто – с кем – о чем – как – когда – где и зачем вступает во взаимодействие), а с другой стороны, как субъективный коммуникативный продукт, выполненный учащимся, наполнен индивидуально-личностным содержанием и подкреплен рефлексией собственного опыта.

Разработанная система оценивания предусматривает определение *актуального* (стартового) уровня коммуникативной компетентности каждого учащегося для дальнейшего продвижения к *перспективному* уровню (зона ближайшего развития). Пространство между актуальным и перспективным уровнями заполнено индивидуальными вариантами коммуникативных задач, последовательное решение которых представляет собой индивидуальную траекторию продвижения школьника к возможному для него уровню коммуникативной компетентности.

Поскольку в одном классе могут находиться учащиеся разных уровней, которые с разной степенью успеха осваивают материал, предлагаемая система помогает учителю проектировать индивидуальные коммуникативные задачи для каждого ученика: сначала выясняется, какие коммуникативные действия и на базе какого содержания уже освоены учащимся, а какие являются для него посильными в ближайший период; затем проектируются персональные варианты коммуникативных заданий, выполнение которых позволяет освоить учащемуся новые коммуникативные действия. Таким образом, регулируется процесс формирования коммуникативной компетентности и оптимизируется развивающая функция учения.

Изложенные теоретические положения на протяжении последних восьми лет успешно реализуются в шести общеобразовательных учреждениях Горнозаводского округа Свердловской области: в техническом лицее № 51, общеобразовательных школах № 30 и № 50 г. Нижний Тагил, гимназии № 1 г. Верхняя Салда, сельских общеобразовательных школах № 3 с. Черноисточинск и № 24 пос. Горноуральский.

Приведем лишь один пример индивидуального пошагового формирования коммуникативной компетентности у конкретного учащегося.

Первым шагом стало определение стартового уровня коммуникативной компетентности ученика 8-го класса технического лицея К. Дмитрия. Данный уровень был репродуктивным. Школьник с удовольствием работал по образцу, регулярно занимал призовые места в муниципальном конкурсе чтецов «В начале было слово», однако самостоятельности в социальной коммуникации не проявлял и испытывал трудности в обосновании и публичной презентации собственной позиции в устной и письменной форме.

Обнаруженные проблемы позволили сделать *второй шаг* – определить комплекс коммуникативных задач, необходимый подростку для его успешного продвижения по индивидуальной траектории. В комплекс вошли задачи по определению темы, проблемы, авторской позиции исходного текста, проектированию и публичной презентации собственных текстов. По предметному содержанию задачи были узко предметные, ориентированные на осмысление знаний по изучаемой дисциплине, и надпредметные, необходимые для анализа типичных коммуникативных ситуаций и ориентации в социуме. По уровню сложности задачи представляли собой убеждающий текст. В зависимости от степени определенности условий они были «вероятностными». По формам организации деятельности – решались индивидуально, в парах и в группах разной численности.

После выполнения составленного для него комплекса коммуникативных задач к окончанию 8-го класса, на этапе промежуточной диагностики (*третий шаг*), Дмитрий показал, что он умело работает с убеждающими текстами, с уважением относится к другой точке зрения, может обосновать и доказать собственную позицию, однако в социальной коммуникации все еще испытывает труд-

ности. Поэтому в 9-м классе ему был предложен межпредметный проект по проблемам культуры (*четвертый шаг*). Юноша сам выбрал тему, связанную с деятельностью И. Грабаря в Нижнем Тагиле. Работая над проектом, старшеклассник вынужден был обращаться за консультациями к сотрудникам краеведческой библиотеки и музея изобразительных искусств, что значительно расширило его опыт межличностного и межкультурного общения. Результатом работы стал фильм «Тагильская Мадонна», снятый и озвученный самим учеником по воспоминаниям И. Грабаря. Проект Дмитрия К. был признан лучшим в Нижнем Тагиле и занял призовое место на региональном этапе защиты исследовательских проектов учащихся в области культуры и искусства.

Итоговая диагностика (*пятый шаг*), проведенная в ходе итоговой аттестации в 9-м классе, обнаружила, что личностные смыслы выпускника, проявляющиеся в обучении и социальном взаимодействии, определяются не внешними оценками, а системой собственных ценностей, среди которых ведущую позицию занимает профессионализм. Подросток продемонстрировал умения работать с разными типами текстов, владение национально-культурными нормами речевого и неречевого поведения в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения, что свидетельствует о креативном уровне сформированности коммуникативной компетентности. Главное – у него появилось желание творческой самореализации в коммуникации, в том числе и в социальном взаимодействии.

То, что произошло с К. Дмитрием, закономерно и предсказуемо. Подобных успехов достигли и другие учащиеся: по результатам государственной итоговой аттестации (ГИА) в 9-х классах перечисленных выше учебных заведений уровень освоения предметов в два раза превысил средний балл по региону. В блоке «С» ГИА по гуманитарным дисциплинам, требующем предъявления собственных письменных текстов, девятиклассники продемонстрировали умения выразить свой авторский замысел, донести идею воспроизводимого текста до адресата, отражая собственное понимание сути поднимаемой в нем проблемы и социальную направленность содержания; логично выстроили композицию работы; аргументированно сформулировали суждения или умозаключения.

Полученные результаты убеждают в том, что применение в школьной практике разработанной нами методики стимулирует

учащихся к решению коммуникативных задач, овладению коммуникативными действиями, освоению соответствующих компетенций, требующихся для обретения коммуникативной компетентности, являющейся залогом успешной социализации подростков.

Итак, формирование коммуникативной компетентности следует считать целью и личностным результатом обучения на ступени основного общего образования. Для достижения поставленной цели процесс обучения следует ориентировать на последовательное освоение учащимися коммуникативных компетенций путем решения ряда коммуникативных задач. Индивидуальный комплекс таких задач следует проектировать для каждого учащегося на основе диагностики освоенных им коммуникативных действий; а для проведения диагностики использовать систему критериально-уровневой оценки сформированности коммуникативной компетентности подростков.

Литература

1. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность: учеб. пособие. Екатеринбург: Учебная книга, 2003.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
4. Стандарты второго поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 50 с.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.