

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ****ИРОДА ГАЙРАТОВА АЛИЩЕРОВНА**

*Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
70110101 магистратура первой ступени по теории и истории педагогики
+998917705255*

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются средства формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку. Доказывается эффективность активных методов: диалогических ситуаций, компьютерных презентаций, ролевых и деловых игр для развития коммуникативных способностей студентов. Приводятся примеры использования активных методов на занятиях по иностранному языку со студентами различных неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, активные методы, общеязыковая и профессионально-ориентированная языковая подготовка, диалоговый метод, ролевые и деловые игры.

В современных условиях глобализации основным показателем успешности специалиста является его способность устанавливать, поддерживать и расширять межличностные контакты, в том числе на иностранном языке, что способствует эффективной профессиональной коммуникации в межкультурном пространстве. Согласно Федеральному государственному стандарту высшего образования третьего поколения, дисциплина «Иностранный язык» относится к базовой части программы обучения бакалавров всех направлений подготовки неязыковых вузов и предполагает формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции для решения социальнокоммуникативных задач в различных областях культурной, бытовой, профессиональной, научной сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Процесс обучения иностранному языку направлен на комплексное развитие когнитивной, информационной, общекультурной, коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенций студентов и формирование способности к коммуникации иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Однако профессионально-квалификационные требования к уровню владения иностранным языком на практике не совпадают с традиционно сложившимся невысоким знанием его

студентами неязыковых вузов. Кроме того, в вузах используются преимущественно традиционные формы и методы обучения, которые не способствуют развитию умений взаимодействовать с партнерами и клиентами и выстраивать отношения с ними в процессе профессионального общения. Таким образом, возникает необходимость поиска средств, способствующих формированию коммуникативной компетенции студентов.

Полагаем, что активные методы являются наиболее эффективными для формирования коммуникативной компетенции, поскольку они обеспечивают высокую степень мотивации студентов, их активную вовлеченность в процесс коммуникации и обязательность взаимодействия между собой [1, с. 363]. Активные методы способствуют развитию профессиональной компетенции, поскольку в процессе общения формируются социальные умения и навыки профессионального, межличностного и межкультурного взаимодействия и выстраивания отношений в условиях, приближенных к профессиональной деятельности [2].

Разрешение противоречия, на наш взгляд, также возможно путем разделения процесса обучения на этапы общеязыковой и профессиональноориентированной подготовки, а также дифференцированного подхода к обучению студентов с разным уровнем языковой подготовки [1, с. 362]. «Общеязыковая подготовка направлена на развитие коммуникативных навыков межличностного и межкультурного взаимодействия и формирование умений эмоционально-волевой сферы, способствующих выстраиванию межличностных отношений, совершенствованию видов речевой деятельности, коррекции разноуровневого владения студентами иностранным языком; профессионально-ориентированная языковая подготовка обеспечивает условия, близкие к будущей профессиональной деятельности студентов, что способствует формированию основ профессионального общения» [3, с. 2]. В ходе общеязыковой подготовки основным становится диалоговый метод, позволяющий создавать условия, максимально приближенные к реальному общению, что подтверждается учеными, которые «рассматривают язык прежде всего как средство общения людей, его участников – как «речевых субъектов», а структуру речи – как их диалог, состоящий из ориентированных друг на друга высказываний» [4, с. 245–247]. В процессе диалога разрешается проблемная ситуация, которая создается с помощью задания, требующего «открыть или усвоить ранее неизвестное знание или способы действия» [5, с. 24], и вызывает потребность в речевом общении [3].

Таким образом, проблемное обучение явилось предпосылкой возникновения и развития активных методов обучения, в которых проблемная ситуация обеспечивает условия для реализации коммуникативного

взаимодействия. Под ситуацией понимается «не совокупность экстралингвистических обстоятельств, а система взаимоотношений собеседников, отраженная в их сознании» [6, с. 31], а также «общий комплекс реальных условий и реакций в этих условиях, вызывающих соответствующее лингвистическое оформление» [7, с. 136]. Более полное определение ситуации дано Е.И. Пассовым: «Ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуационных позиций общающихся» [8, с. 57]. Таким образом, диалоговый метод выстраивает взаимоотношения между партнерами в процессе разрешения проблемной ситуации, формируя умения: определять и регулировать свое эмоциональное состояние; управлять собой, проявлять доброжелательность; разрешать разногласия, создавать положительный психологический климат в ходе общения. Одной из разновидностей учебных проблемных ситуаций является скетч (от англ. sketch – эскиз, набросок) – короткая сцена, представляемая студентами по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, ролевого поведения. Скетч в процессе обучения иностранному языку указывает лишь общую линию поведения, позволяя самостоятельно формировать свое речевое и неречевое поведение, отбирая определенные языковые средства.

В процессе проигрывания диалога формируются умения применять общеупотребительную лексику и специализированный тезаурус в речи; осваиваются языковые клише и средства речевого этикета, которые служат основой коммуникативного взаимодействия (просьба, согласие, отказ, удивление, совет, предупреждение и др.) и композиционной структуры диалога при изучении ряда тем («В гостинице», «В ресторане», «В магазине», «Город и его достопримечательности», «Путешествие», «Телефонная беседа» и т. д.). Студенты часто испытывают затруднения при общении на иностранном языке, поскольку чувствуют себя неуверенно при употреблении грамматических структур и лексических единиц. Для преодоления языкового барьера считаем целесообразным проведение игр на психотехнику, которые представляют собой миниатюрную модель межличностного общения, содержащую опыт раскрепощения и спонтанности. В процессе игры на психотехнику развиваются внимание, воображение, эмоциональная и образная память, быстрота реакции; снимаются психологические барьеры, психическая и физическая напряженность в общении; осваивается техника саморегуляции и самообладания. Игры на психотехнику стимулируют свободное речевое общение на этапе общезыковой подготовки, формируя основу для активного участия студентов с разным

уровнем владения иностранным языком в ролевых и деловых играх. Например, психотехническая игра на анализ поведения партнеров по общению «Наблюдатели» развивает способность анализировать поведение окружающих и свое собственное. Студентам предлагается выбрать для себя коммуникативный стиль поведения человека, находящегося в состоянии стресса или конфликта, из числа описанных семейным психотерапевтом Вирджинией Сатир: обвинитель, соглашатель, прагматик и паникер.

Важным условием является выбор «коммуникативного стиля, который для них несвойственен: в выбранных ролях они могут почувствовать себя неудобно, но это расширит их поведенческий репертуар. Затем студенты выбирают любую тему и приступают к ее обсуждению, придерживаясь каждой своей роли. Остальные студенты наблюдают за ними и высказывают свое мнение о поведении участников игры в процессе обсуждения. Затем сами участники делятся своими впечатлениями, возникшими при исполнении выбранных ролей. Экспериментируя с различными стилями поведения, студенты учатся общаться друг с другом в наиболее подходящей для этого манере, не вызывающей у собеседников желания прибегнуть к защитным реакциям» [9, с. 120–121]. Презентации проекта с последующим групповым обсуждением способствуют формированию когнитивной, информационной, общекультурной, социокультурной, коммуникативной и профессиональной компетенций и являются логичным и эффективным завершающим этапом изучения лексических тем.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
4. Доможирова М.А. Деловая игра в обучении профессиональноориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: 2002. – 208 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в контексте диалога культур. – Липецк, 1998. – 159 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Просвещение, 1990. – 246 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.