

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра теории, истории языка и прикладной лингвистики

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**АВТОРЕФЕРАТ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ**

студентки 4 курса 441 группы
направления 44.03.01 Педагогическое образование,
профиль «Филологическое образование»
факультета гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков
Педагогического института

Салюковой Алии Александровны

Научный руководитель

доцент, к.ф.н., доцент

должность, уч. степень, уч. звание

подпись, дата

Т. В. Веселкова

инициалы, фамилия

Зав. кафедрой

д.ф.н., профессор

уч. степень, уч. звание

подпись, дата

О. Ю. Крючкова

инициалы, фамилия

Саратов 2026

Введение

Современная образовательная система ставит перед учителем русского языка задачу, принципиально отличающуюся от той, что доминировала в отечественной методике на протяжении большей части XX века. Если прежде центральной задачей было усвоение системы грамматических правил и орфографических норм, то Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2025 года закрепляет в качестве системообразующей цели формирование коммуникативной компетенции – способности личности к полноценному речевому взаимодействию в разнообразных ситуациях общения. Эта смена ориентиров отражает общую трансформацию образовательной парадигмы: на первый план выходит не «знание о языке», а владение языком в речевой практике – умение точно и уместно выражать мысли устно и письменно, создавать тексты разных жанров и стилей, продуктивно участвовать в диалоге.

Актуальность исследования определяется острым противоречием между нормативными требованиями и реально достигаемыми результатами речевого развития школьников. Данные итогового собеседования по русскому языку за 2024 год (ГАУ ДПО «СОИРО») свидетельствуют о том, что лишь 28 % девятиклассников демонстрируют безошибочное произношение при чтении подготовленного текста; более 60 % допускают грамматические ошибки в устной речи; около трети выпускников основной школы испытывают существенные трудности при построении связного монологического высказывания. Введение в 2019 году итогового собеседования как обязательного допуска к государственной итоговой аттестации придало задаче систематического речевого развития учащихся практическую неотложность: если прежде дефициты устной речи могли оставаться незамеченными в рамках преимущественно письменного контроля, то теперь они напрямую влияют на допуск к экзамену.

Дополнительную остроту проблеме придает несоответствие между декларируемыми целями образования и ресурсами, предоставляемыми учителю для их достижения. Анализ учебно-методического комплекса под редакцией Т.А. Ладыженской, остающегося наиболее распространенным в российских школах, показывает, что нормативный (лингвистический) компонент коммуникативной компетенции представлен в нем полно и последовательно, тогда как прагматический, рефлексивный и стратегический компоненты проработаны в значительно меньшей мере. Продуктивные речевые задания – те, что требуют от ученика самостоятельного создания или редактирования текста, – составляют в отдельных разделах учебника не более 12 % от общего числа упражнений. Системный характер этого разрыва свидетельствует о необходимости методической рефлексии и поиска путей его преодоления.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативной компетенции у обучающихся 5-9 классов на уроках русского языка.

Предмет исследования: содержание, методы и условия формирования коммуникативной компетенции в основной школе с учетом типичных дефицитов речевого развития.

Цель исследования: на основе теоретического анализа и диагностики речевых дефицитов выявить ключевые проблемы формирования коммуникативной компетенции у обучающихся 5-9 классов и обосновать методические пути их преодоления.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативной компетенции обучающихся основной школы будет более результативным, если: выявлены и систематизированы типичные речевые дефициты; учебный процесс включает систему упражнений, последовательно адресованных каждому уровню дефицитов; применяется поэтапное снятие опор в обучении устному монологу и диалогу (от работы с образцом к самостоятельному высказыванию).

Задачи исследования:

- 1) изучить концепции коммуникативной компетенции в зарубежной и отечественной лингводидактике и уточнить ее структурно-компонентный состав;
- 2) охарактеризовать культуру речи как нормативно-ценностное ядро коммуникативной компетенции и раскрыть ее роль в становлении языковой личности школьника;
- 3) рассмотреть психолого-педагогические и возрастные основы речевого развития учащихся 5-9 классов в контексте современных методологических подходов;
- 4) проанализировать содержание учебно-методического комплекса под редакцией Т.А. Ладыженской с точки зрения представленности компонентов коммуникативной компетенции;
- 5) выявить и систематизировать типичные дефициты речевого развития обучающихся на основе статистических данных итогового собеседования 2024 года;
- 6) провести диагностическое исследование уровня сформированности коммуникативной компетенции у учащихся 9-х классов на основе анализа действующих УМК, материалов итогового собеседования и локального среза;
- 7) разработать методическую систему формирования коммуникативной компетенции, включающую приемы работы с орфоэпическими и грамматическими нормами, методику обогащения словарного запаса, обучение устному монологу и коммуникативно-прагматические приёмы работы над речевыми нормами, соотнеся их с требованиями ОГЭ и действующими УМК;
- 8) экспериментально проверить эффективность предложенной методической системы в ходе опытно-экспериментального исследования с использованием разработанного диагностического инструментария и балльной системы оценки;

9) оценить динамику уровня сформированности коммуникативной компетенции учащихся и сформулировать методические рекомендации для учителей русского языка.

В ходе исследования применялись **методы** теоретического анализа: изучение и синтез научной литературы по лингводидактике, педагогике и психологии речи; сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных концепций коммуникативной компетенции; классификация и систематизация речевых дефицитов по уровням. К эмпирическим методам относятся анализ нормативных документов и учебных программ, количественный и качественный анализ заданий учебно-методического комплекса, а также анализ статистических материалов итогового собеседования по русскому языку за 2024 год.

Теоретическую и методологическую основу исследования составляют: концепция коммуникативной компетенции Д. Хаймса и модель М. Канале и М. Суэйн; положения деятельностной теории речи А.А. Леонтьева; теория зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и концепция механизмов порождения речевого высказывания Н.И. Жинкина; труды Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос, Е.А. Быстровой, С.И. Львовой и Т.М. Воителевой в области методики преподавания русского языка; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 467 от 18.06.2025) и Примерная рабочая программа по русскому языку (2025).

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении структуры и содержания коммуникативной компетенции применительно к условиям основной школы; в выявлении дисбаланса компонентного охвата в утвержденном учебно-методическом комплексе; в разработке трехуровневой типологии речевых дефицитов (лингвистический уровень – нарушения орфоэпических и грамматических норм; речевой уровень – бедность словаря и ошибки в связном тексте; коммуникативно-прагматический уровень – логические и структурные сбои в монологе и диалоге).

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут применяться учителями-словесниками при проектировании уроков, ориентированных на преодоление конкретных дефицитов устной и письменной речи, при разработке системы заданий для подготовки обучающихся к итоговому собеседованию, а также в рамках методической работы образовательных организаций.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованных источников. Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, сформулированы объект и предмет, определены цель, задачи и методы исследования.

В первой главе рассматриваются теоретические основы формирования коммуникативной компетенции: структура и компонентный состав компетенции, роль культуры речи как ее нормативно-ценностного ядра, психолого-педагогические закономерности речевого развития подростков и требования ФГОС к речевым умениям.

Вторая глава посвящена диагностике проблем: анализу потенциала учебно-методического комплекса в контексте компетентностной модели и систематизации типичных дефицитов коммуникативной компетенции по данным итогового собеседования 2024 года.

В третьей главе описана методическая система, построенная по принципу нарастающей сложности и соотнесённая с тремя уровнями дефицитов.

В заключении подводятся итоги исследования и формулируются основные выводы.

Основное содержание

В первой главе «Теоретические основы формирования коммуникативной компетенции на уроках русского языка» проведен теоретический анализ, который приводит к трем выводам.

Первый: коммуникативная компетенция представляет собой системообразующую цель современного школьного курса русского языка.

Зародившись в работах Д. Хаймса (1972), получив развитие в модели М. Канале и М. Суэйн (1980), она была адаптирована к отечественной лингводидактике и закреплена в ФГОС ООО. В работе показано, что шестикомпонентная модель коммуникативной компетенции (лингвистический, социолингвистический, прагматический, дискурсивный, социокультурный, рефлексивные компоненты) позволяет системно описать требования ФГОС ООО к речевым умениям обучающихся. Ее структура включает шесть взаимосвязанных компонентов – лингвистический, социолингвистический, прагматический, дискурсивный, социокультурный и рефлексивный, – развитие которых осуществляется интегративно.

Второй: культура речи, трактуемая как триединство нормативного, коммуникативного и этического аспектов, составляет нормативно-ценностное ядро коммуникативной компетенции. Она обеспечивает правильность, уместность, результативность и этичность общения. Работа над культурой речи – фундамент для становления полноценной языковой личности школьника.

Третий: результативное формирование коммуникативной компетенции опирается на учет психологических особенностей подросткового возраста (переход к формально-логическому мышлению, развитие самосознания и рефлексии, значимость общения со сверстниками), на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и Н.И. Жинкина о механизмах порождения речи, на реализацию трех взаимодополняющих подходов – коммуникативного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного. Особое значение для построения методической системы имели идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (обучение монологу должно начинаться с опор, которые постепенно снимаются) и Н.И. Жинкина о механизмах внутреннего программирования речи (необходимость обучения планированию высказывания до его устного воспроизведения).

Во второй главе «Диагностика проблем формирования коммуникативной компетенции у обучающихся 5–9 классов» был проведен

многоаспектный анализ, включающий изучение содержания УМК, результатов итогового собеседования и данные констатирующего эксперимента. Анализ УМК под редакцией Т.А. Ладыженской, являющийся основным учебным пособием по русскому языку для 5–9 классов, неравномерно реализует потенциал формирования коммуникативной компетенции. Лингвистический компонент разработан полно и последовательно, социолингвистический и социокультурный – поступательно, но прагматический и рефлексивный компоненты остаются слабо проработанными. Дискурсивный компонент реализуется преимущественно через работу с текстом, однако типы текстов тяготеют к описанию и повествованию; рассуждение и аргументативное высказывание представлены в меньшем объеме. В 7–8 классах вектор меняется: от нормативной обработки языковых единиц – к продуктивной текстовой деятельности, но рефлексивный компонент проявляется лишь эпизодически. В 9 классе прагматический и стратегический компоненты остаются слабо разработанными (задания на моделирование реальных коммуникативных ситуаций встречаются редко). Преобладание репродуктивных заданий (62 % в выборочном подсчете по учебнику 5 класса) и структурные недочеты учебника (неочевидные переходы между темами) ограничивают возможности для продуктивной речевой деятельности.

Анализ результатов ИС-2024 по Саратовской области выявляют устойчивые дефициты на трех уровнях коммуникативной компетенции. На лингвистическом уровне: лишь 28% участников не допустили орфоэпических ошибок (типичные ошибки – «звОнит», «торТЫ», искажение имен собственных), 23% – грамматических (ошибки в склонении составных числительных, смешение прямой и косвенной речи). На речевом уровне: 67% девятиклассников обладают достаточным словарным запасом, 33,5% не допустили речевых ошибок. Стабильно высокий показатель чтения вслух (92%) контрастирует с трудностями порождения спонтанного монолога, что объясняется различием между рецептивными и продуктивными навыками.

На коммуникативно-прагматическом уровне: более трети учащихся утрачивают микротемы при пересказе, включают цитату без логической связи, испытывают трудности в диалогической речи (односложные ответы, отсутствие аргументации). Общий уровень сформированности языковой компетенции составляет 63 %. Отмечены также недостатки контрольно-измерительных материалов (черно-белые иллюстрации, вариантность ударений в тренировочных тестах), затрудняющие выполнение заданий.

Локальное диагностическое исследование, проведенное на базе МАОУ «СОШ «Иволгино» г. Саратова (n = 48), подтвердило, что региональные тенденции воспроизводятся на уровне конкретной образовательной организации. Наибольшие затруднения вызывают орфоэпические нормы, склонение числительных, построение логичного монологического высказывания и разнообразие лексического запаса. Средняя продолжительность устного монолога (1 мин 42 с при рекомендуемых 3 мин) свидетельствует о трудностях развертывания речевого замысла. Полученные данные обосновывают потребность в разработке специальной технологии формирования коммуникативной компетенции, которая будет представлена в третьей главе.

В третьей главе разработана и обоснована методическая система формирования коммуникативной компетенции учащихся 9-х классов. Отбор упражнений подчинен двум сквозным принципам. Первый – движение от лингвистического уровня к коммуникативно-прагматическому: сначала отрабатываются орфоэпические и грамматические нормы, затем – связный монолог и словарь, и только после этого – диалог и коммуникативные стратегии. Второй – постепенное снятие опор: от монолога по готовой схеме и сжатого пересказа по плану к самостоятельному высказыванию. Система основана на принципах коммуникативно-деятельностного и системно-функционального подходов. Она включает в себя:

Блок 1 (лингвистический уровень): орфоэпическая пятиминутка, упражнение «Услышь и исправь», чтение орфоэпически насыщенного

микротекста; редактирование деформированного текста, индивидуальная «карточка ошибок», быстрый грамматический практикум «Выбери верное», устные высказывания по грамматической модели.

Блок 2 (речевой уровень): «Слово дня», работа с синонимическими рядами, приём «Точное слово» (паронимы); монолог по опорной схеме, сжатый пересказ, приём «Продолжи монолог».

Блок 3 (коммуникативно-прагматический уровень): ролевые диалоги в ситуациях формального/неформального общения, анализ коммуникативных ситуаций, работа с интонационным оформлением.

Все приемы соотнесены с действующим УМК и требованиями ОГЭ.

Эффективность предложенной методической системы была проверена в ходе опытно-экспериментального исследования на базе «МАОУ «СОШ «Иволгино» г. Саратова (экспериментальная подгруппа — 10 человек). Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий (ноябрь 2025 г.), формирующий (ноябрь–декабрь 2025 г., 9 уроков) и контрольный (декабрь 2025 г.). Формирующий этап продолжался три учебные недели. Такой режим, с одной стороны, обеспечил регулярность речевой тренировки, в другой – не нарушил логики прохождения программного материала. Диагностический инструментарий включал три задания (орфоэпический тест, устный монолог-рассуждение, тест на грамматические нормы), которые оценивались по шести параметрам по 3-балльной шкале с переводом в процентный показатель и распределением учащихся по трем уровням сформированности коммуникативной компетенции (высокий, средний, низкий).

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало устойчивую положительную динамику по всем без исключения параметрам. Средний показатель уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной подгруппе вырос с 62 % до 88 % (прирост 26 п.п.). Доля учащихся, демонстрирующих высокий уровень коммуникативной компетенции, увеличилась с 0 % до 70 %; на низком уровне по итогам эксперимента не осталось ни одного учащегося.

Наиболее значительный прирост зафиксирован по тем параметрам, которые на констатирующем этапе оказались наиболее проблемными: соблюдение грамматических норм (+33 п.п.), соблюдение речевых норм (+33 п.п.), соблюдение орфоэпических норм (+30 п.п.). Тем самым подтверждено, что предложенная методическая система обеспечивает целенаправленную работу именно с теми компонентами коммуникативной компетенции, которые требуют наибольшего внимания у учащихся 9-х классов.

Заключение

В результате выполненного исследования решены все поставленные задачи, достигнута цель работы, подтверждена выдвинутая гипотеза.

Основные выводы:

1. Коммуникативная компетенция представляет собой целостное качество личности, включающее лингвистический, социолингвистический, прагматический, дискурсивный, социокультурный и рефлексивный компоненты. Её формирование является системообразующей целью современного школьного курса русского языка.

2. Культура речи, трактуемая как триединство нормативного, коммуникативного и этического аспектов, выступает нормативно-ценностным ядром коммуникативной компетенции.

3. УМК под редакцией Т.А. Ладыженской полно и последовательно реализует лингвистический компонент, но слабо обеспечивает прагматический и рефлексивный компоненты, что подтверждается малым количеством продуктивных речевых заданий (не более 12 % в отдельных разделах).

4. По данным итогового собеседования 2024 года и локальной диагностики, типичными дефицитами обучающихся 9-х классов являются: орфоэпические и грамматические ошибки (лишь 28 % и 23 % без ошибок), бедность словаря (33 %), логические и композиционные сбои в монологе, неумение уместно включать цитату.

5. Разработанная методическая система упражнений, построенная по принципу «от лингвистического уровня к прагматическому» и «от опор к самостоятельности», прошла успешную апробацию. Средний уровень сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной подгруппе повысился с 62 % до 88 %; доля учащихся с высоким уровнем достигла 70 %.

6. Практическая значимость работы подтверждена: предложенные приёмы могут быть непосредственно использованы учителями русского языка в 5–9 классах для подготовки к итоговому собеседованию и ОГЭ.

При интерпретации результатов следует учитывать ограничения исследования: небольшая экспериментальная подгруппа (10 человек) и краткосрочность формирующего этапа (3 недели), что не позволяет делать выводы о долгосрочной устойчивости полученных навыков без дальнейшего сопровождения.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением экспериментальной базы, адаптацией методической системы для работы в разноуровневых классах и разработкой аналогичного инструментария для старшей школы (10–11 классы).