

УДК 373.4

З.А. АНДРЕЕВА
(Волгоград)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЮЮ

Раскрывается понятие и структура коммуникативной компетентности учащихся. Проанализирована динамика развития отдельных универсальных учебных коммуникативных действий у детей на этапе перехода из начальной школы в среднюю. Приводятся результаты реализации авторской программы, направленной на формирование коммуникативной компетентности у учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, универсальные учебные коммуникативные действия, коммуникация, интеракция, перцепция, взаимопомощь, взаимный контроль, умение договариваться, младшие школьники, подростки.

ZINAIDA ANDREEVA
(Volgograd)

EXPERIENCE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PERIOD OF TRANSFER FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL

The article deals with the concept and structure of communicative competence of students. There is analyzed the dynamics of the development of particular universal learning communicative skills of children at the stage of transfer from primary to secondary school. There are given the results of the implementation of the author's program, focused on the development of communicative competence of students.

Key words: communicative competence, universal learning communicative skills, communication, interaction, perception, mutual assistance, mutual control, arrangement skills, younger students, teenagers.

Формирование коммуникативной компетентности на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту обусловлено тесным переплетением и включением общения в развитие личности в целом, а также значимостью коммуникативных способностей для успешной адаптации детей к меняющимся в данном периоде социальным условиям. Для формирования коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков необходимо создавать оптимальные условия в образовательном процессе.

В результате теоретического анализа было определено содержание понятия коммуникативной компетентности. Под коммуникативной компетентностью обучающихся на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития мы понимаем систему личностно осмысленных знаний, умений и практических навыков, направленных на успешное решение ребенком задач в области: *межличностной коммуникации* (готовность слушать и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, умения излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения); *межличностной перцепции* (учет позиции партнеров по общению или деятельности, умения адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих); *интеракции* (практика активного участия в коллективном обсуждении проблем, интеграция в группу сверстников и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества).

При выборе основных направлений формирующих воздействий мы обратились к результатам констатирующего этапа нашего исследования. Нами было установлено, что у большинства обучающихся

как младшего школьного, так и подросткового возраста в большей степени развит коммуникационный компонент с ярко выраженной возрастной динамикой, однако большинство школьников испытывают существенные затруднения в формулировке вопросов собеседнику, позволяющих достичь общего понимания коммуникативной ситуации. В решении задач в области интеракции младшие школьники и подростки испытывают затруднения при оказании действий взаимопомощи как регулятора активности партнера по общению. Это нередко выступает препятствием для эффективного достижения общего результата как в младшем школьном, так и в подростковом периоде развития.

Нами было установлено, что наименьшее развитие у учащихся как четвертых, так и пятых классов получает перцептивный компонент коммуникативной компетентности, состоящей в умениях обосновывать свою точку зрения и готовности оказывать помощь при организации совместных действий.

Результаты констатирующего этапа исследования дали нам основание полагать, что формирование этих умений на развивающих занятиях позволит целенаправленно и систематически подойти к решению проблемы коррекции и профилактики коммуникативных затруднений у учащихся.

При определении психологических условий и механизмов развития коммуникативной компетентности на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития мы основывались на исследованиях Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой, Л.В. Тимашевой о комплементарной деятельности [1, 2]. В такой деятельности одновременно представлены механизмы ведущих деятельностей предыдущего и актуального возрастных периодов онтогенеза. Это позволяет доформировать психические новообразования «прошлого» возраста и начать формирование психологического потенциала новой осваиваемой ребенком деятельности.

В соответствии с этим, мы выделили *два направления* в работе по формированию коммуникативной компетентности обучающихся:

- 1) доформирование рефлексии как новообразования младшего школьного возраста, складывающегося в учебной деятельности;
- 2) формирование у ребенка отношения к себе как к субъекту общения, выступающего предпосылкой перехода к будущей деятельности – интимно-личностному общению со сверстниками.

В основу построения развивающей программы легли фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии (Л.И. Божович, Г.В. Бурменской, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, О.А. Карабановой, А.Н. Леонтьева, А.Г. Лидерса, Д.Б. Эльконина и др.) [3, 4, 5, 7, 9].

Целью авторской развивающей программы являлось формирование коммуникативной компетентности у школьников на этапе перехода от младшего школьного возраста к подростковому.

Коррекционная направленность программы, связанная со стратегией доформирования, обусловила постановку следующих *задач* по формированию:

- 1) обобщенных способов ориентировки пятиклассников в сфере межличностных отношений;
- 2) умений анализировать свои действия и затруднения в различных коммуникативных ситуациях;
- 3) рефлексии младшим подростком своих внутренних ресурсов в решении коммуникативных задач.

Развивающая направленность программы предполагала реализацию следующих *задач*:

- 1) формировать у младшего подростка представления о себе как о субъекте общения;
- 2) способствовать ориентации подростка в социально заданных образцах эффективного общения и взаимодействия;
- 3) оказывать эмоциональную поддержку и формировать у младшего подростка позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту общения.

Разработанная нами программа включала 12 занятий, которые проводились в подгруппах по 10 человек по 40 минут 2 раза в неделю (всего 24 часа). Каждое занятие проводилось в стандартной форме и включало в себя следующие элементы:

- а) вводный: приветствие и разминка – 5–10 минут;
- б) основной: проработка содержания (в форме беседы, упражнений, дискуссий, ролевых игр и др.) – 20–30 минут;
- в) заключительный (рефлексия и прощание) – 5–10 минут.

В ходе работы использовались игровые методы, подобранные с учетом возрастных особенностей младших подростков: метод групповой дискуссии, психогимнастика, беседа, проигрывание ситуаций, методы арт-терапии, сюжетно-ролевые игры.

Дизайн констатирующего этапа нашего исследования предполагал диагностическое обследование одних и тех же детей, сначала – в конце четвертого класса (в младшем школьном возрасте), затем – в начале пятого класса (в младшем подростковом возрасте). По результатам констатирующей части нашего исследования мы сформировали две группы младших подростков: экспериментальную и контрольную. В состав экспериментальной группы вошли 20 младших подростков (учащиеся 5 класса ЧОУ СО «Частная Интегрированная Школа»), в числе которых 9 мальчиков и 11 девочек. Младшие подростки экспериментальной группы принимали участие в формирующем эксперименте. В соответствии с принципом добровольности участниками экспериментальной группы было предложено посещать развивающие занятия два раза в неделю по 40 минут на протяжении двух месяцев. Весь класс дал согласие на посещение данных развивающих занятий.

Контрольная группа состояла из 32 человек (учащиеся 5 класса МОУ «Средняя школа № 98 Краснооктябрьского района Волгограда»), из которых 17 девочек и 15 мальчиков.

Для оценки развивающего потенциала программы по формированию коммуникативной компетентности у младших подростков мы обратились к анализу динамики коммуникационного, интерактивного и перцептивного компонентов компетентности в общении в экспериментальной и контрольной группах. На контрольном и на констатирующем этапе мы использовали методики диагностики универсальных учебных коммуникативных действий: 1) методика «Дорога к дому» (модификация методики А.Г. Лидерса «Архитектор-строитель») [6, с. 133–134]; 2) методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман, с модификацией автора) [Там же, с. 132–133]; 3) методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман, с модификацией автора) [Там же, с. 131–132].

Динамика коммуникационного компонента коммуникативной компетентности в исследуемых группах приводится на рис. 1.

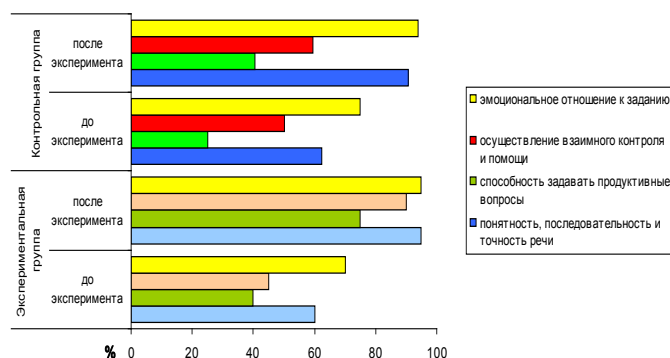


Рис. 1. Количество учащихся со сформированным коммуникационным компонентом коммуникативной компетентности (%)

Была выявлена положительная динамика основных показателей коммуникационного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной группе, а в контрольной группе динамика была выражена слабо. Наибольшее развитие (по результатам статистического анализа методом Мак-Немара [8, с. 77]) получили понятность, последовательность и точность речи ($p < 0,05$), способность задавать продуктивные вопросы ($p < 0,05$), осуществлять поддержку и контроль в процессе общения ($p < 0,01$).

Динамика интерактивного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе приводится на рис. 2 (см. с. 13).

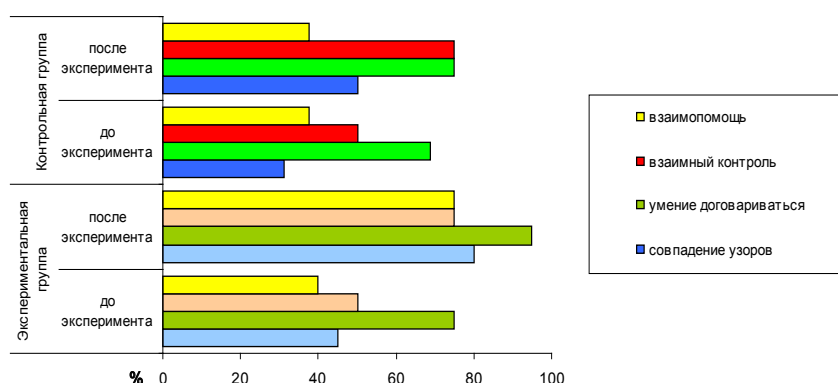


Рис. 2. Количество учащихся со сформированным интерактивным компонентом коммуникативной компетентности (%)

В контрольной группе (на основании статистического анализа по критерию Мак-Немара [8, с. 77]) были выявлены достоверные изменения в увеличении степени взаимного контроля в процессе выполнения узоров ($p < 0,01$), что оказало влияние и на рост эффективности выполнения задания ($p < 0,05$). Такие важные показатели, как умение договариваться и взаимопомощь в контрольной группе, остались у учащихся примерно на том же уровне, что и при первичном исследовании.

Положительная динамика в экспериментальной группе проявилась в росте показателей взаимопомощи ($p < 0,05$) и увеличении результативности выполнения задания ($p < 0,05$). В контрольной группе динамика отметилась в увеличении результативности за счет роста взаимоконтроля.

Динамика перцептивного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе приводится на рис. 3.

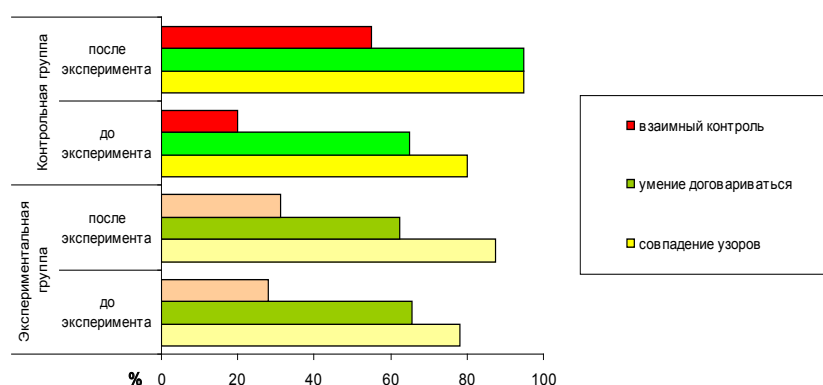


Рис. 3. Количество учащихся со сформированным перцептивным компонентом коммуникативной компетентности (%)

При повторном исследовании ответы школьников, посещавших развивающие занятия, существенно отличались от сделанных ими же, но четыре месяца назад. Само содержание ситуаций

было нами намеренно изменено, однако большинство детей экспериментальной группы с уверенностью смогли объяснить относительность позиций каждого из участников и четко обосновать, в чем каждый из героев прав ($p < 0,05$). Количественные и качественные изменения в уровне перцептивной составляющей коммуникативной компетентности у учащихся экспериментальной группы в сочетании с отсутствием значимых изменений в контрольной группе дают основания предполагать, что проведенные занятия способствовали повышению коммуникативной компетентности. Это проявилось в осознании и рефлексии своих действий и своей роли в общении с другими, а также в формировании уважительного и бережного отношения к мыслям и чувствам других людей.

Таким образом, обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы повысился уровень всех составляющих коммуникативной компетентности. Более детальный анализ показал, что в результате проведенной развивающей работы учащиеся в большей степени овладели такими универсальными коммуникативными учебными действиями, как: готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; способность обосновать свою точку зрения; способность слушать и вести диалог; осуществлять поддержку и контроль в процессе общения.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для детей 6–10 лет. М.: Academia, 2004.
2. Андрущенко Т.Ю., Тимашева Л.В. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития. Волгоград: Перемена, 2012.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Директ-Медиа, 2008.
4. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011.
7. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. М.: Академия, 2001.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2006.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2008.