IQRO JURNALI , IQRO JOURNAL, ИКРО ЖУРНАЛИ
ISSN:2181-4341| wordlyknowledge.uz/index.php/iqro
Volume 24. Issue 01. Oktabr, 2026

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Азимова Камила Муйдинжоновна
преподаватель кафедры
русского языка и литературы
Наманганского государственного института
иностранных языков имени И. Ибрата;
Наманган, Узбекистан
E-mail: kamilazimova.2000@gmail.com

Алютина Татьяна Максимовна
преподаватель кафедры
русского языка и литературы Ташкентского
международного университета Кимё; Узбекистан
E-mail: alyutinatatyana.09@gmail.com
https://doi.org/10.5281/zenodo.23269576

Аннотация. Рассматриваются дидактические возможности мультимодального подхода в формировании коммуникативной компетенции изучающих русский язык. На основе теоретико-сопоставительного анализа предложена модель учебного задания, объединяющая вербальные, визуальные и аудиальные ресурсы с речевым взаимодействием. Обоснованы условия, при которых смена семиотических модальностей способствует интерпретации смысла и созданию собственного высказывания, а не превращается в избыточное сопровождение учебного материала.

Ключевые слова: мультимодальность, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, семиотические ресурсы, речевое взаимодействие, медиация, мультимедийное обучение.

Введение. Формирование коммуникативной компетенции предполагает не только владение языковыми единицами, но и способность выбирать речевые средства с учётом адресата, ситуации и цели общения. При изучении русского языка эта задача осложняется необходимостью распознавать смысл, передаваемый одновременно речью, изображением, интонацией и невербальным поведением. Между тем включение видео, инфографики и аудиозаписей в урок нередко оценивается по технологическому признаку, тогда как характер их связи с речевой деятельностью остаётся недостаточно определённым. Цель исследования:обосновать методические условия превращения мультимодального материала в средство формирования коммуникативной компетенции.

Теоретико-методологические основания. В модели М. Канале и М. Суэйн коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих уместность и результативность языкового поведения [1]. Социально-семиотический подход Г. Кресса позволяет рассматривать коммуникацию как

конструирование значения средствами различных модальностей, каждая из которых обладает собственными выразительными возможностями [2]. Следовательно, мультимодальность не тождественна простому использованию нескольких технических средств: существенны смысловая специализация каналов и действия обучающегося по установлению связей между ними.

Когнитивная теория мультимедийного обучения Р. Майера указывает на ограниченность ресурсов переработки информации и необходимость согласованного представления словесного и изобразительного материала [3]. Р. Майер и Р. Морено, анализируя когнитивную нагрузку, подчёркивают риск перегрузки при избыточном сочетании сообщений [4]. Поэтому увеличение количества медиаэлементов само по себе не гарантирует повышения качества языковой подготовки. В дополнении к Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR) существенное место отведено медиации и онлайн-взаимодействию [5], что позволяет включать интерпретацию и преобразование разноформатной информации в коммуникативные задачи.

Методы и результаты анализа. Исследование имеет теоретико-аналитический характер; применены анализ научной литературы, сопоставление подходов и методическое моделирование. В результате выделены три взаимосвязанных условия педагогически целесообразной мультимодальности: (1) функциональная незаменимость каждого используемого ресурса при решении речевой задачи; (2) поэтапный переход от восприятия к интерпретации и самостоятельному высказыванию; (3) оценивание коммуникативного результата, а не факта использования цифрового инструмента. Данные положения представляют собой аналитически выведенные критерии проектирования занятий, а не результаты экспериментальной апробации.

На этой основе предлагается трёхэтапная модель «сопоставление -переговоры о смысле - речевой продукт». На первом этапе обучающиеся получают короткое объявление, схему маршрута и аудиосообщение, содержание которых частично различается; выявляют расхождения и определяют коммуникативную цель. На втором этапе в парах задают уточняющие вопросы, проверяют предположения и согласуют решение. На третьем создают адресованное конкретному собеседнику устное сообщение или письменную инструкцию. Такое задание требует перехода между модальностями, а языковые средства отбираются в зависимости от практического намерения говорящего.

Для учебной ситуации уровня A2–B1, например «Согласование встречи», визуальная афиша задаёт место и время мероприятия, аудиозапись содержит изменение расписания, а текстовое сообщение уточняет предпочтения участника. Итоговый продукт — диалог с достижением договорённости и краткое сообщение третьему лицу. Проверяемыми показателями выступают точность извлечения существенной информации, адекватность уточняющих реплик, связность итогового сообщения и учёт адресата. Пример иллюстрирует устройство предлагаемой модели и не является описанием проведённого эксперимента.

Авторская позиция состоит в разграничении мультимодальной наглядности и мультимодального взаимодействия. В первом случае разные формы подачи информации

преимущественно облегчают восприятие; во втором обучающийся сопоставляет, преобразует и согласует значения для достижения коммуникативного результата. Именно второе направление представляет особый методический интерес для обучения русскому языку как иностранному. При проектировании заданий необходимо исключать дублирующие стимулы, дозировать сложность источников и обеспечивать доступность альтернативных форм представления информации.

Заключение. Теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, методическая ценность мультимодальности определяется функцией семиотических ресурсов в речевом действии, а не их количеством. Во-вторых, переход от интерпретации разнородных источников к согласованию смысла и созданию адресного высказывания обеспечивает логическую связь мультимодальной работы с компонентами коммуникативной компетенции. В-третьих, предложенная модель может служить основой для разработки коммуникативных задач уровней A2–B1; её результативность требует последующей эмпирической проверки с заранее заданными критериями оценивания.

Список использованной литературы

1. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.
2. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010.
3. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
4. Mayer R. E., Moreno R. Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning // Educational Psychologist. 2003. Vol. 38, № 1. P. 43–52. DOI: 10.1207/S15326985EP3801_6.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.