IQRO JURNALI , IQRO JOURNAL, ИКРО ЖУРНАЛИ
ISSN:2181-4341| wordlyknowledge.uz/index.php/iqro
**Volume 24. Issue 02. Noyabr ,2026**

# КОММУНИКАТИВНАЯ РЕЧЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА: КОМПОНЕНТЫ, БАРЬЕРЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

**Сафиев Тунисбек Фозилович**
Студент третьего курса - ( направление
русский язык и литература в
иноязычных группах ),
Шахрисабзского государственного
педагогического института
**Джалилова Д.С.**
Старший преподаватель кафедры
русского языка и литературы
Шахрисабзского государственного
педагогического института
https://doi.org/10.5281/zenodo.23955842

**Аннотация:** Коммуникативная речь является одним из ключевых результатов высшего образования, однако многие студенты по-прежнему неохотно или недостаточно эффективно используют устную речь в академической и профессиональной среде. Цель статьи — уточнить структуру коммуникативной речи студентов, выявить основные барьеры её развития и обосновать педагогические условия, способствующие её формированию. Проведён аналитический обзор базовых и современных работ по коммуникативной компетенции, готовности к общению и обучению на основе взаимодействия с последующим тематическим синтезом. Выделены пять взаимосвязанных компонентов коммуникативной речи студентов (языковой, дискурсивный, социолингвистический, стратегический и аффективный) и три группы барьеров (психологические, языковые и институциональные). На этой основе предложены четыре педагогических условия: задачный и проблемно-ориентированный подход к устной практике, организованное сотрудничество студентов, формирующая обратная связь с явными критериями оценки речи и психологически безопасная атмосфера занятия. Вклад исследования состоит в интегрированной концептуальной модели, которая может служить ориентиром при проектировании учебных программ и основой для последующей эмпирической проверки. Результаты представляют интерес для преподавателей вузов, разработчиков учебных планов и исследователей в области прикладной лингвистики и педагогики высшей школы.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; устная коммуникация; студенты вуза; готовность к общению; тревожность при говорении; задачный подход; высшее образование

**Введение:** Способность к устному общению рассматривается как одно из базовых качеств выпускника вуза. Студенты должны выступать с докладами, участвовать в семинарах, работать в команде, а впоследствии вести переговоры в профессиональной

среде. Тем не менее преподаватели регулярно отмечают, что студенты, успешно справляющиеся с письменными заданиями и тестами, колеблются при необходимости говорить, опираются на заученные фразы или вовсе избегают взаимодействия. Разрыв между знанием о языке и умением использовать его в реальном общении остаётся центральной проблемой прикладной лингвистики с 1970-х годов (Hymes, 1972; Savignon, 1972).

В настоящей работе под коммуникативной речью понимается устное использование языка, ориентированное на обмен смыслами с собеседником, адаптированное к контексту и цели общения и реализуемое с помощью как языковых, так и межличностных ресурсов. Она отличается от простого построения правильных предложений: студент может говорить грамматически верно, но оставаться коммуникативно неэффективным, если не умеет поддерживать диалог, менять регистр или устранять непонимание.

Исследование направлено на решение трёх вопросов:

ИВ1. Из каких компонентов состоит коммуникативная речь студентов вуза?

ИВ2. Какие барьеры чаще всего препятствуют её развитию в высшей школе?

ИВ3. Какие педагогические условия, согласно литературе, способствуют её развитию?

**Теоретическая основа**

От языковой к коммуникативной компетенции

Д. Хаймс (Hymes, 1972) ввёл понятие коммуникативной компетенции как ответ на узкое, ориентированное на грамматику понимание компетенции, подчеркнув, что говорящий должен знать также, когда, где и каким образом уместно говорить. М. Канейл и М. Суэйн (Canale & Swain, 1980) представили эту идею в виде модели, включающей грамматическую, социолингвистическую и стратегическую компетенции; позднее М. Канейл (Canale, 1983) добавил дискурсивную компетенцию. Л. Бахман (Bachman, 1990) предложил более детальную модель коммуникативной языковой способности, выделив организационные и прагматические знания. За пределами прикладной лингвистики исследования коммуникации трактуют компетентность как уместное и эффективное поведение во взаимодействии, зависящее от мотивации, знаний и умений (Spitzberg & Cupach, 1984). Общеевропейские компетенции владения иностранным языком и Дополнительный том к ним (Council of Europe, 2020) отражают этот подход, описывая владение речью через коммуникативную деятельность, стратегии и медиацию, а не через изолированные грамматические явления.

**2.2. Взаимодействие, продуцирование речи и социокультурный подход**

Развитие коммуникативной речи объясняют несколько теоретических направлений. Гипотеза взаимодействия утверждает, что согласование значений в разговоре привлекает внимание обучающегося к пробелам в его языке и способствует усвоению (Long, 1996). Гипотеза продуцирования речи добавляет, что порождение высказываний побуждает глубже обрабатывать язык и проверять предположения о его форме (Swain, 1985). С социокультурной точки зрения высшие психические функции, включая речь, возникают в социальном взаимодействии и интериоризируются через опосредованную деятельность в зоне ближайшего развития (Выготский, 1984; Vygotsky, 1978). В совокупности эти подходы

означают, что речевое умение развивается главным образом в осмысленном, поддерживаемом взаимодействии, а не через пассивное восприятие или механическое повторение.

3. Методология

Исследование выполнено как концептуальный аналитический обзор. Были изучены базовые работы по коммуникативной компетенции, а также ключевые исследования по готовности к общению, языковой тревожности и методике коммуникативного обучения. Источники отбирались по теоретической значимости и релевантности устной коммуникации в образовательной среде. Материал анализировался методом тематического синтеза: значимые положения индуктивно группировались по рубрикам «компоненты», «барьеры» и «условия», а затем сопоставлялись между источниками для выявления общих выводов. Первичные данные не **Результаты и обсуждение**

**Компоненты коммуникативной речи студентов (ИВ1)**

Синтез рассмотренных моделей позволяет описать коммуникативную речь студентов через пять взаимосвязанных компонентов (таблица 1). Первые четыре соответствуют измерениям, выделенным Канейлом и Суэйн (Canale & Swain, 1980) и Канейлом (Canale, 1983). Пятый, аффективный и межличностный, отражает роль уверенности и готовности к общению, подчёркиваемую в работах Макинтайра и соавторов (MacIntyre et al., 1998) и в исследованиях коммуникативной компетентности (Spitzberg & Cupach, 1984).

**Таблица 1. Компоненты коммуникативной речи студентов вуза**

| Компонент | Содержание | Наблюдаемые проявления в речи студентов |
|---|---|---|
| Языковой | Владение лексикой, грамматикой и произношением в объёме, достаточном для выражения замысла | Богатство и точность лексики; беглость; понятность речи |
| Дискурсивный | Умение выстраивать высказывания в связный и цельный устный текст | Логичность построения; использование связующих средств; смена реплик и управление темой |
| Социолингвистический и прагматический | Выбор регистра и стратегий вежливости в соответствии с ситуацией и собеседником | Уместные формы обращения; переключение между академическим и неформальным стилем |
| Стратегический | Компенсаторные и корректирующие стратегии при сбоях в общении | Перефразирование, уточняющие вопросы, самокоррекция |
| Аффективный и межличностный | Уверенность, готовность к общению и эмпатия к собеседнику | Инициирование разговора; участие в дискуссии; активное слушание |

Источник: авторский синтез на основе Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), MacIntyre et al. (1998).

Компоненты не являются независимыми. Например, недостаточная стратегическая компетенция может усиливать тревожность, что снижает готовность начинать разговор и тем самым сокращает возможности для практики языковых и дискурсивных умений. Поэтому эффективное развитие требует внимания ко всем компонентам одновременно.

**Барьеры развития (ИВ2)**

**Психологические барьеры.** Тревожность на занятиях по иностранному языку, включающая боязнь общения, страх негативной оценки и тестовую тревожность, тормозит устную речь (Horwitz et al., 1986). Готовность к общению определяется взаимодействием уверенности в себе, мотивации и непосредственной ситуации (MacIntyre et al., 1998), чем объясняется, почему один и тот же студент свободно говорит в малой группе, но молчит в большой аудитории.

**Языковые барьеры.** Недостаточный словарный запас, трудности быстрого извлечения форм в реальном времени и слабое понимание на слух снижают способность следить за разговором и вносить в него вклад. Эти проблемы усиливаются, когда в обучении точность ставится выше беглости.

**Институциональные и методические барьеры.** Большие группы, ограниченное время на говорение, доминирование преподавателя и оценивание, поощряющее письменную правильность, оставляют мало места для взаимодействия. Ричардс (Richards, 2006) отмечает, что на практике внедрение коммуникативного обучения часто ограничивается экзаменационными системами, размером групп и традиционными ожиданиями от ролей преподавателя и студента.

**Педагогические условия (ИВ3)**

На основе теоретических положений раздела 2 и выявленных барьеров предлагаются четыре педагогических условия.

Задачный и проблемно-ориентированный подход к устной практике. Задания с реальной коммуникативной целью (с информационным разрывом, обсуждение аутентичных кейсов, проектные презентации) требуют от студентов согласования значений и тем самым создают условия, описанные в гипотезах взаимодействия и продуцирования речи (Ellis, 2003; Long, 1996; Swain, 1985).

Организованное сотрудничество студентов. Работа в парах и малых группах увеличивает время говорения каждого студента и снижает социальный риск, а поддержка со стороны сверстников и преподавателя действует в зоне ближайшего развития (Выготский, 1984).

Формирующая обратная связь с явными критериями оценки речи. Критерии, охватывающие пять компонентов из таблицы 1, делают ожидания прозрачными и смещают обратную связь с исправления грамматических ошибок на дискурсивные, прагматические и стратегические аспекты (Council of Europe, 2020).

Психологически безопасная атмосфера занятия. Нормализация ошибок, отказ от публичного исправления каждой неточности и постепенное расширение аудитории — от

работы в парах до выступления перед всей группой — устраняют источники тревожности, описанные Хорвиц и соавторами (Horwitz et al., 1986).

Эти условия взаимно дополняют друг друга. Задания без обратной связи могут не приводить к улучшению, а безопасная атмосфера без достаточно сложных заданий не расширяет возможности студентов. Поэтому предлагаемая модель рассматривает их как целостную систему, а не как отдельные приёмы.

**Ограничения и направления дальнейших исследований**

Главное ограничение статьи — её концептуальный характер: предложенные компоненты и условия выведены из литературы и не проверены на первичных данных. В дальнейших исследованиях можно валидизировать пятикомпонентную модель с помощью опросных или наблюдательных инструментов, сравнить эффект четырёх условий в экспериментальных и квазиэкспериментальных планах, а также изучить, как цифровая коммуникация, включая онлайн-семинары и видеосвязь, меняет модели устного общения студентов.

**Заключение**

В статье показано, что коммуникативная речь студентов вуза — это многокомпонентный конструкт, в котором взаимодействуют языковые знания, управление дискурсом, прагматическая осведомлённость, стратегические умения и аффективная готовность. Каждая из групп барьеров — психологические, языковые и институциональные — может ограничивать её развитие. Литература поддерживает подход, сочетающий осмысленные речевые задания, сотрудничество студентов, критериальную формирующую обратную связь и поддерживающую атмосферу. Предложенная интегрированная модель может быть использована при проектировании учебных программ и служит основой для эмпирических исследований в разных национальных и предметных контекстах.

**Список литературы**

1. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
2. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication (pp. 2–27). Longman.
3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.
4. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.
5. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
6. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.
7. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

8. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). Academic Press.
9. MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. The Modern Language Journal, 82(4), 545–562.
10. Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.
11. Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching. Center for Curriculum Development.
12. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). Interpersonal communication competence. Sage.
13. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253). Newbury House.
14. Выготский, Л. С. (1984). Мышление и речь. В кн.: Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика.
15. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.