

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS"
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

№ 5 (40)/2020

Члены редакционной коллегии:

- prof. Przemysław Niewiadomski, University of Zielona Góra Orcid: [0000-0002-2805-4671](https://orcid.org/0000-0002-2805-4671)
- Azizkhon Bositkhonovich Rakhmonov — Узбекский государственный университет мировых языков
- Хованский С.М канд. психол. наук , Университет «Туран»
- Лавринов С.П канд. пед. наук Научный сотрудник, Университет ИТМО
- Гамбарян.О.А д-р психол. наук Старший научный сотрудник, Национальный университет «Киево — Могилянская академия»
- Линков М.В доцент, Национальный университет «Киево — Могилянская академия»
- Коновал Г.Г доцент, Тюменский государственный институт культуры

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал "Globus": Психология и педагогика

Электронная почта: info@globus-science.ru

Официальный сайт: www.globus-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Serenity-Group»

Тираж 200 экз.

Отпечатано в типографии:
В.О., 13-я линия, 20, Санкт-Петербург, Россия, 199178

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Хомутинина А.А.

РАЗВИТИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Окладникова В.Д., Сафонова М.В.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Стрельцова Т.В., Сафонова М.В.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ 7

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Крагель Е.А.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кожунов К.А.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 14

Рогожова А.М.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 16

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Хомутина Анастасия Андреевна

Студент

Тобольского педагогического института им.Менделеева (филиал ТюмГУ)

Россия, г.Тобольск

Аннотация. В данной статье представлено определение понятия «одарённость» и «одарённый ребёнок». Показано мнение различных учёных по данной проблеме и предложены способы её решения в перспективе. Раскрыты точки зрения педагогов по поводу диагностики одарённости, определения причины появления талантов. Статья знакомит с исследованиями этой проблемы Б.М.Теплова, Н.С.Лейтеса, Л.С.Выготского, с понятиями, составляющими основу определения «одарённости». Особое внимание уделено «источникам» одарённости и путям поиска детских талантов.

Annotation. This article presents the definition of the concept of "giftedness" and "gifted child". The opinion of various scientists on this problem is shown and ways of its solution in the future are proposed. The points of view of teachers on the diagnosis of giftedness, determination of the reasons for the appearance of talents are revealed. The article introduces the research of this problem by B.M. Teplova, N.S. Leites, L.S. Vygotsky, with the concepts that form the basis of the definition of "giftedness". Particular attention is paid to the "sources" of giftedness and ways of finding children's talents.

Ключевые слова: Одарённость, талант, дошкольное образование, одарённый ребёнок, развитие.

Key words: Giftedness, talent, preschool education, gifted child, development.

Актуальность: В данный момент в дошкольном образовании появилась необходимость уделения особого внимания выявлению и развитию творческих талантов у детей с раннего возраста.

Возникновение данной проблемы связано с плотным графиком занятий в детском саду, из-за чего детям может не хватать времени на развитие своих талантов. Каждый ребёнок требует индивидуального подхода в плане освоения каких-то навыков, а также в форме обучения этим умениям. Ранее дети воспитывались по принципам равенства, никого не хотели «выделять», но сейчас необходимым качеством для развития жизни общества и культуры является неординарный творческий подход. Именно потому, что одарённые дети – это потенциал будущего, и они могут принести пользу социуму, эта проблема очень важна на данный момент.

На сегодняшний день огромное внимание уделяется развитию одарённых детей в дошкольном образовании, разрабатываются различные образовательные программы, создаются секции, кружки и т.п.

Проблемой одарённости занимались с самых древних времен. Именно в античную эпоху зародились понятия «гений» и «талант», которые вплоть до XIX в. прочно утвердились в научных трудах. Затем наиболее яркое отражение разработка проблемы одарённости нашла в работах советского психолога – Бориса Михайловича Теплова. Он считал, что «при установлении основных понятий учения об одарённости наиболее удобно исходить из понятия «способность»».

Натан Семёнович Лейтес, ученик Б.М.Теплова, в своих работах таких как «Умственные способности и возраст», «Способности и одарённость в детские годы» отмечал, что возрастные особенности тесно связаны с благоприятными внешними условиями для развития определенных умственных способностей. Лейтес считал, что для развития способностей требуется усвоение, а затем применение знаний и умений на практике в этой самой окружающей среде.

Известный отечественный учёный – Лев Семёнович Выготский исходил из положения, что «обучение опережает развитие и осуществляется лишь постольку, поскольку ребёнка обучают». Кроме того, развитие должно осуществляться и с учётом наследственных предпосылок. Потому Л.С.Выготский рассматривает одарённость как «способность к творчеству, обусловленную генетически (наследственностью), развивающуюся в соответствующей деятельности или деградирующей при ее отсутствии».

Вообще термин «одарённый ребёнок» появился относительно недавно. Так что же такое одарённость?

Одарённость (по словарю Ушакова) – та или иная степень талантливости. [1, 756с.]

В толковом словаре по психологии дано понятие термина «одарённый ребёнок» - ребёнок, обладающий специальными способностями в любой области человеческой деятельности, представляющими ценность для общества.

Одарённость не появляется просто так, у кого-то талант передается на генетическом уровне, у кого-то благодаря сильному сосредоточению на определенной деятельности, но в любом случае, чтобы получить результат нужно развивать способности. Это значит, что каждого ребёнка можно считать одарённым, но просто у кого-то этот «дар» проявляется явно. Это ставит под сомнение само использование термина «одарённый ребенок» и выделение отдельных детей из группы. Одарённость у ребёнка выявляется в любом возрасте, нельзя точно сказать, когда он начинает опережать сверстников, так как даже существует понятие «одарённый младенец».

Человеческий мозг очень не предсказуем, поэтому талант к чему-то может появиться как в детском саду, так и в школе, и в ВУЗе, нужно лишь его найти и развить.

Теплов Б.М. в своей работе «Проблемы индивидуальных различий» раскрывает понятие «способности» и говорит о том, что способности не могут быть врожденными, какими являются задатки к этим способностям. А говорить об «общей одарённости» вообще нельзя, так как одарённость – это в большей или меньшей степени успешность применения нескольких способностей в той или иной конкретно взятой деятельности. «Своеобразие понятий «одарённость» и «способности» заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одарённости вообще. Можно только говорить об одарённости к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности». [3, 9-20с.]

Н.С.Лейтес решил вслед за своим учителем заниматься проблемой одарённости детей. Он был такого же мнения о происхождении одарённости и способностей. В статье «Ранние проявления одарённости» Лейтес даёт классификацию одарённых детей и называет причину, почему важно помогать развиваться одарённым детям так же, как и отстающим. Он говорит о двух чертах детства: умственной активности и саморегуляции, они играют большую роль в становлении ребёнка. «Повышенная умственная активность – характернейшая черта детства – выражает потребность ребёнка в умственных усилиях. В них нуждается развивающийся мозг. Умственная активность неразрывно связана с её саморегуляцией – ребёнок начинает учитывать предполагаемые результаты своей активности: стремится управлять своими действиями, сосредотачивает силы для преодоления трудностей и т.п... Очень существенно, что способности – свойства, которые не могут развиваться без активности самого ребёнка и без его собственных усилий по регуляции своей активности. На детях, идущих впереди других в своём умственном развитии, блестящих необычными способностями это бывает особенно заметно. Выраженность умственной активности и её саморегуляции – важнейшие приметы одарённого ребёнка». [4, 98с.]

Л.С.Выготский утверждал, что одарённость может быть достигнута только в ходе развивающего обучения, которое опирается на зону ближайшего развития. Зона ближайшего развития определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно, и уровнем потенциального развития, который учащийся может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками.

Одарённость можно выявить в младшем возрасте по нескольким показателям: ранняя речь, большой словарный запас, отличная память, внимательность и любознательность. Но не всегда талантливый ребёнок может достигнуть высокого развития в более взрослом возрасте и наоборот. Л.С.Выготский утверждал, что тесты для определения умственных способностей диагностируют лишь степень развития ребёнка на момент тестирования, однако их нельзя использовать для определения зоны ближайшего развития. Выявить одарённого ребёнка возможно, лишь анализируя способности ученика в течении продолжительного времени, так как различные единичные тесты не в полной мере отображают картину талантливости в связи с возрастными, психосоматическими особенностями на момент проведения теста. Следовательно, необходимо постепенно, поэтапно искать одарённых детей при индивидуальном обучении или при использовании программ дополнительного образования.

Таким образом, явление «одарённость» очень не предсказуемо, его сложно прогнозировать, находить «источник» возникновения таланта, путь развития. Данная область исследования трудна и вряд ли можно найти какую-то «шаблонную» траекторию и алгоритм определения одарённости для каждого ребёнка.

Вывод: Данная проблема частично решена, но на сегодняшний день требуется разработать такую систему образования и воспитания, при которой будет максимально гарантирован индивидуальный подход и развитие каждого ребёнка в отдельности. В данной статье мы лишь рассмотрели некоторые решения представленные учёными-педагогами разного времени. Я считаю, что все эти учёные рассматривали одарённость как явление, но не уделяли достаточно внимания решению данной проблемы: «Как обеспечить возможность развития таланта у всех детей в любом возрасте?». В проблеме одарённости ещё очень много неизученных аспектов и вопросов: что может помешать ребёнку развиваться, какие факторы влияют на формирование таланта, какую роль играет воспитатель в жизни одарённого ребёнка и т.д.

Список литературы:

1. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.), 1552 с.
2. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / Пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. — М.: Вече АСТ, 2003. — 592.
3. Теплов, Борис Михайлович. Проблемы индивидуальных различий [Текст] : [Избр. работы]. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 536 с. : нот. ил.; 23 см.
4. Лейтес Н. С. "Ранние проявления одарённости" // «Вопросы психологии», 1988, № 4, с. 98–107.
5. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте/ Л.С. Выготский //Избр психол. иссл. –М, 1956.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Окладникова Валерия Дмитриевна

*Магистрант кафедры педагогики и психологии начального образования
КГПУ им. В.П. Астафьева. г. Красноярск*

Сафонова Марина Вадимовна

кандидат психологических наук,

*доцент кафедры педагогики и психологии начального образования
КГПУ им. В.П. Астафьева г. Красноярск*

Аннотация. В статье описаны результаты исследования личностного самоопределения подростков. За основу были взяты пространственно-временной, ценностный и когнитивный критерии, на их основании были выведены и описаны уровни развития личностного самоопределения подростков.

Abstract. The article describes the results of a study of personal self-determination of adolescents. The spatial-temporal, value-based and cognitive criteria were used as a basis, and the levels of development of personal self-determination of adolescents were derived and described.

Ключевые слова: личностное самоопределение, подростки, самоопределение в подростковом возрасте.

Keywords: personal self-determination, teenagers, self-determination in adolescence.

Подростковый возраст является важнейшим этапом становления личности, в том числе, для осознания самого себя, выработки ценностных ориентаций и жизненных смыслов, формирования самостоятельности и активности в достижении целей и развития чувства ответственности. Именно в этот период общество актуализирует проблемы, связанные с проектированием подростками своего будущего, построения своей собственной жизни, поиска своего места в обществе. Особую остроту тема приобретает в связи с глубокими и быстро протекающими социальными изменениями, резко возросшим количеством самых разнообразных факторов, влияющих на психологическое состояние подростков.

Проанализировав подходы и понимание самоопределение в трудах зарубежных и отечественных авторов, в нашей работе, вслед за М.Р. Гинзбургом [1] мы понимаем личностное самоопределение как конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя совокупность ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов. Важно помнить, что в основе самоопределения в старшем подростковом возрасте лежит именно личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования.

Нами было проведено исследование особенностей самоопределения подростков, в котором участвовали 47 обучающихся 8 классов в возрасте от 14 до 15 лет. Для выявления развития самоопределения был подобран и проведен диагностический комплекс: «Опросник временной перспективы Зимбардо» (ZPTI), «Тест ценностных ориентаций» Шварца, Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Анализ полученных данных показал следующие результаты.

Согласно методике Ф. Зимбардо более половины респондентов (57,4%) обладают картиной субъективного времени, которая характеризуется неустойчивостью, может включать в себя, и положительные, и отрицательные аспекты восприятия времени. Четверть опрошенных подростков (25,5%) проявляют сбалансированную картину субъективного времени. По мнению авторов методики [2] с точки зрения психологического благополучия оптимальным вариантом является сбалансированная картина субъективного времени, которая проявляется в ориентации на будущее (мотивация достижений, устремленность в будущее), ориентация на позитивное прошлое, которое дает ресурсы и составляет основу идентичности и ориентации на гедонистическое настоящее, которая наполняет жизнь радостью и новым опытом. Человек, а в особенности подросток нуждается в гармоничном сочетании этих трех ориентаций для того, чтобы полностью реализовать свой потенциал.

Несбалансированную временную перспективу проявляют 17,02% опрошенных, что выражается в следующем: негативное восприятие прошлого, у этих подростков есть сложности в протекании кризиса идентичности; ориентация на фаталистическое настоящее, у подростков есть сложности в самоопределении, возможны трудности в целеполагании; низкое устремление в будущее, подростки испытывают затруднения целеполагания, планирования и прогнозирования, могут чувствовать тревогу перед неизвестностью, проявлять низкую мотивацию достижений.

По результатам опросника Шварца половина респондентов (51,06%) проявляет средний уровень развития, и характеризуются относительным дисбалансом групповых и индивидуальных ценностей, и, в целом, относительной согласованностью принятия ценностей и проявления их в поведении. Высоким уровнем сформированности ценностной системы отличается 17,02% опрошенных, что выражается в

согласовании восприятия ценностей и их проявления в поведении, а также согласованности принятия индивидуальных и групповых ценностей. Низкий уровень проявляют 31,9% опрошенных, что соответствует явному преобладанию групповых (реакция ассимиляции) или социальных (реакция аккомодации) ценностей, выраженному рассогласованию поведения и принятых ценностей.

Выявлено следующее распределение уровней развития самооценки подростков: высокий уровень развития проявляют половина респондентов (51,06%), в чьих результатах преобладает адекватная самооценка, при этом некоторые сферы личности могут оцениваться слишком высоко или низко; высокий уровень развития самооценки демонстрируют 14,8% подростков, и характеризуются гармоничным восприятием себя и своих возможностей, проявляют адекватный уровни самооценки и притязаний (средний или высокий); низким уровнем развития обладают 34,04% процентов подростков, проявляют нереалистичное восприятие себя, низкую или завышенную самооценку и уровень притязаний.

Обобщая результаты исследования можно отметить следующее распределение уровней развития личностного самоопределения подростков.

Средний уровень развития личностного самоопределения проявляют 65,9% подростков. Они отличаются условно сбалансированной временной линией, ценностной сферой, которая обладает чертами как гармоничными, так и дисгармоничными; неустойчивым представлением о себе, которое включает в себе элементы как реалистичной, так и нереалистичной самооценки; недостаточно сформированной ценностной сферой.

Высоким уровнем обладают 12,7% подростков, у них адекватные представления о себе, своих способностях и потенциале; сбалансированная временная линия, устремление в будущее, ориентация на гедонистическое настоящее и позитивное восприятие прошлого; гармонично сформированная ценностная сфера, в которой равномерно распределяются индивидуальные и групповые ценности, а также ценности соответствуют проявляемому поведению; адекватное и реалистичное восприятие себя, своих способностей и возможностей.

Низкий уровень развития самоопределения характерен 21,2% опрошенных подростков. Он проявляется в несбалансированной временной линии (негативным восприятием прошлого, низким устремлением в будущее и фаталистическим восприятием настоящего); неадекватном восприятии себя, излишне идеалистичном или, наоборот, уничижительном; дисгармоничной ценностной сферой, в которой явно преобладает одна группа ценностей – групповая или индивидуальная, а также ценностная сфера низко согласована с поведением.

Опираясь на полученные данные мы видим актуальность работы по повышению личностного самоопределения у группы подростков. На основании результатов констатирующего эксперимента мы можем заключить, что при планировании формирующего эксперимента необходимо обратить внимание на нормализацию субъективной картины времени; гармонизацию ценностной сферы; нормализацию уровня самооценки участников и их представлений о себе, своих способностях и перспективах.

Литература

1. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения /М.Р. Гинзбург// Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – М.: Речь. – 2010. 352 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ

Стрельцова Татьяна Владимировна
Магистрант, КГПУ им. В. П. Астафьева,
Красноярск

Сафонова Марина Владимировна
Доцент,
кандидат психологических наук, КГПУ им. В. П. Астафьева,
Красноярск

Проблемой изучения психологического здоровья занимались как отечественные (Л. С. Выготский, Д.А. Леонтьев, О. В. Хухлаева), так и зарубежные (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) исследователи. Помимо самого понятия «психологическое здоровье» в своих работах они рассматривают различные способы сохранения и поддержания психологического здоровья человека, что, несомненно, говорит об актуальности проблемы. В современном мире люди стали чаще обращаться за помощью к психологу-консультанту в связи с тем, что психика неспособна справиться без посторонней помощи со стрессовыми факторами, число которых с каждым годом возрастает.

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «психологическое здоровье» рассмотрим понятие «здоровье». Всемирная организация здравоохранения трактует здоровье как состояние человека, которое включает в себя отсутствие болезней, физических дефектов, а также полное физическое, социальное и психическое благополучие.

Анализ литературы показал, что встречаются понятия «психологическое здоровье» и «психическое здоровье», и часто понятие психологического здоровья заменяется психическим здоровьем. Это может быть связано с тем, что проблема здоровья человека достаточно долго рассматривалась только с медицинской точки зрения, психологами долгое время данное понятие не выделялось.

В связи с этим необходимо разграничить данные понятия. **Психическое здоровье** имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, а **психологическое здоровье** – здоровье личности в целом [1].

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный аппарат И. В. Дубровиной. В качестве психологического здоровья она рассматривает психологические аспекты психического здоровья, другими словами, автор обращает внимание на то, что относится к самой личности в целом тесно взаимосвязано с высшими проявлениями человеческого духа [4]. Современные исследователи дают трактовку этому понятию, выделяют его компоненты (Артюхова Т. Ю., Дубровина И. В., Калашникова С. А., Хухлаева О. В.). Психологи утверждают, что на здоровье, в том числе на психологическое, оказывают влияние большое количество факторов, в том числе социальных, а также обращают внимание на тот факт, что проблемы с психологическим здоровьем встречаются все чаще и начиная уже с самого детства [4].

Прежде чем описывать полученные нами результаты о представлениях студентов о психологическом здоровье обратимся к определению понятия «социальные представления».

Изучением социальных представлений занимались многие ученые, такие как С. Московичи, С. В. Турушкова, Г. С. Корытова и другие.

Турушкова С. В. В своих исследованиях отмечает, что социальные представления впервые стали изучаться С. Московичи. С. Московичи - французский социальный психолог. Исследователь в начале 60-х годов представил, новую возможность изучения социальных ментальных образований, в связи с этим теория социальных представлений, на данный момент имеет значительную теоретическую и экспериментальную базу [3].

С. Московичи определяет социальные представления как связанные между собой понятия и утверждения, а также идеи, метафоры и образы, которые так или иначе связаны друг с другом, что обеспечивает им подвижность. Исследователь отмечает, что социальные представления формируются в процессе межличностного общения в повседневной жизни, их основная цель – осмысление и интерпретация феноменов социальной жизни [2].

В своем исследовании мы будем изучать представления студентов о психологическом здоровье в связи с тем, что именно студенты являются аудиторией, которая уже имеет определенные знания и представления о психологическом здоровье. Помимо этого, именно с этой категорией, целесообразно проводить консультативную работу, направленную на получение формирования адекватных представлений о психологическом и способах его поддержания, что позволит избежать возможных проблем с психологическим здоровьем в будущем.

Для изучения социальных представлений студентов о психологическом здоровье был подобран диагностический комплекс, который включает в себя **анкету «Психологическое здоровье»**,

ассоциативный эксперимент, метод незаконченных предложений. Исследование проводилось на базе КГПУ им. В. П. Астафьева, в нем приняли участие 20 человек, студенты 1-4 курсов.

Проанализировав ассоциации, подобранные студентами к понятию «Психологически здоровый человек» и «Психологическое здоровье», выделив семантические универсалии, которые легли в основу социального представления студентов о психологическом здоровье.

Опираясь на принцип опосредствованного измерения и сопоставления по частоте (весу) использованных ассоциаций была определена условная групповая мера выраженности параметров психологического здоровья. Для этого все неслучайные описания были нормированы на основе общего количества испытуемых в группе. Те ассоциации, которые встречались в ответах чаще всего, легли в основу социального представления студентов о психологическом здоровье.

Анализ позволил сделать следующие выводы. Социальные представления студентов о психологическом здоровье следующее. Психологически здоровый человек — это спокойный, счастливый, адекватный, уравновешенный, добрый, активный, а психологическое здоровье — это спокойствие, адекватность, счастье.

Проанализировав ответы студентов и выделив семантические универсалии на методику Незаконченные предложения «Психологическое здоровье», можно сделать следующий вывод.

Психологически здоровым можно считать, в представлении, студентов счастливых и адекватных. В представлении студентов психологически здоровый человек - счастливый. Большинство психологически здоровых людей, в представлении студентов, счастливы. Люди, которые психологически здоровы, в представлении студентов, счастливы. Поведение психологически здорового человека, в представлении студентов, адекватно. Психологически здоровый человек ведет себя в обществе, в представлении студентов адекватно и в соответствии с нормой. Психологически здоровый человек никогда не позволяет себе такие действия как, в представлении студентов, агрессия, оскорбления и унижения, крик и скандал.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что представления студентов о психологическом здоровье заключаются в таких понятиях как счастье, поведение в соответствии с нормой и адекватность.

Качественный анализ ответов студентов о психологическом здоровье позволил выявить знания, имеющиеся у студентов о психологическом здоровье. Рассмотрим полученные результаты.

Большинство студентов имеют представления о том, что такое здоровье (74%), могут описать поведение психологически здорового человека (76%), а также поведение психологически нездорового человека (67%), но не имеют представлений о том, что такое психологическое здоровье (100%). Студенты понимают (100%), что знания о способах поддержания психологического здоровья не свидетельствуют о том, что они применяются в жизни. Также необходимо отметить, что студенты испытывают трудности с ответами на вопросы о способах поддержания психологического здоровья. Только 13% студентов сообщают о том, что они знают, как оценить психологическое здоровье человека. Помимо этого, 40% студентов могут выделить условия, созданные в семье для поддержания психологического здоровья, но необходимо отметить, что качественный анализ ответов студентов показал, что перечисленных способов для поддержания психологического здоровья недостаточно. Лишь 53% студентов указывают на то, что у них есть источник получения знаний о психологическом здоровье, а также только 13% студентов считают, что у них достаточный уровень знаний о психологическом здоровье, 93% студентов хотят расширить свои знания о психологическом здоровье. Все вышеописанное свидетельствует о том, что необходима работа, направленная на распространение знаний о психологическом здоровье.

Знания студентов о психологическом здоровье и психологически здоровом человеке недостаточны, так, как только (18-20%) ответов говорит о том, что этих знаний достаточно, следовательно, необходима работа, направленная на развитие представлений студентов о психологическом здоровье человека.

Описанные выше результаты позволяют сделать вывод о том, что представления студентов о психологическом здоровье человека недостаточны, в связи с тем, что не более 40% ответов опрошенных студентов соответствуют имеющимся в науке знаниям о психологическом здоровье человека.

Следовательно, необходима работа, направленная на развитие представлений студентов о психологическом здоровье, что является следующим этапом работы.

Список литературы:

1. Ажнина О. В. Психологическое здоровье нации: понимание проблемы студентами вуза // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2014. – №. 4. – С. 113.
2. Корытова Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. – 2012. – №. 46.
3. Трушкова С. В. 96. 03. 029. Структура, динамика и функции социальных представлений. (обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. 1996. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/96-03-029-struktura-dinamika-i-funktsii-sotsialnyh-predstavleniy-obzor> (дата обращения: 14.07.2020).
4. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции // М.: Академия. – 2001. – Т. 2006. – №. 2008. – С. 202.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Крагель Екатерина Александровна

*Старший преподаватель кафедры высшей математики
УО «Брестский государственный технический университет»
г. Брест*

Аннотация. В данной статье представлены результаты педагогического эксперимента, посвященного проблеме обучения математике слушателей-иностранцев на подготовительном отделении. Оценка эффективности разработанной методической системы обучения осуществляется в соответствии с критериями эффективности процесса обучения: мотивация изучения математики на русском языке; уровень математической подготовки; уровень владения «русским математическим» языком.

Annotation. In this particular article, the author defines the results of a pedagogical experiment, which was dedicated to the issue of the educational process of mathematics. The sample is the attendees from the training department. The effectiveness of the approach was evaluated according to the criteria of the educational process: motivation to learn mathematics in the Russian language, proficiency of the subject; the level of specific "Russian mathematics terminology".

Ключевые слова: слушатели-иностранцы, подготовительное отделение, математика, «русский математический» язык, критерии эффективности.

Key words: foreigner attendees, training department, mathematics, "Russian mathematics terminology", criteria of effectiveness.

Экспорт образовательных услуг является одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь. Обучение иностранных граждан является специфическим в силу трудностей, с которыми они сталкиваются, обучаясь в белорусских УВО («языковой барьер», низкий уровень знаний по общетеоретическим дисциплинам, различия в учебных программах и др.). Сведение вышеуказанных трудностей к минимуму возможно и необходимо на подготовительном отделении (ПО). В рамках диссертационного исследования нами проведен анализ ряда существующих моделей обучения иностранных граждан и разработана модель методической системы обучения математике слушателей-иностранцев ПО в рамках смешанного обучения [1], представленная восьмью компонентами: задачей, содержанием, организационным, структурно-процессуальным, результативным, принципами обучения, педагогическими условиями [2], участниками педагогического процесса (преподаватель, тьютор (необязательный элемент компонента системы), слушатель-иностранец ПО).

Для проверки эффективности предложенной методической модели системы обучения математики слушателей-иностранцев ПО УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, был проведен педагогический эксперимент в три этапа в течение 2009–2018 гг.

Первый этап – констатирующий эксперимент охватил 2009–2012 годы и был направлен на изучение состояния исследуемой проблемы, постановку целей и задач исследования. На указанном этапе были решены следующие задачи:

а) анализ стандартов, учебных планов, программ, учебных пособий для обучения слушателей-иностранцев с целью выявления их возможностей в плане формирования математических знаний и умений, дидактической адаптации вышеуказанной категории слушателей ПО к обучению в УВО Республики Беларусь;

б) анализ научно-методической литературы по проблеме повышения эффективности обучения слушателей-иностранцев ПО;

в) проведение диагностической контрольной работы в экспериментальной и контрольной группах;

г) определение уровня мотивации учебной деятельности и уровня мотивации слушателей-иностранцев по изучению математики;

д) выявление педагогических условий организации обучения слушателей-иностранцев ПО УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, учебной дисциплине «Математика»;

е) поиск путей повышения эффективности процесса обучения математике слушателей-иностранцев ПО;

ж) разработка макета методической модели обучения математике слушателей-иностранцев ПО УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, учебной дисциплине «Математика»;

з) поиск критериев эффективности процесса обучения математике слушателей-иностранцев ПО.

Второй этап – формирующий эксперимент, охвативший 2009–2018 годы, основная цель которого заключалась в уточнении проблемы исследования. На указанном этапе были решены следующие задачи:

а) выявление места и роли смешанной формы обучения слушателей-иностранцев ПО;

б) разработка и внедрение специального вида заданий – системы интегрированных заданий;

в) корректировка и внедрение методической модели обучения математике слушателей-иностранцев ПО в рамках смешанного обучения; апробация предложенной методической системы на уровень формирования знаний, умений и навыков слушателей-иностранцев ПО;

г) разработка и внедрение СЭОР.

Третий этап – контрольный эксперимент, охвативший 2009–2018 годы, в ходе которого оценивалась эффективность разработанной методической модели обучения математике слушателей-иностранцев ПО в рамках смешанного обучения.

Педагогический эксперимент осуществлялся непосредственно самим автором диссертационного исследования на базе отдела довузовской подготовки УО «Брестский государственный технический университет». Отдельные элементы данного эксперимента проводились в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет».

Оценка эффективности разработанной методической системы обучения осуществляется в соответствии с критериями эффективности процесса обучения слушателей-иностранцев ПО в УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям:

- 1) мотивация изучения математики на русском языке;
- 2) уровень математической подготовки;
- 3) уровень владения «русским математическим» языком.

1) Более подробно остановимся на рассмотрении выполнения каждого критерия эффективности разработанной методической системы обучения математике слушателей-иностранцев УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям.

Мотивация изучения математики на русском языке.

Для развития положительной мотивации изучения математики при проведении учебных занятий и организации самостоятельной работы использовались следующие приемы:

Изменение формы предъявления содержания в электронном учебном пособии.

Использование примеров и аналогий для иллюстрации ключевых моментов.

Использование средств наглядности: структурно-логических схем, опорных сигналов, презентаций Microsoft PowerPoint, разработанных преподавателем для отображения ключевых моментов.

Иллюстрация нескольких способов решения (провоцирование познавательного интереса).

Обеспечение возможности самоконтроля, реализующиеся через «Обучающие тесты», математические диктанты, специальную систему заданий.

Использование системы заданий, направленных на изучение математического русского языка (удовлетворение коммуникативных потребностей).

Использование компонентов Online-курса «Математика» («Словарь основных математических терминов», «Обозначения», «Глоссарий по теме», «Прочти, прослушай, повтори...») для изучения «математического русского» языка.

Использование компонентов Online-курса «Математика» построенных с использованием инструментальной среды «Moodle» («Обозначения и аббревиатуры», «Лекция по теме»), а так же созданных с помощью встроенного сервиса (плагина) H5P (Arithmetic Quiz, Column, Dialog Cards, Drag and Drop, Find Multiple Hotspots, Find the Hotspot, Flashcards, Fill in the Blanks, Mark the Words, Advanced fill the blanks), направленных на устранение различий в обозначениях, записи, оформлении.

Использование смешанной формы обучения, позволяющей реализовать личностно-ориентированное обучение, дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения.

Тьюторство, способствующее адаптации как социальной, так и дидактической.

Выбор активных методов, приемов, форм обучения, разработки средств обучения, направленных на повышение эффективности процесса обучения.

Полученные в исследовании результаты демонстрируют положительную динамику изменения мотивов учебной деятельности. Данные получены с помощью методики «Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов (школьников), модифицированной А.А. Реаном, В.А. Якуниным».

В экспериментальной группе наблюдаются изменения в предпочтениях мотивов (в большей степени внутренних мотивов), непосредственно связанных с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности:

- стать высококвалифицированным специалистом;
- успешно продолжить обучение в УВО;
- приобрести глубокие и прочные знания.

В ходе исследования было проведено сравнение мотиваций слушателей-иностранцев по изучению учебной дисциплины «Математика». Для этого использовалась разработанная под руководством Ю.А. Саурова методика [30, с 116] (тест «Мотивация»), которая была нами модифицирована путем добавления ряда вопросов. Отметим, что применялись дублирующие изменения по прошествии некоторого времени (в начале и в конце изучения учебной дисциплины «Математика» на ПО).

На основании данных анкетирования были получены следующие результаты:

У слушателей-иностранцев по окончании ПО сместились акценты по приобретению знаний: с получения готовых знаний к стремлению самостоятельно их добывать. В ЭГ 27,19% слушателей ПО самостоятельно желают изучать материал (до обучения на ПО всего 3,39%), а в КГ – 10,17 %.

Слушатели-иностранцы по окончании ПО в ЭГ достаточно комфортно себя чувствовали на занятиях по математике. Об этом свидетельствуют следующие данные:

- 50% слушателей ПО ЭГ нравится математика, больше, чем другие предметы (в КГ – 15,25%);
- 5,08% слушателей ПО ЭГ считают математику трудным предметом (в КГ – 16,95%);
- 72,03% слушателей ПО ЭГ не испытывают проблем при изучении математики (в КГ – 19,15%).

У слушателей-иностранцев ЭГ отмечается желание преодоления трудностей, о чем свидетельствуют следующие данные:

- 74,58% слушателей ПО ЭГ испытывают желание решать задачи средней сложности (в КГ – 39,83%);
- 45,76% слушателей ПО ЭГ в качестве домашнего задания хотели бы видеть решение задач (в КГ – 39,83%), на составление задач 13,56% (в КГ – 5,08%);

Слушатели-иностранцы ЭГ успешно преодолевают трудности дидактической адаптации и «языковой барьер». О чем свидетельствуют следующие результаты:

- 72,03% слушателей ПО ЭГ не испытывают проблем при изучении математики (в КГ – 49,15%);
- в ЭГ слушатели-иностранцы предпочитают следующие формы работы: аудирование (в ЭГ – 20,34%, в КГ – 0%), математический диктант (в ЭГ – 15,25%, в КГ – 0%), беседы с преподавателем (в ЭГ – 9%, в КГ – 0%).

Преобладающим мотивом в КГ остался внешний мотив 55,08%. В ЭГ этот мотив сохранился у 17,8% слушателей ПО.

Слушатели-иностранцы ЭГ успешно преодолевают трудности дидактической адаптации и «языковой барьер». О чем свидетельствуют следующие результаты:

- 72,03% слушателей ПО ЭГ не испытывают проблем при изучении математики (в КГ – 49,15%);
- в ЭГ слушатели-иностранцы предпочитают следующие формы работы: аудирование (в ЭГ – 20,34%, в КГ – 0%), математический диктант (в ЭГ – 15,25%, в КГ – 0%), беседы с преподавателем (в ЭГ – 9%, в КГ – 0%).

Преобладающим мотивом в КГ остался внешний мотив 55,08%. В ЭГ этот мотив сохранился у 17,8% слушателей ПО.

В ЭГ к концу обучения увеличилось количество слушателей, осознающих необходимость математических знаний в будущей профессиональной деятельности. В КГ этот показатель практически не изменился. В ЭГ и КГ преобладают познавательные и профессиональные мотивы. Но в КГ эти мотивы определяют учебную деятельность 55% слушателей-иностранцев ПО, в ЭГ – 82%.

Таким образом, качественный анализ результатов теста позволяет сделать вывод, что разработанная методическая система положительно влияет на развитие учебной мотивации слушателей-иностранцев ПО.

Уровень математической подготовки

Актуализация, систематизация и формирование математических знаний и умений слушателей-иностранцев ПО УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, при проведении учебных занятий и организации самостоятельной работы по математике использовались следующие приемы:

Использование примеров решений математических задач и аналогий, различных способов решения на аудиторных занятиях, а также представленных на сайте в разделах тем «Лекциях по темам», «Словарь основных математических терминов», «Обозначения», «Глоссарий по теме», «Прочти, прослушай, повтори...», «Обучающие тесты».

Использование средств наглядности: структурно-логических схем, опорных сигналов, презентаций Microsoft PowerPoint, разработанных преподавателем, реализующих принцип наглядности, доступности вариативности; ориентированные на различные способы хранения и переработки информации, ее практическое применение с учетом «языкового барьера».

Обеспечение возможности самоконтроля, реализующуюся через «Обучающие тесты», математические диктанты, специальную систему заданий.

Использование разработанной системы заданий (АИЗ, ВИЗ, АВИЗ, ВАИЗ), направленных на актуализацию, формирование математических знаний и умений.

Решение задач по алгоритму.

Составление задач.

Математический диктант.

Выполнение самостоятельных и контрольных работ.

Использование компонентов Online-курса «Математика» инструментальной среды Moodle, созданных с помощью встроенного сервиса (плагины) H5P.

Уровень математической подготовки осуществлялся в двух аспектах (математические знания и умения):

– сравнение результатов «до» (результаты контрольной работы на первом занятии) и «после» (результаты экзамена) обучения математике на ПО.

– результаты выполнения типовых учебно-предметных заданий (типовые задания по математике).

В рамках констатирующего этапа эксперимента выявлены: низкий уровень математической подготовки слушателей-иностранцев ПО (41% слушателей-иностранцев ПО получили отметку «четыре» и выше и 59% – «один», «два», «три»); «языковой барьер».

В заключение экспериментальной и контрольной группам была предложена итоговая контрольная работа.

Проведен количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения.

Используя средства математической статистики, был определен средний балл успеваемости: в экспериментальной группе – (5,24; 5,96), в контрольной группе – (3,95; 4,68).

Иллюстрация результатов успеваемости (в процентном соотношении) представлена в виде гистограммы (рисунок 1):

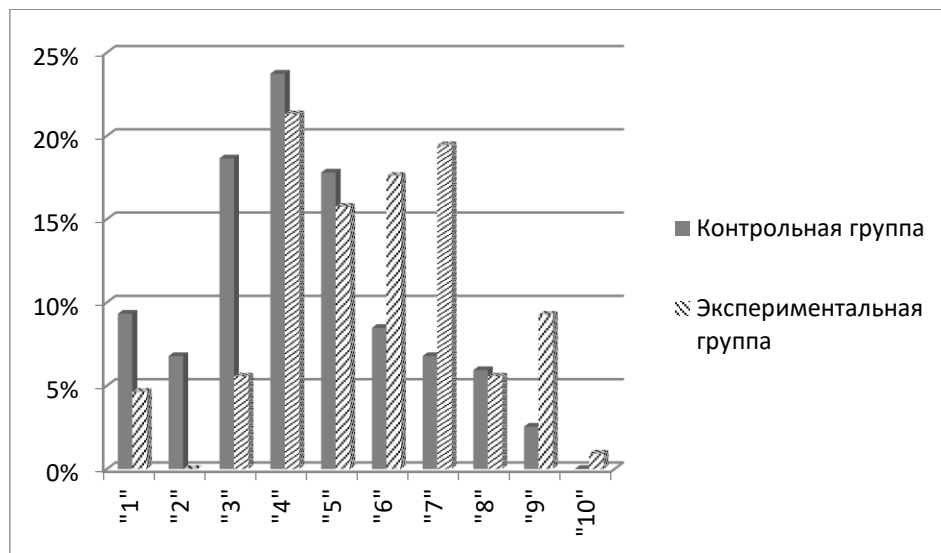


Рисунок 1. – Результаты успеваемости контрольной и экспериментальных групп

Результаты итоговой контрольной работы (гистограмма, рисунок 1) показывают, что результат обучения (ЗУН) экспериментальной группы выше, чем контрольной. Для уточнения полученных результатов воспользовались средствами математической статистики, сравнив результаты контрольных работ двух независимых выборок при помощи критерия χ^2 (хи-квадрат) и U-критерия Манна-Уитни при уровне значимости $\alpha = 0,05$ ($p_{уров} = 0$) с использованием программного продукта STATISTICA 10.

Использование критерия χ^2 (хи-квадрат) и U-критерия Манна-Уитни позволило выявить, что специально разработанная методическая система обучения математике слушателей-иностранцев ПО в рамках смешанного обучения способствует повышению эффективности процесса обучения вышеуказанной категории слушателей.

Выполнения типовых учебно-предметных заданий (типовые задания по математике).

Результаты выполнения типовых учебных математических задач в экспериментальных группах свидетельствуют об эффективности выбранной методической системы.

Уровень владения «русским математическим» языком

Формированию знаний «русского математического» языка слушателей-иностранцев ПО УВО, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, при проведении учебных занятий по математике способствовали следующие приемы:

1. Предъявление преподавателем новых слов и словосочетаний, необходимых для изучения нового материала, представленных на сайте (компонент «Словарь основным математических терминов»).
2. Самостоятельная работа со словарем.
3. Самостоятельная работа с лекциями.
4. Самостоятельная работа с компонентами «Глоссарий по теме», «Прочти, прослушай, повтори...».
5. Задания на преобразование словесной информации в символическую.
6. Математический диктант.
7. Выполнение заданий с комментированием.
8. Запись условия заданий под диктовку.
9. Аудирование и конспектирование.
10. Коллективные формы работы: взаимный опрос, работа в парах (решение заданий в парах; один слушатель-иностранец формулирует задание, а другой – записывает под диктовку), взаимопроверка и др.
11. Использование компонентов Online-курса «Математика», созданных с помощью встроенного сервиса (плагина) H5P.

Для определения уровня владения «русским математическим» языком на первом занятии слушателям-иностранцам ПО предлагалось выполнить следующие задания: прочитайте; запишите под диктовку с помощью математических символов; прочитайте и запишите краткое условие задачи (без словаря).

2) Отметим, что такого рода задания вызвали существенные затруднения у слушателей-иностранцев

ПО, в силу «языкового барьера».

На протяжении всего учебного периода велась работа по изучению «русского математического» языка. Проводился промежуточный контроль, который включал задания по прочтению математических выражений, восприятия «русского математического» языка на слух, пониманию математических задач (выполнение изображения и запись краткого условия), работа с математическими текстами (выделение главного, составление опорных конспектов), умение отвечать на поставленные вопросы и др. Промежуточный контроль представлен в виде среднего арифметического показателя.

По окончании ПО слушателям-иностранцам было предложено выполнить задания, аналогичные заданиям, которые были предложены на первом занятии.

Методами математической статистики оценим эффективность выбранной методической системы обучения, направленной на интеграцию «математической» и «языковой» подготовок.

На основании результатов входного контроля, промежуточного и контроля «на выходе» (рисунок 2) делаем вывод, что обучение «русскому математическому» языку в экспериментальной группе согласно выбранной методической системе является эффективным.

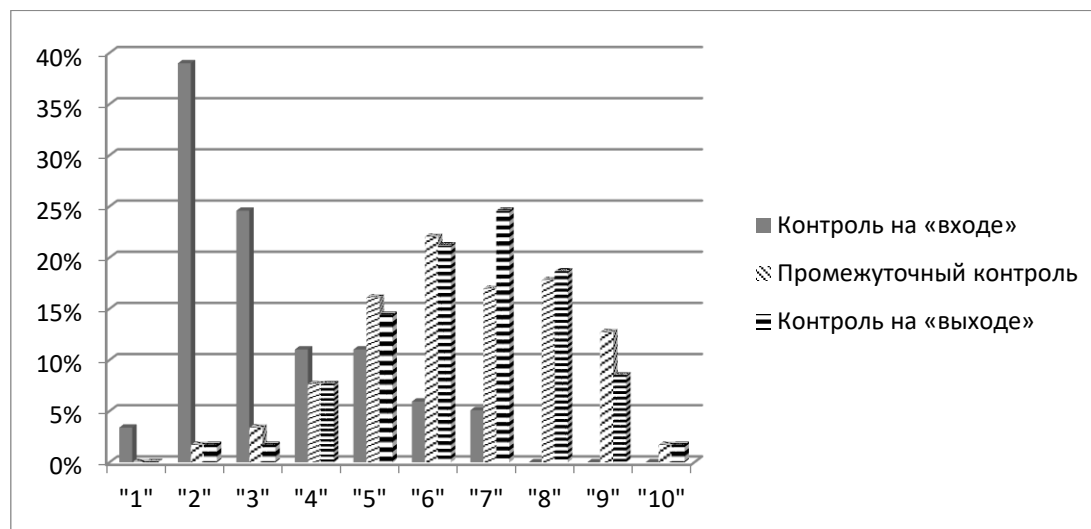


Рисунок 2. – Результаты входного контроля, промежуточного и контроля «на выходе» изучения «русского математического» языка в экспериментальных группах

Выполнение разработанных критериев эффективности (мотивация изучения математики на русском языке, уровень математической подготовки, уровень владения «русским математическим» языком) свидетельствуют об эффективности разработанной методической системы. Разработанная методическая система направлена не только на получение, актуализацию, систематизацию математических знаний, на развитие положительной мотивации к учебной деятельности, но и способствует изучению русского языка (в большей степени «русского математического» языка) – основной потребности иностранных граждан, обучающихся на ПО (коммуникативная потребность).

Таким образом, теоретически обоснована и экспериментально подтверждена методами математической статистики дидактическая ценность разработанной методической системы, включающей шесть компонентов: участники учебного процесса, цели, содержание, методы, формы, средства обучения.

Список литературы

1. Крагель, Е. А. Методическая модель смешанного обучения математике слушателей-иностранцев факультета довузовской подготовки технического вуза / Е. А. Крагель // Пед. наука и образование. – 2016. – № 2 (15). – С. 72–76.
2. Крагель, Е. А. Педагогические условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения в учреждениях высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям / Е. А. Крагель // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2020. – № 1. – С. 180–186.
3. Колесников, К. А. Спецкурс "Физика природных явлений" как средство формирования у учащихся лицея методологических знаний: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / К. А. Колесников. – Киров, 1998. – 184 л.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Кожунов Константин Александрович

*аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель филиала
Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии»
в г. Челябинске*

PRINCIPLES OF FORMING OF CIVIC CONSCIOUSNESS AND PATRIOTISM AMONG THE CADETS OF A MILITARY ACADEMY

Kozhunov Konstantin

*post-graduate student of the Department of pedagogy and psychology, teacher of the branch
of the Military training and research center of the air force "Air force Academy"
in Chelyabinsk*

Аннотация. В статье определены принципы, на которых базируется формирование гражданской ответственности и патриотизма у курсантов военного вуза. Сделан вывод о том, что формирование гражданской ответственности и патриотизма личности курсантов военного вуза базируется на принципах: интериоризации ценностных ориентаций курсантов военного вуза, ценностного отношения к профессиональной деятельности, междисциплинарности.

Abstract. The article defines the principles on which the formation of citizenship and patriotism among military University cadets is based. It is concluded that the formation of citizenship and patriotism of the personality of military University cadets is based on the following principles: interiorization of value orientations of military University cadets, value attitude to professional activity, and interdisciplinarity.

Ключевые слова: патриотизм; гражданственность; принцип; интериоризация; ценности; междисциплинарность.

Key words: patriotism; civic consciousness; principle; interiorization; values; interdisciplinarity.

На современном этапе проблема формирования гражданской ответственности и патриотизма у курсантов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом приобретает более глубокий смысл. Согласно ФГОС ВО [1] каждый выпускник, освоивший соответствующую программу военного вуза, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: а) способностью действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма (ОК-1); б) способностью понимать движущие силы и закономерности исторического и социального процессов, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-4). Поэтому задача формирования гражданской ответственности и патриотизма у курсантов военного вуза представляется как своевременное, необходимое и потребное условие для качественной и всесторонней подготовки военных кадров.

Формирование гражданской ответственности и патриотизма у курсантов военного вуза должно базироваться на определенных принципах.

Согласно Большой Советской энциклопедии, «принцип (от лат. principium – начало, основа) – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.д.; внутреннее убеждение человека, взгляд на вещи» [2].

По Г.В. Мальцеву, «обычно принцип характеризуют как некую первооснову, исходный пункт или руководящую линию в каком-либо деле... Сущность принципов (познания и мышления, опыта и действия) объективна, она отражает устойчивые, повторяющиеся связи между явлениями в природе и обществе. За каждым принципом стоит определенная закономерность, естественный или социальный закон» [3].

В самом общем значении принцип (от лат. – начало, основа) – артикулированная содержательно емкая основополагающая истина (максима), фундаментальное положение концепции, теории, науки и т.д., предопределяющее (наряду с другими такими положениями) логический остов таковой и носящее порядкообразующий характер; элемент внутренней убежденности человека, определяющий его отношение к окружающей действительности и к действиям его самого и других людей в категориях разумности, рациональности, нормальности, нравственности, релевантности (прикладного значения и способности существенно соответствовать рациональным ожиданиям ценности и полезности для пользователя, при условии реалистичности); фундаментальная закономерность физического или психологического явления или процесса; руководящее начало в определенной сфере деятельности или в технологии (алгоритме действий) [4].

Формирование гражданственности и патриотизма у курсантов военного вуза должно базироваться на следующих принципах:

1. Принцип интериоризации ценностных ориентаций курсантов военного вуза. В философской литературе интериоризация (от лат. interior – внутренний) определяется как процесс перехода извне внутрь и рассматривается как психологический процесс. Интериоризация является одним из основополагающих понятий культурно-исторической теории советского психолога Л.С. Выготского [5]. По его мнению, всякая подлинно человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем в результате интериоризации становится психическим процессом отдельного индивида. Стадии интериоризации подробно прослеживаются в работах, посвящённых умственным действиям, где показано, что интериоризация есть не простой переход к действию, но формирование внутреннего плана сознания. Анализ каждого этапа интериоризации ценностных ориентаций курсантов военного вуза позволяет выделить основные линии работы над аксиосферой личности будущего специалиста и усилить педагогический потенциал образовательной деятельности.

2. Принцип ценностного отношения к профессиональной деятельности наиболее полно отражает идеи педагогической аксиологии, предметом которой наряду с другими является формирование ценностного отношения личности. В педагогической литературе данной проблеме уделяется значительное внимание (Н.А. Астахова, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин В.А. Сластёнин и др.). В педагогической аксиологии человек и человеческое общество определяются как высшие ценности бытия и носители ценностного сознания, отношения, ценностного поведения.

Ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека только при условии сформированности у него ценностного отношения. В деятельности личность руководствуется ценностным отношением и поведением.

Под ценностным отношением понимается внутренняя ценностная позиция личности. Чем выше уровень духовного развития человека, тем в большей степени личность руководствуется в личной и профессиональной деятельности ценностными ориентациями, отражающими её мировоззрение. Система ценностных ориентаций определяет направленность личности. Направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее её психологический склад. Именно в этом свойстве выражаются цели, во имя которых действует личность, её мотивы, её поведение, её субъектные отношения к различным сторонам действительности: вся система её характеристик. В глобальном плане направленность можно оценить, как отношение того, что личность берёт от общества (имеются в виду и материальные и духовные ценности), к тому, что она ему даёт, вносит в его развитие.

То, как именно конкретная личность участвует в тех или иных социальных процессах (содействует их развитию, противодействует, тормозит или уклоняется от участия в них), зависит от гражданской зрелости.

3. Принцип междисциплинарности актуален для нашего исследования, так как предполагает использование гуманистического потенциала изучаемых предметов в рамках образовательного процесса военного вуза.

Проблема междисциплинарности в образовании представлена в исследованиях В.А. Далингер, М.А. Данилова, И.Д. Зверева, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Кустова, В.Н. Федоровской и др. В данных исследованиях даётся обоснование необходимости отражения взаимосвязей реального мира в преподавании, определяется мировоззренческая функция междисциплинарных связей, их роль в развитии обучаемых, а также разрабатываются методики скоординированного преподавания различных учебных дисциплин.

В условиях современного профессионального образования принцип междисциплинарности приобретает особое значение, так как всё более усиливается тенденция интеграции научных связей и всё чаще возникает потребность в специалисте, способном использовать интегрированные знания в своей профессиональной деятельности. В профессиональном образовании студентов педагогических вузов первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умения видеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений. Кроме того, раскрытие внутренних связей между учебными дисциплинами имеет большое значение для правильной организации учебного процесса, изменяет его систему, логику и научную направленность. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщёнными, что даёт курсантам военного вуза возможность переносить эти знания в новые ситуации и применять их на практике.

Так, например, основу для формирования гражданственности и патриотизма курсантов военного вуза составляют основные теоретические знания, которые охватывают философские знания (философское учение о природе ценностей, теория познания и творчества, учение о личности), знания и понятия о ценностях в рамках смежных дисциплин, а также психолого-педагогические теоретические знания. Использование гуманистического потенциала каждой учебной дисциплины позволяет говорить о целенаправленном формировании гражданственности и патриотизма.

Таким образом, формирование гражданственности и патриотизма личности курсантов военного вуза базируется на принципах: интериоризации ценностных ориентаций курсантов военного вуза, ценностного отношения к профессиональной деятельности, междисциплинарности.

Литература

1. Федеральний государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04. Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 1020.
2. Большая Советская энциклопедия / Гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: Гос. науч. издат. «Большая Советская энциклопедия», 1955. – С. 529.
3. Мальцев, Г.В. Социальные основания права / Г.В. Мальцев. – М.: Норма, 2011. – 800 с.
4. Калекин, А. А. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Калекин. – Майкоп, 2020. – 292 с.
5. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рогожова Александра Михайловна

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский Гуманитарно-педагогический университет»,
магистрант*

Аннотация. Дано определение коммуникативной компетенции. Обозначены проблемы формирования коммуникативной компетенции в теории и практике педагогического образования и в методике обучения иностранному языку.

Abstract. The definition of communicative competence is given. The problems of the formation of communicative competence in the theory and practice of teacher education and in the methodology of teaching a foreign language are outlined.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, метод обучения иностранному языку, педагогическое образование.

Keywords: communicative competence, method of teaching a foreign language, pedagogical education.

Для более глубокого понимания проблемы формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, ее современного состояния и актуальности в теории педагогического образования, и в методике обучения иностранному языку, необходимо проанализировать работы ученых, посвященные изучению данного вопроса.

В условиях развития современного поликультурного мира пересматривается значимость учебного предмета «Иностранный язык». Иноязычная подготовка предполагает формирование у выпускников таких способностей, которые позволят им использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур. Европейским сообществом признана необходимость формирования многоязычной личности. Россия – это часть европейского пространства. Условия сближения культур и современная ситуация в нашей стране, выход на международную арену в будущей профессиональной деятельности учащихся обозначили многочисленные контакты с носителями других языков. И, как следствие, формирование коммуникативной компетенции получает особую значимость и актуальность в образовательном пространстве.

Коммуникативную компетенцию относят к числу основных категорий современной теории и практики обучения иностранным языкам и, в частности, английскому языку, как иностранному [12, с. 119].

В энциклопедии Britannica термин «компетенция» (от лат. competere - быть способным к чему-либо) определяется как знания и умения, которыми обладает человек в противовес непосредственной реализации этих знаний и в реальной жизни. Рассматриваемое понятие было введено в понятийный аппарат лингвистики, Ноамом Хомским. Ранее оно встречалось также у В. Гумбольдта и других языковедов, хотя и не получило в их работах достаточного обоснования и распространения. В понимании Н. Хомского термин «компетенция» обозначал способность, необходимую для выполнения определённой преимущественно языковой деятельности в родном языке [6, с.13].

Этнолингвист Делл Хаймс, развивая теорию социолингвистики Хомского, вводит понятие «коммуникативная компетенция», связывая лингвистическую компетенцию с ее социолингвистической применимостью в разных ситуациях реальной жизни. Хаймс определяет коммуникативную компетенцию, как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности.

Декларируется 4 компонента коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсная и стратегическая (linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic) [13, с.100]. В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н.Вятюневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач,

коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации». Е.В. Шуман на основе анализа методической литературы и взглядов некоторых исследователей делает вывод: «Думается, что наиболее оптимальным является выделение следующих компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая. Все другие в терминологическом отношении части коммуникативной компетенции, выделяемые в литературе, так или иначе, характеризуют указанные шесть частных компетенций. Например, прагматическая компетенция дает те же характеристики, что и социолингвистическая компетенция. Речевая компетенция, означающая умение использовать изучаемый иноязычный языковой материал во всех видах речевой деятельности, также соотносится с социолингвистической компетенцией, которая кроме этого еще и нацеливает на необходимые содержательные особенности речевой деятельности учащихся».

Проблемы коммуникации в отечественной педагогике рассматриваются в трудах А.Вербицкого, Б.В. Беляева, Е.И. Пасова, А.К. Марковой, В.С. Коростылева, В.В. Краевского, А.А. Леонтьева, Е.С. Полат, П.Д. Парыгина, Е.И. Пасова, В.Г. Гак, Фаеновой, В.А. Аверина, Л.А. Быкова, Л.М. Войтук, И.Н. Денисова, Н.В. Самоукина, И.Ю. Тарасовой, Л.А. Филатовой, В.П. Конечкой, Л. Бушиной, Б.А. Ивановой, В.Л. Скалкина, Л.А. Татариневой, Г.П. Щедриной Т.В. Базжиной, Е.В. Мусницкой, С.Г. ТерМинасовой, Н.А. Якубова и др. [12, с.120].

Одним из важнейших методологических оснований, определяющим сущностную характеристику коммуникативности, выступает деятельностный подход в обучении и развитии личности. Данный подход базируется на теориях целенаправленной деятельности и речевой деятельности. Так как развитие обучающегося реализуется через «зоны ближайшего развития», которые формируются в процессе его обучения, в общении. Это положение Л.С. Выготского означает, что новое действие ребенок самостоятельно сможет сделать лишь тогда, когда сделает это во взаимодействии с другими [5, с.53]. Другие исследователи А.А. Леонтьев и А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают, что в процессе реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека [18, с.43]. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого. Человек познает и осознает действительность, воздействуя на нее; познает предметное значение, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе общественной деятельности [12, с.119].

Е.Э. Сысоева рассматривает понятие коммуникативной компетенции с точки зрения сформированности. Коммуникативную компетентность ученика она характеризует как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в социуме [20, с.7].

«Ситуативность», «ситуативная уместность», «сотрудничество» используется многими исследователями в определении понятия коммуникативная компетенция. И.Н. Зотова описывает коммуникативную компетентность как систему психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия [11, с.22].

И.А. Зимняя подчеркивает, что коммуникативная компетенция – это такая компетентность, которая наряду с устным, письменным общением, монологом, диалогом, порождением и восприятием текста позволяет решать коммуникативные задачи, опыт помогает реализовать знания на практике и подготавливает к общению в разных коммуникативных ситуациях, умение – начинать, направлять, осуществлять и контролировать коммуникативный процесс [9, с.123]. Л.А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как знание способов ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [15, с.27]. Ю.Н. Емельянов называет коммуникативную компетентность ситуативной адаптивностью и свободным владением вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [8, с.150].

По мнению И.Л. Бим, овладение иностранным языком заключается в достижение определенного уровня коммуникативной компетенции. «Таким образом, коммуникативная компетенция (как методическое понятие), выступающая как искомый результат обучения, – явление сложное, многокомпонентное». И.Л. Бим подчеркивает следующие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции:

- лингвистическая компетенция, в т. ч. социолингвистическая; тематическая компетенция;
- социокультурная компетенция (поведенческая, в т. ч. этикетная, знание социокультурного контекста); компенсаторная компетенция; учебная компетенция [19, с.68].

В.В. Сафонова предложила определение коммуникативной компетенции как совокупность речевой, языковой и социокультурной составляющих.

Данное определение прочно закрепилось в действующих федеральных программах по иностранным языкам и отечественной методике. Оно удачно сочетает существующие отечественные и общеевропейские попытки определить суть данной компетенции.

В диссертации «Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников» С.Г. Батырева определяет коммуникативную компетенцию как результат образования, представляющий собой взаимообусловленную совокупность компонентов, необходимых для реализации коммуникативной деятельности [2, с.3]. В своем исследовании автор опирается на компетентностный подход, который, по мнению автора, является одним из перспективных направлений в определении педагогических условий достижения планируемых результатов начального общего образования. По мнению автора, компетентностный подход универсален для решения ряда задач организации учебного процесса в начальной школе.

Ведущими методологическими принципами в анализируемой нами работе являются принцип развивающего обучения, принцип учета родного языка, принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности, принцип коммуникативной направленности и принцип комплексности. Совокупность данных методологических принципов в сочетании с компетентностным подходом, на которые С.Г. Батырева опирается в своем диссертационном исследовании, позволяет сделать вывод о том, что эффективное формирование коммуникативной компетенции младших школьников возможно на основе: целенаправленной организации образовательного процесса, обеспечивающей позитивное эмоционально-смысловое включение младших школьников в качестве субъектов в коммуникативную деятельность, в которой учитываются их индивидуальные особенности, устанавливаются отношения партнерства на основе положительного опыта общения.

Выделим следующие условия формирования коммуникативной компетенции. Это, во-первых, целенаправленная организация образовательного процесса, обеспечивающая позитивное эмоционально-смысловое включение обучающихся в качестве субъектов в коммуникативную деятельность, которая учитывает их индивидуальные особенности, в которой организуются отношения партнерства на основе положительного опыта общения. Во-вторых, отбор форм и интерактивных методов организации образовательного процесса с позиции обеспечения коммуникативной активности обучающихся на основе учёта их функции в коммуникативной деятельности. Данные педагогические условия обеспечивают формирование коммуникативной компетенции младших школьников на достаточном уровне.

В диссертации «Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров» О.С. Зорина справедливо подчеркивает, что «формирование коммуникативной компетенции требует способов обучения, основанных на активной субъектной позиции обучающихся, их взаимодействии, совместном овладении профессиональным опытом, опытом обсуждения и выработки решения профессиональных проблем» [10, с.20]. Отмеченными выше особенностями обладают интерактивные методы обучения, позволяющие вовлечь обучающихся в активную познавательную и коммуникативную деятельность по решению учебных и профессиональных задач, погрузить их в реальную атмосферу активного межсубъектного взаимодействия, ролевого поведения, диалога, освоения нового опыта.

И.Д. Агафонова в своем диссертационном исследовании «Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании» подробно изучает структуру и формирование коммуникативной компетенции на основе таксономии познавательной деятельности Б.С. Блума [22, с.201]. Автор представляет коммуникативную компетенцию как «совокупность и взаимодействие знаний, практических умений, реального поведения и личностных качеств, необходимых для эффективного взаимодействия» [1, с.11].

При проектировании модели автор руководствуется такими методологическими принципами, как принцип профессиональной коммуникативности, принцип конгруэнтности и принцип интерактивности. В качестве методологической основы прием компетентностный подход.

Структура педагогической модели формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, разработанной с учетом ряда методологических принципов и на основе компетентностного подхода, представляет собой единство мотивационного, когнитивного, эмоционально-чувственного, поведенческого, содержательного, организационно-исполнительного, контрольно-оценочного и регулятивно-коррекционного компонентов.

Реализация предложенных положений предполагает обязательное наличие и соблюдение педагогических условий, включающих создание положительной мотивации коммуникативной деятельности, использование интерактивного моделирования, применение интерактивных методов обучения в процессе работы с обучающимися, ориентацию слушателей на толерантное деловое общение; разработку и реализацию в образовательном процессе коммуникативно-речевого тренинга.

Очевидно, что одним из важнейших условий является использование преподавателем интерактивных методов обучения в процессе работы с обучающимися. В данном контексте в своей диссертации И.Д. Агафонова делает акцент на том, что «специфика контингента слушателей системы дополнительного профессионального образования в вузе обуславливает принципы ее кадрового обеспечения и переход преподавателя с позиции транслятора знаний на позицию фасилитатора, применение интерактивных методов, что повышает мотивацию познавательной деятельности при решении проблемных коммуникативных задач» [1, с.12].

В диссертационной работе «Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки» С.Ю. Варяница опирается на положения личностно-деятельностного и компетентностного подходов. По мнению автора, использование

в организации образовательного процесса личностно-деятельностного подхода позволяет развивать личностные качества, значимые для процесса формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров, а компетентностный подход выступает основой для определения сущности и структуры коммуникативной компетенции, условий и методов ее формирования [4, с.10].

В работе будем руководствоваться такими общедидактическими принципами, как научность, системность, связь теории с практикой, последовательность, а также частными принципами, такими, как принцип совпадения интересов личности общества и обучающегося, принцип направленности на развитие обучающегося, принцип интеграции аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся, принцип социализации, принцип адаптации будущего выпускника к профессиональной деятельности.

Основными компонентами педагогической модели формирования коммуникативной компетенции обучающихся являются ситуативно-поведенческий, когнитивный, мотивационный и эмоциональный блоки. Реализация компонентов данной модели в образовательном процессе возможна при соблюдении ряда организационно-педагогических условий, таких как создание особой коммуникативно-развивающей образовательной среды в образовательной организации, использование интерактивных методов в образовательном процессе и конструктивное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса.

Особое внимание в своем диссертационном исследовании С.Ю. Варяница уделяет интерактивным методам, которые, по его мнению, на современном этапе выступают более современной формой активных методов обучения, в процессе работы с которыми обучающийся также является субъектом обучения, но уже в режиме интеракции, взаимодействия (беседа, диалог, полилог) и т.п., то есть обучающийся является полноправным участником процесса обучения [4, с.110].

При том интерактивные учебные занятия строятся на специальном образом организованном взаимодействии всех участников образовательного процесса, в связи с этим в рамках своего диссертационного исследования автор соотносит понятие интерактивности с методами, приемами и формами обучения и развития личности обучающихся, которые на взаимодействии в рамках учебного процесса в виде групповой и парной работы, организации диалогического и полилогического общения обучающихся, использовании форм работы с обучающимися, которые позволяют им наработать опыт коммуникативного взаимодействия в имитируемых будущих профессиональных ситуациях. Автор справедливо утверждает, что с этой целью оправдано использование тренингов, кейс-стади, моделирования и анализа профессиональных ситуаций, применение различных видов ролевых и деловых игр, создания презентаций, проектов. Автор приходит к выводу о том, что в таком случае идёт осмысление коммуникативного опыта через рефлексию, анализ, дискуссию, обобщение и т.п.

В отечественной системе образования можно выделить 3 этапа формирования коммуникативной компетенции:

1 этап - начальное общее образование. Соответствует уровню А1. На уровне начального общего образования в результате изучения иностранного языка у обучающихся: сформируется «элементарная (начальная) иноязычная коммуникативная компетенция», т. е. готовность и способность к общению с носителями изучаемого иностранного языка в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) формах общения с учетом речевых возможностей и потребностей младшего школьника; расширится лингвистический кругозор; будет получено общее представление о строе изучаемого языка и его некоторых отличиях от родного язык [16, с.40-41].

2 этап - основное общее образование. Соответствует уровню А2.

Освоение учебного предмета «Иностранный язык» направлено на достижение обучающимися допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющем общаться на иностранном языке в устной и письменной формах в пределах тематики и языкового материала основной школы как с носителями иностранного языка, так и с представителями других стран, которые используют иностранный язык как средство межличностного и межкультурного общения [17, с.258-259].

3 этап - среднее полное образование. Соответствует уровню В1.

«Иностранный язык» (базовый уровень) – требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения [21].

По мнению ряда российских ученых (Н. Гальскова, Н. Гез, Э. Соловцова, И.Бим), первые три уровня коммуникативной компетенции (А1 – уровень выживания, А2 – допороговый уровень, В1 – пороговый уровень) могут быть приобретены в школах общего типа при соответствующей организации обучения (нацеленности на это учителя, учащихся) [19, с.75].

В Примерной образовательной программе основного общего образования в разделе 1 Целевой раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования параграф 3.3.3

Система оценки достижения планируемых результатов даны следующие виды оценок:

Текущая оценка представляет собой процедуру оценки индивидуального продвижения в освоении программы учебного предмета.

Текущая оценка может быть формирующей, т.е. поддерживающей и направляющей усилия учащегося, и диагностической, способствующей выявлению и осознанию учителем и учащимся существующих проблем в обучении. Объектом текущей оценки являются тематические планируемые результаты, этапы освоения которых зафиксированы в тематическом планировании. В текущей оценке используется весь арсенал форм и методов проверки (устные и письменные опросы, практические работы, творческие работы, индивидуальные и групповые формы, само- и взаимооценка, рефлексия, листы продвижения и др.) с учётом особенностей учебного предмета и особенностей контрольно-оценочной деятельности учителя.

Тематическая оценка представляет собой процедуру оценки уровня достижения тематических планируемых результатов по предмету, которые фиксируются в учебных методических комплексах, рекомендованных

Министерством образования и науки РФ. Тематическая оценка может вестись как в ходе изучения темы, так и в конце её изучения. Оценочные процедуры подбираются так, чтобы они предусматривали возможность оценки достижения всей совокупности планируемых результатов и каждого из них. Результаты тематической оценки являются основанием для коррекции учебного процесса и его индивидуализации.

Промежуточная аттестация представляет собой процедуру аттестации обучающихся на уровне основного общего образования и проводится в конце каждой четверти (или в конце каждого триместра) и в конце учебного года по каждому изучаемому предмету. Промежуточная аттестация проводится на основе результатов накопленной оценки и результатов выполнения тематических проверочных работ и фиксируется в документе об образовании (дневнике).

Промежуточная оценка, фиксирующая достижение предметных планируемых результатов и универсальных учебных действий на уровне не ниже базового, является основанием для перевода в следующий класс и для допуска, обучающегося к государственной итоговой аттестации. В период введения ФГОС ООО в случае использования стандартизированных измерительных материалов критерий достижения/освоения учебного материала задается как выполнение не менее 50% заданий базового уровня или получения 50% от максимального балла за выполнение заданий базового уровня. В дальнейшем этот критерий должен составлять не менее 65% [17, с.192-195].

В 1 разделе Целевой раздел примерной основной образовательной программы основного общего образования параграф 1.2.5.3 Предметные результаты. Иностранный язык представлены планируемые результаты [17].

Итак, в основе коммуникативной компетенции лежит деятельностный подход. Исходя из этой точки зрения, определение коммуникативной компетенции звучит следующим образом: коммуникативная компетенция представляется способностью к последовательной реализации составляющих действий, определяющих логику (алгоритм) коммуникации.

Деятельностный компонент определяет способность личности к совместной деятельности, сотрудничеству, адекватность в общении, инициативность и предполагает подготовку стратегии общения, позиции, выбор стиля, дистанции общения.

Коммуникативная компетенция – это знания и умения, которыми должен обладать учащийся, чтобы воспринимать чужую и создавать собственную речь на иностранном языке, адекватного ситуациям общения, целям и сферам. Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты: языковая, речевая, социокультурная и компенсаторная компетенции и учебно-познавательная. Каждая в свою очередь включает в себя перечень знаний и умений, необходимых для свободной и эффективной речевой деятельности: – языковая компетенция – знания и умения со стороны фонетики, лексики, грамматики и орфографии и пунктуации; – речевая компетенция – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи; – речевая компетенция – знания и умения в русле говорения, аудирования, чтения; – социокультурная компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, знания о национальных культурных особенностях изучаемого языка; умения использовать эти сведения в процессе общения и корректировать своё речевое поведение в соответствии с тематикой; – компенсаторная компетенция – умение выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств.

В свою очередь Примерная основная образовательная программа общего образования содержит перечень предъявляемых результатов по каждому компоненту коммуникативной компетенции. Формируя модель коммуникативной компетенции, принимая во внимание ее компоненты, и предъявляемые к ним результаты.

Проанализировав состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции в теории и практике современного образования на основе анализа ряда диссертаций, мы пришли к выводу о том, что

ведущими подходами в процессе формирования коммуникативной компетенции у обучающихся любого уровня являются компетентностный и коммуникативный, а неотъемлемым условием реализации данных подходов является использование педагогами интерактивных методов обучения в организации образовательного процесса.

Литература

1. Агафонова И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Д. Агафонова. – Екатеринбург, 2009. – 27 с.
2. Батырева С.Г. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Г. Батырева. – М., 2017. – 25 с.
3. Биболетова М.З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – М.: Просвещение, 2005. – 59 с.
4. Варяница С.Ю. Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Ю. Варяница. – СПб., 2017. – 189 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 55
6. Гилева Е.А. История развития метода проектов в Российской школе // Журнал Наука и школа. – 2007. – №4. – С.13-15.
7. Глазунова И.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью метода проектов как одного из методов интерактивного обучения иностранному языку во внеязыковом вузе // Журнал Молодой учёный. – 2015. – № 15 (95). – С.22.
8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение: монография / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1985. – 166 с.
9. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): материалы 16 науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 130 с.
10. Зорина О.С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Зорина. – Калининград, 2016. – 24 с.
11. Зотова И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Ставрополь, 2006. – 22 с
12. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Журнал Молодой учёный. – 2011. – Том II. – № 3. – С.119.
13. Комарова Ю.А. Английский язык: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Макбет К. ; Под ред. Александрова О.В – 5-е изд. – М.: ООО «Русское слово- учебник»: Макмиллан, 2017. – 168 с.
14. Красильникова Т.Д. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С.33-37
15. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
16. Примерная образовательная программа начального общего образования. <https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/поор_поо_reestr.pdf>.
17. Примерная образовательная программа основного общего образования <https://минобрнауки.рф/документы/938/файл/.../ПООР_ООО_reestr_2015_01.doc>.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
19. Снегова О.В. Основные характеристики уровней владения языком студентов технических специальностей. // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. – 2013. – С. 67-79
20. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в средней школе / Сысоева Е.Э. // Педагогика. – 2014. – №5. – С.6-15.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11кл.) 2012. <<https://минобрнауки.рф/documents/2365>>.
22. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. P. 201-207

ISSN - 2713-3060

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "GLOBUS" ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

№ 5 (40)/2020

Члены редакционной коллегии:

- prof. Przemysław Niewiadomski, University of Zielona Góra Orcid: [0000-0002-2805-4671](https://orcid.org/0000-0002-2805-4671)
- Azizkhon Bositkhonovich Rakhmonov — Узбекский государственный университет мировых языков
- Хованский С.М канд. психол. наук, Университет «Туран»
- Лавринов С.П канд. пед. наук Научный сотрудник, Университет ИТМО
- Гамбарян.О.А д-р психол. наук Старший научный сотрудник, Национальный университет «Киево — Могилянская академия»
- Линков М.В доцент, Национальный университет «Киево — Могилянская академия»
- Коновал Г.Г доцент, Тюменский государственный институт культуры

Художник: Косыгин В.Т

Верстка: Зарубина К.Л.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал "Globus": Психология и педагогика

Электронная почта: info@globus-science.ru

Официальный сайт: www.globus-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Serenity-Group»

Тираж 200 экз.

Отпечатано в типографии:

В.О., 13-я линия, 20, Санкт-Петербург, Россия, 199178