

Применение разных форм интерактивного обучения в вузе в развитии коммуникативных умений студентов

Татьяна Васильевна Данилова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского
Брянск, Россия
dantat.55@mail.ru
 0000-0001-9319-0154

Татьяна Петровна Лапыко

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства
Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского
Брянск, Россия
lap_tanya@mail.ru
 0000-0002-3097-408X

Александр Павлович Тонких

кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования
Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского
Брянск, Россия
a_tonkih@mail.ru
 0000-0002-2140-8334

Поступила в редакцию 12.09.2020

Принята 11.01.2021

Опубликована 22.04.2021

 10.25726/c8396-4273-0840-o

Аннотация

Социально-экономическое, политическое развитие нашего государства, интеграция в мировое сообщество являются важнейшими факторами, обуславливающими объективную необходимость качественных преобразований в системе профессионального педагогического образования. Насущной является необходимость создания условий для подготовки специалистов, ориентированных на выполнение социального заказа общества, конкурентоспособных на международном рынке труда, способных к профессиональному саморазвитию, самокоррекции в меняющихся условиях. Направления реформирования этой отрасли специального образования отражают общие тенденции развития образовательной практики в мире. Проблема формирования и развития профессиональной компетентности учителей рассматривается в контексте личностно ориентированной модели обучения, существенным признаком которой является такая организация усвоения содержания образования субъектом, во время которого происходит снятие объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла личностно утверждающих ценностей. Цель статьи заключается в раскрытии специфики, видов и технологии проведения интерактивных семинаров как формы активизации учебно-познавательной деятельности студентов вуза. В научно-педагогической литературе интерактивными принято называть средства, обеспечивающие непрерывное диалоговое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова

Диалог, развитие, способность, студент, форма.

Введение

Понятие "коммуникативная компетентность" является одной из важных научных категорий, изучение которой началось в 60-70 -х гг. XX века. Традиционно под коммуникативной компетентностью понимается способность человека успешно взаимодействовать с другими, достигать в общении желаемых результатов. В психологической литературе коммуникативная компетентность понимается по большей части как способность взаимодействовать эффективно и с учетом особенностей ситуации.

Личность субъекта общения создает почву для становления и реализации коммуникативных качеств и умений, через которые выявляется ее коммуникативная компетентность. Личность формируется и реализуется в ходе деятельности и общения, вступая в отношения с другими участниками, реагируя на различные ситуации и формируя систему индивидуальных ценностей. Так же и коммуникативная компетентность, что является индивидуально своеобразным проявлением личности, формируется и функционирует в процессе осуществления ею деятельности общения [8; 9].

Кроме того в литературе встречаются понятия, близкие по своему содержанию к понятию коммуникативной компетентности. Сейчас остановимся на их характеристике, что поможет глубже осознать ее сущность.

Компетентность в общении исследователи понимают шире, чем коммуникативную компетентность, и включают в ее состав соответствующие свойства личности.

Материалы и методы исследования

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования современных технологий обучения свидетельствует, что среди многообразия педагогических (образовательных) технологий мало кто из ученых в отдельности определяет интерактивные технологии. Как правило, исследователи рассматривают их в контексте личностно ориентированных технологий. Вместе с тем признаки интерактивного обучения заметны в других описанных в научной литературе технологиях – имитационной (игровой), групповой, диалоговой, технологии коллективной мыслительной деятельности. Существует даже мнение, что название «интерактивное обучение» является некорректным, поскольку обучение само по себе так или иначе является активным процессом. Однако интерактивное обучение, как и другие технологии, отличается устойчивостью, системностью, способностью воспроизводиться, эффективностью и стабильностью конечных результатов. В связи с этим оказывается целесообразным исследование проблемы интерактивной организации учебного процесса.

Прежде всего, это исследование проблем педагогической этики и такта, поскольку высокий уровень тактичности учителя и соблюдение им норм педагогической этики являются важными предпосылками эффективности общения со всеми субъектами учебно-воспитательной среды. Следует добавить, что ни в коем случае педагогическое общение не должно приводить к конфликтам или унижать человеческое достоинство, а, наоборот, оно должно предупреждать возникновение конфликтных ситуаций и недоразумений. Учитывая это, в состав социально-коммуникативной составляющей нами отнесена организационная, конфликтологическая и этическая компетенции.

Средством определения результатов обучения были диагностические контрольные работы, проверка которых позволила выявить уровни сформированности коммуникативных способностей студентов. Для этого была разработана система задач и анкеты, аналогичные тем, которые использовались в констатирующем срезе, но с учетом программных требований на более сложном уровне.

Результаты и обсуждение

Для выяснения сформированности мотивации сформированности коммуникативных способностей студентов было проведено специальное анкетирование с акцентированием внимания на изменениях, которые произошли во время обучения по специальной методике. Ответы на 5 вопросов

должны были продемонстрировать отношение к сознательному выбору профессии и обучения на другом жизненном этапе. На вопрос «Считаете ли Вы свой выбор будущей профессии правильным?» больше половины студентов ЭГ (68,4%) ответили утвердительно, а в КГ только 51% ответов был положительным (разница между ЭГ и КГ – 17,4%). На второй вопрос «Изменилось ли Ваше отношение к профессии учителя за время учебы в университете?» разница в ответах была еще более существенной. Изменение отношения подтвердили 70% анкетированных студентов ЭГ и лишь 49% – КГ. Третий вопрос был направлен на выявление мотивов, повлиявших на выбор будущей профессии. Принимая во внимание замечания студентов на констатирующем этапе эксперимента относительно наличия в них нескольких мотивов влияния, студентам было предложено отметить все имеющиеся факторы, обозначив приоритетные на их взгляд. Случайный выбор стал основным для 1,5% -1,8% как в ЭГ, так и в КГ. А вот другие мотивы и их соотношение в контрольных и экспериментальных группах по сравнению с предыдущими имели существенные различия. В ЭГ приоритетными они назвали желание стать высококвалифицированным специалистом, хорошим учителем (61%), престижность профессии учителя 48%, желание приобщиться к развитию в обществе 39%, широкие возможности трудоустройства вне школы – 28,7%. В отношении студентов КГ, то 49% опрошенных хотят быть квалифицированными специалистами, возможность устроиться на работу по специальности считают привлекательной 47%, престижность профессии учителя является мотивом для 18% респондентов в КГ. Ответы студентов ЭГ стали более осмысленными, за время учебы в университете отношение к профессии учителя существенно изменилось; положительные изменения наблюдались в КГ, но они были менее заметными. Подобные тенденции прослеживаются в ответах на 4 вопроса, выбирая которые студенты обозначали факторы, которые влияют на успешность обучения, мотивы, стимулирующие учения. До 20% студентов обеих групп ведущим мотивом выбрали стремление получать стипендию и желание сделать приятное родителям. Стремление быть лидером в группе осталось почти без изменений по сравнению с предыдущим анкетированием (7-9%), зато приоритетным были желание стать конкурентоспособным специалистом (62% ЭГ и 51% КГ), заинтересованность самим процессом обучения, стремление знать больше (47,4%ЭГ; 41,5% КГ), желание в будущем получить диплом с отличием (24% ЭГ; 19% КГ).

Последний вопрос анкеты касался факторов, влияющих на избрание дисциплин «по выбору». Ответы проявили единодушие. Наиболее влиятельными факторами респонденты считают:

- важность знаний и умений по предмету для становления будущей профессии (48% ЭГ; 33% КГ);
- практическое значение, возможности применения изученного в различных сферах жизни (36,4% ЭГ; 23% КГ);
- актуальность и новизна предмета (16% ЭГ; 28% КГ),

Остальные варианты набрали значительно меньшие проценты и не отражают динамику развития положительной мотивации.

Усредненные результаты анкетирования обобщены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты сформированности мотивации сформированности коммуникативных способностей студентов

Группы	Устойчивая мотивация к выбору будущей профессии, изучению профессиональных дисциплин	Полусознательное отношение к учительской профессии и изучением профессиональных дисциплин	Неосознанный выбор будущей профессии, незаинтересованность изучением профессиональных дисциплин
ЭГ	54%	44,9%	1,1%
КГ	46%	52,8%	1,2%
Средний результат	50%	48,85%	1,15%

Как видим из таблицы, устойчивую мотивацию к выбору профессии, изучению профессиональных дисциплин после завершения экспериментального обучения имеют более половины студентов ЭГ (54%) и 46% КГ (разница 8%). Если сравнить полученные результаты с данными анкетирования до начала эксперимента, то эти показатели в ЭГ выросли на 22%, а в КГ – на 11,5%. Бессознательное отношение к выбору профессии и незаинтересованность обучением составляет на конец эксперимента невысокий показатель (1,1% ЭГ и 1,2% КГ), но разница с предыдущим срезом является более существенной: 1,6% ЭГ и 0,3% КГ.

Результаты выявления уровня мотивации к формированию коммуникативных способностей студентов могут быть обусловлены положительным влиянием экспериментальной методики.

Для выявления уровней сформированности коммуникативных способностей студентов по лингвистическому критерию было предложено выполнение трех тестовых заданий, которые имели целью определение качества усвоения теоретического материала и приобретение умений находить фонетические явления по их описанию. Работа с текстом публицистического стиля предполагала нахождение примеров позиционных и комбинаторных изменений звуков в потоке речи, объяснение сущности фонетических процессов, транскрибирование текста и тому подобное. Для определения постоянства акцентуационных умений предлагали обозначить ударение в словах, акцентирование которых вызвало трудности, приводило к ошибкам в течение первых двух этапов обучения по предлагаемой методике. Кроме того, студенты должны были подобрать пары слов для иллюстрации процесса чередования звуков в речи.

Как и в констатирующем срезе, тестовые задания студенты выполнили успешнее, чем другие виды работ. Наибольшая разница в уровнях сформированности коммуникативных способностей студентов наблюдается в работе с текстом. Студенты экспериментальных групп имеют примерно на 10% лучшие результаты: высокий уровень – ЭГ – 21,6%; КГ – 9,5%; средний уровень – ЭГ – 29,5%, КГ – 16,4%; и наоборот – средняя разница между элементарным уровнем ЭГ и КГ составляет 11% в сторону уменьшения. Еще большая уровневая разница была в подчеркивании слов, уменьшении ошибок в подчеркивании слов подтверждает эффективность методики обработки орфоэпического материала с помощью укладки студентами экспериментальных групп индивидуальных словариков, выполнения специально подобранных упражнений.

Такая же тенденция наблюдалась и в показателях уровней сформированности УК по другим критериям. Например, результаты создания собственного высказывания, тему которого подсказал текст для речевого анализа. В экспериментальных группах систематически проводилась комплексная работа с готовым текстом, который служил базой для совершенствования продуктивных видов речевой деятельности (диалогической и монологической устной речи, письменных высказываний собственной позиции и тому подобное). Поэтому с задачей на выражение своего мнения, определении стиля, главной мысли, приведение примеров из жизни, формулирование выводов, сохранения логики изложения материала и реализации коммуникативного задания текста студенты экспериментальных групп справились значительно лучше, чем контрольных. Что касается определения стиля готового текста и созданного собственноручно, то все студенты имели хорошие результаты, а вот формулировка коммуникативного задания и, в частности, вторичного (собственного) текста, то в КГ результат был значительно хуже: высокий уровень составлял 2,3%, достаточный 18,4%, то есть большинство студентов имела средний и элементарный уровень (79,3%). Разница в пределах высокого уровня между ЭГ и КГ составляла 12,5% (ЭГ – 21,6; КГ – 9,5%). Основными типами ошибок были: нечеткая формулировка тезиса; наведение аргументов, которые не совсем соответствовали теме высказывания; отсутствие или недостаточность примеров из жизни для иллюстрации своей позиции; малый объем высказывания и нераскрытость темы или, наоборот, значительный объем. Языковое оформление работ в контрольных группах тоже было качественно ниже. В работах обеих групп имелись слова, которые не соответствовали публицистическому стилю высказывания, случались единичные орфографические, пунктуационные ошибки, тавтология разных типов и грамматически неправильно построенные предложения, однако у студентов контрольных групп они встречались чаще. Письменная речь студентов ЭГ была более

правильной на всех языковых уровнях, в их высказываниях были уместно употреблены средства благозвучия речи, грамматический строй речи был богаче и правильнее.

Еще одним показателем сформированности лингвистически-коммуникативных умений студентов обеих групп считаем результаты сдачи приглашение учеников к участию в работе кружка и определение средств влияния, которые можно использовать для достижения коммуникативной цели. В целом стиливых требований придерживались студенты обеих групп, содержательных требований соблюдено, а что касается средств для достижения коммуникативной цели, то студенты КГ в своих работах их практически не использовали, поэтому не смогли их указать. Разница в выполнении этой задачи между студентами ЭГ и КГ на высоком уровне составила 26%, что свидетельствует о более низком уровне сформированности коммуникативных способностей студентов по речевому критерию у студентов КГ.

Уровень сформированности коммуникативных способностей студентов по социокультурному критерию определяли с заданиями на восстановление пословиц, объединенных общей темой – «Сила слова в жизни человека», раскрытия значения одного из пословиц, описания ситуации, в которой эта пословица будет уместной и описания вариантов выражения согласия на приглашение принять участие в праздновании Дня рождения людей, которые принадлежат к различным возрастным, социальным группам, отличающихся степенью близости к приглашенному. Опосредованные результаты получили в процессе проверки творческих работ, раскрытие темы которых требовало применения определенного уровня социокультурных знаний и убеждений, выражения своих личных взглядов на проблему. Результаты выполнения заданий такого типа подтвердили положительную динамику в экспериментальных группах количество студентов с высоким и достаточным уровнем в ЭГ была на 11,9% больше, чем в КГ (ЭГ – 52,9%, КГ – 41%). Первое задание было выполнено лучше. Уровень знаний пословиц оказался достаточно высоким в ЭГ и КГ. Успешность раскрытия значения выбранной пословицы также была высокой в обеих группах. А с описанием ситуации, в которой употребление пословицы будет уместным, студенты КГ справились значительно хуже: высокий уровень выполнения задания – 11,2% (в ЭГ – 38%). Описание ситуации в работах студентов КГ по большей части было неправильным или неполным, например, не указывался адресат речи. Второе задание, которое предусматривало реализацию нескольких коммуникативных тактик поведения в зависимости от социальных факторов, студенты КГ выполнили хуже, чем студенты ЭГ. Количество вариантов, предложенных студентами КГ, было меньше, языковые средства оформления согласия не были адекватными описанной ситуации. Это свидетельствует об эффективности применения ситуативных упражнений и ролевых игр, ситуативного моделирования, решения лингвопедагогических задач в экспериментальной методике.

Наилучшие результаты оказались в формировании коммуникативных способностей студентов по деятельности критерию. Мы считаем, что такие результаты являются закономерными, поскольку экспериментальная методика предусматривала развитие логических операций, совершенствование умений учиться, планировать действия и достигать результатов в процессе выполнения различных видов работ. Студентам было предложено разделить слова на группы по типу звуковых изменений, которые происходят с согласными звуками в процессе речи. Кроме того, умение выбирать, анализировать, сравнивать студенты применяли в выполнении всех без исключения заданий контрольного среза, что влияло на общий уровень каждой составляющей коммуникативных способностей студентов.

Анализ выполненных работ показал, что 30,5% студентов ЭГ выполнили задание на высоком уровне, в КГ этот результат ниже – 19,5% (разница 11%). Низкие результаты выявили 31% студентов в КГ и 12,5% в ЭГ (разница 19%). Это свидетельствует о результативности экспериментальной методике. Результаты диагностики сформированности УК мы разместили в обобщающей таблице, которая дает представление о качестве хода формирующего этапа эксперимента, более подробную информацию об уровнях сформированности УК по различным критериям студентов экспериментальных и контрольных групп.

Таблица 2. Результаты сформированности коммуникативных способностей студентов (по результатам формирующего этапа эксперимента)

Вид компетентности	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Элементарный уровень	
	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%
Языковая (лингвистическая)	29,5	16,4	35	32,6	27,5	41,5	8	9,5
Речевая	21,6	9,5	34,2	18,4	32	41,1	12,2	31
Социокультурная	22,4	16,5	30,5	24,5	38,1	30	9	29
Деятельностная	30,5	19,5	29	26,5	28	23	12,5	31
Средний показатель	26	15,5	32,2	25,5	31,4	33,9	10,4	25,1

Таким образом, статистический материал, приведенный в таблице, свидетельствует о более высоких показателях коммуникативных способностей студентов у студентов экспериментальных групп.

Для диагностики уровней сформированности коммуникативных способностей студентов по временному, ИКТ, исследовательскому критериям было разработано восемь заданий разного уровня сложности, аналогичные тем, что использовались в констатирующем срезе, но на более сложном материале. Было использовано две задачи, связанные с усвоенной в процессе изучения терминологией и способностью пользоваться ею в профессиональных ситуациях: записать по пять педагогических и исторических терминов. Эта задача была выполнена на достаточном уровне.

Наиболее сложной была диагностика динамики коммуникативных способностей студентов по ИКТ критерию. Для проведения мониторинга нужно было выполнить несколько разноуровневых заданий: тестовых, одно из которых предусматривало оценку ситуации, в которой практикант может оказаться; другие – касались выбора вида наглядности к конкретной теме, эффективности опорных схем и таблиц в процессе изучения материала. Два теста были направлены на определение сфер влияния педагогики, роли интонации, мимики, жестов в общении. Кроме того, будущие учителя должны были модифицировать определение одного термина из словаря так, чтобы его поняли ученики 5-го класса. Обобщенные результаты выполнения названных видов работ помещены в таблице 3. В экспериментальных группах показатели высокого и достаточного уровней составляли 28% и 31%, а в контрольных группах – соответственно 17% и 21%, разница в среднем составляет 10%. Лучше всего студенты выполнили тесты с выбором одного правильного ответа, более низкие показатели были в тестах на оценку проблемной ситуации, самые низкие – задания на адаптацию определения термина к потребностям школьников. Средняя разница в решении последней задачи между ЭГ и КГ составляла 21%. Такие показатели можно объяснить тем, что будущие учителя (ЭГ) в процессе реализации экспериментальной программы систематически выполняли аналогичные задачи решали и моделировали различные педагогические ситуации, шлифовали мастерство в формулировке определений, периодически анализировали изложение материала в действующих школьных учебниках и тому подобное. Названные виды работ обусловили положительную динамику формирования коммуникативных способностей студентов. Следовательно, результаты выработки коммуникативных способностей студентов по информационно-технологическому критерию ниже по сравнению с другими критериями. В результате студенты экспериментальных групп имеют лучшие показатели, чем КГ, в которых обучение проводилось по традиционной методике. Сравнить результаты поможет обобщающая таблица.

Исследовательский критерий сформированности КК играет большую роль в профессиональном становлении будущих учителей, поскольку современные требования к специалистам предполагают наличие способности к проведению самостоятельной поисковой деятельности, самостоятельной работы.

Одна из задач была комплексной, направленной на выявление уровня сформированности коммуникативных способностей студентов по информационно-технологическому, исследовательскому,

лингвистическому, речевому критериям. Ситуативное задание предусматривало описание действий, направленных на поиск информации на определенную тему, написание реферата на основе найденной информации с указанием программ и сайтов, которыми можно пользоваться. Большинство студентов обеих групп правильно указали программы и некоторые сайты, хотя у студентов ЭГ список сайтов был шире и конкретнее, чем в КГ (табл. 4).

Таблица 3. Показатели сформированности коммуникативных способностей студентов (%) (по результатам формирующего эксперимента)

Вид компетентности	Высокий уровень		Достаточный уровень		Средний уровень		Элементарный уровень	
	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%	ЭГ%	КГ%
Терминологическая	36,5	18,5	31	24,5	28	39	4,5	18
Технологическая	28	17	31	21	25	39	16	23
Научно-исследовательская	32	22	34	26	25	31,5	9	20,5
ИКТ-компетентность	29	20	38	26	21	34	12	20
Средний показатель	31,4	19,4	33,5	24,4	24,8	35,9	10,4	20,4

Таблица 4. Диагностика уровня сформированности коммуникативных способностей студентов будущих учителей по рефлексивному критерию (по результатам самооценки и выполнения контрольных ситуационных задач)

Группы	Высокий уровень сознательного отношения к профессии учителя, наличие большинства черт и добродетелей, необходимых для успешной жизни, стремления самосовершенствования, адекватное поведение	Средний уровень сознательного отношения к профессии учителя, наличие половины черт и добродетелей, необходимых для успешной жизни, желания в дальнейшем работать над собой, нейтральное поведение	Элементарный уровень сознательного отношения к профессии учителя, низкая самооценка, нежелание самосовершенствоваться, работать над собой в дальнейшем
ЭГ	59,6%	38%	2,4%
КГ	48,5%	46,6%	4,9%
Средний результат	54,1%	42,3%	3,7%

Это можно объяснить тем, что студенты ЭГ самостоятельно прорабатывали литературу по списку, в котором были указаны электронные сайты. Но самая большая разница оказалась в речевом оформлении описания действий. Будущие учителя из ЭГ излагали свои мысли более последовательно, грамотно. Разница в показателях высокого уровня выполнения этой задачи составила 18%, а элементарного – 12%. Второе задание имело полутестовый характер и предполагало, помимо ответа на вопрос, также и формулирование собственного отношения к проблеме. Интересно, что 86% студентов ЭГ высказали свое мнение, в КГ эта цифра составляла 18%, из них 7% опрошенных отметили, что не интересуются сайтами, на которых помещены материалы о внедрении новых технологий изучения материала, а в ЭГ лишь 1% из 86% участвующих в опросе дали такой ответ. Из этого можем сделать вывод, что интерес к своей будущей профессии намного выше у студентов экспериментальных групп.

Сравнительная характеристика уровней сформированности коммуникативных способностей студентов обобщена в таблице 5.

Таблица 5. Уровни сформированности коммуникативной компетентности у студентов по результатам констатирующего и формирующего этапов эксперимента

Уровни сформированности коммуникативной компетентности	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	10	11,5	28	15
Достаточный	18	14	32	23,5
Средний	33,5	35	27	38,5
Элементарный	38,5	39,5	13	23

По данным таблицы, на заключительном этапе опытной работы в экспериментальных группах выявлена положительная динамика уровней сформированности коммуникативной компетентности у студентов. Так, качественный показатель у ЭГ (высокий и достаточный уровень) вырос на 32% – до эксперимента высокий уровень составлял 10%, а достаточный – на 18%. После изучения раздела по опытной методике высокий уровень выполнения работ повысился до 28% (разница составляет 18%), а достаточный – 32% (разница 14%).

В контрольных группах также произошли положительные изменения, но они не оказались такими заметными и произошли за счет изучения программного материала: показатель высокого уровня увеличился на 3,5%, а достаточного уровня – на 9,5%. Если для сравнения взять количественный показатель элементарного уровня профессиональной коммуникативной компетентности, то в экспериментальных группах он уменьшился на 25,5% (38,5% начальный этап и 13% заключительный), тогда как в контрольных группах этот показатель составил 38,5% на начальном и 23% на заключительном этапах (разница 15,5%).

Заключение

Таким образом, результаты экспериментального обучения в целом подтверждают гипотезу исследования о том, что формирование коммуникативной компетентности у студентов на основе компетентностного, коммуникативно-деятельностного, социокультурного, профессионально-центрического подходов в преподавании, внедрения новых технологий и современных методов обучения, учета интегративного характера УК, активное привлечение информационных ресурсов, усиление роли самостоятельной работы способствует совершенствованию коммуникативной компетентности у студентов.

Список литературы

1. Баразгова Е.С., Хитрин К.Л., Попова О.И. Ролевой переход в системе профессионального образования // Дискуссия. 2016. № 1 (64). С. 78-85.
2. Белая Е.Н. Интерактивное обучение как средство развития критического мышления студентов // В сборнике: Омские научные чтения - 2019. Материалы Третьей Всероссийской научной конференции. 2019. С. 986-988.
3. Данилова Т.В. Проблемы взаимодействия будущего педагога во внешней педагогической среде. // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. - Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018.-304 с. С. 128-133.
4. Данилова Т.В., Малькина О.В. Анализ уровней развития диалогового пространства образования.// Успехи гуманитарных наук. 2019. № 6.- 340 с. С. 197-203
5. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация проблемного обучения в вузе //Начальная школа плюс До и После. 2004. № 4. С. 6-12.

6. Донец А.В. Итоги работы студентов третьего курса на технологической практике // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2014. № 20. С. 31-34.
7. Кардос П., Плачтинска П. Пространственный опыт в реальной и виртуальной окружающей среде как инструмент градостроительного проектирования // Архитектура и современные информационные технологии. 2010. № 1 (10). С. 1.
8. Коновалова Е.В. Формирование диалоговой культуры студентов - будущих педагогов // Гуманизация образования. 2014. № 2. С. 35-40.
9. Лапыко Т.П. Диалог преподавателя и студента в научно-исследовательской работе // Материалы международной научно-практической конференции "Технологии активного обучения в профессиональном образовании 25-26 ноября 2011. Брянск, «Курсив», 2011. С.350-354.
10. Литвина О.Ю. Диалог как средство профессиональной коммуникации студентов вуза // В сборнике: Актуальные проблемы педагогики и образования. сборник научных статей. науч. ред. и сост. Н.А. Астахова. 2015. С. 70-76.
11. Темницкий А.Л. Возможности повышения уровня адекватности понимания в современных коммуникациях студентов // Коммуникология. 2016. Т. 4. № 6. С. 223-240.
12. Ферпонтов Г.А. Концепция интегрированного социо-кросс-культурного гражданского воспитания // В сборнике: Компаративистские исследования и кросс-культурный подход в науке и образовании. материалы Всероссийского семинара с международным участием. Федеральное агентство по образованию, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт естественных и социально-экономических наук, Кафедра иностранных языков. 2008. С. 26-29.
13. Фуражева Н.С. Интерактивность в обучении. Общение как важнейшая составляющая образовательного процесса // В сборнике: Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. Сборник научных трудов. Москва, 2018. С. 401-410.
14. Чибиков А.С. Реализация принципов логико-информационной технологии обучения в условиях учреждения среднего профессионального образования // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 57-9. С. 8-12.
15. Goldschmidt, E. P., Walsh, M. E. (2013). Urban Catholic elementary schools: What are the governance models? *Journal of Catholic Education*, 17(1), 111–135.
16. Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M., Mapp, K. L., Grossman, A. S. (2014). *Achieving coherence in district improvement: Managing the relationship between the central office and schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
17. Kraatz, M. S. (2009). Leadership as institutional work: A bridge to the other side. In Lawrence, T. B., Suddaby, R., Leca, B. (Eds.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (pp. 59–91). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
18. Polikoff, M. S. (2015). How well aligned are textbooks to the Common Core Standards in mathematics? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1185–1211.
19. Spillane, J. P., Anderson, L. M. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense-making and the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1–42.

The use of different forms of dialogue in the study of students ' communication abilities

Tatyana V. Danilova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky

Bryansk, Russia

dantat.55@mail.ru

 0000-0001-9319-0154

Tatyana P. Lapyko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of childhood

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky

Bryansk, Russia

lap_tanya@mail.ru

 0000-0002-3097-408X

Alexander P. Tonkikh

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of theory and methodology of primary general and music education

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, 14 Bezhitskaya str.

Bryansk, Russia

a_tonkih@mail.ru

 0000-0002-2140-8334

Received 12.09.2020

Accepted 11.01.2021

Published 22.04.2021

 10.25726/c8396-4273-0840-o

Abstract

Socio-economic and political development of our state, integration into the world community are the most important factors that determine the objective need for qualitative changes in the system of professional teacher education. There is an urgent need to create conditions for training specialists focused on fulfilling the social order of society, competitive in the international labor market, capable of professional self-development, self-correction in changing conditions. The directions of reforming this branch of special education reflect the general trends in the development of educational practice in the world. The problem of formation and development of professional competence of teachers is considered in the context of a personality-oriented learning model, an essential feature of which is such an organization of the assimilation of the content of education by the subject, during which the objective meaning of the material is removed and the subjective meaning of personality-affirming values is revealed in it. The purpose of the article is to reveal the specifics, types and technologies of interactive seminars as a form of activation of educational and cognitive activity of university students. In the scientific and pedagogical literature, it is customary to call interactive means that ensure continuous dialog interaction of the subjects of the educational process.

Keywords

Dialogue, development, ability, student, form.

References

1. Barazgova E.S., Hitrin K.L., Popova O.I. Rolevoj perehod v sisteme professional'nogo obrazovaniya // *Diskussiya*. 2016. № 1 (64). S. 78-85.
2. Belaja E.N. Interaktivnoe obuchenie kak sredstvo razvitija kriticheskogo myshleniya studentov // *V sbornike: Omskie nauchnye chteniya - 2019. Materialy Tret'ej Vserossijskoj nauchnoj konferencii*. 2019. S. 986-988.
3. Danilova T.V. Problemy vzaimodejstviya budushhego pedagoga vo vneshnej pedagogicheskoy srede. // *Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyah dialogovogo prostranstva obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej / nauch. red. i sost. N.A. Astashova. - Brjansk: RIO BGU; Izd-vo «Beloberezh'e», 2018.-304 s. S. 128-133.*

4. Danilova T.V., Mal'kina O.V. Analiz urovnej razvitija dialogovogo prostranstva obrazovanija. // Uspehi gumanitarnyh nauk. 2019. № 6.- 340 s. S. 197-203
5. Demidova T.E., Tonkih A.P. Realizacija problemnogo obuchenija v vuze // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. 2004. № 4. S. 6-12.
6. Donec A.V. Itogi raboty studentov tret'ego kursa na tehnologicheskoy praktike // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. 2014. № 20. S. 31-34.
7. Kardos P., Plachtinska P. Prostranstvennyj opyt v real'noj i virtual'noj okruzhajushhej srede kak instrument gradostroitel'nogo proektirovaniya // Arhitektura i sovremennye informacionnye tehnologii. 2010. № 1 (10). S. 1.
8. Konovalova E.V. Formirovanie dialogovoj kul'tury studentov - budushhih pedagogov // Gumanizacija obrazovanija. 2014. № 2. S. 35-40.
9. Lapyko T.P. Dialog prepodavatelja i studenta v nauchno-issledovatel'skoj rabote // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Tehnologii aktivnogo obuchenija v professional'nom obrazovanii 25-26 nojabrja 2011. Brjansk, «Kursiv», 2011. S.350-354.
10. Litvina O.Ju. Dialog kak sredstvo professional'noj kommunikacii studentov vuza // V sbornike: Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovanija. sbornik nauchnyh statej. nauch. red. i sost. N.A. Astashova. 2015. S. 70-76.
11. Temnickij A.L. Vozmozhnosti povyshenija urovnja adekvatnosti ponimaniya v sovremennyh kommunikacijah studentov // Kommunikologija. 2016. T. 4. № 6. S. 223-240.
12. Ferapontov G.A. koncepcija integrirovannogo socio-kross-kul'turnogo grazhdanskogo vospitanija // V sbornike: Komparativistskie issledovanija i kross-kul'turnyj podhod v nauke i obrazovanii. materialy Vserossijskogo seminar s mezhdunarodnym uchastiem. Federal'noe agentstvo po obrazovaniju, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Institut estestvennyh i social'no-jekonomicheskikh nauk, Kafedra inostrannyh jazykov. 2008. S. 26-29.
13. Furazheva N.S. Interaktivnost' v obuchenii. Obshhenie kak vazhnejshaja sostavljajushhaja obrazovatel'nogo processa // V sbornike: Mirovoe kul'turno-jazykovoe i politicheskoe prostranstvo: innovacii v kommunikacii. Sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2018. S. 401-410.
14. Chibakov A.S. Realizacija principov logiko-informacionnoj tehnologii obuchenija v uslovijah uchrezhdenija srednego professional'nogo obrazovanija // Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. 2019. № 57-9. S. 8-12.
15. Goldschmidt, E. P., Walsh, M. E. (2013). Urban Catholic elementary schools: What are the governance models? *Journal of Catholic Education*, 17(1), 111–135.
16. Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M., Mapp, K. L., Grossman, A. S. (2014). *Achieving coherence in district improvement: Managing the relationship between the central office and schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
17. Kraatz, M. S. (2009). Leadership as institutional work: A bridge to the other side. In Lawrence, T. B., Suddaby, R., Leca, B. (Eds.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (pp. 59–91). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
18. Polikoff, M. S. (2015). How well aligned are textbooks to the Common Core Standards in mathematics? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1185–1211.
19. Spillane, J. P., Anderson, L. M. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense-making and the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1–42.