

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. И. КАНТА»**

На правах рукописи



ИЛЬИНА Дарья Алексеевна

**Формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей
пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор А.О. Бударина

Калининград

2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I Теоретико–методологические основы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку	19
1.1. Сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста	20
1.2. Сущность коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.....	29
Выводы по первой главе.....	53
Глава II Экспериментальная проверка эффективности модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.....	56
2.1. Партисипативный подход к формированию коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.....	56
2.2. Модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку	73
2.3. Результативность экспериментальной работы по формированию коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку	85
Выводы по второй главе.....	128
Заключение.....	131
Список использованной литературы.....	135
Приложение.....	151

Введение

Актуальность исследования. Гуманизация и глобализация современного общества заставляет задуматься, что единственно возможным ответом на вызовы процессов, происходящих сейчас в мире, является повышение качества жизни.

В соответствии с Конвенцией МОТ № 117 «Об основных целях и нормах социальной политики» государства призваны принимать все меры для обеспечения наилучшего жизненного уровня, включая социальное обеспечение и образование населения, для поддержания социальной гибкости, активности, достойного существования и автономной жизнедеятельности современного общества: всех слоев и возрастных категорий. Достоинство является важной гуманитарно–ценностной характеристикой временных, пространственных, межсубъектных координат существования человека (В.М. Капицын).

Вопросы социальной адаптации людей пожилого возраста, поддержания их коммуникативного взаимодействия с социумом, необходимость увеличения занятости и вовлеченности людей пожилого возраста в жизнь современного общества в России находятся на стадии развития и вызывают большой научный интерес.

Тенденция старения населения в современном мире обуславливает тот факт, что, благодаря быстрому развитию современной медицины разница между фактическим и биологическим возрастом в посттрудовой период достигает 15–20 лет. По данным исследований происходит постепенное увеличение продолжительности жизни в среднем до 75 лет. Это значит, что на пенсию выходит физически и психологически здоровый человек, готовый к дальнейшей активной жизни, который в соответствии с законом «Об основах социального обслуживания населения в РФ» от 10.12.1995 № 195–ФЗ (ред. от 21.07.2014) имеет право на поддержку государства в отношении реализации специальных мер по социализации. В связи с ограничением социального пространства и

социальной деятельности пожилого человека возникает необходимость к преодолению невостребованности, социальной дезадаптации и одиночества, что «превращает его отъединенное, расколотое существование в невыносимую тюрьму» (Э. Фромм).

Тема одиночества, представленная в работах таких философов, как А. Шопенгауэр, Э. Фромм, М. Хайдеггер, П.А. Флоренский, рассматривается в связи с глубокими онтологическими основаниями человеческого бытия, с его противоречиями, а также в связи с анализом социокультурной ситуации, сложившейся в условиях техногенной цивилизации.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» обозначено право на непрерывное образование в течение всей жизни. В жизни пожилого человека отечественные и зарубежные исследователи определяют образование как фактор социального развития, как условие обогащения духовной жизни, развития самосознания и умственного развития, а также как фактор, способствующий общению через развитие речи, расширение круга общения, т.е. социализации. В современном мире образование сопровождает человека в течение всей жизни и выступает уже не только как средство получения профессиональной квалификации в какой–либо области, но и как досуговая деятельность.

В современном обществе, ориентированном на молодежную культуру, понятие «старость» позиционируется как синоним неудачи, неуспеха, потери, отсталости, консерватизма, из–за чего нередко наблюдаются негативные стереотипы отношения к пожилым. Изменение позиции общества по отношению к людям пожилого возраста также необходимо для построения межпоколенческих отношений.

Досуговая деятельность, обладающая огромным арсеналом форм и методов духовного и физического развития личности, способна оптимизировать жизнедеятельность людей пожилого возраста, стимулировать их творческие

способности. В этой связи актуализируется разработка программ, поиск новых подходов, структуры, содержания досуговой деятельности, направленных на обеспечение активного образа жизни.

Степень разработанности проблемы. Термин «геронтообразование» появился в науке недавно (А. А. Абульханова-Славская, Т.М. Кононыгина, Г.Г.Сорокин). В настоящее время существует более двадцати геронтологических теорий, характеризующих психологические, социологические, философские аспекты социализации и самореализации пожилых. Наибольший интерес представляют работы представителей зарубежной гуманистической психологии (А. Маслоу, Э. Эриксон). Эти ученые анализируют старение как качественно новый уровень развития личности.

Непосредственное отношение к данной работе имеют акмеологические исследования Л.В.Антропова, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Е.А.Климова; исследования в области андрагогики и герагогики Б.М. Бим-Бада, С.И. Змеёва, И. А. Колесниковой, А.И. Кукуева, М.Ноулз; подходы к проблеме особенностей процесса социализации рассматривались в исследованиях социологов Дж. Баллантайна, Э. Дарендорфа, Э.А. Домбровского, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Б.Д. Парыгина; педагогов и психологов Г.М. Андреевой, И.С. Дубровиной, Я. Л. Коломинского, А. Маслоу, Д. Мида, А.В. Мудрика, А. Оллпорта, Ж. Пиаже, А.А. Реана, К. Роджерса, В. Скиннера, Э. Торндайка, Т. Шибутани. Проблема партисипативности нашла свое отражение также в педагогических исследованиях как отечественных (Ю.Л. Загуменнова, Т.Ф. Лошакова, Р.Х. Шакурова, Т.И. Шамова), так и зарубежных исследованиях (E.L. Auerbach, P. Freire, P. Campbell).

Отдельные аспекты адаптации поведения пожилого человека рассматривали В.Д. Альперович, М.Э. Елютина, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Н.Д. Шаталов, Н.Ф. Шахматов.

Представители различных научных школ предпринимают попытку изучения феномена старости, положения пожилых в обществе. К данной проблеме обращаются С. Бовуар, У. Лер, Л. Розенмайер, Э. Россет и др.

Анализ научной литературы и исследований, тематически связанных с нашим, показывает, что процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста был затронут в исследованиях E.L. Auerbach, P. Freire, P. Campbell, а также вопрос обучения людей пожилого возраста иностранному языку был рассмотрен в работах M.J. Allen, I.R. Aldous, M.J. Edwards.

Тем не менее, несмотря на обращение исследователей к проблеме адаптации и образования людей пожилого возраста, недостаточно уделено внимания формированию коммуникативно–адаптивной компетенции в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

Среди многих проблем, возникающих при изучении данной темы, необходимо исследовать такие, которые связаны с раскрытием структуры коммуникативно–адаптивной компетенции, выявлением педагогических особенностей формирования коммуникативно–адаптивной компетенции у людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному, выявлением сущности и содержания партисипативного подхода к обучению людей пожилого возраста в гетерогенных группах, оцениванием эффективности модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

Вышесказанное позволяет выделить следующие **противоречия** между:

1) правом на образование в течение всей жизни и отсутствием специфических методов обучения, учитывающих педагогические особенности людей пожилого возраста;

2) необходимостью формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку

в гетерогенных группах, и недостаточным уровнем сформированности мотивационно–ценностных ориентаций в области досуговой деятельности при изучении иностранного языка;

3) неразработанностью методов обучения людей пожилого возраста и формированием заказа со стороны общества на образовательные услуги в этой области.

Стремление найти пути разрешения данных противоречий определило **проблему** нашего исследования. **В теоретическом плане** – это проблема разработки модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку. **В практическом плане** – проблема определения педагогических условий формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и реализация модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

Объект исследования – процесс обучения людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах.

Предмет исследования – партисипативный подход, принципы, методы и педагогические условия формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

Гипотеза исследования: процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах будет эффективным, если:

– выявлена сущность досуговой деятельности при обучении людей пожилого возраста иностранному языку;

- раскрыто содержание понятия «коммуникативно–адаптивная компетенция» как смысловой границы исследования процесса ее формирования при обучении людей пожилого возраста иностранному языку;
- обоснован партисипативный подход к обучению людей пожилого возраста иностранному языку;
- разработана и внедрена модель обучения людей пожилого возраста иностранному языку.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста;
- 2) выявить структуру коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах;
- 3) раскрыть сущность и содержание партисипативного подхода к обучению людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах;
- 4) разработать модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах;
- 5) определить эффективность модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.

Методологическую основу исследования составляет акмеология как наука о вершинах деятельности, андрагогика как наука об обучении взрослых, герагогика как наука об обучении пожилых людей, лингводидактика как общая теория обучения иностранным языкам.

Теоретическим основанием исследования являются основные положения:

- акмеологии (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина);
- андрагогики (Б.М. Бим-Бад, Т.А. Василькова, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова и др.)

- партисипативного подхода (Е.А. Казаева, Е.L. Auerbach, P. Freire, P. Campbell);
- теории и концепции культуры понимания и взаимопонимания (В.П. Бездухов, Б.Ф. Ломов, В.А. Штофф и др.);
- лингводидактики (А.О. Бударина, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, А.А. Миролубов, Р.К. Миньяр–Белоручев, Т.Ю. Тамбовкина, Н.М. Шанский и др.);
- компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.Ф. Радионова, Г.С. Трофимова, А.П. Тряпицина, Н. Хомский, L.F. Bachman, J. Harmer, D. Hymes, S.J. Savignon и др.);
- теории и концепции социализации и адаптации (Дж. Баллантайн, У. Бронфенбреннер, Э. Дарендорф, Э.А. Домбровский, Э. Дюркгейм, Дж. Коулмен, Т. Парсонс, Б.Д. Парыгин, Б. Уолмен).

В диссертационном исследовании использован комплекс методов:: теоретические: сравнительно–сопоставительный (анализ, синтез, аналогия, систематизация), метод моделирования, также проводились изучение и анализ педагогической литературы, теоретический анализ проблемы и предмета исследования, абстрагирование и конкретизация, систематизация, обобщение; эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение, методы математической статистики, формирующий эксперимент. Результаты исследования обработаны в статистической программе «IBM SPSS Statistics 23».

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в четыре этапа с 2011 по 2015 гг. На первом этапе (2011–2013) проводился анализ педагогической литературы, посвященной проблеме психологии людей пожилого возраста и формированию коммуникативно–адаптивной компетенции и вопросам ее формирования в учебном процессе; исследовалась степень разработанности проблемы; проводился анализ УМК и соответствующей периодики. На этом этапе была разработана структура дальнейшего исследования, определялись его цели и задачи, формулировалась гипотеза.

На втором этапе экспериментальной работы (2014) продолжался анализ литературы по проблеме формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, были определены компоненты и показатели сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; данные осмыслились, систематизировались и обобщались.

На третьем этапе (2014) выполнялся анализ и обобщение полученных теоретических данных, обосновывались педагогические условия формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; проводилась реализация учебной программы в условиях образовательно–досуговой деятельности.

На четвертом этапе (2015) был проведен аналитический этап экспериментальной работы; измерен уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; протестирован уровень владения иностранным языком; формулировались выводы по итогам всего исследования; выполнялось литературное оформление диссертации.

Основная идея исследования заключается в социализации и адаптации людей пожилого возраста посредством изучения иностранного языка через формирование аксиологического, социального, когнитивного и психологического компонентов коммуникативно–адаптивной компетенции.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Взаимосвязь между качеством жизни, жизненной удовлетворенностью, реализацией духовных и материальных потребностей определяется внутренним самочувствием субъекта, социальной гибкостью, борьбой с дезадаптацией, одиночеством через образование в течение всей жизни. Под содержанием досуговой деятельности понимается непосредственные переживания, впечатления и состояния, которые испытывает человек, включенный в конкретный вид досугового занятия и, тем самым,

удовлетворяющий свои потребности; его оценки, которые возникают у него по поводу качества отдыха, а также услуг, если они ему оказываются в этом процессе. Содействие расширению досуговой деятельности пожилого человека путем обеспечения реализации его духовных потребностей помогает найти людям пожилого возраста новую смыслообразующую деятельность. В условиях увеличения доли пожилого населения, необходимости обеспечения гармоничной старости выдвигаются новые требования к личности пожилого человека, способного успешно функционировать в рамках меняющейся социальной среды. Смена социальных ролей и социальных условий жизни утверждают необходимость формирования коммуникативно–адаптивной компетенции, что позволяет адаптироваться к новой социальной роли, а также обеспечивает выбор гармоничной стратегии старения.

2) Коммуникативно–адаптивная компетенция пожилого человека определяет его способность применять и адаптировать имеющийся социальный и коммуникативный опыт по отношению к уже сложившимся социальным связям, а также по отношению к расширению сложившегося социального круга общения в процессе активного включения в социальную среду при ориентации на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с новыми планами и направленного на самоактуализацию в различных видах деятельности. Создание среды для успешного овладения иностранным языком, обеспечение индивидуально–личностного характера обучения, актуализация духовных потребностей пожилого человека, ориентация на ценностно–смысловые изменения его субъектности обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышение качества жизни.

3) В качестве компонентов коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста выступают: когнитивный, аксиологический, психологический и социальный. Уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста определяется, исходя из

следующих показателей: показатель психологической готовности (склонность личности мобилизовать свои внутренние силы на осуществление деятельности); ценностно–ориентированный показатель (ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями); социокультурный показатель (адаптация к изменяющимся культурным парадигмам, расширение социальных связей; культурные идентификации с сообществом); поведенческий показатель (способность и желание решать новые задачи, самореализация своего не востребовавшего богатого жизненного опыта); показатель самоорганизации (способность самостоятельно ставить цели и действовать в соответствии с ними, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе, способность предвосхищать результаты действий до их выполнения, самостоятельно строить стратегию достижения целей в соответствии с внутренними личностными смыслами, умение соотносить возникающие потребности с возможностями их реализации в определенной ситуации); коэффициент умственной продуктивности (способность концентрироваться, абстрагироваться от внешних условий); показатель работы памяти (способность запомнить и воспроизвести материал).

4) Партисипативный подход является ведущим в формировании коммуникативно–адаптивной компетенции, интегрирующим в себе принципы андрагогики и акмеологии: принцип развития, принцип моделирования, принцип жизнедеятельности, принцип субъекта деятельности, принцип потенциального и актуального, принцип оптимальности, принцип обратной связи. Его обоснование базируется на идеях включенности обучающихся в процесс обучения. Данный подход обеспечивает интеграцию на всех этапах обучения.

5) Модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции в процессе обучения людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах включает структурно–содержательный уровень (отражает компоненты и

функции коммуникативно–адаптивной компетенции); методологический уровень (раскрывает партисипативный подход, условия и принципы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции); критериально–оценочный уровень (описывает показатели и уровни сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, включает характеристику уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста); организационно–практический уровень (средства и методы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции); результативный уровень, отражающий результативную и статистическую составляющие.

б) Педагогические условия реализации модели: ориентация на новую культуру благополучного старения происходит на основе новой смыслообразующей деятельности и позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка; создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации; обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения обеспечивают снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

Результаты, полученные соискателем, и их научная новизна:

– раскрыто содержание понятия «коммуникативно–адаптивная компетенция» [коммуникативно–адаптивная компетенция: способность применять и адаптировать имеющийся социальный и коммуникативный опыт по отношению к уже сложившимся социальным связям, а также по отношению к

расширению сложившегося социального круга общения в процессе активного включения в социальную среду. Компоненты коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста: когнитивный, аксиологический, психологический и социальный. Аксиологический компонент включает мотивацию к участию в досугово–образовательной деятельности в сфере изучения иностранного языка, сформированную положительными мотивами на основе осознания своих предпочтений в досугово–образовательной деятельности, установке на приобретение новых знаний и расширений имеющихся, норм и ценностей в целях собственного общекультурного, социального, интеллектуального и нравственного развития, а также потребностей в становлении и развитии себя как личности; ценностные ориентации в сфере изучения иностранного языка, направленные на содействие межкультурному общению. Психологический компонент определяется как приспособление психики человека к гармоничному существованию в обществе, выражающемуся в желании общаться с членами данного общества, концентрируясь не только на личных целях, но и на интересах собеседника; включает базовые психологические качества, а также способность к рефлексии и коммуникабельность. Социальный компонент рассматривается как возможность субъекта деятельности к изменению отношения к обществу для достижения гармоничного взаимодействия. Когнитивный компонент подразумевает наличие актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию, творческую активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу коммуникативной ситуации и рефлексии];

– обоснована сущность партисипативного подхода к обучению людей пожилого возраста иностранному языку. В основании дидактической модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции находится партисипативный подход и совокупность принципов, обеспечивающих эффективность процесса обучения иностранному языку людей пожилого

возраста. [Сущность данного подхода заключается в том, что он основан на идее участия обучающихся в процессе обучения: учёт мнения каждого обучающегося при решении той или иной социально–значимой проблемы; консультации, поиски согласия между преподавателем и обучающимися; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися];

– разработана модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах [модель, включающая структурно–содержательный уровень (отражает компоненты и функции коммуникативно–адаптивной компетенции); методологический уровень (раскрывает партисипативный подход, условия и принципы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции); критериально–оценочный уровень (описывает показатели и уровни сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, включает характеристику уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста); организационно–практический уровень (включает средства и методы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции); результативный уровень, отражающий результативную и статистическую составляющие];

– выявлены и обоснованы педагогические условия эффективной реализации модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах [на основе новой смыслообразующей деятельности происходит ориентация на новую культуру благополучного старения на основе

позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка; создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации; обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что проблема формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста впервые рассматривается как результат обучения иностранному языку; исследуются особенности педагогической поддержки людей «третьего возраста» и выявлена взаимосвязь между внутренним самочувствием субъекта, жизненной удовлетворенностью и качеством жизни человека, согласно которой возможности субъектогенеза не ограничены психолого–возрастными границами, а определяются вовлеченностью человека в образовательную деятельность, актуализирующую позитивные духовные и ценностно–смысловые самоизменения его субъектности и повышающую качество жизни.

Практическая значимость исследования заключается в разработке модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции в процессе обучения иностранному языку людей пожилого возраста в гетерогенных группах, которая может успешно применяться в любых образовательных (государственных и негосударственных) учреждениях, занимающихся образованием пожилых людей, включая Университеты третьего возраста, языковые центры и клубы

иностранный язык, клубы ветеранов. Разработанная и апробированная учебная программа «Английский для души», а также опубликованное учебно-методическое пособие могут быть использованы в массовом педагогическом опыте.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования; полнотой рассмотрения его объекта; применением комплекса методов, адекватных его предмету; разнообразием источников по ключевым областям исследования; положительным опытом работы автора в качестве разработчика курса; разносторонним качественным и количественным анализом экспериментальных данных, репрезентативностью объема выборки и статистически достоверной значимостью экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов работы. Результаты исследования нашли свое отражение в учебно-методическом пособии, статьях и тезисах докладов научных и научно-практических конференций – межвузовских (Калининград, 2013; 2014; Калининград, 2014), международных (Калининград, 2013; Москва-Челябинск, 2013, Калининград, 2015).

Материалы исследования апробированы в ЦГБ им. А.П. Чехова (г. Калининград), Балтийском федеральном университете им. И. Канта (Калининград), Калининградском областном институте развития образования (Калининград).

Личное участие автора состоит в теоретическом обосновании основных концептуальных идей и положений исследования; в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных в работах.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, выявляются противоречия и формулируется проблема; определяются идея, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и теоретическая база, этапы, методы исследования; формулируются положения, выносимые на защиту; раскрывается

научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе «Теоретико–методологические основы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку» обосновывается сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста и сущность коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста.

Во второй главе «Экспериментальная проверка эффективности модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку» анализируется партисипативный подход к формированию коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; раскрывается содержание модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку; излагаются ход и результаты экспериментальной работы; формулируются выводы об эффективности модели, определяются педагогические условия, обеспечивающие формирование коммуникативно–адаптивной компетенции.

В заключении обобщаются результаты исследования, излагаются его основные выводы, подтверждающие гипотезу и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В приложении представлены графики, рисунки и таблицы, иллюстрирующие результаты эмпирической проверки разработанной модели с помощью математической статистики, а также разработанная учебная программа.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО–АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В первой главе выявляется сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста, ее основные виды, функции и условия реализации; категориально – понятийный аппарат коммуникативно–адаптивной компетенции; рассматривается ее структура и выделяются показатели сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; анализируются педагогические особенности формирования коммуникативно–адаптивной компетенции.

Логика исследования заключается в следующем. Прежде чем приступить к исследованию особенностей формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку, необходимо раскрыть сущность досуговой деятельности как ведущей в данный возрастной период, а также раскрыть содержание понятия «коммуникативно–адаптивная компетенция» как смысловой границы исследования и процесс ее формирования – этой задаче посвящен второй параграф главы.

Полученные результаты послужат для последующего определения педагогических условий и факторов формирования коммуникативно–адаптивной компетенции в процессе обучения людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах в современной России.

1.1 Сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста

Демографы называют наше время веком постаревшего населения. Возникновение данного понятия связано с увеличившимся в последнее десятилетие количеством населения пенсионного возраста. В связи с этим возникает не только демографическая проблема, но и, непосредственно для людей пожилого возраста, психологическая, поскольку пожилые люди вынужденно сталкиваются со многими трудностями: рост технического прогресса, смена социальных ролей, отношение общества к пенсионерам [100, с. 9].

Дж. Биррен предложил рассматривать старение как процесс, состоящий из трех компонентов: биологический (ведет к возрастанию уязвимости организма и высокой вероятности смерти; изменение в социальных ролях; психологическое старение – выбор адаптации к процессам старения, принятию решений и стратегий справляться с трудностями [26, с. 51].

Согласно Федеральному закону от 2 августа 1995 г. № 122–ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», граждане пожилого возраста – это женщины старше 55 лет, мужчины старше 60 лет [188].

Статья 7 этого закона «Права граждан пожилого возраста и инвалидов при получении социальных услуг» предоставляет право на следующее: уважительное и гуманное отношение со стороны работников учреждений социального обслуживания; выбор учреждения и формы социального обслуживания в порядке, установленном федеральным органом социальной защиты населения и органами социальной защиты населения субъектов Российской Федерации; информацию о своих правах, обязанностях и условиях оказания социальных услуг; согласие на социальное обслуживание; отказ от социального обслуживания; конфиденциальность информации личного характера, ставшей известной работнику учреждения социального обслуживания при оказании социальных

услуг; защиту своих прав и законных интересов, в том числе в судебном порядке [188]. Перечисленные услуги не удовлетворяют запросы современных пенсионеров, которые, помимо социальных услуг в области здоровья нуждаются также в услугах досугово–образовательного толка, что на государственном уровне можно найти в федеральном законе «О дополнительном образовании» от 12 июля 2001 года [189].

Взгляды на досуговую деятельность в пожилом возрасте различаются в зависимости от социального контекста: досуговая деятельность, помогающая найти новую социально значимую деятельность, должна быть представлена в разных формах; досуговая деятельность является своего рода социальной службой; досуговая деятельность выполняет социально значимые функции [30, с. 25].

В Европе осмысление процесса обучения людей пожилого возраста иностранному языку как один из видов досуговой деятельности было начато недавно, но за это время возникло большое количество общественных объединений, народных университетов, которые работают в форме обучающего развлечения, их работа уводит от стереотипа «доживания» и формирует новую жизненную ориентацию [178, с. 369].

Главный критерий досуговой деятельности в третьем возрасте — это изменение качества жизни, которое выражается в удовлетворении своей жизнью, общением, контактом с другими людьми [28, с. 15; 29 с. 12].

Теоретический анализ сущности и роли досугово–образовательной деятельности людей пожилого возраста, начатый в 70–е гг. 20в. показал, что выход на пенсию, нередко психологически неожиданный и принудительный, — острый и быстродействующий стресс, под действием которого пожилой человек постепенно реабилитируется, зачастую средствами именно досугово–образовательной деятельности, которая также помогает преодолеть перманентный стресс, обусловленный разрывом пожилого человека с обществом. Он означает постепенное осознание человеком неотвратимого отделения от его социальной

группы. Этот стресс связан с потерей важной социальной роли и значимого места в обществе, с утратой источников социально–психологических стимуляций, с разрывом сложившихся профессиональных и межличностных отношений.

Следует отметить, что данный кризис переживается пожилыми людьми по–разному, в зависимости от принадлежности к одной из следующих групп:

1. желающие выйти на пенсию, чтобы заняться другим делом. Данное желание может проявляться в освоении нового вида деятельности или знания. Пенсия воспринимается как начало новой жизни, когда можно заняться любимым делом с полной отдачей;

2. испытывающие страх при выходе на пенсию, который может быть связан с чувством бесполезности для общества, если не могут заработать достаточное, с их точки зрения, количество денег;

3. равнодушные, не работающие с полной отдачей, и выход на пенсию не рассматривается как существенная потеря [1, с. 24].

Последний тип в психологии пожилого возраста описывается с помощью понятия эгоистической стагнации – это явление растущей социальной изоляции, когда человек сам развивается в направлении растущей социальной изоляции, постепенно отказываясь от многих функций и ролей в обществе. Он характеризуется обострением в человеке его личностных качеств, положительных или отрицательных.

Некоторые пенсионеры в 60–65 лет выглядят старше из–за «умирания личности»: социальной неполноценности. Явления деперсонализации приводят к функциональным нервным и сердечно–сосудистым заболеваниям. Расширение круга общения в данном возрасте часто происходит в связи с необходимостью обучить «молодое поколение», что рассматривается данной категорией граждан положительно, в связи с желанием поделиться наработанным опытом и быть полезными обществу. Данное желание является следствием развития диалогичности сознания в контексте «Я–концепции», которая предполагает

рефлексивность сознания, что способствует осуществлению внутреннего диалога, который основан на осознании жизненного пути и собственной «Я–концепции» [8, с. 29].

Как указывал Б.Г. Ананьев, в пожилом возрасте важным является умственная активность. Валидизация этого фактора, по мнению автора, зависит от социального и психологического опыта пожилого человека. Активность интеллекта в пожилом возрасте определяется не только уровнем развития интеллекта, но и уровнем развития личности, как таковой, так как здесь есть прямая связь с мотивацией. Изучение иностранного языка обеспечивает умственную активность, выполняет социализационную функцию и коммуникативную.

Включенность людей пожилого возраста в активную интеллектуальную деятельность в посттрудовой период напрямую зависит от их социальной активности, участия в различных видах досуговой деятельности, так как именно это дает им возможность ресоциализации и адаптации к изменяющимся условиям жизненной среды.

В современных условиях образовательно–досуговая деятельность предстает как общественно осознанная необходимость. Общество готово эффективно использовать свободное времени – в целях социально–экономического развития и духовного обновления социальной действительности. Примером могут сложить многочисленные возникающие волонтерские организации и площадки для проведения совместных мероприятий. Это служит стимулом социального заказа на практико–ориентированное освоение свободного времени, на проектирование досугово–образовательных программ, центров и зон досуга [9, с. 70].

Досуговая деятельность подразумевает свободу волеизъявления и реализуется в контексте интересов пожилого человека, которые выходят за рамки деятельности, организованной для них государством. Несмотря на бурно изменяющиеся внешние условия, досуговая сфера в отношении людей пожилого

возраста расширяется медленно и на данный момент готова предложить компьютерные курсы, учитывающие специфику данного возраста, другие сферы остаются неизменны: садоводство, рукоделие, киноклубы. Хотя новое поколение пожилых людей отличается от предыдущего жизненным опытом, возможностями и готовностью продолжать активную жизнь в пенсионный период [2, с.148].

Главное в досуге для пожилого человека – гедонистический, неутилитарный характер проведения свободного времени, свобода от привычных бытовых обязанностей, реализация потребностей в социализации [11, с. 50].

В ходе опроса пожилых людей г. Калининграда определились приоритетные, по мнению респондентов направления деятельности социальной защиты по обеспечению досуговой деятельности: учет мнения и интересов пожилых людей при организации занятий; организация большего количества интеллектуальных клубов: по изучению иностранного языка, дискуссионных, страноведческих и исторических.

Современная наука связывает сущность досуга с одним из полюсов человеческой деятельности, носящей в целом двухфазовый характер: «усилие – расслабление», «работа – отдых», «утомляющий вид активности – восстанавливающий вид активности» и т.п. Представление об отдыхе формируется как о деятельности, имеющей многофункциональное назначение, приобретающей сложное содержание, многообразные формы организации. В современном обществе считается, что посттрудовой жизненный период включает в себя только лишь отдых, и нет нужды организовывать дополнительные виды активности, хотя даже в пожилом возрасте необходимо разнообразие жизненной активности [13, с. 45].

Характер досуговой деятельности зависит от потребностей, которые человек реализует в ее процессе. Базовые потребности, выделенные А. Маслоу, можно определить как первичные, или врожденные (физиологические потребности, физические, материальные и др.; социальные (потребности в

общении, социальном обслуживании и др.); культурные (потребности в образовании, духовном развитии и др.).

Первичные потребности во многом не зависят от человека, а даны ему при рождении, социальные и культурные потребности наоборот формируются обществом. Именно социальные и культурные потребности являются ведущими в пожилом возрасте, имея пластичный характер, они меняются в течение всей жизни, а в поздний период жизни выходят на первый план неудовлетворенные по разным причинам потребности: чтение, посещение кружков и клубов, в том числе изучение иностранного языка и т.д.

В досуге человек реализует все три указанных типа потребностей реализуются либо в тесном переплетении, либо в некоторой последовательности. Например, посещая курсы иностранного языка языка, пожилой человек одновременно испытывает нужду в общении (социальная), интеллектуальном развитии (культурная) и др.

Под содержанием досуговой деятельности подразумеваются:

- непосредственные переживания, впечатления и состояния, которые испытывает пожилой человек, удовлетворяя свои потребности через досуговую деятельность;
- осмысление пожилым человеком воспринимаемой информации, общего культурного контекста, который в это время оказывается в фокусе его внимания;
- оценка собственной деятельности во время процесса досуговой деятельности.

В досуге пожилой человек ищет положительные эмоции, возможность сосредоточиться на конструктивных мыслях, получить удовлетворение от своей деятельности.

Другой фактор, позволяющий добиться желаемого содержания, связан с реализацией человеком в досуговой деятельности своих устремлений,

воплощения собственной жизненной позиции, нахождением новых целей. Досуговая деятельность позволяет пожилым людям сохранять чувство самоидентичности, ощущать состояние творческого подъема, самореализации.

Люди пожилого возраста люди склонны к пассивным формам проведения досуга: чтение, просмотр кино или телевидение, различные радиопередачи. Данная тенденция объяснима возможным наступлением дезадаптации, ухудшением психического и физического состояния [3, с.121]. Среди пожилых людей, имеющих какое-либо увлечение, доля лиц, удовлетворенных жизнью, значительно выше, чем среди тех, у кого любимого занятия нет [там же, с. 122].

Досуг создает для человека возможности реализовать потребности и аспекты его внутреннего развития, что невозможно в полной мере в деловой сфере, в домашнем хозяйстве, на фоне повседневных забот. Тем самым реализуется социализационная функция, поскольку в утилитарных областях практики ограничена свобода действий и выбора, а вопросы вторичной социализации или ресоциализации весьма актуальны [5, с. 44].

В повседневной жизни досуговая активность выполняет множество различных функций: коммуникативная, адаптивная, аксиологическая и социализационная. Без их реализации затруднено преодоление пенсионного кризиса людей пожилого возраста, возможен повышенный невротизм, психическая неуравновешенность, переходящие в устойчивые болезни [160, с. 444; 161, с. 11, 161, с. 46].

Исходя из вышесказанного, мы определяем досуговую деятельность людей пожилого возраста как коллективный и индивидуальный способ жизнедеятельности пожилых людей, обладающий обособленностью и относительной самостоятельностью, она представляет собой совокупность норм, труда и быта, права, морали, обычаев, традиций, обрядов, правил поведения [там же, с.92].

Таким образом, досуговая активность способна выполнять функции оздоровления психики, развития внутреннего мира, расширения индивидуальной жизненной среды. Также, досуг интегрирует множество разрозненных аспектов жизни человека в единое целое, формируя у него представления о полноте своего существования. Досуговая деятельность придает жизни смыслоориентированность, особенно в пожилом возрасте.

Индивидуальное развитие человека изменяет его социально-культурные потребности, включая и те, которые связаны с проведением свободного времени.

Разные возрастные группы исходят из разных потребностей, выбирая направление досуговой деятельности, поэтому очень важно при организации культурно–досуговой деятельности учитывать возрастные особенности населения [там же, с.121].

В каждом возрасте имеется некоторый потенциал ведущих запросов, который должен быть реализован в это время, но не раньше и не позже, иначе сами запросы могут так и не проявиться: место их проживания, семейное положение, характер и уровень оплаты труда, а также индивидуальные предпочтения в досуговых занятиях [там же].

Организаторы досуговой деятельности принимают во внимание предпочтения, особенности психологии и здоровье. В пожилом возрасте люди нередко связывают цели отдыха с рекреационными нуждами, высоко ценят устоявшиеся социальные связи. Но привычки и целевые ориентации не должны стать непреодолимым препятствием для организации новых видов досуга среди пожилых людей [4, с. 34; 83, с. 55; 84, с. 100].

При правильном определении содержания и соответствующих методов работы люди пожилого возраста могут стать постоянными посетителями, непосредственными участниками и активистами в подготовке и проведении культурно–досуговых программ, деятельными помощниками специалистов учреждений культуры, т.е. стать волонтерами по работе с людьми своего

возраста, как люди, хорошо понимающие нужды данного возраста. Во многих учреждениях культуры пенсионеры входят в состав общественных советов, являются организаторами, охотно делятся своим богатым жизненным опытом с молодежью [там же].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: важнейшим принципом досуговой деятельности людей пожилого возраста является организация людей пожилого возраста как одно из необходимых условий доходчивости и действенности культурно–досуговых программ.

Обобщив сказанное о понятии «досуг», определив функции досуговой деятельности в жизнедеятельности пожилого человека и рассмотрев специфику досуговых занятий и предпочтений пожилых людей, отметим следующее: культурно–досуговая деятельность, являясь одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации социально–культурной среды, окружающей его, имеет гедонистический, неутилитарный характер проведения свободного времени, предоставляя свободу реализации тех аспектов внутреннего развития, которые затруднительно осуществить в других областях практики.

В целом досуговая активность способна оздоровить психику пожилого человека, развить его внутренний мир, расширить индивидуальную жизненную среду. Таким образом, досуг соединяет множество разрозненных аспектов жизни пожилого человека в единое целое, формирует у него представления о полноте своего существования. Без досуга жизнь пожилого человека в современном обществе была бы лишена ведущей деятельности, соответственно, и жизненного смысла.

Важнейшим принципом культурно–досуговой деятельности является дифференцированный подход к различным слоям населения. Этот принцип означает организацию культурно–досуговой деятельности с учетом

специфических особенностей различных групп населения как одно из необходимых условий доходчивости и действенности досуговых программ.

Досугово-образовательная деятельность для людей пожилого возраста должна быть организована так, чтобы он опирался не на абстрактные знания, а на критерии мудрости пожилого человека, описанные Ж. Смитом и П. Балтесом: обладание богатым и процедурным знанием жизненных вопросов, контекстуализм (способность учитывать прошлые, настоящие и будущие обстоятельства, породившие жизненную проблему, учитывать социоисторические, возрастные и иные контексты рассмотрения проблемы). Активное обсуждение получаемой информации поможет пожилому человеку применить к себе разные жизненные роли, осознать себя в новом качестве, осуществить попытку продуктивного изменения своей жизни, систематизировать свой жизненный опыт и переосмыслить его в плане открытия новых смыслов и достижения новых целей в своей жизни [22, с. 8].

1.2 Сущность коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучении иностранному языку

Компетенция в переводе с латинского (*competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [23, с. 316].

В методиках обучения отдельным предметам компетенции используются давно, например лингводидактические компетенции применяются в языках, коммуникативные — в информатике. В последние годы понятие «компетенция»

вышло на общедидактический и методологический уровень. Это связано с его системно–практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в общем образовании. Усиление внимания к данному понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы.

Следует отметить, что не существует единого согласованного определения и перечня компетенций. Поскольку компетенции — это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удается. Необходимо отметить тот факт, что существуют различные определения понятия «компетенция».

По мнению И.В. Агаповой, компетенция – это возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы.

А.Г. Каспаржак определяют компетенцию как готовность к осуществлению практической деятельности и готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели.

Э.Ф. Зеер трактует компетенцию как способность мобилизовать знания, умения в конкретной социальной ситуации. Указанная способность обуславливает грамотные действия личности в различных ситуациях.

М.А. Чошанов, уточняя определение понятия «компетенция», рассматривает его как способность к актуальному выполнению деятельности, которая предполагает значение триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ними.

И.А. Зимняя определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений. Компетенции проявляются и актуализируются в поведении, деятельности человека [10, с. 221].

Большой толковый словарь современного русского языка Д. Н. Ушакова трактует компетенцию как: 1. круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2. круг полномочий, область подлежащих чьему–нибудь ведению вопросов, явлений.

В нашей работе мы будем опираться на определение Э.Ф. Зеер, так как оно наиболее точно и кратко отражает суть понятия «компетенция» для нашей работы.

В настоящее время российский социум приблизился к такому периоду своего развития, когда происходит постоянное увеличение доли пожилого населения, несмотря на это пожилые люди законодательно даже не выделены в отдельную возрастную категорию. Хотя на этот возрастной период приходится большое количество различного рода рисков: ухудшение здоровья, постепенное снижение самостоятельности, возможная потеря работы, низкая социальная мобильность.

Коммуникативная активность и работа адаптационных механизмов выделяются учеными как ведущие факторы в пожилом возрасте. Активная форма старости подразумевает высокую социальную мобильность, сохранение социальных связей, что напрямую зависит от социальной включенности в общественную жизнь. Пассивная форма характеризуется постепенной потерей социальных связей в связи с резкой сменой социальных ролей (например: уход на пенсию) или утратой близких (данный возрастной период не зря называют «возрастом утрат»), т.е. десоциализацией.

Актуальность формирования коммуникативно–адаптивной компетенции обусловлена следующими факторами:

- снижение уровня социализации, а в некоторых случаях, необходимость ресоциализации;
- необходимость адаптации к изменяющимся социальным условиям и новому социальному статусу;

– выбор стратегии старения, напрямую зависит от целей, поставленных в новой социальной роли.

Формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранного языка – это поэтапный процесс и результат комплексных преобразований в целенаправленном становлении, развитии и совершенствовании имеющихся качеств, знаний, умений и навыков в структуре:

- развитие базовых психологических и коммуникативных качеств для активного участия в досуговой деятельности;
- формирование мотивационно–ценностных ориентаций в области досуговой деятельности по изучению иностранного языка;
- овладение знаниями, умениями и навыками использования различных методов для содействия процессу изучения иностранного языка;
- формирование способности гибко реагировать на изменяющиеся условия социальной действительности.

Взаимодействие преподавателя и пожилых обучающихся направлена на целостный процесс выделенных преобразований. Такой подход позволяет рассматривать возможности изучения иностранного языка в процессе формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста как ведущей деятельности, нацеленной на преобразование личности средствами моделирования проблемных ситуаций [159, с. 80].

Коммуникативно–адаптивная компетенция предполагает, что в зависимости от уровня сформированности данной компетенции пожилой человек испытывает различную степень жизненной удовлетворенности в зависимости от степени реализации материальных и духовных потребностей.

Вопрос о содержании качества жизни в среде ученых до настоящего времени остается дискуссионным. Анализ исследований Г.М. Головиной, И.А. Гундарова, Е.В. Давыдовой, Т.Н. Савченко [45; 49; 53; 125] показал, что качество

жизни человека и не ограничивается социально–экономическими параметрами уровня жизни, и, наряду с материальной объективной стороной, имеет нематериальную составляющую, выражающую внутреннее состояние субъекта.

Исходя из материалов М. Аргайл, Г.М. Головиной и других ученых [17; 45 и др.] можно рассматривать понятие «качества жизни» и «жизненная удовлетворенность» как компоненты целого. Понятие «удовлетворенность жизнью» лежит в основе теории успешного (благополучного) старения американского геронтолога Р.Дж. Хевигхёрст (R.J. Havighurst), основу данной теории составляет умение пользоваться «поздней свободой» [165, с. 56]. Высокое качество жизни обеспечивается в пожилом возрасте появлением новой смыслообразующей деятельности, которая обеспечивает удовлетворение духовных потребностей: межличностной коммуникации и самоактуализации, в то время как государство законодательно обеспечивает только социальные нужды.

В качестве побудительного мотива в жизни и деятельности большинства людей пожилого возраста выступает потребность в общении [61, с. 47]. Приобретая новые знания и достигая результатов в процессе обучения, получая личное и общественное признание, пожилой человек реализует потребность в общении, что позволяет также удовлетворить потребность в самоактуализации.

На основе теста Э. Голизека была разработана анкета «Насколько удачно вы стареете», содержащая вопросы, побуждающие людей пожилого возраста провести рефлексию проявления свободоспособности в различных сферах деятельности, что позволяло определить степень жизненной удовлетворенности [44, с. 160].

Несмотря на то, что пожилые люди относятся к разным уровням жизненной удовлетворенности, всем им в той или иной степени присущи потребности в межличностной коммуникации и желание адаптировать имеющиеся ресурсы для успешной жизнедеятельности в изменяющихся условиях.

Исследование качества жизни и удовлетворенности жизнью пожилых людей послужили основой для определения условий успешного процесса обучения людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах.

Ключевыми науками в нашем исследовании выступают андрагогика, геронтология и акмеология, которые ориентируют процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста на единство физического, психического и личностного развития.

Акмеология позволяет понять, что даже после окончания трудовой деятельности можно стремиться к новым целям. Геронтология предлагает пути применения существующих методов обучения согласно психолого–педагогическим особенностям людей пожилого возраста. В свою очередь андрагогика как наука об обучении взрослых располагает широким инструментарием работы с пожилыми обучающимися [7, с. 145; 37, с. 10] .

Для успешной реализации процесса обучения иностранному языку людей пожилого возраста в соответствии с ведущими принципами вышеперечисленных наук были выделены следующие условия:

- на основе новой смыслообразующей деятельности происходит ориентация на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка;
- создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации;
- обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что

обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

Компоненты и показатели коммуникативно–адаптивной компетенции определялись в аспекте оценки потребностей людей пожилого возраста (см. Рис. 1).

Аксиологический компонент включает мотивацию к участию в досугово–образовательной деятельности в сфере изучения иностранного языка, сформированную положительными мотивами на основе осознания своей предпочтений в досугово–образовательной деятельности, установке на приобретение новых знаний и расширений имеющихся, норм и ценностей в целях собственного общекультурного, социального, интеллектуального и нравственного развития, а также потребностей в становлении и развитии себя как личности; ценностные ориентации в сфере изучения иностранного языка, направленные на содействие межкультурному общению.

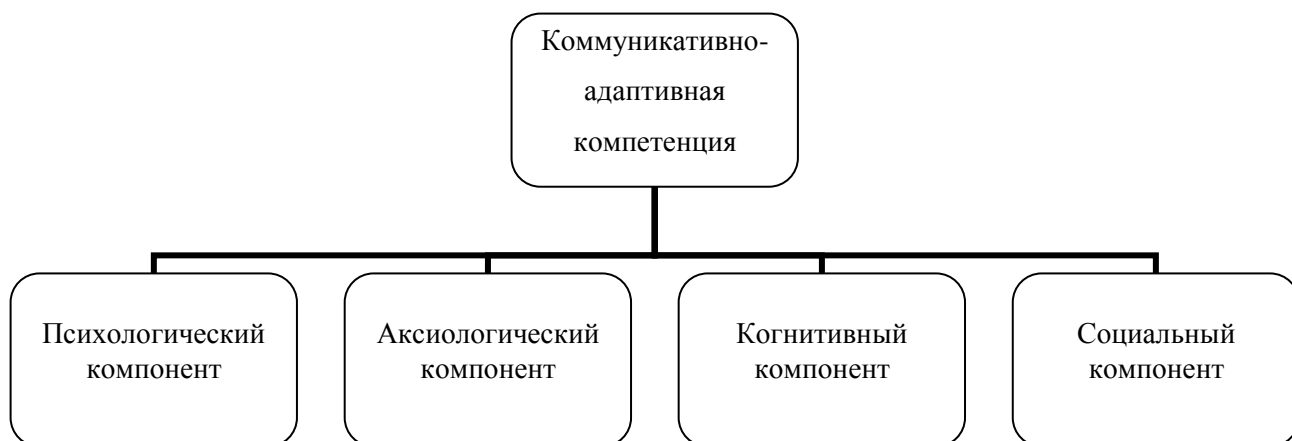


Рис.1 Структура коммуникативно–адаптивной компетенции

Психологический компонент определяется как приспособление психики человека к гармоничному существованию в обществе, выражающемуся в желании общаться с членами данного общества, концентрируясь не только на личных целях, но и на интересах собеседника. Психологический компонент включает базовые психологические качества (темперамент, характер, мотивация,

способности), а также такие качества как способность к рефлексии и коммуникабельность.

Социальный компонент рассматривается как возможность организма к изменению отношения к обществу для достижения гармоничного взаимодействия.

Когнитивный компонент подразумевает наличие актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию, творческая активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу коммуникативной ситуации и рефлексии [36, с. 120].

Поскольку средства формирования коммуникативно–адаптивной компетенции реализуются через содержание обучения, то в качестве основных определяющих его критериев являются:

- соответствие содержания методам;
- конгруэнтность содержания обучения иностранному языку выделенной цели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции;
- практическая значимость содержания учебного процесса для личности обучающегося.

С учетом педагогических особенностей людей пожилого возраста и содержания выделенных компонентов сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, критериальный аппарат представлен следующими показателями (см. Табл.1):

- 1) показатель психологической готовности;
- 2) ценностно–ориентированный показатель;
- 3) социокультурный показатель;
- 4) поведенческий показатель;
- 5) показатель самоорганизации;
- 6) коэффициент умственной продуктивности;
- 7) показатель работы памяти.

Таблица 1

Показатели оценивания сформированности компонентов коммуникативно–
адаптивной компетенции

Коммуникативно–адаптивная компетенция			
Психологический компонент	Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Социальный компонент
Показатели			
самоорганизационный	Социокультурный	работы памяти	поведенческий
психологической готовности	Ценностный	коэффициент умственной продуктивности	

Адаптация – междисциплинарный, полисемантический термин, использующийся во многих областях знаний естественнонаучного и гуманитарного профиля как инструмент познания отдельных аспектов взаимодействия социальных и природных систем [120, с. 55]. Решение проблем адаптации имеет важное теоретическое значение. Оно связано с вопросами разработки методологически эффективных средств познания общих и индивидуальных параметров культурно–исторических процессов, потенциалов инновационного развития того или иного общества, а также представляет интерес для проведения международных сравнительно–исторических исследований.

В свете интенсивных трансформаций современного мирового сообщества, все большее внимание специалистов различного профиля привлекает проблематика, связанная с адаптационными ресурсами человека как субъекта деятельности, общения и познания. Зародившись в недрах естественнонаучного знания, проблема изучения адаптации расширилась до области гуманитарных и социальных наук, обогатившись их идеями, приобрела новое содержание и значение.

Термин «адаптация» произошел от позднелатинского «*adaptatio*» (приспособление) и первоначально широко использовался в биологии для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном мире, эволюции различных форм жизни [там же].

С философской точки зрения, понятие адаптации можно отнести к общенаучным понятиям, которые зарождаются на «стыках», в точках соприкосновения наук, с их последующей экстраполяцией на многие сферы знания, даже на кибернетические системы. «Адаптация, как общенаучное понятие, содействует синтезу, объединению знаний различных (природных, социальных, технических) систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения» [120, с. 26].

К.А. Абульханова–Славская рассматривает взаимосвязи между социально–когнитивными структурами и адаптацией человека к социальным изменениям. В качестве такой когнитивной структуры выступает социальное мышление личности: «Предметом мышления личности является вся социальная действительность в совокупности феноменологических и сущностных характеристик (социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей, их личностей), а также ее собственная жизнь. ...Мышление личности выражает ее отношение к социальной действительности в целом, а также к конкретным формам этой действительности, на которые последняя структурируется в данном обществе в данную эпоху: моральным, правовым, политическим и главное – собственно ценностным (духовным, культурным)» [124, с. 40].

Ряд исследователей рассматривают подход к адаптации как к процессу формирования субъектом когнитивных стратегий по преодолению стрессогенных ситуаций.

Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды - это социальная адаптация, которая осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной, в том числе досуговой группе, семье) [183, с. 15].

Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка.

Существует целый ряд факторов, отрицательно сказывающихся на личности пожилого человека и приводящих к деформации социокультурного пространства (по определению П. Штомпки, социальное пространство – это поток событий, имеющих «процессуальный образ») [142, с. 30]:

- нисходящая мобильность;
- материальное неблагополучие;
- одиночество, психологический дискомфорт;
- проблемы здоровья в старости;
- изменения в социальном статусе.

Социальная ситуация развития в старости связана с отходом от активного участия в жизни общества – выходом на пенсию. Именно данный момент многими социологами определяется как начало старости, хотя важно отметить разницу между фактическим выходом на пенсию и сменой места работы на что-то менее престижное, что довольно часто встречается в российской действительности.

В первую очередь необходимо отметить, что профессиональная деятельность при любых особенностях индивидуальной жизни обеспечивает человеку необходимые социальные связи (проблема может заключаться лишь в качестве и объеме этих связей). Уходя на пенсию, человек сталкивается с

необходимостью важного и трудного, абсолютно самостоятельного выбора – между социальной и индивидуальной жизнью.

Момент выбора определяет стратегию последующей адаптации к старости и соответственно структуру эмоциональных переживаний в этом возрасте. Это положение согласуется с мнением о том, что системообразующим фактором адаптации к возрасту как адаптогенному фактору является социальная деятельность человека.

Можно сказать, что на пороге старости перед человеком стоит вопрос: оставаться ли частью социума или перейти к индивидуальной жизни. Это решение определяет две основные стратегии адаптации – сохранение себя как личности и сохранение себя как индивида.

Обращаясь к коммуникативно–адаптивной компетенции, речь идет о мотивациях, побуждающих людей пожилого возраста к социализации и участию в досугово–образовательной деятельности.

Коммуникативно–адаптивная компетенция предполагает, что человек:

- относит себя к членам общества;
- владеет морально–этическими нормами, свойственными обществу;
- осознает необходимость ориентации своей деятельности на благо общества;
- принимает на себя социальную ответственность за последствия своих поступков;
- сотрудничает с другими членами общества;
- способен к гибкой смене социальных ролей;
- готов к изменениям и способен воздействовать на процесс изменений в межличностных отношениях;
- стремится к соответствию своего профессионального и общественного статуса индивидуально–личностным качествам.

Коммуникативная компетенция определяется как: 1) совокупность знаний, умений и навыков в области речевой коммуникации, определяющая восприятие и интерпретацию текста и коммуникативный эффект; 2) способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Коммуникативная компетенция обладает широкой структурой, которую различные авторы расписывают, исходя из принадлежности к научной школе. В данной работе мы будем опираться на классификацию В.В Сафоновой, так как она наиболее компактно и чётко отражает все структурные компоненты коммуникативной компетенции: 1) лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография) – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание; 2) дискурсивный (построение устных и письменных текстов) – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания; 3) прагматический – успешное достижение коммуникативной цели; 4) стратегический – преодоление трудностей коммуникации; 5) социокультурный (соответствие социокультурным нормам) – знание культурных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур (см. Рис. 2) [126, с. 121].

Все компоненты коммуникативной компетенции могут быть измерены с помощью тестирования и объективно оценены. В научной литературе существует

немало определений понятия коммуникативная компетенция. Существуют и разные подходы к структурному анализу коммуникативной компетенции. Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация.

ОБОБЩЁННЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

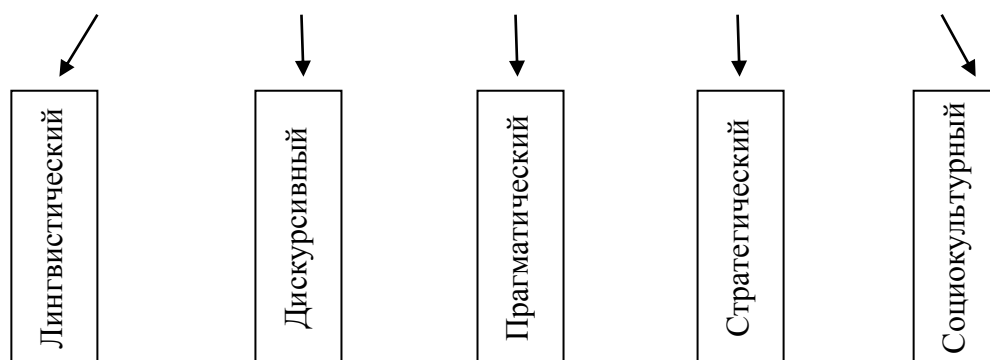


Рис. 2 Компоненты коммуникативной компетенции

Если рассматривать формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в контексте обучения иностранному языку, то целью обучения будет также являться развитие культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Изучаемые темы, тексты, проблемы, речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном обществе. При изучении иностранных языков в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у обучаемого всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования и письма. Обучение нацелено на

изучение иностранного языка как средства международного общения посредством:

- формирования и развития базовых коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности;
- коммуникативно–речевого погружения в иноязычную среду стран изучаемого языка (в рамках изучаемых проблемных тем и ситуаций); развития всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции;
- социокультурного развития в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого материала.

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе: а) языковых знаний и навыков; б) лингвострановедческих и страноведческих знаний. Целью формирования коммуникативной компетенции является состоявшийся коммуникативный акт. Средства достижения этой цели – компоненты составляющие коммуникативную компетенцию (языковые знания и навыки, речевые умения). Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка. Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Рассмотрев и сопоставив различные точки зрения по поводу термина «коммуникативная компетенция», можно обобщить их в одно достаточно простое

– это знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами. Коммуникативная компетенция приобретает индивидом в процессе социализации, с другой стороны – она позволяет человеку не просто осознавать себя говорящим на данном языке, но и чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Таким образом, коммуникативная компетенция связывается с процессами социализации, с широким социальным контекстом, в котором протекает речевая деятельность человека. Например, формирование коммуникативной компетенции у обучающегося выражается в овладении им не только грамматикой, но и системой ее использования в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания и т. п. В сферу коммуникативной компетенции входят правила речевого этикета (например, использование местоимений ты или вы, выбор форм обращения), правила общения между лицами равного и различного соц. статуса, возрастного статуса (например: «свой» «чужой», покупатель–продавец, учитель–ученик), правила реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание). Большинство таких правил нигде не прописаны, однако для эффективного взаимодействия между носителями языка владение ими необходимо.

Результатом формирования коммуникативной компетенции должно являться умение адекватно облекать коммуникативные цели и стратегии их достижения в языковые формы, а также умения использования норм речевого этикета и социального поведения в ситуациях межкультурного общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов иноязычной общности.

Речевой поток пожилых людей характеризуется различными комбинациями: многочисленными ответвлениями от основной темы, вставкой автобиографических реминисценций, отсылками к личному и историческому

опыту, комментариями тех или иных событий. Имеет место предпочтительный объем и темп речевой активности: пожилые люди предпочитают говорить медленно и обстоятельно, сосредотачиваются на описании повседневных проблем и конфликтов, возникающих при их обращении к тем или иным социальным службам, между соседями, родственниками.

Рассказ о значимых для пожилого человека событиях обычно сопровождается большим количеством дополнительной информации (времени, обстановки, действующих лиц). Такие повествовательные категории часто воспринимаются окружающими как затянувшийся разговор, раздражают и приводят к конфликтам, что говорит о недостаточно высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции.

У людей пожилого возраста наряду с предпочтительными темами (молодость, прошлые успехи, дети) существуют для обсуждения темы–запреты. Запретной темой выступает экзистенциальный опыт, например, размышления о смерти.

Одним из ключевых понятий социологии является понятие «конфликт поколений» – это процесс возникновения, проявления, столкновения и разрешения противоречий как между представителями одного поколения (внутрипоколенный конфликт), так и между представителями разных поколений (межпоколенный конфликт). Межпоколенные конфликты не редко возникают по причине негибкости к определенной коммуникативной ситуации людей пожилого возраста.

Социальная ситуация развития в период геронтогенеза требует адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Становится понятна роль адаптивной компетенции в жизни пожилого человека.

Большинство современных теорий старости, трактующих поздний возраст с позиций адаптации, ее истощения (утраты адаптационных возможностей), рассматривают следующую стратегию адаптации к возрасту — стратегию

сохранения себя как индивида—в качестве единственного пути старения (см. Табл. 2).

П. Балтес и М. Балтес приравнивают термин «успешное старение» к сформированной на высоком уровне адаптивной компетенции, определяя ее как психологическую гибкость и устойчивость к изменяющимся психологическим, физиологическим и социальным условиям [22, с. 60].

Учитывая значимость оценки смысла и результата прожитой жизни для структуры эмоциональных переживаний в старости, Э. Эриксон утверждал возможность двух различных по содержанию, знаку и значимости для жизнедеятельности форм эмоциональных переживаний жизненного итога: если человек убежден, что жизнь состоялась, то он уравновешен и спокойно смотрит в будущее, но если жизнь оценивается как прожитая зря, то его настигают чувство бессилия что-либо исправить, отчаяние и страх смерти.

Таблица 2

Стратегии отношения к старости

Автор	Основания типологии стратегий	Типы стратегий
Л.И. Анциферова	Уровень активность, борьба с трудностями, отношение к миру, отношение к себе, жизненная удовлетворенность.	Конструктивный: подготовка к выходу на пенсию, поиск путей ресоциализации и досуговой деятельности. Неконструктивный: отчуждение от жизни, сужение круга интересов.
М.В. Ермолаева	Направление ведущей деятельности на сохранение себя как личности	1-ый тип: развитие социальных связей. Передача опыта. 2-ой тип: сохранение себя как индивида. Снижение поведенческого контроля. Защита от действительности путем снижения активности
Ф. Гизе	Отношение к старению.	1-ый тип: отрицание старости. 2-ой тип: признание наступления старости посредством интериоризации. 3-ий тип: отсутствие интереса к продолжению какой-либо деятельности

Так, Э. Эриксон оставлял за старостью альтернативу исхода, которая определяется характером прохождения предшествующих этапов жизни [152, с. 240]. Однако если рассматривать старость как возраст развития, то следует

признать за ней право и необходимость самостоятельного определения жизненной стратегии, а, следовательно, возможности прогрессивного или регрессивного изменения личности. Любой факт своей жизни пожилой человек может оценить в пессимистической или, напротив, позитивной и конструктивной форме. Возможность свободного, хотя и трудного выбора позволяет характеризовать старость как возраст развития, возраст потенциальных возможностей и дает шанс противостоять тотальному угасанию. Итоговый выбор определяется решением задачи о смысле оставшейся жизни. Общая структура этого смысла воплощается в картине и динамике эмоциональных переживаний [14, с. 120; 15, с. 62, 16 с. 50].

Распространение основных положений учения о старости предполагает, что дифференциация различных видов деятельности, динамика познавательных функций и изменение личности человека в этом возрасте определяются характером ведущей деятельности, особенности которой воплощены в структуре эмоциональных переживаний. Ведущая деятельность в позднем возрасте может быть направлена либо на сохранение личности человека (поддержание и развитие его социальных связей), либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций.

Оба варианта старения подчиняются законам адаптации, но обеспечивают различное качество жизни и даже разную ее продолжительность [80, с 39].

Для нашего исследования важное место занимает теория разобществления (disengagement), выдвинутая Дж. Розеном (J. Rosen) и Б. Ньюгартеном (B. Neugarten) [173, с. 886]. Эта теория предполагает «разрыв между личностью и обществом, уменьшение энергии личности и ухудшение качества оставшихся связей». Разобществление, как психосоциальное явление, объясняется как природными изменениями психологии людей пожилого возраста, так и воздействием на нее социальной среды [18, с 123].

Наиболее отчетливо этот процесс проявляется у людей в пенсионном или предпенсионном возрасте. Прекращение трудовой деятельности, ухудшение денежного состояния, падение социального престижа, человек на этой стадии жизненного пути часто теряет родных и близких, отделяется от приобретших самостоятельность детей – факторы, которые влияют на исключение человека из общества: десоциализация, ухудшение здоровья и спад умственной деятельности. Это ведет к нарушению сложившегося динамического стереотипа личности, к изменению ее мировоззрения и поведения. Явление разобществления выражается в изменении мотивации, сужении круга интересов и сосредоточении их на своем внутреннем мире [173, с. 884].

Процесс разобществления как раз и начинается с этого отделения. В социальных и психологических явлениях распада традиционной семьи заложены и «обратные связи» между старением личности и ее социальными характеристиками. Когда человек стареет, общество и в данном случае семья как общественная единица не предъявляет к нему никаких требований, отвергает его, тем самым лишает определенной роли, меняет статус, лишаясь прежнего статуса и прежней деятельности, пожилой человек стареет быстрее. Это отвержение старых людей, которое исходит из потребности молодого поколения, служит одним из источников разобществления. Одним из важных психологических советов является делегирование ответственности пожилому члену семьи.

Вторым источником является сам старый человек, который теряет коммуникабельность. Потеряв старые общественные связи, например родственные, дружественные и другие, он уже не в силах завязать новые. И третьим самым главным источником становится уход от дел, выход на пенсию.

Работая, пожилой человек находится в связи с другими, теряя привычные возможности социализации, пожилой человек становится некоммуникабельным, что тяжело отражается на психическом здоровье.

Основной социальной группой близкой пожилым людям является семья. Люди чаще всего говорят друг с другом о семейных или трудовых делах; если нет семьи, нет места работы, человек некоторое время по инерции продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит с детьми, родственниками, что происходит на работе, потом эти связи становятся уже искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей к человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает и активность, в связи, с чем ускоряется процесс старения.

Незанятость людей, вышедших на пенсию, самым непосредственным образом связана с разобщением и рассматривается как особая и очень важная проблема [19, с. 150].

Незанятость появляется у старых людей в результате уменьшения жизненной активности и энергии. Незанятость рассматривается как совокупный процесс, психосоциальное явление, которое объясняется как психологией данного индивидуума, так и воздействием на него общества, включающего или выключающего его из социальной жизни. Общество может возложить на старого человека обязанности. Но оказывается, что если общество не накладывает на старого человека обязанностей, то он не может, тем не менее, освободиться от обязанностей по отношению к самому себе, т.е. внешние социальные факторы поведения и его мотивы у пожилого человека отходят на второй план, а на первый план выходят внутренние его потребности, он, таким образом, интровертируется и начинает более всего любить себя, остается привязанным к самому себе.

Пожилые люди в зависимости от количества имеющейся у них психической энергии делятся на следующие группы. Первая группа включает в себя тех, кто, чувствуя себя достаточно бодрым и энергичным, продолжает трудиться, выполняя определенные обязанности перед обществом, оставаясь на том же месте работы, где были в зрелые годы, — они заняты. Вторая группа включает тех, кто не работает по найму, не выполняет общественных обязанностей, а наслаждается

своим собственным делом, которое называют хобби. Эти люди имеют достаточно энергии, чтобы тоже быть занятыми. И третья группа включает людей со слабой психической энергией, действительно не занятых или занятых главным образом собой [25, с. 56].

В настоящее время существует тенденция к отношению к людям пожилого возраста как социально незащищенным и одиноким. Было выделено три типа одиноких людей: безнадежно одинокие, полностью не удовлетворенные своими отношениями люди. Большинство этих людей не имели партнера, редко устанавливают близкие отношения с кем-либо. Данному типу свойственно сильное чувство неудовлетворенности своими отношениями со сверстниками, склонность обвинять окружающих в своем одиночестве; периодически и временно одинокие люди, которые реже чувствуют себя покинутыми, считают, что их одиночество преходяще; пассивно и устойчиво одинокие люди. Меньший уровень неудовлетворенности своим одиночеством.

Проблема социализации, а в данном случае, ресоциализации людей пожилого возраста лежит на стыке таких дисциплин, как социальная геронтология, геронгогика, агогика, социальная психология, теория и практика социальной работы, т.е. носит интегративный характер. Данный жизненный этап связан с многочисленными кризисами: кризис выхода на пенсию (человек осознанно или неосознанно осуществляет выбор своей стратегии старения); нереализованности (пересматривая свою жизнь, пожилой человек видит только упущенные возможности); опустошенности (представление, что жизнь прошла, ничего впереди нет); бесперспективности (отсутствие каких-либо жизненных целей) [90, с. 100; 91, с. 38].

Социальная активность в пожилом возрасте по сравнению с другими возрастными периодами приобретает особую значимость [24]. Многие исследователи считают, что наличие у человека выраженного социального

интереса и желание устанавливать социальные связи коррелируют не только с замедленными темпами старения, но и с физическим здоровьем [103, с. 220].

Существует точка зрения, что к старости человек частично теряет способность к глубоким контактам и круг его общения обязательно сужается. Общение пожилых людей, с одной стороны, является продолжением основных тенденций общения молодости, с другой — определяется успешностью адаптации к старости, т. е. удовлетворенностью настоящим. Если в течение жизни человек выработал зрелые контакты с окружающими, то и в старости он будет сохранять возможность удовлетворения потребности в эмоциональных контактах. Те, кто не умел достигать близости в общении в молодости или входил с окружающими в частые конфликты, вероятнее всего, будут страдать от недостатка общения и в пожилом возрасте [20, с. 94].

В общении проявляет себя выраженная потребность сознавать свою значимость. Она может быть удовлетворена ощущениями того, что ты нужен семье, детям, внукам, возможностью служения другим людям своим профессиональным и жизненным опытом, а также сохранившимися способностями. Эта потребность в своем самом благородном варианте приобретает характер творческой потребности, потребности в самореализации [21, с. 199].

В силу объективных факторов в пожилом возрасте увеличивается значимость внутрисемейных контактов. Происходит разрыхление связи между человеком и обществом из-за прекращения работы, ухода из жизни друзей и близких, ограничения физической активности. Если предыдущим жизненным рубежам соответствовало постепенное расширение круга общения (детский сад, школа, вуз, работа), то теперь, наоборот, наблюдается его сужение.

Именно внутрисемейное общение становится важным источником удовлетворения потребностей в безопасности, в любви и принятии. Через семью многие удовлетворяют притязание на признание. Семья предоставляет человеку возможность проявления разнообразных чувств, помогает избежать эмоциональной монотонности, т. е. ситуации сенсорной депривации [27, с. 18].

Распространенными становятся конфликты между поколениями. В тех семьях, в которых родители всегда были только в родительской позиции, никогда не позволяли себе выйти из нее, может произойти смена ролей: дети займут родительскую опекающе–запретительную роль. «Многие пожилые люди обращаются с просьбой помочь им избежать диктата выросших детей». А некоторые взрослые дети с удивлением узнают, что их родители вовсе не желают следовать их советам.

Выделяются следующие функции коммуникативно–адаптивной компетенции:

- коммуникативная (установление социальных связей в процессе общения);
- аксиологическая (ценностно–ориентационная);
- социализационная (освоение атрибутов новой культуры, новых социальных ролей и поведенческого репертуара);
- адаптивная (преодоление психологического дискомфорта в новой среде, достижение позитивного психоэмоционального состояния, продвижение в системе социальной стратификации, обретение им определенного социального статуса в новой среде).

Исследования показывают, что эмоциональный статус пожилого человека определяется социально–психологическими факторами: реализация жизненных целей удовлетворенность своей жизнью и успехами, которыми он добился в жизни.

Актуальный сегодня подход ориентирован на изучение индивидуальных различий во время старости. Он направлен на изучение личностной структуры и ее стабильности у пожилых людей. Проведенные лонгитюдные исследования показали устойчивость индивидуальных различий пожилых.

«...личность пожилого человека меняется, и это может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и

интеграцию в ней...Первая фаза этого процесса – адаптация – «предполагает усвоение действующих ценностей и норм»...и тем самым до некоторой степени уподобления индивида другим членам этой общности. Вторая фаза – индивидуализация – порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонализации [26, с. 53]. Третья фаза–интеграция–определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить лишь те его особенности, которые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как личности [там же, с. 54].

Существует зависимость среды и индивида: важным направлением активности индивида является поиск для себя гармоничной среды; индивид также воспринимает среду и взаимодействует с ней. Реализация субъектом его целей может рассматриваться как проявление коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста, обеспечивающего равновесие объекта со средой.

Рассмотрение досуговой деятельности и сущности коммуникативно-адаптивной компетенции позволяет перейти в разработке модели.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первом параграфе диссертационной работы был проведен анализ досуговой деятельности людей пожилого возраста, было изучено понятийное поле досуга и выявлены основные составляющие данного термина и понятия: адаптация, социализация, вторичная социализация, досугово-образовательная деятельность. Содержание досуговой деятельности включает: эмоции,

испытанные пожилым человеком в ходе деятельности; осмысление полученной информации; собственную оценку качества деятельности. В досуговой деятельности пожилой человек реализует свои устремления, воплощения собственной жизненной позиции, находит новые жизненные цели. Досуговая деятельность позволяет пожилым людям сохранять чувство самоидентичности, ощущать состояние творческого подъема, самореализации.

Изучение законов, относящихся к людям пожилого возраста, показало, что на законодательном уровне им предоставляются услуги только в социальной сфере, а услуги по организации досуговой деятельности отдельно не выделяются.

Предпосылками изучения коммуникативно–адаптивной компетенции являются психолого–физиологические особенности людей пожилого возраста: общее снижение когнитивных функций, легкая психологическая возбудимость, повышенное чувство тревожности, переживание кризиса выхода на пенсию, утрата социальных связей. Коммуникативно–адаптивная компетенция пожилого человека определяет его способность применять и адаптировать имеющийся социальный и коммуникативный опыт по отношению к уже сложившимся социальным связям, а также по отношению к расширению сложившегося социального круга общения в процессе активного включения в социальную среду при ориентации на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с новыми планами и направленного на самоактуализацию в различных видах деятельности. Создание среды для успешного овладения иностранным языком, обеспечение индивидуально–личностного характера обучения, актуализация духовных потребностей пожилого человека, ориентация на ценностно–смысловые изменения его субъектности обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышение качества жизни.

В ходе изучения коммуникативно–адаптивной компетенции были также выделены ее основные функции: коммуникативная (установление социальных связей, выбор эффективных

стратегий речевого поведения), социализационная (освоение атрибутов новой культуры, новых социальных ролей и поведенческого репертуара), аксиологическая (ценностно-ориентационная) и адаптивная преодоление психологического дискомфорта в новой среде, достижение позитивного психоэмоционального состояния, продвижение в системе социальной стратификации, обретение им определенного социального статуса в новой среде. В основе коммуникативно-адаптивной компетенции лежит потребность людей пожилого возраста в ресоциализации путем адаптации имеющихся ресурсов.

В результате подробного изучения структуры коммуникативно-адаптивной компетенции нами были выделены следующие ее компоненты: психологический, аксиологический, когнитивный, социальный. Для измерения эффективности сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции следующие показатели были выделены: показатель психологической готовности (склонность личности мобилизовать свои внутренние силы на осуществление деятельности); ценностно-ориентированный показатель (ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его потребностями); социокультурный показатель (адаптация к изменяющимся культурным парадигмам, расширение социальных связей); поведенческий показатель (способность и желание решать новые задачи); показатель самоорганизации (способность самостоятельно ставить цели и действовать в соответствии с ними, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе, способность предвосхищать результаты действий до их выполнения, самостоятельно строить стратегию достижения целей в соответствии с внутренними личностными смыслами); коэффициент умственной продуктивности (способность концентрироваться, абстрагироваться от внешних условий); показатель работы памяти (способность запомнить и воспроизвести материал).

ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО–АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрев сущность досуговой деятельности людей пожилого возраста и структуру коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, мы переходим к разработке модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку. Для этого, согласно логике исследования, необходимо рассмотреть партисипативный подход как основополагающий для обучения иностранному языку людей пожилого возраста.

Полученные данные послужат для описания результативности экспериментальной работы по формированию коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку в гетерогенных группах.

2.1 Партисипативный подход к формированию коммуникативно– адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку

Формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста – важная социально–нравственная проблема. Ее решение, поддерживаемое пониманием людей, стремящихся к гармоничному

существованию на любом возрастном этапе, способствует смещению существующей парадигмы «возраста дожития». В соответствии с целью и задачами данного исследования, необходимо обратиться к выявлению подхода, который стал бы ведущим при формировании коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.

Реализация модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку осуществлялась на основе партисипативного подхода.

В отечественной методике партисипативный подход в основном используется в сфере профессиональной переквалификации, а не как частнометодический подход при обучении иностранному языку. Тогда как в зарубежной методике Е.Р. Ауербах обосновала партисипативный подход как ведущий в обучении иностранному языку пожилых обучающихся [158, с. 15].

Партисипативный подход основан на идее участия обучающихся в процессе обучения: учёт мнения каждого обучающегося при решении той или иной социально–значимой проблемы; консультации, поиски согласия между преподавателем и обучающимися; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

Понятие «партисипативность» в настоящее время используется в теории управления, как следствие попыток ученых и практиков понять и разработать более совершенные процессы управления результативностью организационных систем.

Д.С. Синк указывает на то, что партисипативные стратегии и методы служат целям привлечения некоторых индивидов (работников, граждан,

учащихся, преподавателей, менеджеров, должностных лиц, клиентов, покупателей) в результате необходимости или выбора к одному или нескольким видам деятельности из числа следующих:

1. Анализ проблем: анализ вопросов, отбор проблем\возможностей; определение проблем\возможностей; анализ проблем\возможностей.

2. Анализ решений: выявление альтернатив, анализ альтернатив, проектирование, анализ решений, принятие решений; анализ внедрения: внедрение, оценка [73, с. 22].

Все вышесказанное определило выбор партисипативного подхода как ведущего для организации процесса обучения людей пожилого возраста. Исследуемый подход основан на следующих положениях:

- изучаемый материал должен быть обоснован определенной целью;
- преподаватель и обучающийся являются партнерами в процессе обучения;
- изучаемый материал должен быть функциональным и значимым;
- представление материала должно быть четким, разнообразным и реализовываться различными методами и при помощи различных технических средств;
- индивидуальные различия пожилых обучающихся должны приниматься во внимание при планировании программы или курса, а также в процессе обучения [164, с. 23].

В зарубежной педагогике также для обозначения партисипативного подхода используется термин «педагогика вовлечения», введенный А. Пенникук (А. Pennycook).

В процессе деятельности возможны следующие виды партисипативности: символическое участие (путем сбора мнения учащихся через анкетирование, опросы и т.д.); свободное неограниченное участие с вовлечением всех желающих в процесс принятия решения без ограничений и добровольно. На всем

протяжении обучения невозможно сохранить неограниченное участие, так как специфика обучения иностранному языку требует также применения и традиционных методов.

Теория партисипативного подхода основана на основных положениях, вытекающих из андрагогики, геронтологии и акмеологии, а начало берет в критической педагогике П. Фрейре (P. Freire).

Идеи и разнообразные методики, разработанные выдающимся бразильским мыслителем и психологом П. Фрейре (P. Freire), легли в основу так называемой критической педагогике, которая и дала толчок развитию партисипативного подхода. П. Фрейре считал, что главной целью образования является гуманизация мира, то есть наделение учащихся навыками и средствами, необходимыми для того, чтобы постоянно воссоздавать мир, в котором все меньше угнетения и все больше человеческой свободы и равенства [там же, с. 56]. Критическая педагогика требует от преподавателя не только обширных знаний и понимания главных экзистенциальных, политических, культурных и социальных проблем современности, но и постоянной работы над распознаванием этих проблем и поиском путей их успешного решения. Более того, подразумевается, что педагоги также должны делиться своими критическими взглядами на мир с обучаемыми, ведя непрерывную динамическую дискуссию. При передаче учебного материала в достижении его успешного понимания важную роль играет манера педагогов и особенности диалога, который они ведут с аудиторией [163, с. 15-25].

Специфика подхода – в постоянном обмене мнениями в форме диалога между учителем и пожилыми обучающимися, в котором обе стороны учатся, обе спрашивают и рефлексировать.

На практике этот подход начинается с вхождения в социальную действительность обучающихся и разработке списка тем, которые могут побудить их к дискуссии на занятиях.

Данный подход требует разрешения противоречий между педагогом и обучающимся. Отношения должны строиться в форме диалога: «Только диалог, который требует критического мышления, способен породить (генерировать) критического мышление. Без диалога нет общения, а без общения не может быть истинного образования. Образование, которое способно решить противоречие между учителем и учеником, имеет место в ситуации, при которой оба обращают свой акт познания к объекту, которым они соединены» [164, с. 89].

Благодаря диалогу прекращают существовать вертикальные связи обучающегося и преподавателя, но возникают новые горизонтальные связи. Преподаватель перестает быть тем единственным, кто учит, а становится одним из тех, кто учится в процессе диалога с обучающимися, а те в свою очередь также учат, обучаясь при этом. Здесь реализуется потребность пожилых людей в научении, желании поделиться опытом, но одновременно происходит процесс обучения. Они получают общую ответственность за процесс, в котором растут все. В аспекте пожилого возраста обоюдная ответственность важна, так как пожилые склонны к чрезмерной говорливости в ущерб собеседнику, но при разделении ответственности каждый несет ответственность за эффективность процесса обучения, а значит, роль контроля будет выполнять каждый участник группы.

Люди учат друг друга, опосредованные миром и объектами познания. Отправной точкой для организации содержания программ образования должна быть настоящая, конкретная, ситуация, отражающая стремления пожилых людей.

Существующий в обществе стереотип о необучаемости людей пожилого возраста – это первое препятствие, которое необходимо преодолеть. По мнению Г. Лозанова, нужно разрушить укоренившийся в обществе стереотип, приравнивающий обучение к каторжному труду, а также, что познавательные возможности человека ограничены [101, с. 5].

Пожилым людям приходится не только преодолевать барьеры страха перед обучением и самими собой, комплексы прошлых неудач, им необходимо в короткие сроки настроить внимание, обострить восприятие, улучшить память, перестроить мышление и т.п.[143, с. 200].

Нельзя отрицать необратимые процессы старения, происходящие в организме, но необходимо активировать адаптационные функции организма. Физиологические изменения, связанные со старением, приводят к ухудшению некоторых видов памяти, восприятия, объема и переключения информации, скорости работы мыслительных процессов. Так, например, любое незначительное возрастное нарушение сенсорных функций (ухудшение слуха, зрения, обоняния, осязания и даже вкуса) может способствовать искажению восприятия, но данные нарушения могут быть скорректированы правильным подбором учебного материала.

В процессе общественного воспитания и образования, т.е. в процессе формирования людей данного поколения, складываются, по определению Б.Г. Ананьева, «типичные характеры эпохи», социально ценные свойства поведения и интеллекта, основы мировоззрения и готовность к труду, которые определяют гетерохронность развития отдельных свойств человека [12, с. 108]. Фактор социального развития оказывает наибольшее влияние на интенсификацию вербальных, речемышлительных процессов мозговой деятельности человека[166, с. 300].

Иногда физиологические изменения у пожилых людей становятся стойкими, например, нарушение слухового восприятия, что особенно отражается на понимании звучащей речи: человек перестает слышать звуки высокой частоты или слышит их очень приглушенно, принимая во внимание, что звуки речи представляют собой набор из различных частот — от низких до высоких, — и что именно высокие частоты в наибольшей степени ответственны за звукоразличение, то становится понятно, почему у пожилого человека возникают проблемы с

пониманием речи, особенно непривычной иностранной. Причем, чем сложнее оказывается звук, тем труднее бывает пожилому человеку с ним оперировать. А ведь живая речь, как правило, бывает окружена всевозможными шумами, которые составляют ее фон, из которого ее необходимо выделить [87, с. 39, 88, с. 100].

Психика и тело человека действительно очень тесно связаны между собой: ведь они составляют единый живой организм. На протяжении всей жизни тело человека непрерывно изменяется, например, меняется обмен веществ, становится меньше расход энергии. Но более тонкие перемены происходят в мозгу человек, которые, тем не менее, можно не только держать под контролем, стимулируя мозговую деятельность и поддерживая умственную активность, но и можно даже развивать свой мозг, постоянно нагружая и тренируя его [89, с. 34].

Д. Лапп в течение 10 лет принимала участие в исследованиях по тренировке памяти пожилых людей, утверждает, что важно не количество сохранившихся к этому возрасту нейронов, а способы их использования [168, с. 102]. Абсолютно естественно, что у пожилых людей в связи с замедлением физиологических и психических реакций начинает происходить несколько замедленная обработка информации, а также извлечение сведений из памяти, поэтому снижается и скорость мышления. Однако все это с успехом может быть компенсировано за счет преимуществ в мыслительной стратегии. Недостатки быстроты кодирования и декодирования восполняет качество мыслительных операций. Для этого надо постоянно поддерживать в себе искру интереса к познанию нового при обучении иностранному языку и не лениться тренировать познавательные процессы. Широко известен в психологической литературе и тот факт, что люди в большинстве своем используют всего лишь около 10% потенциальных возможностей своего мозга, таким образом, его резервы, которые можно научиться реализовать, исключительно велики. Чтобы с возрастом не исчезало «желание мыслить новыми понятиями, развивать новые идеи», «чтобы не гасло творческое начало, нужно предпринимать интеллектуальные порывы, стремиться

осваивать новые области, вместо того, чтобы переживать старое и углубляться в него. Всем под силу осваивать новые стратегии мышления, компенсируя тем самым естественное снижение способности к упорядочиванию мыслей», – пишет Д. Лапп [168, с. 25]. Одной из новых областей может служить изучение иностранного языка.

При обучении пожилых людей крайне важно выявить наличие особых физиологических потребностей, чтобы адаптировать процесс обучения.

Провозглашая принцип личностного подхода к каждому человеку, эта система обучения базируется на одном из фундаментальных положений Л.С. Выготского, разработанном им для детской дефектологии и педологии, но таком актуальном и для акмеологии и геронтологии: обучая и развивая человека, важно не столько обращать внимание на то, чего у него нет, сколько на то, что у него есть и на что можно опереться в своей работе с ним [40, с. 50; 154б с. 33].

Переходя к рассмотрению методологической основы партисипативного подхода, важно упомянуть о разделе возрастной психологии, именуемом термином «акмеология» (от греческого «акмэ» – период наивысшего расцвета человеческой личности). Этот раздел психологии занимается проблемами зрелой личности. Поэтому в рамках нашего исследования эта наука является одной из ведущих, наряду с андрагогикой и геронтологией [48; 60; 61; 62; 63; 6472; 81; 98; 103].

В результате исследований последних лет, происходит расширение категориально–методологического аппарата акмеологии, включающего в себя: содержание и предмет акмеологии как науки, содержание понятия «акме» в современной науке, сущность акмеологической методологии.

Н.В. Кузьмина определяет акмеологию, как область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике самоактуализации его творческого потенциала, саморазвития,

самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации [97, с. 50].

Акмеология «являясь наукой об идеальном, оптимальном, совершенном, одновременно раскрывает пути достижения идеала, а не только постулирует его» [там же, с. 20]. Связь акмеологии и герогогики осуществляется через реализацию творческого потенциала, потребности в саморазвитии и самореализации, так как герогогика занимается изучением методов и закономерностей образования, социализации людей пожилого возраста.

Каждая из данных наук внесла вклад в обоснование партисипативного подхода. Особую значимость для нас в партисипативном подходе приобретают следующие принципы данных наук об обучении: принцип жизнедеятельности, принцип потенциального и актуального, принцип моделирования, принцип оптимальности, принцип обратной связи, принцип субъекта деятельности (см. Табл.3).

Таблица 3

Принципы модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста

Андрагогика	
Принципы, регламентирующие особенности использования партисипативного подхода при формировании коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста	
–	принцип моделирования
–	принцип жизнедеятельности
Акмеология	
Принципы, регламентирующие особенности использования партисипативного подхода при формировании коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста	
–	принцип потенциального и актуального
–	принцип оптимальности
Герогогики	
Принципы, регламентирующие особенности использования партисипативного подхода при формировании коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста	
–	принцип обратной связи
–	принцип субъекта деятельности

Рассмотрим данные принципы.

Особенности принципа субъекта деятельности (принципа личности) в переносе на партисипативный подход в том, что личность рассматривается как развивающаяся, функционирующая. Развиваясь и функционируя, личность «вписывается» в системы деятельности, общения, познания, поэтому личность функционирует по критериям каждой из этих систем. Например, если мы рассматриваем систему досугово–образовательной деятельности, то нас интересует личность обучающегося. Партисипативный подход на основе принципа субъекта деятельности, с одной стороны, раскрывает пути наиболее полного и удовлетворяющего саму личность самовыражения в процессе обучения иностранному языку, с другой стороны – обеспечивает наивысшую социальную эффективность деятельности.

Центральным в принципе жизнедеятельности является представление о личности как о субъекте жизнедеятельности, которое позволяет увидеть место роль, смысл и значение деятельности по изучению иностранного языка в жизненном пути личности. Навыки, приобретенные во время обучения, служат для изменения социальных условий жизнедеятельности.

Принцип потенциального и актуального позволяет рассматривать личность как проективную, перспективную систему; ориентирует на резерв, возможности личности, которые могут реализоваться в будущем; предполагает использовать при диагностике наличного состояния личности не только констатирующие, сколько проективные процедуры [6, с. 36]. Несмотря на дегенеративные процессы, происходящие в организме, обучение иностранному языку должно акцентироваться на сильные стороны, поиск, исследование и расширение возможностей людей пожилого возраста [86, с. 23].

Принцип моделирования. Основой для понимания природы принципа моделирования выступает теория отражения. Характерной особенностью человеческого сознания является наличие такого способа его функционирования,

как реактивность (раздражимость и реагирующий субстрат в акте отражения составляют диалектическое единство). Моделирование — это процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирование этих систем. На занятиях по иностранному языку моделируются различные проблемные речевые ситуации, которые создают шаблон поведения в дальнейшем в процессе жизнедеятельности [35, с. 398].

Принцип оптимальности связан с понятием оптимизация—это часто переход системы или ее элементов к оптимуму из некоторого неоптимального состояния. Принцип оптимальности позволяет выбрать правильную линию поведения в процессе социальной деятельности. Социальные отношения в процессе обучения служат прототипом отношений за его пределами, т.е. помогают адаптироваться к внешней среде [115, с. 200; 164, с. 12].

Принцип обратной связи выражается в личности, которая, объективируясь в жизни и общении, получает не только результаты этой объективации — результаты труда, оценки людей, но и воспринимает себя в новом качестве — воплощенной в формах своей деятельности, что дает ей несоизмеримый показатель успешности своих действий. Это некое подтверждение правильности пути, по которому идет человек [94, с. 79]. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, есть основа динамического характера формирования и становления «Я – концепции». Обучающиеся смотрят на свои проблемы в свете опыта окружающих, так как совместное обсуждение обезличивает проблему и помогает дать оценку своим действиям.

В процессе обучения людей пожилого возраста иностранному языку важны следующие факторы:

- 1.Опыт (с возрастом люди накапливают жизненный опыт, который становится богатым источником для дальнейшего обучения);

3. Готовность к обучению (с возрастом готовность к обучению возрастает, решение задач или удовлетворение потребностей ассоциируются с социальной ролью; эта готовность основывается на знании того, для чего им необходимо учиться и как учеба повлияет на их повседневную жизнь);

4. Направленность обучения (у пожилых обучающихся преобладает проблемный, а не предметный подход к обучению, они предпочитают использовать в учебных ситуациях реальные проблемы, на чем и строится обучение) [167, с. 56].

С точки зрения партисипативного подхода, пожилые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, выработки умений, навыков и качеств [111, С. 51].

С точки зрения партисипативного подхода, пожилой человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей [73, с. 29]. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи пожилому обучающемуся в выявлении опыта последнего. Основными при этом становятся соответствующие методы: синергетический штурм, дискуссии, метод проблемных ситуаций, сократовские беседы [65; 178; 179; 180].

В партисипативном подходе готовность пожилых обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. Поэтому, пожилой обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы создать пожилому обучающемуся благоприятные условия,

снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы выяснить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе и возможного применения в жизни; основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося [47, с. 15].

Важным аспектом партисипативного подхода к обучению иностранному языку людей пожилого возраста являются семь компонентов, имеющих практический характер:

1. Преподаватели должны установить гуманистически благоприятный для учебы климат, физически и психологически располагающий к обучению: расположение учебных мест в виде круглого стола; создание климата взаимного уважения среди всех участников; акцент на сотрудничестве при обучении; создание атмосферы взаимного доверия; умение оказать поддержку; акцент на приятных ощущениях от обучения [57, с. 200].

2. Преподаватели должны подключать обучаемых к совместной выработке методов и основных положений учебной программы. Обучающиеся будут планировать свое участие в тех видах деятельности, в которых, как они считают, они могут проявить себя [43, с. 500].

3. Преподаватели должны подключать пожилых обучающихся к диагностированию их собственных нужд в процессе обучения.

4. Преподаватели должны поддерживать пожилых обучающихся в формулировке их собственных целей обучения.

5. Преподаватели должны помогать пожилым обучающимся в определении источника обучения и выборе стратегий адаптации для использования данных источников для достижения целей обучения.

6. Преподаватели должны помогать пожилым обучающимся в осуществлении и достижении поставленных ими учебных целей.

7. Преподаватели должны привлекать пожилых обучающихся к оцениванию своих знаний [51].

Процесс обучения иностранному языку людей пожилого возраста на основе партисипативного подхода характеризуется следующими характеристиками: в основе учебного плана лежит партисипативный подход; проблемное обучение; практика; постоянное взаимодействие; взаимная ответственность за процесс обучения; процесс оценивания результатов; диалог; равенство; открытость; взаимное уважение; интегрирование мышления и обучение [63, с.28; 66, с. 200].

Немаловажным аспектом партисипативного подхода к обучению иностранному языку людей пожилого возраста является оценка уровня развития критического мышления, которая должна касаться всех его участников. Формально она может быть выражена следующими способами: фиксированием изменений в стиле и содержании уровня общения участников в учебном процессе; участием обеих сторон в принятии решений и несении ответственности за эти решения; учетом индивидуальных мнений; самооценка [31, с. 22].

Эффективность процесса обучения иностранному языку людей пожилого возраста зависит от соблюдения следующих базовых элементов партисипативного подхода [140, с. 30]:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самодеятельность является видом образовательно-досуговой деятельности пожилого обучающегося. Под этим понимается не проведение какой-либо работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения. Пожилые обучающиеся хотят быть ответственными за свою жизнь и отвечать за принятые ими решения. Им необходимо участвовать в выборе и планировании их собственного процесса обучения. Они стремятся быть вовлеченными в этот процесс [67, с. 400].

2. Принцип кооперативной (совместной) деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося с пожилыми

обучающимся, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на жизненный опыт (бытовой, социальный, профессиональный) пожилого обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения [72, с. 56].

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели и учитывающую его опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные способности [68, с. 18].

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, методов, форм, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого [38, с. 8]). В соответствии с этим принципом, обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов.

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств.

8. Принцип элективности обучения означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебных материалов и определения тех из

них, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения.

10. Принцип рефлексивности (осознанности). Он означает осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации [33, с. 83].

В условиях партисипативного подхода пожилые обучающиеся формулируют проблемы на основе критического мышления [75, с. 108]. Когда преподаватели работают в рамках этого подхода, они помогают обучаемым рассмотреть более тщательно свои убеждения и пути их реализации (достижения), создавая ситуации, в которых они могут обсудить возникновение этих убеждений, представлений, идеологий и ценностей. Педагогов должна радовать не столько смена точек зрения обучаемых, сколько осознанное отношение к процессу выработки новых ценностных ориентиров. Педагоги в этом смысле могут помочь обучающимся, ставя перед ними следующие вопросы: «Как ты видел раньше предметы?», «Что заставило тебя видеть вещи в этом свете?», «Если мы можем понять, как вы пришли к этим идеям и отношениям, давайте теперь разберемся в ваших отношениях к ним». Обучение людей пожилого возраста исходит не только из учета их физиологического здоровья, но и основывается на следующих психологических характеристиках людей пожилого возраста [51]:

– «открытость» к обучению. Пожилые обучающиеся часто подходят к обучению с опасением и страхом, что является результатом предыдущих неудач в обучении и укоренившимся стереотипом о необучаемости. В процессе обучения некоторые пожилые обучающиеся могут проявлять негативное отношение, вызванное их прошлыми неудачами.

– компетентность. Каждый пожилой обучающийся обладает своими собственными уникальными талантами и преуспевает в какой-то определенной сфере жизни.

– физические ресурсы. Возможны ухудшения здоровья в какие-то периоды, иногда пожилые обучающиеся иногда приходят на занятия уставшими в связи с выполнением каких-то других своих дел: работа, выполнение домашних обязанностей и др. [118, с. 12].

– жизненный опыт. Пожилые обучающиеся обладают большим личным, семейным, учебным и профессиональным опытом, что предоставляет широкие возможности для выбора учебного материала.

– мотивация. Пожилые обучающиеся обычно имеют высокую мотивацию в начале процесса обучения, но эта мотивация может быстро иссякнуть, если наступает фрустрация, когда процесс обучения протекает медленно или с течением времени появляются какие-то обязанности, которые значительно сокращают время, уделяемое обучению [57, с. 96].

Учет этих факторов сделает процесс обучения людей пожилого возраста иностранному языку более эффективным: чтобы быть содержательным, образование должно соответствовать индивидуальным нуждам и интересам людей пожилого возраста; определение стимулов для сохранения интереса пожилых обучающихся к обучению является частью ответственности тех, кто планирует образовательную программу.

2.2 Модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку

Результаты проведенного исследования, посвященного обоснованию возможностей досуговой деятельности по изучению иностранного языка в формировании коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, показали, что в научных исследованиях предлагается использование различных методов и подходов, обеспечивающих достижение удовлетворения образовательных потребностей людей пожилого возраста. В то же время формирование изучаемой компетенции является достигаемым, но не прогнозируемым и не контролируемым результатом достижения основной цели. В связи с этим, необходимо применение метода моделирования как эффективного средства решения данной проблемы. Целенаправленное формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку – это формирование по заранее спроектированной модели, с помощью теоретически обоснованного содержания обучения, педагогических условий и критериев эффективности.

Моделирование предполагает воспроизведение характеристик изучаемого объекта на другом, специально созданном для их изучения, объекте. Являющийся моделью первого второй самостоятельный объект находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом и способен замещать его в некоторых отношениях на определенных этапах познания. Это дает данные, которые переносятся согласно определенным закономерностям на моделируемый объект, что позволяет создать представление о процессе формирования компетенции как о целостном явлении.

Известно, что моделирование представляет собой метод исследования объектов на моделях — аналогах определенного фрагмента природной или

социальной реальности; это построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов [32, с. 173].

Образовательные модели позволяют увидеть и понять процесс и результат осознания внешнего и внутреннего мира, их состояний и изменений.

Модель рассматривается как образец системы элементов, которая показывает концептуальные связи частей целого процесса – формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку. Опишем построение представленной модели.

Формирование – это целенаправленный процесс, связанный с изменениями, достигающими определённых пределов. Данный процесс связан с приобретением новых качеств, знаний и навыков. Соответственно, формирование – это двусторонний процесс, который состоит из результата развития, т.е. сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, и как деятельность субъектов образовательного процесса – пожилого обучающегося и преподавателя.

Решение проблемы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку основывается на следующих закономерностях: определение цели обучения исходя из темпов и уровня развития общества, его потребностей, зависимость продуктивности обучения от внутренних стимулов (мотивов) и внешних (педагогических) стимулов, единство обучения и воспитания, обусловленность результатов обучения степенью значимости для пожилых обучающихся усваиваемого материала, коррелированности продуктивности этапов обучения.

Исходя из вышеуказанных закономерностей и учитывая свойства и особенности процесса обучения людей пожилого возраста иностранному языку в аспекте развития коммуникативно–адаптивной компетенции, выделяются следующие требования исследуемого процесса:

- развитие коммуникативно–адаптивной компетенции как одной из ведущих компетенций в пожилом возрасте;
- учет выделенных принципов развития коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку: принцип жизнедеятельности, принцип моделирования, принцип субъекта деятельности, принцип потенциального и актуального, принцип оптимальности, принцип обратной связи;
- включение социального контекста в содержание образовательной деятельности для обеспечения связи с внешней средой;
- использование педагогических средств, обеспечивающих реализацию закономерностей развития коммуникативно–адаптивной компетенции: 1) семиотическая, имитационная и социальная модели обучения как система взаимосоотнесенных форм организации деятельности субъектов образовательного процесса; 2) досугово–образовательная среда, построенная в виде системы взаимосвязанных коммуникативных задач и ситуаций проблемного характера, активизирующих речемыслительную деятельность обучающихся и, таким образом, обеспечивающей последовательное развитие компонентов коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку;
- интегрированные эвристические, проблемные методы обучения, активизирующие учебный процесс и речемыслительную деятельность обучающихся [34, с. 238; 170, с. 52; 180, с. 15];
- межличностные отношения в группе.

Формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку является управляемым процессом, под которым следует понимать совокупность совместно направленных действий субъектов досугово–образовательного процесса, ориентированных на обеспечение такого уровня формирования коммуникативно–

адаптивной компетенции, который обеспечит гармоничное старение [74, с. 9; 79, с. 200].

Основополагающей задачей построения модели рассматриваются выделенные особенности взаимодействия преподавателя и пожилого обучающегося, структуры и содержания досуговой деятельности по обучению иностранному языку людей пожилого возраста и с учетом педагогических особенностей людей пожилого возраста [41, с. 100].

Развитие коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку может быть представлено как сложный педагогический процесс, в котором выделяется:

1. структурно–содержательный уровень (отражает компоненты и функции коммуникативно–адаптивной компетенции);
2. методологический уровень (раскрывает партисипативный подход, условия и принципы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции);
3. критериально–оценочный уровень (описывает показатели и уровни сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, включает характеристику уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста);
4. организационно–практический уровень (включает средства и методы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции);
5. результативный уровень, отражающий результативную и статистическую составляющие (см. Рис. 3).

Обратимся к более детальному описанию уровней и условий реализации модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста.

Рассмотрение уровней модели необходимо начать с определения коммуникативно–адаптивной компетенция людей пожилого возраста как умения применять и адаптировать имеющийся социальный и коммуникативный опыт по

отношению к уже сложившимся социальным связям, а также по отношению к расширению сложившегося социального круга общения в процессе активного включения в социальную среду. В соответствии с определением коммуникативно–адаптивной компетенции, целью данной работы является формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; объектом – процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции.

Социальный заказ со стороны государства и Министерства образования и науки РФ формулировался на основе Федерального закона «О дополнительном образовании» от 12 июля 2001 года [189]. В данном документе подчеркивается необходимость обеспечения непрерывности образования, предоставление возможности получения дополнительного образования, необходимого для осуществления разного рода деятельности, для обеспечения адаптации к изменившимся социокультурным условиям и для удовлетворения интеллектуальных и других потребностей личности [42, с. 500; 46, с. 55]. То есть цель, с одной стороны, детерминирована внешними объективными факторами в виде потребностей государства и общества, а с другой стороны, она сама определяет систему дополнительного образования, направленную на развитие коммуникативно–адаптивной компетенции [39, с.100; 69, с. 482].

Структурно–содержательный уровень модели раскрывает компоненты и функции коммуникативно–адаптивной компетенции. В данном исследовании модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции представлена структурными и функциональными составляющими. В качестве структурных составляющих коммуникативно–адаптивной компетенции выступают: когнитивный, аксиологический, психологический, социальный:

1. Аксиологический компонент включает мотивацию к участию в досугово–образовательной деятельности в сфере изучения иностранного языка,

сформированную положительными мотивами на основе осознания своей предпочтений в досугово–образовательной деятельности, установке на приобретение новых знаний и расширений имеющихся, норм и ценностей в целях собственного общекультурного, социального, интеллектуального и нравственного развития, а также потребностей в становлении и развитии себя как личности; ценностные ориентации в сфере изучения иностранного языка, направленные на содействие межкультурному общению.

2. Психологический компонент определяется как приспособление психики человека к гармоничному существованию в обществе, выражающемуся в желании общаться с членами данного общества, концентрируясь не только на личных целях, но и на интересах собеседника. Психологический компонент включает базовые психологические качества (темперамент, характер, мотивация, способности), а также такие качества как способность к рефлексии и коммуникабельность [171, с. 100].

3. Социальный компонент рассматривается как возможность организма к изменению отношения к обществу для достижения гармоничного взаимодействия.

4. Когнитивный компонент подразумевает наличие актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию, творческая активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу коммуникативной ситуации и рефлексии.

Функциональными составляющими являются:

1. коммуникативная функция – различные формы и средства обмена и передачи информации, благодаря которым становится возможным обогащение опыта, накопление знаний, овладение деятельностью, согласование действий и взаимопонимание людей;

2. аксиологическая функция обеспечивает регуляцию человеческой деятельности через систему ценностей – идеалов, к достижению которых стремятся люди;
3. социализирующая функция обеспечивает включение индивидов в общественную жизнь, усвоение ими социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения, соответствующих обществу, социальной группе, социальной роли;
4. адаптивная функция обеспечивает приспособление человека к окружающей среде. Пожилой человек адаптируется к изменяющемуся социальному статусу и новым жизненным условиям.

На методологическом уровне формирование коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку рассматривается в контексте партисипативного подхода, что позволяет представить данный процесс как целенаправленную деятельность герогога по развитию изучаемой компетенции, основанную на моделировании иноязычной образовательной среды с целью создания условий для продуктивного усвоения знаний людьми пожилого возраста в ходе решения проблемных коммуникативных ситуаций в контексте предметного и социального содержания будущей социальной деятельности. Партисипативный подход основывается на принципах ведущих наук для данного возрастного периода: андрагогики, акмеологии и герагогики. Сущность данного подхода заключается в том, что он основан на идее участия обучающихся в процессе обучения: учёт мнения каждого обучающегося при решении той или иной социально–значимой проблемы; консультации, поиски согласия между преподавателем и обучающимися; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и

обучающимися. Партисипативный подход подробно рассмотрен в предыдущем параграфе исследования (см. п. 2.1).

Успешность формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста определяется степенью соблюдения специально заданных условий, под которыми понимается совокупность педагогических возможностей досугово–образовательной деятельности, обеспечивающих более эффективное формирование коммуникативно–адаптивной компетенции.

В разработанной модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку к педагогическим условиям следует отнести следующие:

- на основе новой смыслообразующей деятельности происходит ориентация на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка;
- создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации;
- обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

В связи с необходимостью соотношения досугово–образовательной деятельности и коммуникации, важное место занимает когнитивный аспект в обучении людей пожилого возраста иностранному языку. Пожилой обучающийся должен уметь построить высказывание, содержащее релевантную информацию.

От когнитивных способностей зависит понимание высказывания, скорость и точность ответа. Показателями оценки когнитивного показателя были взяты: коэффициент умственной продуктивности и показатель работы памяти.

Аксиологический компонент важен в связи с необходимостью ориентирования на благополучное старение, а значит, нужно формировать положительную оценку прожитой жизни и жизни в посттрудоу период. Показателями оценки аксиологического компонента являются: социокультурный и ценностный показатели.

Рассматривая психологический компонент, во внимание был взят факт нестабильности психического реагирования людей пожилого возраста на различные раздражители. Соответственно, основными показателями стали: социокультурный показатель и показатель психологической готовности [127, с. 155].

Смыслообразующей деятельностью в пожилом возрасте является общения и вторичная социализация, поэтому следующим компонентом был выделен социальный компонент коммуникативно–адаптивной компетенции, показателем которого является поведенческий показатель.

Проведя анализ научной литературы и данных констатирующего эксперимента, были выявлены три уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень, описанные в таблице (см. Табл. 4).

Перейдем к рассмотрению организационно–практического уровня модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, включающей формы, средства и методы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции.

В качестве ведущих методов обучения, представленных в модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, следует выделить методы активного обучения – способы и приемы

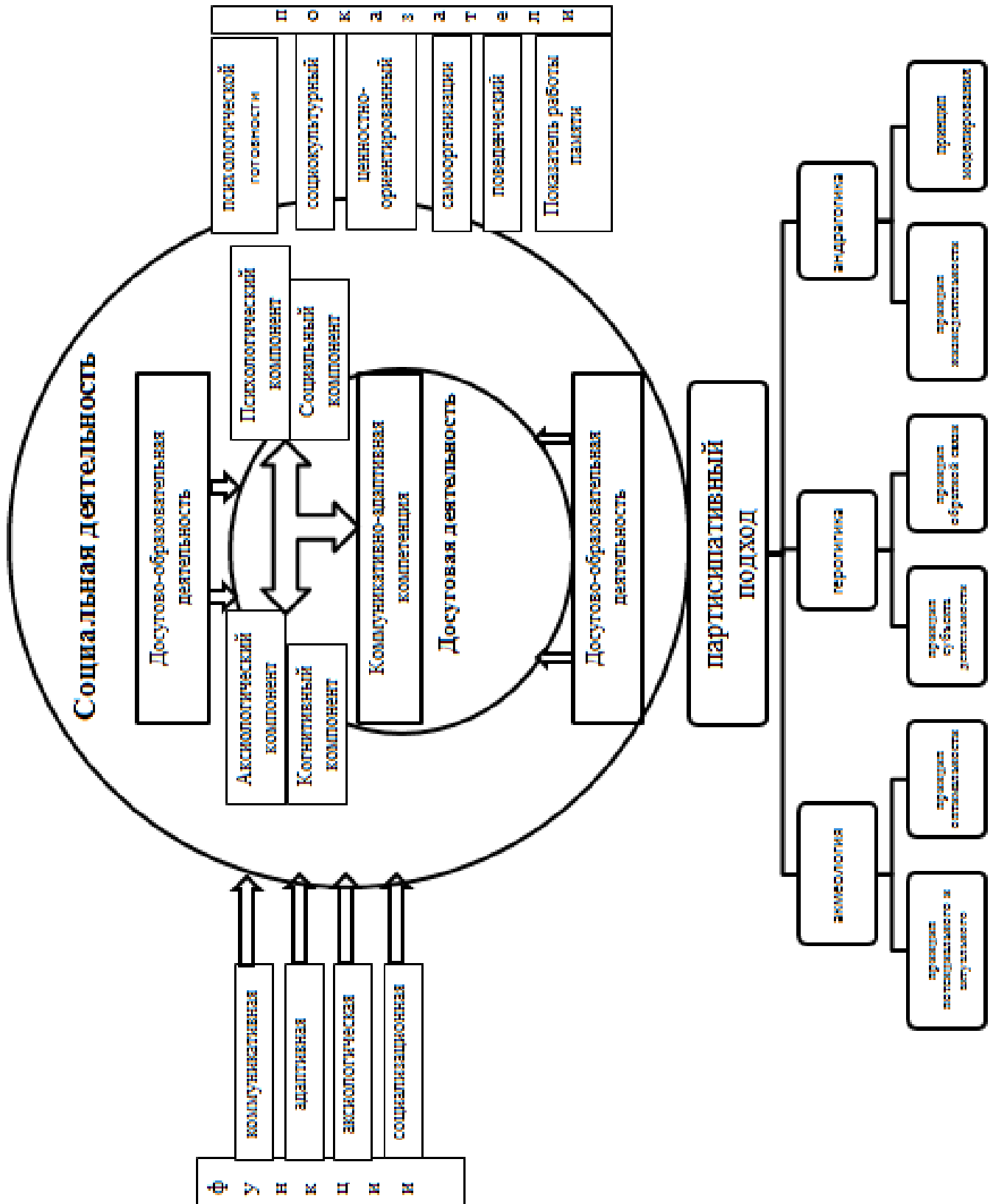
педагогического воздействия, стимулирующие мыслительную активность людей пожилого возраста, побуждающие их к самостоятельному поиску решений, приобретению практических умений для решения разнообразных социальных ситуаций: эвристические методы (мозговой штурм, метод свободных ассоциаций, метод аналогий), диалогические методы (метод сократовских бесед), проблемное обучение [116, с. 100].

Применение методов активного обучения для формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку предполагает, что:

- досугово-образовательная деятельность строится на имитации будущей социальной деятельности людей пожилого возраста посредством имитационных ситуаций общения; обучающийся выступает как активный субъект досугово-образовательного процесса, испытывающий потребности применять данные знания на практике;
- решаемые коммуникативные задачи позволяют людям пожилого возраста реализовать лично-значимые намерения;
- взаимосвязанная деятельность преподавателя и пожилого обучающегося подразумевает взаимообусловленные субъект-субъектные взаимодействия (обучение в сотрудничестве, ориентация на социализацию обучающегося, обогащение социокультурного опыта общения).

В ходе экспериментально-опытной работы была также составлена учебная программа «Английский для души», представленная в приложении (см. Приложение 1).

Рис.3 Модель формирования социально-адаптивной компетентности людей пожилого возраста



Средства формирования коммуникативно–адаптивной компетенции включали: словари, учебные пособия, ситуационно–ролевые карточки, аудиозаписи на иностранном языке, подкасты радиопрограмм, записи выступлений политиков и деятелей культуры, видеоролики, презентации Power Point, интерактивная доска и другие технические средства обучения, компьютерные обучающие программы, включающие электронные образовательные ресурсы, тренажеры, электронные средства коммуникации, социальные сети и т.д. Формы организации учебной деятельности по формированию коммуникативно–адаптивной компетенции включают практические занятия, семинарские занятия, проектную работу, самостоятельную работу, индивидуальную и групповую работу.

На структурном уровне процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции представляет собой взаимосвязь проблемно–диалоговой, игровой, проектной и рефлексивной деятельности пожилых обучающихся и преподавателя в ходе занятий. На содержательном уровне этот процесс выступает как система моделируемых проблемно–контекстных задач и ситуаций, трансформирующая досугово–образовательную деятельность людей пожилого возраста в максимально приближенную к реальным ситуациям общения.

Результативный уровень предусматривает анализ полученных результатов, выявление динамики уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста. Кроме того, на этом этапе решались задачи анализа, обработки и оформления результатов педагогического эксперимента, применялись методы статистической обработки полученных данных.

2.3 Результативность экспериментальной работы по формированию коммуникативно–адаптивной компетенции в процессе обучения людей пожилого возраста иностранному языку

Исходя из теоретических положений, рассмотрений в первой главе работы, в данном параграфе будут раскрыты этапы, содержание и условия экспериментальной работы.

Эффективность модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку проверялась в ходе проведения экспериментальной работы в рамках работы клуба иностранного языка «Английский для души» на базе ЦГБ им. А.П. Чехова (г. Калининград).

Цель опытной работы заключалась в проверке на результативность модели формирования адаптивно–коммуникативной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку с применением партисипативного подхода.

В качестве гипотезы опытной работы было выдвинуто предположение о том, что если в процессе обучения иностранному языку применить разработанную модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста на основе партисипативного подхода, то это будет способствовать более эффективному формированию коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, что выразится в улучшении самоорганизационного, социокультурного, поведенческого, ценностного показателей, показателей психологической готовности, работы памяти и коэффициента умственной продуктивности.

Опытная работа проводилась с 2011 по 2015 гг. на базе ЦГБ им. А.П. Чехова (г. Калининград). Ход проведения эксперимента соответствовал следующим этапам:

- 1) Организационно–подготовительный этап (сентябрь 2011 – август 2013);
- 2) Констатирующий этап (сентябрь–май 2014);
- 3) Формирующий этап (июнь 2014 – декабрь 2014);
- 4) Аналитический этап (январь – июнь 2015).

Организационно–подготовительный этап эксперимента проводился в сентябре 2011 года – августе 2013 года.

Цель этапа – подготовка к проведению констатирующего, формирующего и аналитического этапов эксперимента.

Задачами этапа являлись:

1. Разработка исследовательского инструментария.
2. Формирование экспериментальной группы.

Для решения данных задач были использованы следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования, анализ учебных программ, выделение основных педагогических особенностей людей пожилого возраста, выделение показателей уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, определение уровня знаний иностранного языка и уровня социальной активности.

На данном этапе проводилась разработка исследовательского инструментария для изучения сформированности следующих показателей коммуникативно–адаптивной компетенции: самоорганизационного, социокультурного, поведенческого, ценностного, показателя психологической готовности, показателя работы памяти, коэффициента умственной продуктивности; уровня знания иностранного языка; анкет и тестов.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента вначале было необходимо провести диагностику психодинамических особенностей личности пожилых людей, а также выявить факторы, как способствующие, так и препятствующие успешному изучению иностранного языка.

На первом этапе эксперимента была проведена диагностика психодинамических особенностей личности пожилых людей (оценка уровня тревожности) по «шкале реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина». Данная методика позволяет сделать первые и существенные уточнения о качестве интегральной самооценки личности: является ли нестабильность этой самооценки ситуативной или постоянной, то есть личностной. Результаты методики относятся не только к психодинамическим особенностям личности, но и к общему вопросу взаимосвязи параметров реактивности и активности личности, ее темперамента и характера (см. Рис.4).



Рис. 4 Виды тревожности

Согласно результатам проведенного теста Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, у 30 из 42 опрошенных был выявлен высокий уровень тревожности, причины

которого связаны с несколькими факторами: 1) начинание новой деятельности; 2) расширение социального круга; 3) изменение привычного ритма жизни.

На данном этапе также было проведено анкетирование «Личная анкета» (см. Приложение 3), которое было нацелено на выявление: 1) образовательного уровня; 2) индивидуальных образовательно–досуговых потребностей людей пожилого возраста в процессе изучения иностранного языка; 3) опыта изучения иностранного языка в прошлом и уровня владения иностранным языком.

Вопросы анкеты были открытого типа, что позволяло шире сформулировать ответы пожилым обучающимся.

В группу входили 42 человека, возрастом от 55–82 лет. Анализ ответов обучающихся показал, что среди пожилых обучающихся образование в основном технического или педагогического направления, 40 из них – женщины; 2 – мужчины. Также в ходе первой индивидуальной беседы было выяснено, что 40 пожилых обучающихся живут одни и общаются с детьми и внуками не чаще 2–3 раз в неделю.

Уровень владения иностранным языком по результатам анкетирования был определен по международной шкале CEFR как начинающий false beginner A1 [190].

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации досугово–образовательной деятельности для определения новых интересов и целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), способствующий сохранению и развитию нравственного потенциала личности и достижению желаемых результатов в учении, самовоспитании, общении. Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков считают, что поддерживать и развивать в человеке следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность, т.е. неповторимость и особенность каждого человека, которая позволяет ему оставаться самим собой [131, с. 120; 59, с. 156].

Собранные материалы исследования расширили представления об особенностях жизненной ситуации в пожилом возрасте; эти особенности связаны с поиском новых смыслообразующих мотивов жизни и выбором стратегии старения, с реализацией духовных потребностей, с жизненной удовлетворенностью и качеством жизни [49, с. 59; 58, с. 23].

Несмотря на то, что пожилые люди относятся к разным уровням жизненной удовлетворённости, всем им в той или иной степени присущи потребности в межличностной коммуникации и самоактуализации, творчестве, познании. Но стремление повышать свой образовательный уровень и развивать себя как личность проявляется преимущественно у людей с высоким и средним уровнем жизненной удовлетворённости [56, с. 44]. У них наиболее ярко выражена потребность в самоактуализации. Вместе с тем, и люди с низким уровнем жизненной удовлетворённости не лишены потенциала для обучения и развития. Это говорит о том, что низкий уровень жизненной удовлетворённости во многом обусловлен отсутствием у большинства пожилых людей возможности для реализации своих духовных потребностей, следствием депривации которых являются плохое внутреннее самочувствие и негативная стратегия старения [112, с. 134, 113, с. 100].

На первом этапе эксперимента также осуществлялось изучение витагенного опыта пожилых людей: изучение и анализ «витагенной информации», представляющей собой сплав мыслей, чувств и поступков, прожитых человеком и представляющих для него ценность: потребность в самоактуализации, межличностная коммуникация, позитивное внутреннее самочувствие субъекта, новые позитивные личностные смыслы, интегрированность в общественную жизнь. Изучение витагенного опыта людей пожилого возраста (беседы, опросы, рефлексия) позволяет выявить уровень проявления показателей жизненной удовлетворенности, и направлено на помощь в осознании своих возможностей, потребностей, их реализации в новых видах деятельности [52, с. 32; 53, с. 25; 54, с. 15].

Партисипативный подход, выбранный в качестве основы обучения людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах, как раз предполагает, что первый этап обучения состоит в непосредственной беседе между преподавателем и обучающимся и выявлении в ходе беседы их потребностей в обучении. Построение программы обучения начинается с понимания социальной действительности людей и разработке тем, которые могут побудить их к дискуссии на занятиях [138, с. 50].

Поддержка качества жизни пожилых людей с использованием партисипативного подхода при обучении иностранному языку на первом этапе осуществлялась путем реализации следующих педагогических средств: корректное вовлечение пожилого человека в образовательное пространство; моделирование и корректирование обучения с учетом «личностных смыслов», самочувствия, интересов и потребностей. Методика организации образовательного процесса основывалась на личном выборе пожилых обучающихся меры своего коммуникативного участия в общем процессе обучения. Первоначально в процессе обучения иностранному языку активно участвовала в коммуникации лишь незначительная часть группы, остальные предпочитали конспектировать все происходящее на уроке и задавать вопросы в конце занятия. Это определило реализацию принципа индивидуально-личностного характера педагогического взаимодействия [130, с. 120].

Обучение людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах активизировало процессы самоизменения субъектности обучающихся, связанные с преодолением внутренних субъективных препятствий и стереотипов, заключающихся, прежде всего, в низкой самооценке, обусловленной «низкой скоростью овладения иностранным языком» и непониманием со стороны окружающих «зачем тебе нужны эти курсы?» [55, с. 144; 85, с. 12].

В процессе вовлечения пожилых людей в деятельность по изучению иностранного языка педагогическая деятельность была направлена

преимущественно на реализацию следующих функций: терапевтической (избавление от негативных эмоций и переживаний, повышение уровня самовосприятия) и развивающей (раскрытие способностей) [141, с. 12].

Партисипативный подход также содействует достижению терапевтического эффекта, который обусловлен тем, что разные приемы и методы обладают различными защитными и высвобождающими возможностями психологического воздействия на людей, нуждающихся в педагогической поддержке. Их варьирование позволяет снять тревожность, избавиться от травмирующих переживаний, нормализовать внутренне психологическое состояние, раскрыть и активизировать резервы личностного развития [148, с. 131].

Констатирующий этап эксперимента проходил в сентябре – мае 2014 г.

Цель этапа – диагностика уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста; выявление затруднений, возникающих у обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Задачи этапа:

1. провести тестирование для изучения взаимоотношений в группе, оценки межличностных эмоциональных связей в группе, т.е. взаимных симпатий между членами группы;
2. изучить уровни коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста;
3. продиагностировать уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста.

Для решения поставленных задач были применены методы оценивания (тестирование) и метод математической статистики.

Определение межличностных отношений в группе было проведено с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Диагностика показала, что в группе преобладает дружелюбный тип отношения к окружающим. Измерение параметра психологической совместимости показало высокий уровень, который в тесте Т. Лири соответствует адаптивному поведению.

Около 40% обучающихся по шкале «Доминирование» показали ярко выраженное стремление к лидерству в общении, что также указывает на степень властности, уверенности в своих силах, непримиримости, твердости в своих взглядах и поступках, авторитарность, своевольности, стремление влиять на окружающих, решительности и упорности вплоть до настырности, бойцовские и волевые качества.

60% опрошенных показали положительный результат по шкале «Дружелюбие», что является показателем стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

Таким образом, можно сделать вывод об адекватной оценке своей личности участниками эксперимента, так как в процессе подсчета результатов не наблюдаются значительные расхождения между «Я» актуальным и идеальным.

При оценке межличностных эмоциональных связей в группе, т. е. взаимных симпатий между членами группы, были поставлены следующие задачи:

- а) измерение степени сплоченности–разобщенности в группе;
- б) выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии–антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Так как выбранный нами партисипативный подход основан на позиции снижения тревожности, то проведенное анкетирование важно с точки зрения распределения обучающихся на группы в процессе выполнения заданий.

В зависимости от количества полученных социометрических положительных выборов можно классифицировать испытуемых на пять

статусных групп: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический [150, с. 123].

Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Он показывает, насколько взаимны симпатии в общности. В нашем случае этот коэффициент 66,7%. Данный показатель свидетельствует о достаточно большом количестве взаимных выборов [154, с. 31].

Одним из важных результатов опроса было отсутствие группы «отвергнутые», что свидетельствует о гармоничных отношениях.

Для оценивания эффективности исследования важно выявить уровни показателей коммуникативно–адаптивной компетенции: самоорганизационного, показателя психологической готовности, социокультурного, ценностного, показателя работы памяти, коэффициента умственной продуктивности, поведенческого (см. Табл.4).

Таблица 4

Характеристика уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ		
социокультурный показатель		
Низкий	Средний	Высокий
Поверхностное владение знаниями об особенностях изучаемого языка и культуры его носителей; недостаточное владение умениями речевого и неречевого поведения; Нежелание принять различия между явлениями иной и родной культуры.	Достаточный уровень знаний об особенностях изучаемого языка и культуры его носителей; начальный уровень владения моделями поведения носителей изучаемого языка; попытка осознания и оценки собственных эмоциональных реакций на особенности культуры народа, язык которого изучается; выявление сходств и различий между явлениями иной и родной культуры.	Владение знаниями об особенностях изучаемого языка и культуры его носителей; владение моделями поведения носителей изучаемого языка, владение умениями речевого и неречевого поведения; осознание и оценку собственных эмоциональных реакций на особенности культуры народа, язык которого изучается; выявление сходств и различий между явлениями иной и родной культуры.

<i>Продолжение Таблицы 4</i>		
ценностный показатель		
Низкий	Средний	Высокий
Отсутствие чувства удовлетворенности своей жизнью; неприятие смерти; равнодушие в отношении окружающих; отвержение ценности жизни и здоровья своего и других людей; недоброжелательное отношение к людям.	Присутствие чувства удовлетворенности своей жизнью, но не в полной мере; эмоциональное безразличие к другим людям; проявление положительных эмоций по отношению к окружающим выражено слабо, лишь при условии, что это не мешает личным планам и делам.	Удовлетворенность своей жизнью проявляется на высоком уровне; принимает и уважает других людей независимо от их национальности, возраста, пола; признает базовые ценности: семью, здоровье, жизнь, природу, культуру; удовлетворение и радость приносят все сферы деятельности; обладает чувством собственного достоинства.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ		
показатель психологической готовности		
Низкий	Средний	Высокий
Неадекватное и неуместное реагирование в большинстве ситуаций межличностного общения. Коммуникативные умения развиты плохо. Агрессивный тип общения.	Адекватное и уместное реагирование в межличностных ситуациях общения. Среднеразвитые умения оказать сочувствие, поддержку; принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – вопросы; вступить в контакт с другим человеком.	Адекватное и уместное функционирование в большинстве ситуаций межличностного общения. Отсутствие страха перед разговором с незнакомыми людьми. Снижение объема личной информации в беседе с малознакомыми людьми.
самоорганизационный показатель		
Низкий	Средний	Высокий
Поведение устойчиво, и испытуемый не видит необходимости изменяться в зависимости от ситуаций окружающих. Высокая вероятность психологических срывов.	Способность к открытости в общении. Возможна чрезмерная прямолинейность, эмоциональная несдержанность.	Гибкость в смене ролей, высокая способность к адаптации в процессе коммуникации.
КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ		
показатель умственной продуктивности		
Низкий уровень концентрации внимания. Ограниченный объем запоминания.	Средний уровень Концентрации внимания.	Высокий уровень концентрации внимания, высокая продолжительность удержания внимания.

Продолжение Таблицы 4

показатель работы памяти		
Низкий	Средний	Высокий
Слаборазвитая способность к запоминая словесных образов. Допускает много грамматических ошибок при составлении предложений.	Среднеразвитая способность запоминать словесные образы, представления, идеи и среднеразвитое умение манипулировать ими.	Высокоразвитая способность запоминать словесные образы, представления, идеи и высокоразвитое умение манипулировать ими.
коэффициент умственной продуктивности		
Низкий	Средний	Высокий
Допускает много грамматических ошибок в построении предложений. Испытывает затруднения при установлении смысловых связей на всех уровнях дискурса. Посредственное использование логических приемов, слаборазвитое умение ощущать смысловые нюансы слов, понимать, передавать и принимать информацию.	Умеет грамматически правильно строить предложение с допущением незначительных по содержанию ошибок, устанавливает смысловые связи и легко выявляет отношения между отдельными словами и предложениями. Адекватное использование логических приемов, составляющих основу мышления, среднеразвитое умение ощущать смысловые нюансы слов, понимать, передавать и принимать информацию.	Обладает глубокими языковыми знаниями: знаком с большинством значений слов в контексте, умеет грамматически правильно строить предложение, устанавливает смысловые связи и легко выявляет отношения как между отдельными словами и предложениями, так и между более крупными фрагментами дискурса. Активное использование логических приемов, составляющих основу мышления, высокоразвитое умение ощущать нюансы значения слов.

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ		
поведенческий критерий		
Низкий	Средний	Высокий
Низкая способность регулировать свою деятельности; побуждение к действию на внешних стимулов, а не внутренних; низкий уровень рефлексии.	Средняя способность устранять «психологические комплексы», барьеры страха, неуверенности, стеснительности, робости.	Способность регулировать свою деятельности; побуждение к действию на основе осознанного интереса и потребности; умение устанавливать личностный смысл деятельности, мотивировать ее внутренней или внешней необходимостью; высокий уровень рефлексии.

На втором этапе эксперимента стратегия преподавания иностранного языка пожилым людям была направлена на дальнейшее проектирование

образовательного пространства комфортного для коммуникации на иностранном языке, создание субъект–субъектного поддерживающего взаимодействия участников образовательного процесса. Педагог моделирует значимые для пожилых людей ситуации, способствующие их активному вовлечению в процесс иноязычной коммуникации. Например, тема «Образование за рубежом» оказалось весьма актуальной в связи с тем, что у многих участников внуки живут за границей. Обучающиеся имели полную свободу в выборе меры своего коммуникативного участия в общем процессе обучения.

Партисипативный подход позволил в полной мере осуществить методiku поддерживающего педагогического сотрудничества, которая заключается в актуализации субъект–субъектных взаимодействий педагога и обучающихся (создание «ситуаций успеха», акцент на достижениях обучающихся, доверительное общение), позволила поддержать обучающихся в реализации их потребностей в межличностной коммуникации. Акцент на личных достижениях дает возможность увидеть динамику индивидуального развития каждого участника в том случае, когда отмечаются позитивные изменения в нем самом. Таким образом, поддерживая друг друга в образовательном пространстве, его участники стали обладать внутренней свободой, стимулирующей их к дальнейшему развитию и самореализации. Участники эксперимента значительно расширили свои социальные контакты и общественную жизнь в целом, начали принимать участие в различных мероприятиях организованных сотрудниками библиотеки (киноклуб, рукоделие, настольные игры, поэтические вечера, компьютерная грамотность).

В качестве механизма, определившего направленность содержания занятий, выступило разрешение кризиса социальной ситуации в пожилом возрасте на основе поиска новых смыслообразующих мотивов жизни. Приоритетное значение собственных интересов позволило пожилым обучающимся наполнить свою жизнь личностными перспективами. У некоторых появилась долгожданная возможность

поговорить с внуками, которые в силу определенных обстоятельств не владеют иностранным языком.

Участие в клубе по изучению иностранного языка расширило возможности пожилых людей в обретении позитивной жизненной направленности, перспективном планировании, увеличении межличностных контактов, межпоколенческом взаимопонимании, вовлеченности в жизнь общества.

В процессе обучения была реализована смыслообразующая функция педагогической поддержки (наполнения жизни человека новым позитивным содержанием). Развитие субъектности обучающихся проявлялось в гармонизации духовной и социальной составляющих, внутреннего духовного и внешнего социального мира через реализацию потребностей в межличностной коммуникации и общественном признании, а также в формировании способности к эффективному использованию способности использования иностранного языка в различных сферах общения.

Работа, проведенная на констатирующем этапе, позволила приступить к формирующему этапу эксперимента.

Формирующий этап эксперимента выполнялся с июня 2014 по декабрь 2014 гг.

Цель этапа – апробация комплекса педагогических условий создания особой образовательной среды людям пожилого возраста.

Задачи этапа:

1. Разработка экспериментальной программы курса по обучению иностранному языку, с помощью которой будет проводиться апробация комплекса выявленных педагогических условий.

2. Реализация экспериментальной программы в условиях образовательного процесса.

Для решения данных задач были использованы следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования, анализ учебных программ, анализ учебной литературы, педагогический эксперимент.

В ходе данного этапа эксперимента были задействованы обучающиеся возрастом 55–80 лет (42 человек). Занятия в соответствии с разработанной программой на основе учебников «New English File» (elementary, pre-intermediate), «English for life» (beginner) (см. Приложение 14) [191;192;193].

При разработке учебной программы были учтены следующие особенности преподавания иностранного языка людям пожилого возраста:

1. учет физического и психического здоровья;
2. индивидуально–личностный подход;
3. направленность на обретение каждой личностью смысла своей жизнедеятельности (содержание обучения основывается на личном опыте обучающихся);
4. свобода выбора;
5. содержание образования берет начало в социальном контексте;
6. двусторонний процесс обучения.

При организации формирующего этапа эксперимента мы руководствовались следующими предпосылками:

1. Как было выявлено на констатирующем этапе эксперимента, у 70% обучающихся уровень тревожности высокий, а уровень коммуникативно–адаптивной компетенции у большей части группы оказался низким.

2. В соответствии с необходимостью вовлечения витагенного опыта и знаний в процесс обучения иностранному языку людей пожилого возраста в качестве ведущего подхода был выбран партисипативный подход, который основывается на основных принципах андрагогики, геррагогики и акмеологии.

На третьем этапе эксперимента направленность содержания курса по обучению иностранному языку была обусловлена необходимостью поддержки

обучающихся в выборе стратегии старения. В качестве главного принципа педагогической поддержки выступил принцип благополучного старения, ориентирующий на новую культуру старения, смыслообразующими ценностями которой является позитивное содержание жизни, связанное с новыми планами, активностью в их реализации и направленностью на самоактуализацию в различных видах деятельности. Была реализована социальная функция педагогической поддержки качества жизни пожилых людей, состоящая в разрешении кризиса социальной ситуации развития через новые формы реализации материальных и духовных потребностей человека в процессе обучения иностранному языку, как эквивалента деятельности трудовой.

В процессе формирования коммуникативно–адаптивной компетенции необходимо опираться на комплекс методик: анализ выявления потребностей для определения целей изучения иностранного языка и правильного выбора учебного материала; анализ удовлетворенности предложениями в досугово–образовательной сфере; тестирование по шкале DIALANG на выявление уровня иноязычной коммуникативной компетенции; методика «Прогноз» для оценивания показателя самоорганизации; тест на выявление показателя жизненной удовлетворенности; тестирование, определяющее показатель толерантности; диагностика показателя ригидности; диагностика когнитивного показателя, методика В.В. Синявского и Б.А. Федоришина для оценивания показателя психологической готовности. При анализе результатов преподаватель должен ориентироваться на показатели сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции: самоорганизационный, социокультурный, поведенческий, ценностный, психологической готовности, показатель работы памяти, коэффициент умственной продуктивности. Методики определения сформированности данных показателей представлены в таблице (см. Табл.5).

Таблица 5

Показатели сформированности показателей коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста

Показатель сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции	Методика определения	Тестируемые свойства личности
Показатель психологической готовности	Методика В.В. Синявского и Б.А. Федоришина	Коммуникабельность
Социокультурный показатель	Социокультурный опросник, В основу опросника положена условная классификация уровней толерантности, предложенная П.В. Степановым	Толерантность
Ценностно–ориентированный показатель	Тест Э. Голизека «Насколько удачно Вы стареете»	Ориентация на успешное старение
Показатель самоорганизации	Методика «Прогноз»	Быстрота восприятия и реакция
Поведенческий показатель	«Диагностика ригидности», разработанная Г. Айзенком	Гибкость поведения
Показатель работы памяти	Методика «Числовые ряды»	слуховая память
Коэффициент умственной продуктивности	Корректирующая проба Бурдона–Анфимова	Устойчивость и концентрация внимания

Аналитический этап эксперимента проводился с января по июнь 2015 г.

Цель этапа – сформулировать выводы по проведенной экспериментальной работе.

Задачи этапа:

1.Продиагностировать изменение уровня коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста.

2. Протестировать уровень владения иностранным языком на завершающем этапе эксперимента.

2.Сравнить и проанализировать результаты, полученные на контрольном и формирующем этапах эксперимента.

3. Сформулировать выводы относительно результатов эксперимента.

В эксперименте принимали участие 42 испытуемых, которые тестировались по семи методикам (тестам) для оценки их коммуникативно–адаптивной компетенции и для этого были выделены следующие показатели:

- показатель психологической готовности;
- показатель работы памяти;
- поведенческий показатель;
- коэффициент умственной продуктивности;
- показатель самоорганизации;
- социокультурный показатель;
- ценностно–ориентированный показатель.

Статистическая модель эксперимента включала схему с повторными тестовыми оценками этих показателей коммуникативно–адаптивной компетенции в начале и в конце обучения. Это позволило вычислить эффективность модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку с учётом индивидуальных различий и исходного уровня компетенции. При этом эффективность оценивалась по каждому показателю коммуникативно–адаптивной компетенции отдельно и в целом по результатам семи тестов, для чего была сформирована основная переменная данного исследования, а именно: был синтезирован комплексный интегральный показатель уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста, отражающий их латентное свойство – «коммуникативно–адаптивную компетенцию».

Результаты тестирования испытуемых представлены в столбцах «тестовая оценка» таблиц 6–13, а в столбцах «ранговая оценка» представлены эти же тестовые оценки после их ранжирования в единой шкале с диапазоном от 1 до 84 рангов. Выбор этого диапазона рангов был обусловлен необходимостью оперировать показателями тестирования, оцененными по единой шкале из расчета: 2 «среза» оценок x 42 испытуемых = 84 повторные оценки.

Так как тестовая и ранговая оценка испытуемых относилась к порядковой шкале, то эта «оценка» не могла считаться «измерением» в интервальной шкале и поэтому статистическая модель данного исследования, во-первых, не предполагала использование параметрических критериев при статистическом анализе эксперимента и, во-вторых, используемая порядковая шкала не допускала арифметические операции с данными «оценками» и в частности не предполагала вычисление средних значений тестовых и ранговых оценок. Поэтому для вычисления интегрального показателя уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых (см. Табл. 13) и для вычисления агрегированной оценки исследуемых показателей использовалось не среднее значение, а медиана (см. Табл. 14).

При статистическом анализе результатов эксперимента использовался непараметрический критерий знаковых рангов Уилкоксона (Wilcoxon signed-rank test) для связанных выборок, т.е. для повторных тестовых и ранговых оценок показателей коммуникативно-адаптивной компетенции в начале и в конце обучения. Данный критерий основан на подсчете числа отрицательных и положительных разностей между повторными измерениями и учитывает их величину [114,с.165].

Для преобразования данных, их ранжирования, вычисления агрегированной оценки и статистического анализа применялась компьютерная программа «IBM SPSS Statistics 23».

Таблица 6

Результаты тестирования и ранжирования показателя
психологической готовности

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	1	1	3	44,5	22	2	17	4	66
2	2	17	3	44,5	23	2	17	3	44,5
3	3	44,5	5	80	24	2	17	3	44,5
4	2	17	3	44,5	25	3	44,5	5	80
5	2	17	3	44,5	26	2	17	4	66
6	2	17	3	44,5	27	2	17	4	66
7	2	17	3	44,5	28	2	17	4	66
8	2	17	3	44,5	29	4	66	5	80
9	3	44,5	5	80	30	3	44,5	4	66
10	2	17	4	66	31	2	17	3	44,5
11	2	17	3	44,5	32	2	17	3	44,5
12	2	17	3	44,5	33	2	17	5	80
13	4	66	5	80	34	2	17	4	66
14	2	17	3	44,5	35	2	17	3	44,5
15	2	17	4	66	36	2	17	3	44,5
16	2	17	4	66	37	3	44,5	5	80
17	2	17	4	66	38	2	17	4	66
18	3	44,5	4	66	39	2	17	4	66
19	2	17	4	66	40	2	17	4	66
20	2	17	3	44,5	41	4	66	5	80
21	2	17	5	80	42	3	44,5	4	66
<i>Медиана</i>						2	17	4	66

* тестовая оценка получена по методике В.В. Синявского и Б.А. Федоришина;

Таблица 7

Результаты тестирования и ранжирования показателя работы памяти

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	36	11	70	58,5	22	35	6,5	75	67
2	45	15,5	60	44,5	23	52	26,5	70	58,5
3	68	51,5	68	51,5	24	35	6,5	75	67
4	44	13,5	70	58,5	25	52	26,5	78	71
5	59	41	62	46,5	26	50	22	70	58,5
6	58	37	70	58,5	27	35	6,5	49	19
7	55	32,5	79	76,5	28	55	32,5	79	76,5
8	35	6,5	60	44,5	29	72	64	79	76,5
9	44	13,5	70	58,5	30	62	46,5	69	53
10	58	37	75	67	31	65	49	78	71
11	52	26,5	75	67	32	35	6,5	70	58,5
12	59	41	80	81	33	45	15,5	84	83
13	38	12	50	22	34	50	22	79	76,5
14	59	41	75	67	35	65	49	89	84
15	50	22	78	71	36	50	22	79	76,5
16	35	6,5	70	58,5	37	52	26,5	70	58,5
17	25	1,5	46	17,5	38	35	6,5	55	32,5
18	55	32,5	79	76,5	39	54	29	79	76,5
19	25	1,5	59	41	40	46	17,5	58	37
20	35	6,5	59	41	41	65	49	79	76,5
21	55	32,5	82	82	42	55	32,5	70	58,5
<i>Медиана</i>						51	24,25	70	58,5

* тестовая оценка получена по «Методу однократного предъявления».

Таблица 8

Результаты тестирования и ранжирования поведенческого показателя

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка**	Тестовая оценка*	Ранговая оценка**		Тестовая оценка*	Ранговая оценка**	Тестовая оценка*	Ранговая оценка**
1	15	21,5	8	62	22	14	32	5	82
2	14	32	8	62	23	8	62	7	73
3	17	5	8	62	24	15	21,5	8	62
4	8	62	5	82	25	19	2	9	53
5	16	11	7	73	26	15	21,5	9	53
6	17	5	8	62	27	16	11	7	73
7	15	21,5	9	53	28	14	32	7	73
8	14	32	9	53	29	8	62	7	73
9	15	21,5	10	44	30	15	21,5	10	44
10	14	32	10	44	31	16	11	10	44
11	15	21,5	12	37	32	14	32	7	73
12	16	11	10	44	33	15	21,5	6	78,5
13	8	62	5	82	34	19	2	10	44
14	15	21,5	10	44	35	14	32	10	44
15	19	2	16	11	36	16	11	8	62
16	15	21,5	10	44	37	15	21,5	10	44
17	16	11	7	73	38	17	5	7	73
18	14	32	6	78,5	39	9	53	5	82
19	10	44	5	82	40	14	32	10	44
20	15	21,5	8	62	41	8	62	10	44
21	16	11	8	62	42	16	11	7	73
<i>Медиана</i>						5	21,5	12	62

* тестовая оценка получена по «Диагностике ригидности» Г. Айзенка;

** для инвертирования данных ранг «1» присваивался наибольшей тестовой

Таблица 9

Результаты тестирования и ранжирования коэффициента умственной продуктивности

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	41	5,5	79	70	22	52	15	75	58
2	48	12	68	39,5	23	60	34,5	71	54
3	69	42,5	70	49	24	46	9	75	58
4	47	11	72	55	25	56	23	78	63
5	69	42,5	62	36	26	80	76,5	100	84
6	89	81,5	90	83	27	25	2	49	13
7	75	58	79	70	28	79	70	82	79,5
8	56	23	60	34,5	29	56	23	59	30,5
9	56	23	70	49	30	68	39,5	69	42,5
10	59	30,5	80	76,5	31	56	23	78	63
11	78	63	79	70	32	43	7	70	49
12	75	58	80	76,5	33	23	1	46	9
13	46	9	50	14	34	56	23	79	70
14	79	70	80	76,5	35	69	42,5	89	81,5
15	78	63	78	63	36	59	30,5	79	70
16	41	5,5	70	49	37	53	16,5	70	49
17	67	37,5	70	49	38	53	16,5	55	18
18	56	23	79	70	39	67	37,5	79	70
19	38	3	59	30,5	40	70	49	75	58
20	39	4	59	30,5	41	56	23	59	30,5
21	70	49	82	79,5	42	56	23	70	49
<i>Медиана</i>						56	23	73,5	56,5

* тестовая оценка получена по методике «Корректирующая проба Бурдона-Анфимова»

Таблица 10

Результаты тестирования и ранжирования
показателя самоорганизации

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	3	22,5	6	61	22	3	22,5	5	45,5
2	5	45,5	5	45,5	23	2	9	7	71
3	2	9	7	71	24	3	22,5	7	71
4	2	9	5	45,5	25	5	45,5	6	61
5	3	22,5	5	45,5	26	7	71	9	81,5
6	2	9	5	45,5	27	3	22,5	9	81,5
7	3	22,5	5	45,5	28	2	9	7	71
8	5	45,5	7	71	29	7	71	5	45,5
9	7	71	9	81,5	30	3	22,5	4	30,5
10	3	22,5	6	61	31	2	9	7	71
11	2	9	5	45,5	32	5	45,5	7	71
12	2	9	4	30,5	33	3	22,5	5	45,5
13	7	71	9	81,5	34	4	30,5	5	45,5
14	2	9	5	45,5	35	7	71	9	81,5
15	2	9	5	45,5	36	2	9	5	45,5
16	2	9	5	45,5	37	3	22,5	5	45,5
17	5	45,5	6	61	38	5	45,5	5	45,5
18	3	22,5	7	71	39	4	30,5	5	45,5
19	2	9	5	45,5	40	3	22,5	7	71
20	1	1	5	45,5	41	7	71	9	81,5
21	2	9	5	45,5	42	2	9	6	61
<i>Медиана</i>						3	22,5	5	45,5

* тестовая оценка получена по методике «Прогноз» Е.Ю. Бруннера»

Таблица 11

Результаты тестирования и ранжирования
социокультурного показателя

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	30	13	61	65	22	37	34,5	60	59
2	35	26,5	50	43	23	40	38,5	70	79
3	25	4,5	45	41	24	50	43	61	65
4	36	31,5	62	69,5	25	32	20	75	83,5
5	29	10,5	70	79	26	62	69,5	61	65
6	31	16,5	74	82	27	31	16,5	60	59
7	35	26,5	65	74	28	28	8,5	59	53
8	34	22,5	60	59	29	25	4,5	39	36
9	35	26,5	55	47	30	25	4,5	59	53
10	36	31,5	59	53	31	20	2	58	50
11	37	34,5	60	59	32	15	1	70	79
12	40	38,5	70	79	33	26	7	65	74
13	50	43	61	65	34	28	8,5	55	47
14	32	20	75	83,5	35	31	16,5	62	69,5
15	62	69,5	61	65	36	35	26,5	55	47
16	32	20	60	59	37	36	31,5	60	59
17	31	16,5	59	53	38	40	38,5	63	72
18	35	26,5	70	79	39	30	13	68	76
19	34	22,5	65	74	40	25	4,5	40	38,5
20	35	26,5	55	47	41	30	13	55	47
21	36	31,5	59	53	42	29	10,5	60	59
<i>Медиана</i>						33	21,25	60	59

* оценка получена по тесту «Толерантность»

Результаты тестирования и ранжирования
ценностно-ориентированного показателя

Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения		Номер испытуемого	В начале обучения		В конце обучения	
	Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка		Тестовая оценка*	Ранговая оценка	Тестовая оценка*	Ранговая оценка
1	15	28	20	49,5	22	14	21,5	16	34,5
2	18	40	24	58	23	15	28	26	73,5
3	16	34,5	26	73,5	24	20	49,5	19	44
4	10	8,5	25	66	25	14	21,5	24	58
5	24	58	24	58	26	10	8,5	25	66
6	25	66	16	34,5	27	11	13,5	26	73,5
7	10	8,5	28	82,5	28	9	4	27	79
8	12	16,5	20	49,5	29	18	40	20	49,5
9	14	21,5	24	58	30	15	28	24	58
10	15	28	26	73,5	31	10	8,5	26	73,5
11	20	49,5	25	66	32	12	16,5	25	66
12	14	21,5	24	58	33	15	28	24	58
13	18	40	26	73,5	34	19	44	16	34,5
14	11	13,5	28	82,5	35	8	1,5	28	82,5
15	9	4	16	34,5	36	11	13,5	18	40
16	9	4	20	49,5	37	14	21,5	26	73,5
17	15	28	24	58	38	16	34,5	27	79
18	13	18	26	73,5	39	15	28	20	49,5
19	10	8,5	27	79	40	10	8,5	25	66
20	8	1,5	19	44	41	18	40	28	82,5
21	11	13,5	25	66	42	14	21,5	20	49,5
<i>Медиана</i>						14	21,5	24,5	62

* оценка получена по тесту Э. Голизека

Таблица 13

Интегрированный показатель* уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых

<i>Номер испытуемого</i>	<i>В начале обучения</i>	<i>В конце обучения</i>	<i>Номер испытуемого</i>	<i>В начале обучения</i>	<i>В конце обучения</i>
1	13	61	22	21,5	59
2	26,5	44,5	23	28	71
3	34,5	62	24	21,5	62
4	13,5	58,5	25	23	63
5	22,5	46,5	26	22	66
6	17	58,5	27	13,5	66
7	22,5	70	28	17	73
8	22,5	49,5	29	62	49,5
9	23	58	30	28	53
10	30,5	66	31	11	63
11	26,5	59	32	16,5	66
12	21,5	58	33	17	74
13	43	73,5	34	22	47
14	20	67	35	32	81,5
15	17	63	36	17	47
16	9	49,5	37	22,5	58,5
17	17	58	38	17	66
18	26,5	73,5	39	29	70
19	9	66	40	17,5	58
20	6,5	44,5	41	49	76,5
21	17	66	42	21,5	59
<i>Медиана</i>				21,5	62

*для синтезирования интегрированного показателя вычислялась медиана 7-ми ранговых оценок (см. таблицы 1-7) каждого испытуемого на каждом этапе обучения.

В Приложении 5 представлены фрагменты программы «IBM SPSS Statistics 23» с результатами оценки нормальности распределения ранговых оценок показателей уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых по критерию Колмогорова–Смирнова (Kolmogorov-Smirnov test) (см. Приложение 5). Согласно этому критерию нормальное

распределение ранговых оценок из 14-ти исследуемых переменных (7-ми тестов) выявлено только у показателя работы памяти в начале обучения и у социокультурного показателя.

При операциях с переменными в порядковой шкале вынужденно применялись медианы, а не традиционное среднее. В таблице «Статистика» (см. Приложение 5) сравнивались значения среднего и медианы исследуемых переменных и, несмотря на отклонения от нормального распределения, эти значения близки у большинства показателей. Например, у интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции за время обучения медиана=21,5/62, а среднее=22,6/61,5 рангов при разнице не более 5%. При синтезировании интегрального показателя на основе средних значений за время обучения среднее этого показателя увеличивалось бы с 25,8 до 59,2 ранга. Поэтому, учитывая близость значений медианы и среднего и отмечая увеличение медианы показателей коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых, вполне допустимо подразумевать это увеличение применительно к среднему и это допущение не влияло на достоверность статистических выводов, а использовалось исключительно для графической интерпретации полученных результатов.

Увеличение медианы (см. Рис.5) интегрированного показателя на 40,5 рангов можно было интерпретировать как условный переход каждого испытуемого на следующий уровень сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции, когда, например, испытуемый с исходным наименьшим рангом «1» к концу обучения оценивался $1+40,5=41,5$ рангом, которым оценивался в начале обучения максимальный «уровень» при $N=42$ испытуемых, т.е. в конце обучения уровень сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции каждого испытуемого был выше, чем в начале обучения.

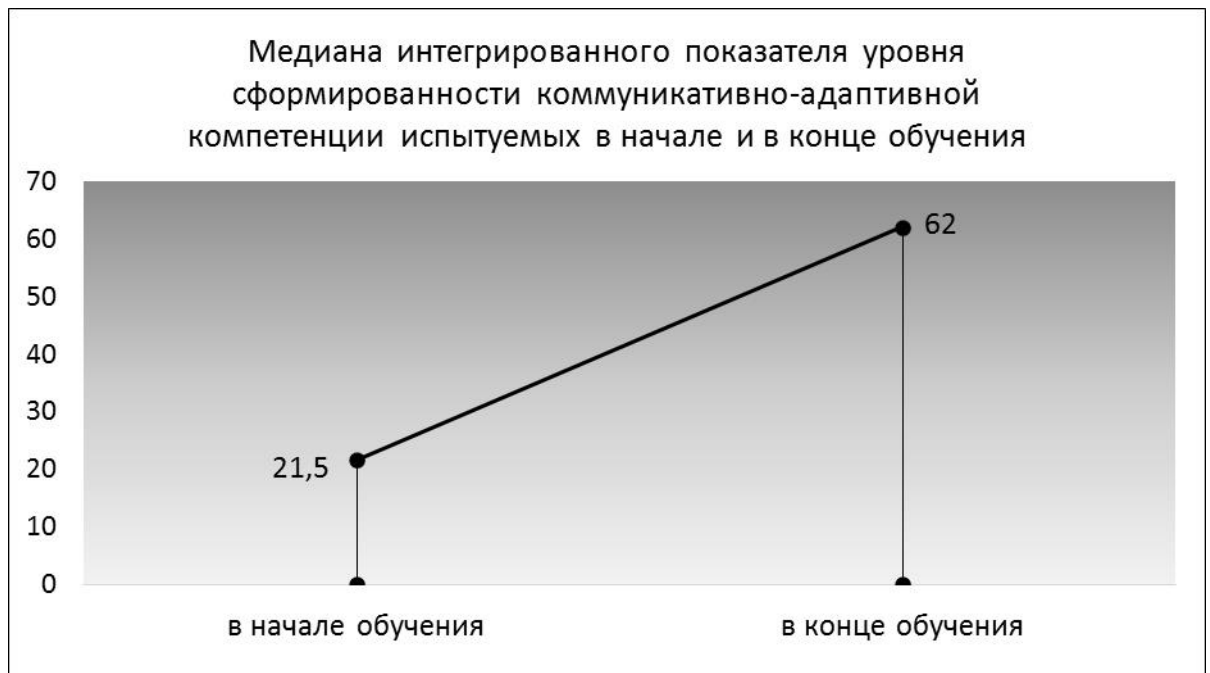


Рис. 5 Профиль увеличения медианы интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых с 21,5 до 62 рангов за время обучения

Таблица 14

Медианы и сдвиг показателей тестирования коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых

Показатель тестирования		В начале обучения	В конце обучения	Сдвиг
Показатель психологической готовности	Тестовый	2	4	2
	Ранговый	17	66	49
Показатель работы памяти	Тестовый	51	70	19
	Ранговый	24,25	58,5	34,25
Поведенческий показатель	Тестовый	5(15)*	12(8)*	7(-7)*
	Ранговый	21,5	62	40,5
Коэффициент умственной продуктивности	Тестовый	56	73,5	17,5
	Ранговый	23	56,5	33,5
Показатель самоорганизации	Тестовый	3	5	2
	Ранговый	22,5	45,5	23
Социокультурный показатель	Тестовый	33	60	27
	Ранговый	21,25	59	37,75
Ценностно-ориентированный показатель	Тестовый	14	24,5	10,5
	Ранговый	21,5	62	40,5

* в скобках указаны не инвертированные оценки теста Г. Айзенка.

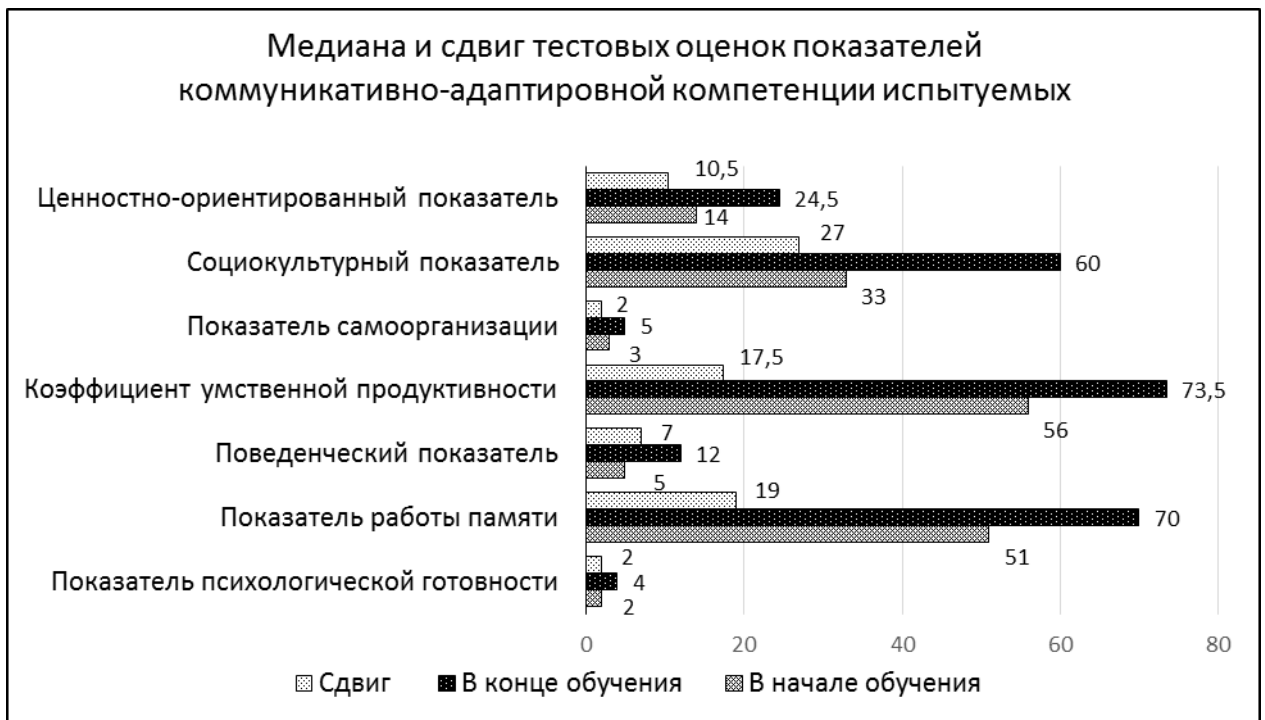


Рис. 6. Диаграмма медианы и сдвига тестовых оценок (см. таблицу 9) показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых

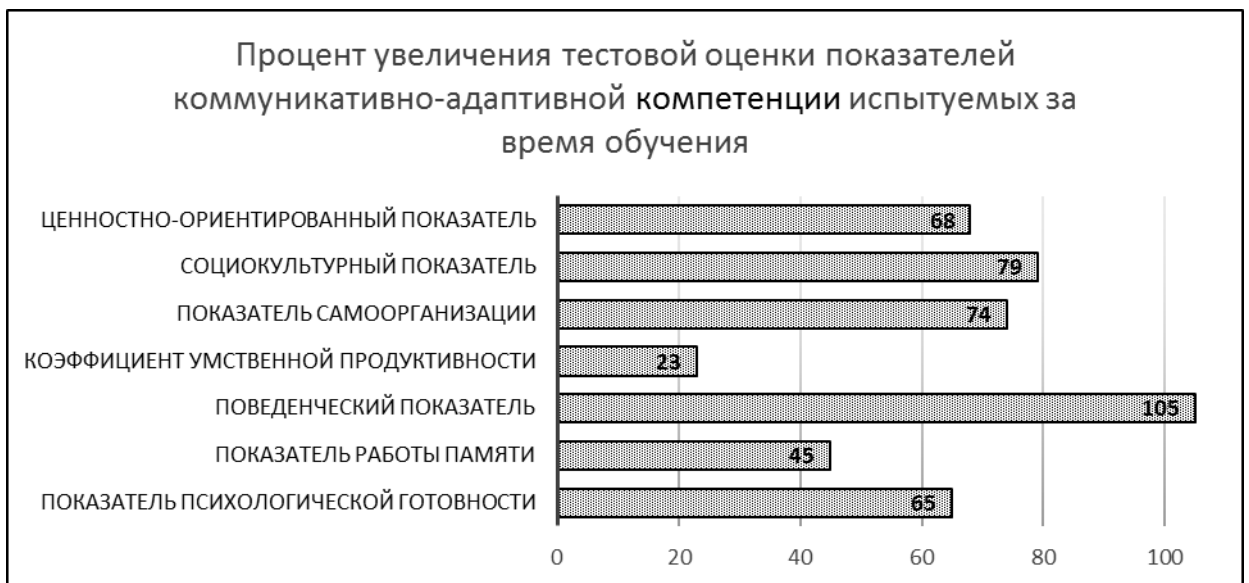


Рис. 7. Диаграмма сдвига тестовых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения – с использованием среднего показателей

Наибольший относительный положительный сдвиг (приращение) средних при формировании уровня коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения был выявлен (см. рис. 6-7) у тестовой оценки

поведенческого показателя – 105%, а наименьший сдвиг – у тестовой оценки коэффициента умственной продуктивности – 23%. У остальных показателей положительные приращения уложились в диапазон 45–79%.

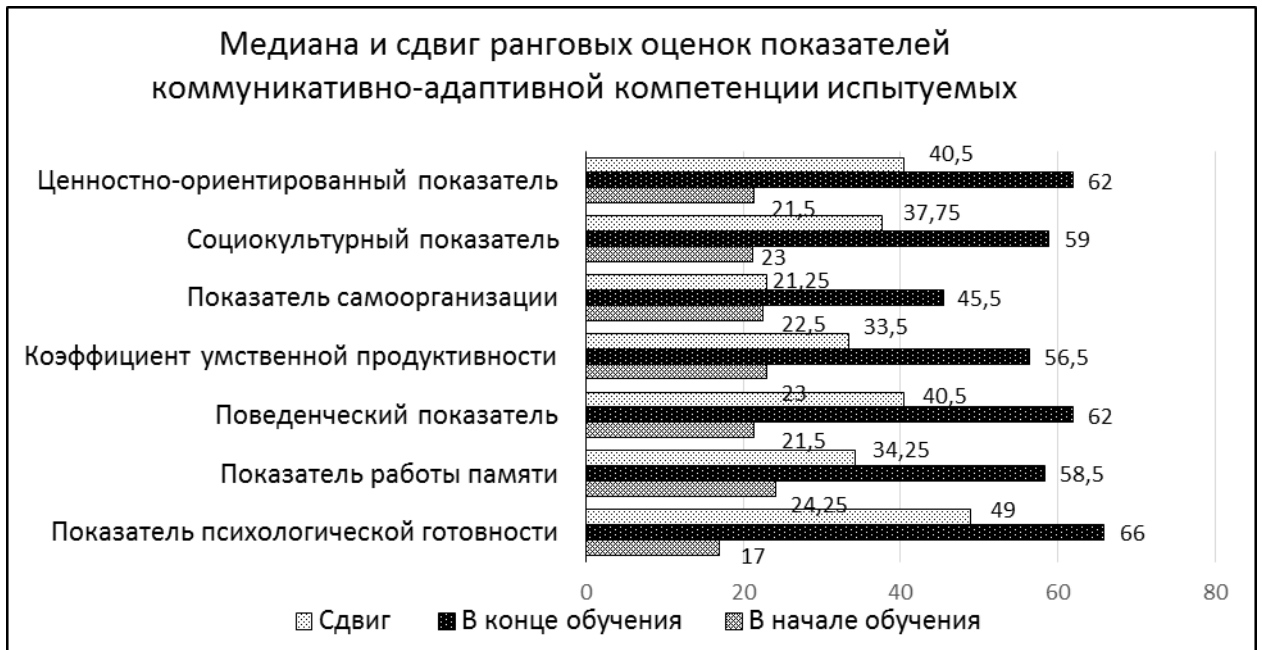


Рис. 8. Диаграмма медианы и сдвига ранговых оценок (см. таблицу 9) показателей коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых

Наибольший положительный сдвиг в единых ранговых оценках медианы при формировании уровня коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения был выявлен (см. рис.8) у ранговой оценки показателя психологической готовности – 49 рангов, а наименьший сдвиг – у ранговой оценки показателя самоорганизации – 22,25 рангов. У остальных показателей положительные приращения уложились в диапазон 33,5–40,5 рангов. Сравнивая тестовые и ранговые оценки сдвига показателей, отмечались совпадающие закономерности для относительной и абсолютной величины сдвига: наибольший рост характерен для поведенческого показателя и наименьший – для коэффициента умственной продуктивности.

В целом отмечалось равномерное приращение остальных исследуемых показателей уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения.

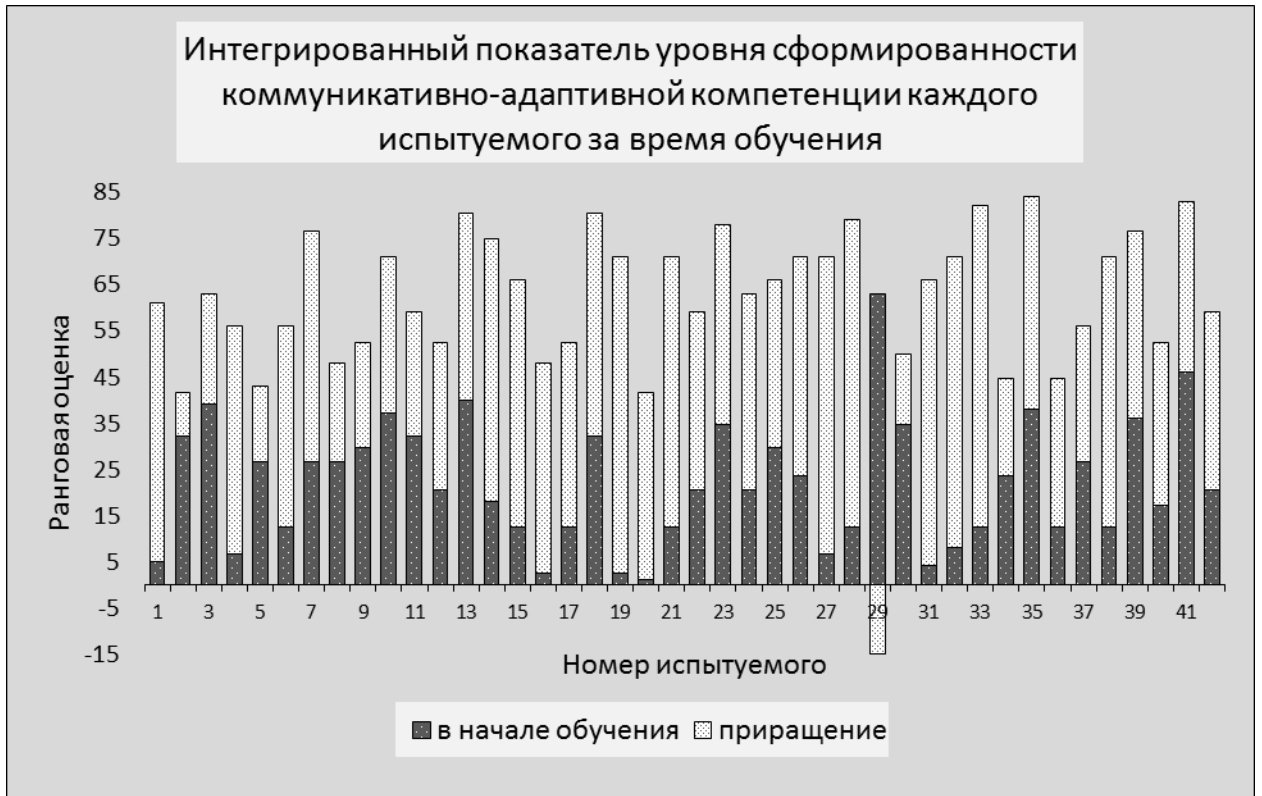


Рис. 9. Диаграмма накоплением интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции каждого испытуемого в начале обучения и приращением в конце обучения.



Рис. 10. Лепестковая диаграмма интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции каждого испытуемого в начале и в конце обучения

Минимальное приращение интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции (см. рис.9) выявлено у испытуемого «29» – минус 15 рангов, а максимальное приращение – у испытуемого «33» – 69,5 рангов.

Лепестковая диаграмма (см. рис. 10) наглядно демонстрирует повышение интегрального показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых за время обучения, когда наружная площадь «лепестка», отражающая конечный уровень, значительно больше площади внутреннего «лепестка», отражающей исходный уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале обучения. Наименьший уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции выявлен у испытуемого «20» в начале обучения, а в конце обучения – у испытуемого «2» и «20». Наибольший уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции выявлен в начале обучения у испытуемого «13», а в конце обучения – у испытуемого «35».

Формулировка статистических гипотез:

– Нулевая гипотеза H_0 – интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения одинаков или медиана разностей между интегрированными показателями уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения равна нулю, т.е. вариации интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения случайны.

– Альтернативная гипотеза H_A – интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения различен или медиана разностей между интегрированными показателями уровня сформированности коммуникативно–

адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения не равна нулю, т.е. вариации интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения обусловлены влиянием фактора «время обучения» или иначе: за счёт экспериментального «учебного воздействия» за время обучения сдвиг медианы интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых за время обучения имеет неслучайный характер.

Аналогичные «нулевые» и «альтернативные» гипотезы были сформулированы для 7–ми тестовых оценок показателей уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых за время обучения.

Рассмотрим статистический анализ интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.

Для решения основной задачи исследования с помощью критерия Уилкоксона выполнялся статистический анализ изменения интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции в начале и в конце обучения (см. Рис. 11).

Медиана интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых за время обучения увеличивается с 21,5 до 62 рангов (см. Рис. 5) и это увеличение достоверно подтвердилось критерием Уилкоксона.

Критерий Уилкоксона позволил вычислить и установить:

– преобладание «положительных разностей», что свидетельствовало о большем значении интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в конце обучения;

- вычислил высокий статистический уровень значимости $p < 0,001$, который меньше выбранного граничного уровня $p = 0,05$, что позволило отклонить нулевую гипотезу H_0 о равенстве нулю медианы разностей между «Интегрированным показателем уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции в начале обучения» и «Интегрированным показателем уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции в конце обучения» и принять альтернативную гипотезу H_A ;
- принятие альтернативной гипотезы H_A свидетельствовало о том, что уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения различен или медиана разностей между «Интегрированным показателем уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции» испытуемых в начале и в конце обучения не равна нулю, т.е. вариации уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции обусловлены влиянием фактора «время обучения» или иначе: за счёт экспериментального «учебного воздействия» за время обучения сдвиг уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции к концу обучения имеет неслучайный характер.

Частный вывод по критерию Уилкоксона для «Интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции» испытуемых: уровень сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых достоверно на высоком статистическом уровне значимости увеличился за время экспериментального обучения, что свидетельствовало об эффективности учебного воздействия по формированию коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых.

Статистический анализ тестовых оценок показателей коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.

После основного доказательства данного исследования о достоверном увеличении интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку, полученного в предыдущем разделе, был выполнен дополнительный статистический анализ семи тестовых оценок показателей, из которых синтезировался этот интегрированный показатель: показатель психологической готовности; показатель работы памяти; поведенческий показатель; коэффициент умственной продуктивности; показатель самоорганизации; социокультурный показатель и ценностно–ориентированный показатель.

Согласно представленным (см. Рис. 12–17) фрагментам программы «IBM SPSS Statistics 23» с результатами критерия Уилкоксона для тестовых оценок показателей коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста были сделаны следующие выводы:

- преобладание «положительных разностей» медианы свидетельствовало о большем значении каждой тестовой оценки показателей коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в конце обучения; преобладание «отрицательных разностей» медианы для тестовой оценки поведенческого показателя обуславливалось обратно пропорциональной зависимостью между величиной тестовой оценки и измеряемым качеством по «Диагностике ригидности» Г. Айзенка; при формировании комплексного показателя эта тестовая оценка инвертировалась по формуле: «20 баллов минус балл тестовой оценки»;
- каждая тестовая оценка показателей коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых увеличиваются (см. Табл. 11, рис. 6–7) к концу обучения достоверно на высоком статистическом уровне значимости $p < 0,001$;

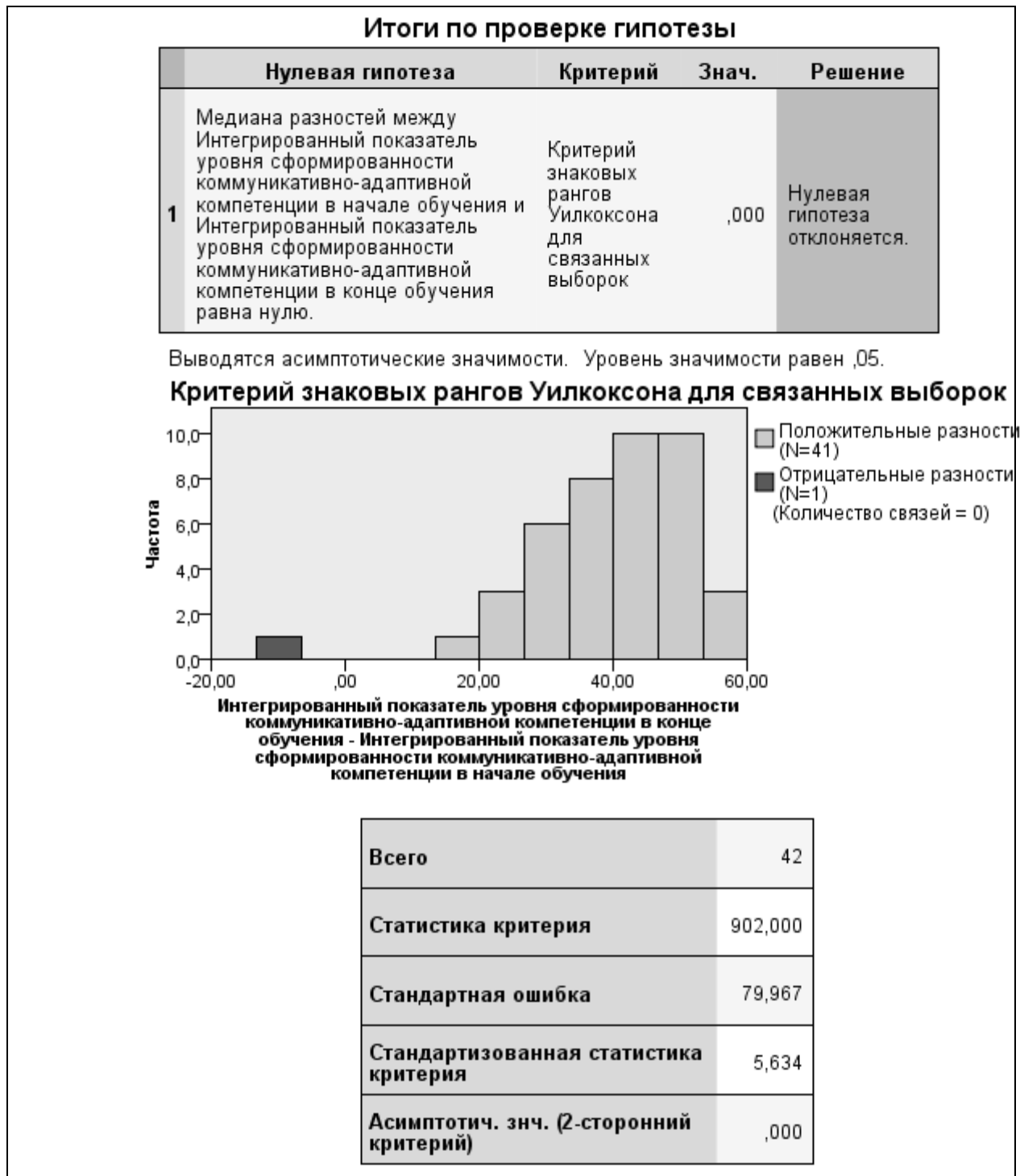


Рис. 11. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Критерий Уилкоксона для интегрированного показателя уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения

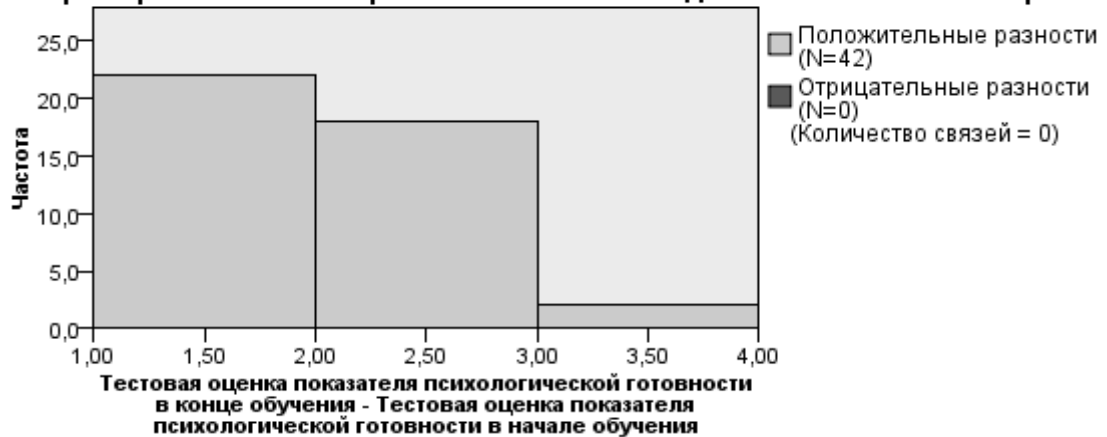
- отклонена нулевая гипотеза H_0 о равенстве нулю медианы разностей между каждой тестовой оценкой показателей коммуникативно–адаптивной компетенции в начале и в конце обучения;
- принята альтернативная гипотеза H_A о том, что вариации тестовой оценки для каждого из 7–ми тестов (отражающих в нашем исследовании уровень коммуникативно–адаптивной компетенции) в начале и в конце обучения неслучайны и обусловлены этапом обучения;
- принятие альтернативной гипотезы и достоверное увеличение медианы каждой тестовой оценки 7–ми показателей коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых к концу обучения свидетельствовало об эффективности учебного воздействия за время обучения по формированию более высокого уровня составляющих компонентов коммуникативно–адаптивной компетенции, а значит и в целом – более высокого уровня сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции испытуемых.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между Тестовая оценка показателя психологической готовности в начале обучения и Тестовая оценка показателя психологической готовности в конце обучения равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Всего	42
Статистика критерия	903,000
Стандартная ошибка	77,805
Стандартизованная статистика критерия	5,803
Асимптотич. знач. (2-сторонний критерий)	,000

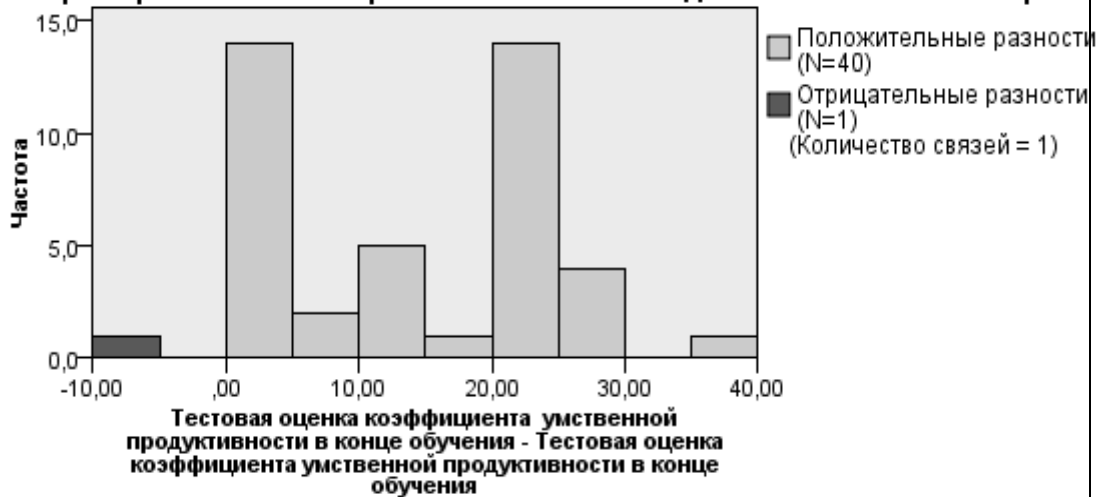
Рис. 12. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Критерий Уилкоксона для интегрированного показателя уровня сформированности психологической готовности испытуемых в начале и в конце обучения

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между Тестовая оценка коэффициента умственной продуктивности в конце обучения и Тестовая оценка коэффициента умственной продуктивности в конце обучения равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Всего	42
Статистика критерия	845,000
Стандартная ошибка	77,114
Стандартизованная статистика критерия	5,375
Асимптотич. знач. (2-сторонний критерий)	,000

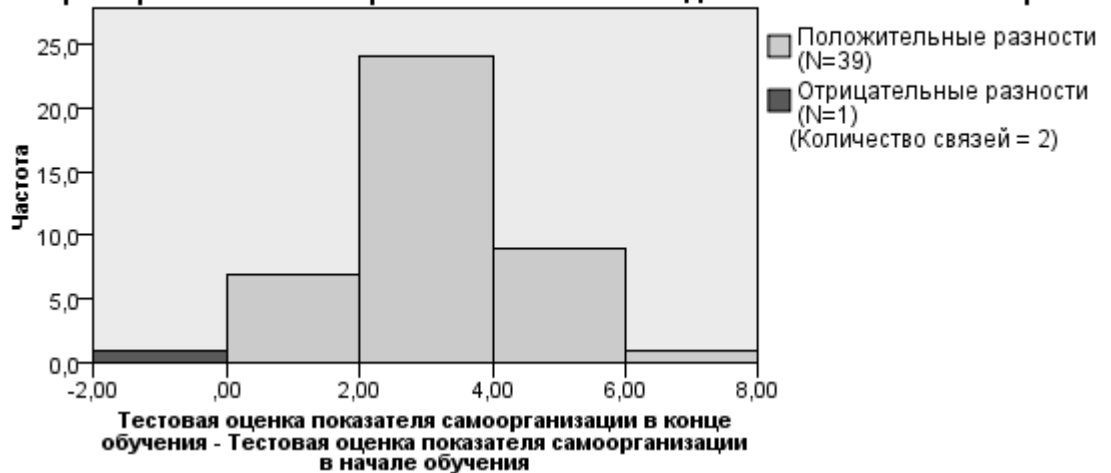
Рис. 13. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Критерий Уилкоксона для интегрированного показателя уровня сформированности показателя работы памяти испытуемых в начале и в конце обучени

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между Тестовая оценка показателя самоорганизации в начале обучения и Тестовая оценка показателя самоорганизации в конце обучения равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Всего	42
Статистика критерия	807,500
Стандартная ошибка	73,786
Стандартизованная статистика критерия	5,387
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

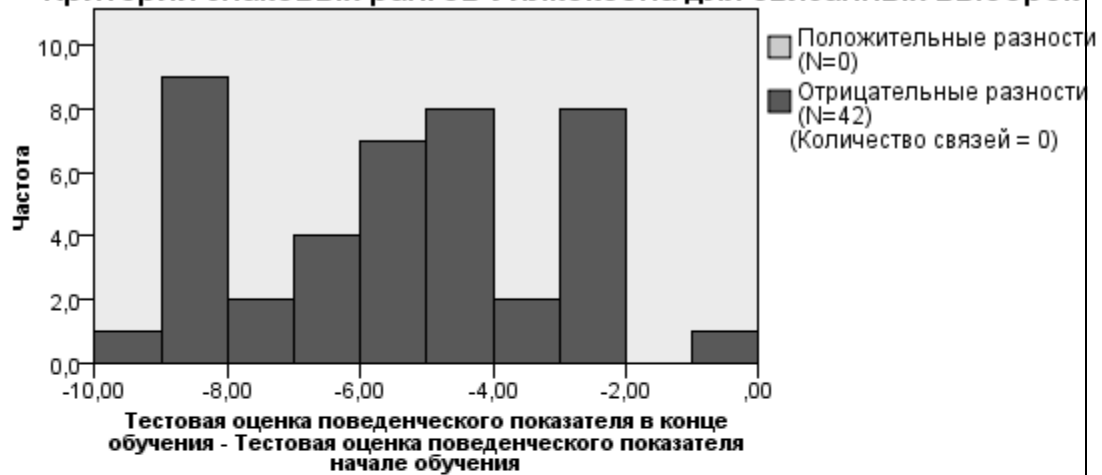
Рис. 14. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Критерий Уилкоксона для интегрированного показателя уровня сформированности показателя работы самоорганизации испытуемых в начале и в конце обучени

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между Тестовая оценка поведенческого показателя начале обучения и Тестовая оценка поведенческого показателя в конце обучения равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Всего	42
Статистика критерия	,000
Стандартная ошибка	79,698
Стандартизованная статистика критерия	-5,665
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

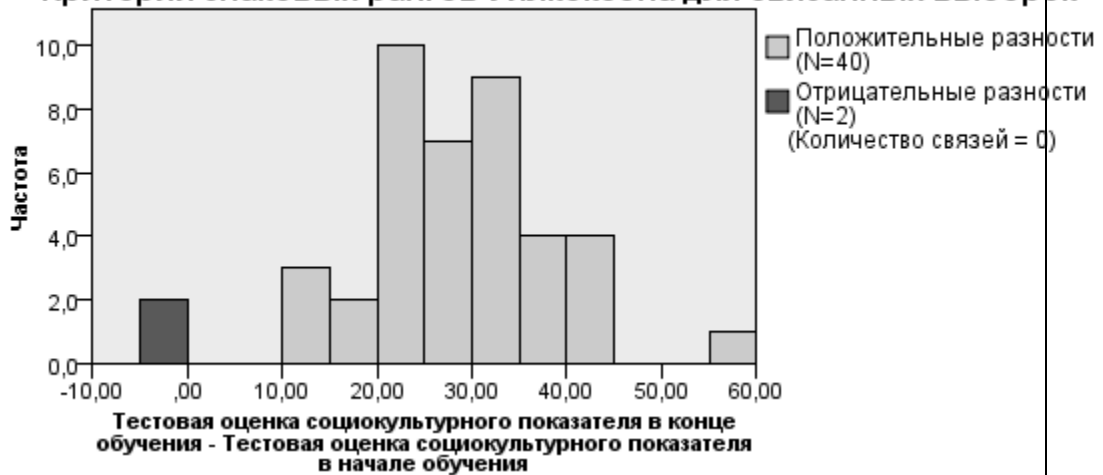
Рис. 15. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки поведенческого показателя

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между Тестовая оценка социокультурного показателя в начале обучения и Тестовая оценка социокультурного показателя в конце обучения равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Всего	42
Статистика критерия	900,000
Стандартная ошибка	79,927
Стандартизованная статистика критерия	5,611
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

Рис. 16. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки *социокультурного показателя*



Эффективность экспериментально-опытного обучения по повышению уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста статистически достоверно подтверждается результатами критерия знаковых рангов Уилкоксона (Wilcoxon signed-rank test).

Таким образом, процесс формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- на основе новой смыслообразующей деятельности происходит ориентация на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка;
- создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации;
- обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Основываясь на ведущие науки в обучении взрослых и пожилых: акмеологию, андрагогику и герагогику – партисипативный подход берет за основу следующие принципы при обучении людей пожилого возраста иностранному языку: принцип субъекта деятельности (личность рассматривается как развивающаяся, функционирующая, развиваясь и функционируя, личность «вписывается» в системы деятельности, общения, познания, поэтому личность

функционирует по критериям каждой из этих систем), принцип жизнедеятельности (представление о личности как о субъекте жизнедеятельности), принцип потенциального и актуального (позволяет рассматривать личность как проективную, перспективную систему; ориентирует на резерв, возможности личности, которые могут реализоваться в будущем; предполагает использовать при диагностике наличного состояния личности не только констатирующие, сколько проективные процедуры), принцип моделирования (представление, имитирование существующих систем на основе построения изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирование этих систем), принцип оптимальности (позволяет выбрать правильную линию поведения в процессе социальной деятельности), принцип обратной связи (личность, объективируясь в жизни и общении, получает не только результаты этой объективации – результаты труда, оценки людей, но и воспринимает себя в новом качестве).

Модель формирования коммуникативно–адаптивной компетенции при обучении людей пожилого возраста иностранному языку в гетерогенных группах включает в себя следующие компоненты:

- структурно–содержательный уровень (отражает компоненты и функции коммуникативно–адаптивной компетенции);
- методологический уровень (раскрывает партисипативный подход, условия и принципы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции);
- критериально–оценочный уровень (описывает показатели и уровни сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции, включает характеристику уровней сформированности коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста);
- организационно–практический уровень (включает средства и методы формирования коммуникативно–адаптивной компетенции);

– результативный уровень, отражающий результативную и статистическую составляющие.

К педагогическим условиям совершенствования процесса формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста при обучении иностранному языку мы относим:

– ориентация на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка;

– создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации;

– обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

Данные, полученные в ходе экспериментально–опытной работы позволяют судить о результативности выявленных педагогических условий и разработанной модели формирования коммуникативно–адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку и статистически достоверно подтверждается результатами критерия знаковых рангов Уилкоксона (Wilcoxon signed-rank test).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку является важной в свете происходящих глобализационных процессов. Ее значимость определяется постоянно увеличивающейся долей пожилого населения, при этом, благодаря быстрому развитию медицины, пожилой человек готов к активной посттрудо­вой жизни. Важно заметить, что государство оказалось не готово предложить широкий спектр досуговой деятельности людям пожилого возраста, которая стала бы для них новой смыслообразующей деятельностью.

В условиях постоянно меняющегося мира пожилому человеку иногда сложно справиться с происходящими изменениями, изучение иностранного языка помогает путем моделирования проблемных ситуаций, адаптировать свою жизнедеятельность.

Отправной точкой данного исследования послужил анализ коммуникативно-адаптивной компетенции как способности применять и адаптировать имеющийся социальный и коммуникативный опыт по отношению к уже сложившимся социальным связям, а также по отношению к расширению сложившегося социального круга общения в процессе активного включения в социальную среду. Основными структурными компонентами коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста являются: когнитивный, аксиологический, психологический и социальный. Аксиологический компонент включает мотивацию к участию в досугово-образовательной деятельности в сфере изучения иностранного языка, сформированную положительными мотивами на основе осознания своих предпочтений в досугово-образовательной деятельности, установке на приобретение новых знаний и расширений имеющихся, норм и ценностей в целях собственного общекультурного, социального, интеллектуального и нравственного развития, а также потребностей в

становлении и развитии себя как личности; ценностные ориентации в сфере изучения иностранного языка, направленные на содействие межкультурному общению. Психологический компонент определяется как приспособление психики человека к гармоничному существованию в обществе, выражающемуся в желании общаться с членами данного общества, концентрируясь не только на личных целях, но и на интересах собеседника; включает базовые психологические качества, а также способность к рефлексии и коммуникабельность. Социальный компонент рассматривается как возможность субъекта деятельности к изменению отношения к обществу для достижения гармоничного взаимодействия. Когнитивный компонент подразумевает наличие актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию, творческую активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу коммуникативной ситуации и рефлексии.

Основным научным результатом работы являются показатели сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста: показатель психологической готовности (склонность личности мобилизовать свои внутренние силы на осуществление деятельности); ценностно-ориентированный показатель (ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями); социокультурный показатель (адаптация к изменяющимся культурным парадигмам, расширение социальных связей; культурные идентификации с сообществом); поведенческий показатель (способность и желание решать новые задачи, самореализация своего не востребованного богатого жизненного опыта); показатель самоорганизации (способность самостоятельно ставить цели и действовать в соответствии с ними, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе, способность предвосхищать результаты действий до их выполнения, самостоятельно строить стратегию достижения целей в соответствии с

внутренними личностными смыслами, умение соотносить возникающие потребности с возможностями их реализации в определенной ситуации); коэффициент умственной продуктивности (способность концентрироваться, абстрагироваться от внешних условий); показатель работы памяти (способность запомнить и воспроизвести материал).

Исследование показало, что спроектированная модель формирования коммуникативно-адаптивной компетенции успешно функционирует и развивается при реализации следующего комплекса педагогических условий:

- ориентация на новую культуру благополучного старения на основе позитивного содержания жизни человека, связанного с самоактуализацией себя в ходе досуговой деятельности по изучению иностранного языка;
- создание среды для успешного овладения иностранным языком, актуализация духовных потребностей пожилого человека, что обеспечивает свободный выбор стратегии старения, повышения качества жизни, создает условия для успешной вторичной социализации;
- обеспечение индивидуально–личностного характера обучения иностранному языку людей пожилого возраста с ориентацией на их ценностно–смысловые изменения его субъектности и качества жизни, а также учет физиологических особенностей и индивидуального стиля обучения, что обеспечивает снижение тревожности и преломление стереотипа о дефицитности когнитивной сферы людей пожилого возраста.

Полученные результаты теоретико-экспериментально исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Актуальность формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста обусловлена рядом объективных причин: увеличением доли пожилого населения, изменением досугово-образовательных запросов людей пожилого возраста, необходимостью вовлечения людей пожилого

возраста в социальную сферу, недостаточной разработанностью проблемы обучения людей пожилого возраста.

2. Модель формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста, построенная на основе партисипативного подхода, включает в себя принципы андрагогики, акмеологии и геррагогики: субъекта личности, жизнедеятельности, потенциального и актуального, моделирования, оптимальности, обратной связи.

3. Совокупность педагогических условий является необходимой и достаточной для эффективного формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста.

4. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтверждают, что разработанная нами модель, функционирующая на основе выявленных педагогических условий, способствует эффективному формированию коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку.

Результаты и выводы опытно-экспериментальной работы направлены на совершенствование процесса формирования коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста. Проведенное нами исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с формированием коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку. Являясь проблемой многоаспектной, она требует дальнейших исследовательских поисков. Перспективным представляется поиск и обоснование новых методов и подходов обучения людей пожилого возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие; 4-е изд., стереотип. М.: Академия. 1999. 672с.
2. Абрамова, Г.С. Психологическое консультирование: Теория и опыт/ Г.С. Абрамова.– М.: Академия. 2002.– 240 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого–социальный институт. 1999. 224 с.
4. Агапова О. Образование длиной в жизнь: опыт Германии // Новые знания: Журнал по проблемам образования взрослых, 2006.№3. 34–35с.
5. Агапова О.В. С пожилыми и для пожилых // Новые знания, 1999. № 1. С. 42–45.
6. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев: Наука жить, 1997. 90с.
7. Акмеология: учебник / под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2006. 650с.
8. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы. / Под редакцией Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. СПб.: СПбАА, 2000.
9. Акопян А.В. Концепция педагогической культуры Е.В. Бондаревской // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2013. №1. С.67–75.
10. Альперович В.Д. Социальная геронтология. Ростов: Феникс, 1997. 576 с.
11. Альперович В.Д. Старость. Социально–философский анализ. Ростов–на–Дону: СКНЦ ВШ, 1998. 104с.
12. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: МПСИ, 2005. 432 с.

13. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
14. Анциферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост.о.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С.119–126.
15. Анциферова Л.И. Поздний период в жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности // Психологический журнал. 1996. № 6. 60–71с.
16. Анциферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №3. 90с.
17. Аргайл М. Психология счастья. М.: Прогресс, 1990. 270с.
18. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ. 1990. 367 с.
19. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С., Козлитина О.Н. Руководство к проведению семинарских и практических занятий по курсу «Психология развития и возрастная психология»: Учебное пособие. Ч.1. Ставрополь: СГУ, 2003. 206с.
20. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности.// Вопросы психологии, № 1, 1989. С. 92–100.
21. Баллантайн Дж., Осипов А. М. Социология образования // Социология. Учебник для студентов вузов / Отв. ред. А. В. Воронцов. СПб.: Изд-во «Союз», 2003. С. 198–213.
22. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъёмов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал, 1994. № 1. С. 60–80.
23. Бездухов В. П., Цепкова А. Н. Нравственные основания ориентации будущего учителя на реализацию идей личностно ориентированного образования // Известия Самарского научного центра РАН, 2011. №2–6. С.1279–1283.
24. Бессарабов В.И. Новая система актуализации знаний в области социальной геронтологии и герогогики: основные положения / В.И. Бессарабов, К.И.

- Прощаев, А.Н. Ильницкий // Геронтология. Т.1. 2013.№ 1. [Электронный ресурс]. URL: gerontology.esrae.ru/ru/1–12 (дата обращения: 26.07.2013).
25. Бим–Бад Б.М. Геронтагогика // Социальная работа. № 5. 2008. с.56.
26. Биррен Д. Поведение, адаптация и контрольные механизмы при старении / Д. Биррен // IX Междунар. конгр. геронтологов: тез. докл. Киев, 1972. Т. 1. С. 50–55
27. Бовуар С. Старость (Эссе) // Социальная геронтология: Современные исследования. М.: РАН ИНОН. 1994. С. 17–40.
28. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 255 с.
29. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Издание 2–е, стереотипное. Под редакцией Д. И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. 352 с.
30. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. М.; Ростов н/Д. : ТЦ "Учитель", 1999. 563 с.
31. Бороздина Л. В., Видинска Л. Притязания и самооценка // Вестн. Моск. ун–та. Серия 14. Психология, 1986. № 3. С. 21—30.
32. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. 408 с.
33. Бударина А.О. Использование принципа рефлексивности в профессиональной подготовке будущего лингвиста–переводчика // Вестн. РГУ им. И. Канта. Сер.: Педагогические и психологические науки. Калининград: Изд–во РГУ им. И. Канта, 2008. Вып. 5. 114 с. С. 82–85.
34. Бударина А.О. Использование эвристических технологий формирования профессиональной универсальности специалиста в области иностранных языков и культур // Пути повышения уровня подготовки специалистов в высших учебных

- заведениях: матер. XII ежегодн. межвуз. научно–практ. конф. Калининград: Изд–во БВМИ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2009. 323 с. С. 237–239.
35. Бударина А.О. *Linguistus Universalis: методология и технология формирования профессиональной универсальности лингвистов*. Калининград: БФУ им.И.Канта, 2011. 270 с.
36. Бурлачук Л. Ф. *Психодиагностика: учебник для ВУЗов*. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
37. Василькова Т.А *Основы андрагогики*. М.: КНОРУС. 2011.251с.
38. Вербицкий А.А. Психолого–педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // *Новые знания*, 2001. № 1. С. 8–9.
39. Вершловский С.Г. *Непрерывное образование: Историко–теоретический анализ феномена*. Спб.: СПБАППО. 2008. 155 с.
40. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический, очерк: кн. для учителя*. — 3–е изд. М.: Просвещение. 1991. 92с.
41. Газман О.С. *Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы*. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». М.: Издательский дом «Новый учебник». 2003. 320с.
42. Гидденс Э. *Социология*. 2–е изд., полн. перераб. и доп. М.: УРСС.,2005. 632 с.
43. Глэддинг С. *Психологическое консультирование*. 4–е изд. СПб.: Питер. 2002. 736с.
44. Голизек Э. *Преодоление стресса за 60 секунд*. М.: Крон–Пресс. 1995. 183с.
45. Головина Г. В. *Функции досуговой деятельности как наиболее значимые ее характеристики в аспекте соответствия потребностям членов общества* // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, 2011. №4. С.173–179.
46. Горшкова В.В. *Онтологизация непрерывного образования. Вопросы обучения и воспитания* // *Педагогика*, 2014. № 8. С.53–56.
47. Гребенюк О.С. *Педагогика индивидуальности: курс лекций*. 2–е изд. / О.С. Гребенюк. – Калининград: КОИПКРО. 2002. 340 с.

48. Громкова М.Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых. М.: Юнити. 2005.490с.
49. Гундаров И. А. Духовное неблагополучие и демографическая катастрофа //Общественные науки и современность, 2001. № 5. С.58–65.
50. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос. 2003. 248 с.
51. Гуцу Е.Г. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателей высшей школы // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 1 [Электронный ресурс]. URL: www.science-education.ru/107-8501 (дата обращения: 26.09.2015).
52. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск: Пеленг. 1992. 116 с.
53. Давыдова Е.В. Измерение качества жизни. М.: Изд-во РАН. 1993. 52с.
54. Давыдовский И.В. Что значит старость. М.: Знание. 1967. 156с.
55. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта// Социологические исследования, 1994. № 5. С.142—147.
56. Дикая Л.Г., Шапкин С.А., Гусев А.Н. Особенности адаптации операторов к асомнии: анализ динамики биопотенциалов мозга и поведенческих показателей // Физиология человека, 1992. С. 42–50.
57. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. 4–е изд., стер. М.:Academia.2007. 368с.
58. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., А. Б. Гофмана. М.: Канон. 1995. 352 с.
59. Евтихов О.В. Практикум психологического тренинга. СПб.: Речь. 2005. 256 с.
60. Елютина М.Э. Геронтологическая тропинка в лабиринте социальной политики/ под ред. Е.Ярской–Смирновой. М: ИНИОН РАН. 2002.170с.

61. Ермак Н.А. Основные задачи педагогической поддержки в геронтообразовании// Известия Южного федерального университета. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. №3. С.46 – 55.
62. Ермак Н.А. Основные принципы педагогической поддержки: пожилых людей в геронтообразовании // Известия: Южного федерального университета. Педагогические науки.2008. №1–2. Ростов н /Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. С.60–66.
63. Ермак Н.А. Педагогическая поддержка людей пожилого возраста в геронтообразовании. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ. 2007.232с.
64. Ермак Н.А. Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей. Ростов н /Д: ИПО ПИ ЮФУ.2008. 232 с.
65. Ермак Н.А. Современные методы обучения пожилых людей // Труды VI Междунар. науч.– практич. интернет конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 6. Ч. 1. Ростов н/Д: Изд–во РГУПС, 2008. С.280 –286.
66. Ермолаева М.В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. М.: Изд–во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК»,.2004. 280 с.
67. Жарков А.Д. Теория и технология культурно–досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. – М.: Издательский Дом МГУКИ. 2007. 480 с.
68. Жукова В. Ф. Психолого–педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия ТПУ . 2012. №6. С.117–121.
69. Загумённых Ю.Л. Обеспечение равных возможностей для учащихся в получении качественного образования в условиях его диверсификации // Материалы межд. конф. Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы. Минск: НИО.2007. С. 481–485.
70. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России , 2012. №5. С.122–127.

71. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык. 1989. 219 с.
72. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕРСЭ. 2007. 272 с.
73. Казаева Е.А. Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих педагогов // Педагогическое образование в России, 2014. №4. С.22–26.
74. Карсаевская Т.В. Этапы; жизненного цикла человека // Психология зрелости и старения, 1997. № 3. С. 8–12.
75. Карсаевская Т.В., Шаталов А.Т. Философские аспекты геронтологии. М.: Наука. 1978. 216с.
76. Карюхин Э.В. Геронтологические НКО: от моделей ухода к становлению сектора. М.: Эслан.2002. 215с.
77. Каспржак А.Г., О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова. Стандарт образования: история разработки и итоги // Вопросы образования, 2004. №3. С.24–43.
78. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально–культурная деятельность: Учебник. М: МГУКИ. 2004. 539 с.
79. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 240с.
80. Кобзева Л.Ф. Характеристика уровня жизни и здоровья пожилых //Материалы Консультативного международного семинара. М: МЗМИ, 1995. С. 39–40.
81. Колесникова И. А. Основы андрагогики. М.: Академия. 2003. 240 с.
82. Колесникова И.Л. Долгина О.А. Англо–русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа. 2008. 431 с.
83. Колик Г. К проблеме педагогического сопровождения досуговой деятельности людей пожилого возраста // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. №24. С.109–111.
84. Коломинский Я.Л. Основы психологии. М.: АСТ. 2010. 352с.

85. Коменский Я.А. Великая дидактика/ Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. М.: Просвещение.1981. 528 с.
86. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Издательство политической литературы. 1984. 336с.
87. Кононыгина Т.М. Быть пожилым хороший шанс в обществе долгой жизни // Новые знания, 2006. №3. С. 39–42.
88. Кононыгина Т.М. Герагогика: Пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орёл: Красная строка, 2006. 168 с.
89. Кононыгина Т. Образование пожилых в единой Европе // Новые знания: Журнал по проблемам образования взрослых. 2006. №2. С. 33–37.
90. Кононыгина Т.М. Управление геронтообразованием: становление, функционирование, перспективы: дис. канд. социол. наук. Орёл: Орловская Государственная Академия. 2004.180 с.
91. Кононыгина Т.М. Учиться никогда не поздно // Новые знания, 1998. №3. С. 38–39.
92. Константинов Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение. 1982. 447 с.
93. Копытин А.И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256с.
94. Костромина С.Н. Мотивационная сфера// Психология человека от рождения до смерти; под ред: А.Н. Реана. СПб.: Прайм–Еврознак, 2001. С. 573–585.
95. Краснова О.В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии. // Мир психологии, 1999. №2. С. 96–106.
96. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы. Владивосток: ДВГТУ, 2002. 92 с.
97. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. СПб: Политехника, 2002.80с.
98. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. Ростов–на–Дону.: ИПО ПИ ЮФУ. 2009. 328 с.

99. Лапшина Е.В. Современные ориентиры в образовании пожилых людей // М.: Новые знания: Журнал по проблемам образования взрослых, 2007. № 4. С. 29–31.
100. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия. 2005. 352с.
101. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия: автореф. дисс. на соискание степени д. мед. наук. София. 1970. 25 с.
102. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 145с.
103. Ломтева Т. Н., Киргинцева Н. С. Саморегулируемое обучение в информационном обществе как андрагогическая проблема // ЧиО . 2009. №3. С.220–224.
104. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография.– Екатеринбург, 2001. 269 с.
105. Малкина–Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практикующего психолога. М.: Изд–во Эксмо, 2005. 896 с.
106. Малкина И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практикующего психолога. М.: Эксмо, 2005. 896 с.
107. Марасанов Г.И. Социально–психологический тренинг. М.: Совершенство. 1998. 208 с.
108. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352с.
109. Меерович М.И. Технология творческого мышления. Минск: АСТ, 2000. 432 с.
110. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.–информ. исследований. Отд. социологии и социал. Психологии. Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2009. 290 с.
111. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.–метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
112. Молчанова О.Н. Специфика Я–концепции в позднем возрасте и проблема психологического витайкта // Мир психологии. М.: НОУ ВПО «Московский психолого–социальный университет», 1999. № 2. С. 133–141.
113. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов. 3–е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.

114. Наследов А. Д. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2011. 373с. 400 с.
115. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл. 2002. 462с.
116. Панасюк А.Ю. Как победить в споре. Или искусство убеждать. М.: Олимп АСТ, 1998. 160с.
117. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: Проблемы и перспективы. / Под ред. Р. К. Мертона, Л. Брума, Л. С. Котрелла. М.: Прогресс, 1965. С. 25–67.
118. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб: СПбГУП. 2010. 533 с.
119. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. М., 1984. С. 334—335.
120. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК. 2008. 479 с.
121. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс. 1994. 480 с.
122. Россет Э. Продолжительность человеческой жизни. М.: Прогресс. 1981. 383 с.
123. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 1999. 720с.
124. Рудестам К.Э. Групповая психотерапия. СПб.: Питер. 1993. 384с.
125. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Институты психологии РАН, 2006. 170 с.
126. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура, 2014. №1 (25). С.123–141.
127. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие/ Сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.

128. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии; 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
129. Скиннер Б. Радикальный бихевиоризм. М: Прайм–Еврознак, 2007. 128с.
130. Слостенин В.А., Исаев И.Р., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Школа–Пресс, 1997. 512 с.
131. Слободчиков В.И., Исаев Е.И.. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа–Пресс, 1995. 360с.
132. Соколова В. А. Основы социологии. Ростов н/Д: Феникс. 2000.192с.
133. Сорокин Г. Г. Состояние геронтообразования в Российской Федерации // Социология образования. 2010. №8. С. 25–40.
134. Социология образования: теории, исследования, проблемы. Хрестоматия. / Сост. и ред. С.А.Ерофеев, В.П.Модестов, В.В.Фурсова. Казань: Казанский гос. ун–т, 2004. 168 с.
135. Стрельцов Ю.А. Культурология досуга: Учебное пособие. – Изд.2-е – М МГУКИ, 2003. 296 с.
136. Стюарт – Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2010. 317с.
137. Сухомлинский В.А. Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2002. 224 с.
138. Тамарская Н.В., Русакова С.В., Гагина М.Б. Управление учебно–воспитательным процессом в классе (здоровьесберегающий аспект): Учебно–методическое пособие для учителя. Калининград: Изд–во КГУ. 2002. 31 с.
139. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы: монография. Калининград: Изд–во РГУ им. И. Канта, 2007. 321 с.
140. Теория и практика социальной работы: Методические материалы / Отв. ред. Попов А.М., Холостова Е.И. М.: Ин–т соц. работы, 1997. 113 с.
141. Торндайк Э. Л. Психология обучения взрослых. М.: Л., 1931.
142. Фреик Н.В. Петр Штомпка. Доверие: социологическая теория // Социологическое обозрение, 2002. №3. С.30–41.

143. Фролькис В.В. Регулирование, приспособление и старение. Л.: Наука, 1970. 282с.
144. Халицки Е. Обучающая геронтология [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.html (дата обращения: 25.05.2014)
145. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учеб. пособие. – 2-е изд. М.: Дашков и К. 2003. 295 с.
146. Чошанов М. А. Дидактическая инженерия: анализ и проектирование обучающих технологий. Блумингтон; Индиана: Экслибрис. 2009. 425 с.
147. Шакуров Р.Х. Социально–психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение. 1990. 208с.
148. Шамова Т. И., Цибульникова, В. Е. Система школьного образования в России и требования к профессиональной деятельности директора школы в XVII—XIX вв.// Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием. М.: Тиссо, 2010. С. 131—134.
149. Шахматов Н. Ф. Старение — время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей // Психология зрелости и старения. 1998. №2. С.14–20.
150. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 539 с.
151. Штофф В.А., Шилков Ю.М. Проблема понимания в научном познании // Диалектика процесса познания. М.: Изд–во Моск. ун–та, 1985. С.152–161.
152. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Графа. 1996. 344 с.
153. Яворская А.А. О межкультурном взаимодействии в сфере физической культуры в Калининградской области. Калининград: Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2014. № 5. С. 79–83.
154. Якиманская И.С. Разработка технологий личностно–ориентированного обучения // Вопросы психологии. М.: ООО «Вопросы психологии», 1995. №2. С. 31–42.

155. Agapova O. Effects of elderly education in Russia // *Advances in gerontology*. St. Petersburg. 2007. Vol. 20. № 3. P. 208–209.
156. Allen M. J. Teaching Non–Traditional Students // *APS Observer*. California. 2000, Vol. 13. No. 7. P. 58–62.
157. Andrews G., Gavin N. Begley S., Brodie D. Assisting friendships, combating loneliness: user's view on a 'berinding' scheme // *Aging and Society*. 2003, Vol. 23. P. 349–362.
158. Auerbach E. *Making Meaning, Making Change: A Guide to Participatory Curriculum Development for Adult ESL and Family Literacy*. University of Massachusetts, English Family Literacy Project, 1990. 252 p.
159. Campbell P., Burnaby B. *Participatory Practices in Adult Education*. New Jersey: Taylor & Francis, 2010. 328 p.
160. Cummings J.L. Depression and Parkinson's disease: a review // *Am. J. Psychiat.* 1992. – V. 149. – P. 443–454.
161. Cummings J.L. The Neuropsychiatry Inventory: assessing psychopathology in dementia patients // *Neurology*. V. 48. Suppl. 6. 1997. P. 10–16.
162. Edwards M.J., Aldous I.R. Attitudes to and knowledge about elderly people: a comparative analysis of students of medicine, English and Computer Science and their teachers // *Med Educ*. 1996. P. 45–49.
163. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2006. 183 p.
164. Griffiths G., Keohane K. *Personalizing language learning*. Cambridge University Press, 2001. 160 p.
165. Havighurst R. *Human development and education*. New York: Longmans, Green, 1957. 356 p.
166. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning/ Theory and Practice*. – 3rd edition. – London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. 382 p.
167. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company. 207p.

168. Lapp D. C. Total recall. Stanford: Alumni Associations, 1992. 127p.
169. Lindeman E. C. Andragogik: the method of teaching adults. Workers' Education, 1926. 38p.
170. Marsland B. Lessons from nothing. Activities for language teaching with limited time and resources. Cambridge University Press, 2007. 90 p.
171. McClusky H. Y. The relevancy of psychology for adult education. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A., 1964. 200 p.
172. Neugarten B. The psychology of aging: An overview. Washington, DC: American Psychological Association, 1976. – P. 43–57.
173. Neugarten B. Time, age and life cycle. //American Journal of Psychiatry, 136, 1979. P. 887–894.
174. Phillipson Cr. Towards a new sociology of ageing: from structured dependency to critical gerontology. Bristol: Policy Press, 2002. 203 p.
175. Santrock J.W. Life–Span Development. New–York: McGraw–Hill, 2009. 800 p.
176. Seymour D., Popova M. 700 Classroom Activities. Oxford: Macmillan, 2005. 156 p.
177. Smithd, Baltes P.B. Wisdom related Knowledge: Age Cohort Differences in Responce to Life – planing Problems // Developmental Psychology. 1990. V26 № 3. P.494–505.
178. Thornbury S. How to teach speaking. Edinburgh: Longman, 2008. 156p .
179. Thornbury S. How to teach vocabulary. Edinburgh: Longman, 2011. 185p.
180. Ur P. Discussions that work. Task–centered fluency practice. Cambridge University Press, 2012. 122p.

Список использованных словарей и справочников

181. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.freecopy.ru/search> (дата обращения: 21.05.2013).

182. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 452 с.
183. Социальная политика, уровень и качество жизни. Словарь /Под ред. В. Н. Бобкова, А. П. Починка, М.: Изд-во ВЦУЖ, 2001. 288 с.
184. Толковый словарь русского языка/ под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/> (дата обращения: 20.05.2013).

Список источников

185. Конвенция МОТ № 117 «Об основных целях и нормах социальной политики» [Электронный ресурс]. URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=295 (дата обращения: 29.09.2015).
186. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://iv.garant.ru/SESSION/PDA/linkProxy?subjectId=6194474&linkType=65537> (дата обращения: 24.05.13).
187. Федеральный Закон 273–ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 22.05.13).
188. Федеральный закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: <http://femida.info/41/fzosogpvii005.htm> (дата обращения: 22.05.13).
189. Федеральный закон «О дополнительном образовании» [Электронный ресурс]. URL: http://fgouvunmc.ru/normativ_zakonodatelstvo/federalnye_zakony.php?ELEMENT_ID=986 (дата обращения: 22.09.15).
190. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (дата обращения: 07.07.2015).

191. Hutchinson T. English for Life. Beginner. Oxford: Oxford University Press. 2007. 107 p.

192. Oxenden C., Latham–Koenig C., Seligson P. New English File. Elementary. Oxford: Oxford University Press. 2004. 159 p.

193. Oxenden C., Latham–Koenig C., Seligson P. New English File. Pre–intermediate. Oxford: Oxford University Press. 2005. 159 p.

Рабочая программа курса «Английский для души»

Общие положения

1.1. Цель и задачи курса

Целью курса «Английский для души» является совершенствование навыков разговорной речи в повседневном общении при решении бытовых, межличностных и общекультурных задач.

Задачами курса «Английский для души» являются:

- совершенствование языковых навыков и умений устной и письменной речи, необходимых для социального и бытового общения в рамках тематики, предусмотренной программой;
- совершенствование навыков грамматического оформления высказывания;
- совершенствование основных лингвистических понятий и представлений.

1.2. Требования к сформированности речевой деятельности

По окончании курса пожилой обучающийся должен достигать цели общения посредством имеющегося запаса языкового материала в предсказуемых бытовых и профессиональных ситуациях, выражать свое мнение (отношение) по какой-либо проблеме, формулировать свое отношение к различным фактам и событиям в социальной сфере.

Требования к навыкам пожилых обучающихся:

1. Аудирование:

- восприятие и понимание общего содержания речевых отрезков (диалогической и монологической речи), произносимых в беглом темпе речи, приближенном к темпу речи носителя языка по бытовой и страноведческой тематике;

2. Говорение

- умение начинать и поддерживать беседу на бытовые темы;
- умение начинать и поддерживать беседу на страноведческие темы;
- умение обсудить текущие социальные события;

- владение произношением и ритмом речи, приближенными к произношению и ритму речи носителя языка;

3. Чтение:

- умение понять содержание письменных сообщений в деталях;
- умение понять основное содержание объявлений различного характера (распродажи, конкурсы и т.д.);
- умение бегло прочесть необходимые для учебы (работы) источники;

4. Письмо:

- умение передать услышанную информацию в деталях;
- умение вести переписку на бытовые, социальные и страноведческие темы;
- умение написать объявление об услугах и т.д.;

1.3. Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Основная литература

1. Hutchinson T. English for Life. Beginner. Oxford: Oxford University Press. 2007. 107 p.
2. Oxenden C., Latham–Koenig C., Seligson P. New English File. Elementary. Oxford: Oxford University Press. 2004. 159 p.
3. Oxenden C., Latham–Koenig C., Seligson P. New English File. Pre–intermediate. Oxford: Oxford University Press. 2005. 159 p.

1.4. Управление учебным процессом и оценка качества обучения

Настоящая программа предполагает два основных вида контроля успеваемости: текущий, итоговый.

Текущий контроль успеваемости заключается в измерении уровня усвоения конкретного языкового материала и степени сформированности речевых навыков и умений за определенный период обучения. Тесты текущего контроля позволяют выявить отклонения от запланированной программы в ходе учебного процесса и скорректировать освоение языкового материала.

Итоговый контроль предназначен для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый уровень владения иностранным языком в соответствии с программой курса. **Итоговый контроль** осуществляется с использованием следующих приемов проверки:

- тест итогового контроля успеваемости, опирающийся на содержание учебной программы и включающий образцы пройденного учебного материала;

- собеседование, включающее устное сообщение пожилого обучающегося по изученной теме (темам), и прямое речевое взаимодействие с экзаменатором;
- по итогам курса пожилым обучающимся также предлагается сдать mock exam на уровень A2 или B1.

1.5. Тематическое планирование

Модуль	Цель	Содержание
«Знакомство»	Знакомство с группой. Установление дружественных отношений.	1.Информация о программе курса, о досуговых возможностях библиотеки. 2.«Визитка»,«Знакомство», «Анкета участника занятий» (см. Приложение 5). 3.«Угадай профессию». 4.«Я и моя семья». 5.Опиши фотографию. 6.Я говорю-ты спрашиваешь.
«Отдых»	Знакомство с разными видами отдыха. В конце изучения модуля предполагается совместно организованное мероприятие.	1.Калининград. Что он может нам предложить? 2.Чем заняться в свободное время? 3.Где есть скидки для пенсионеров?
«Я и люди вокруг»	Изучение индивидуально - типологических особенностей участников курса и информирование об их проявлениях (стратегия планирование работы, темп, ритм, эмоционально – волевая регуляция). Изучение оценочных прилагательных. В конце изучения модуля предлагается групповое задание «Помоги окружающим» (предполагается помощь в какой-либо сфере, которая вызывает трудности у пожилого человека).	1.Ролевая игра «Попробуй быть мной». 2.Мозговой штурм «If I felt bad I would...». 3.Тренинг «Создай что-то хорошее».
«Еда»	Анализ рациона питания. Лексика по теме «Еда».	1.Любимые рецепты. 2.Как правильно питаться.

	В конце изучения модуля праздник «Традиционные блюда».	3.Где и что купить? 4.Дача.
История	Изучение уровня когнитивных способностей и информация об особенностях его формирования.	1.Личные истории. 2.Знакомство с историей Англии. Великая Хартия Вольности. 3.Презентации. 4.Что бы Вы изменили в прошлом? 5.Цепочка памяти. 6.Сократовские беседы «В какой эпохе Вы хотели бы жить?».
Как быть вежливым	Формирование навыков успешного эффективного общения.	1.Приемы и правила общения. 2.Средства общения. Язык общения. 3.Ситуации бытового общения (см. Приложение 2).
Здоровый образ жизни	Формирование адекватной самооценки и навыков уверенного поведения, выработка стрессоустойчивости.	1.Самоуважение, самопринятие, любовь к себе. 2.Проведение методики на самооценку (САН). 3.Упражнение «Обмен комплиментами».
Жизнь вокруг нас	Формирование позитивного взгляда на жизнь.	1.Мозговой штурм «Что делает тебя счастливым». 2.Тренинг «Скажи комплимент». 3.Позитивная неделя.
Волонтерство	Формирование положительного взгляда на помощь окружающим, выведение себя из сферы «нуждающихся».	1.Проект «Им нужна наша помощь» (более продвинутые члены группы помогают освоиться новым участникам). 2.Организация help desk для школьников «Поможем с уроками». 3.Представление презентации о волонтерских программах в области.

1.6. Содержание обучения

№ п/п	Основные понятия (категории) и проблемы, рассматриваемые в теме
-------	---

1	Строение речевого аппарата. Уровни и единицы устной формы речи, их функции. Фонема Просодия и интонация. Компоненты интонации: ударение, мелодика, громкость, темп, тембр, тон, пауза. Фразовая акцентуация, ритм. Звуки в английском языке, их классификация. Слог. Ударение. Фраза.
2	<p>Лексика по темам: «Имя, адрес, номер телефона», «Дата и место рождения, возраст», «Пол», «Семейное положение», «Национальность», «Профессия», «Семья».</p> <p>Грамматика: Род, число, падеж имени существительного. Виды местоимений и особенности их употребления.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
3	<p>Лексика по темам: «Типы жилья: городской, сельский дом, квартира, общежитие», «Помещение», «Мебель».</p> <p>Грамматика: Употребление определенного и неопределенного артикля.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
4	<p>Лексика по темам: «Характер».</p> <p>Грамматика: Способы образования имени прилагательного и наречия. Степени сравнения имени прилагательного, наречия.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
5	<p>Лексика по темам: «Распорядок дня», «Питание», «Одежда», «Покупки, магазин», «Продукты».</p> <p>Грамматика: Особенности спряжения глагола в английском языке. Вспомогательные глаголы. Модальные глаголы <i>can, must, may, be able to, have to, should</i> и др.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
6	<p>Лексика по темам: «Продукты», «Напитки».</p> <p>Грамматика: Особенности употребления времен Present Indefinite. Present Continuous. Future Indefinite. Past Indefinite. Present Perfect.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
7	<p>Лексика по темам: «Любимые занятия», «Развлечения».</p> <p>Грамматика: Past Continuous. Past Perfect.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p> <p>Выполнение фонетических упражнений.</p>
8	<p>Лексика по темам: «Транспорт», «Поездки», «Путешествия».</p> <p>Грамматика: Особенности употребления косвенной речи в английском языке. Future in the Past. Глаголы <i>speak, say, tell, talk</i>.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>

9	<p>Лексика по темам: «Человек и общество».</p> <p>Грамматика: Особенности употребления пассивного залога в английском языке.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>
10	<p>Лексика по темам: «Здоровье», «Система здравоохранения».</p> <p>Грамматика: Инфинитивные конструкции Complex Object, Complex Subject. Герундий. Виды причастий и особенности их употребления в английском языке.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>
11	<p>Лексика по темам: «Услуги».</p> <p>Грамматика: Виды условных наклонений и особенности их употребления в английском языке. Нулевое условное наклонение. Первый тип условного наклонения. Второй тип условного наклонения.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>
12	<p>Лексика по темам: «Система образования».</p> <p>Грамматика: Третий тип условного наклонения. Смешанные типы условных наклонений в контексте.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>
13	<p>Лексика по темам: «Природа».</p> <p>Грамматика: Виды придаточных предложений. Союзы. Порядок слов в предложении. Употребление, функции и порядок слов в эмфатических конструкциях.</p> <p>Аудирование аутентичных текстов.</p>
14	<p>Лексика по темам: «Вероисповедание», «Характер», «Внешность», «Вкус», «Привычки».</p> <p>Грамматика: Условные предложения. Типы условных предложений (1, 2, 3, смешанный тип). Особенности употребления. Конструкции I wish, if only, it's time, would rather, would sooner.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
15	<p>Лексика по темам: «Плата за жилье», «Удобства», «Оборудование», «Уход за домом», «Бытовая техника», «Окружающая местность».</p> <p>Грамматика: Модальные глаголы. Эквиваленты модальных глаголов. Использование глаголов shall / will / need / dare в значении модальных.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
16	<p>Лексика по темам: «Работа», «Зарпботок».</p> <p>Грамматика: Инфинитив. Виды инфинитива в английском языке. Объектный инфинитивный оборот. Субъектный инфинитивный оборот. Независимый инфинитивный оборот.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>

17	<p>Лексика по темам: «Трудовая деятельность», «Одежда», «Мода», «Предметы домашнего обихода», «Оплата покупок».</p> <p>Грамматика: Артикли. Определенный, неопределенный артикль. Проблема нулевого артикля. Особые случаи употребления артиклей.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
18	<p>Лексика по теме: «Общественное питание».</p> <p>Грамматика: Причастие. Объектный причастный оборот. Субъектный причастный оборот. Независимый причастный оборот.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
19	<p>Лексика по темам: «Радио», «Телевидение», «Компьютер», «Кино», «Театры, концерты, выставки, музеи», «Чтение», «Спорт», «Пресса».</p> <p>Грамматика: Согласование времен. Особенности косвенной речи. Вопросы в косвенной речи. Особенности употребления согласования времен.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
20	<p>Лексика по темам: «Общественный транспорт», «Путешествие на автомобиле», «Путешествие на поезде», «Путешествие на самолете».</p> <p>Грамматика: Сослагательное наклонение. Виды условных предложений. Сослагательное наклонение с модальными глаголами. Формы: I would rather и I had better.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
21	<p>Лексика по темам: «Человек и общество».</p> <p>Грамматика: Модальные глаголы. Эквиваленты модальных глаголов. Использование глаголов shall / will / need / dare в значении модальных.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>
22	<p>Лексика по темам: «Система здравоохранения», «Современная медицина», «Здоровый образ жизни».</p> <p>Грамматика: Типы придаточных предложений. Придаточные дополнительные / определительные / обстоятельственные: места / времени / причины / условия / цели / сравнения / образа действия / следствия / придаточные уступки.</p> <p>Анализ художественных текстов.</p>

Список моделируемых ситуаций общения

1. You are talking to a friend, who is going on holidays, but he/she is nervous, because he/she is going alone. Dramatize a talk, how will you reassure him/her.
2. You are going to visit your grandchildren and want to present them something special. Dramatize a talk between you and a shop assistant.
3. Your friend has returned from holidays and looks a bit depressed. Dramatize the talk.
4. A new member has joined your group, his level of knowledge is lower how would you show your support. Dramatize the talk.
5. Yesterday you visited an interesting art exhibition and want to offer your group members to go there together. They asked you to be their guide and show them around. Yes, you visited it but you are not sure you know the dates, facts and names of architects, etc. And you were warned at short notice. What are you going to do? Discuss the problem and dramatize the talk.
6. Your friend used to visit his /her children every summer. This time your friend decided not to go everywhere and you were surprised. Dramatize your talk with N.
7. N. has a grandchild who lives in Sweden and he asks to help him and his classmates to learn Russian, because Russian is one of their subjects at the University. N. is happy but she/he worries about this difficult task. Dramatize a talk between N. and he/his grandchild.
8. N., your daughter's husband is very pessimistic about the economic and social progress in Russia. He says Russians are difficult to cooperate with, they are careless and do not keep their word. He is biased against everything. You don't agree with him on many items. Dramatize a talk.

9. Your friend invited you to the cinema. You should ask about time, place, price, film. Say that you are busy on Friday.
10. You want to invite your friend to the cinema. Say that it's a romantic comedy "St.Valentine's day", time: Friday morning or Saturday at 5pm, price: 150 rub. Place: Zaria
11. You want to invite your friend to the concert. Say that it's Ludmila Uspenskaya's concert, time: Saturday at 5pm, price: 750 rub. place: Zaria
12. Your friend invited you to the concert. You should ask about time, place, price, performance. Say that you are busy on Friday.
13. Your friend invited you to the restaurant at her Birthday party. You should ask about time, place, present, guests.
14. You want to invite your friend to your Birthday party. Say that it'll be in the restaurant "Moscow" at 8 pm on Friday, present: flowers and sweets.
15. You want to invite your friend to the exhibition at the Art Gallery. Say that it's Dali's exhibition, price - 200 rub. Free for pensioners, place - Art Gallery, time - Monday morning.
16. Your friend invites you to the exhibition. Ask about place, time, and tickets.
17. Your friend invites you to go to the tour together. Ask about time, place, and price.
18. You want to invite your friend to go to spend weekend together.
19. Say that you want to go to Krakow for 2 days, on Friday, price - 3000 rub.

You are going to have an interview as a volunteer for the World Football championship 2018.

You should tell what you are good at (sport, ride a horse, ski, swim, drive, play musical instruments, cook, fix a car, use a computer, foreign languages).

You are going to interview a volunteer for the World Football championship 2018.

You should ask about: sport (ride a horse, ski, swim), hobbies (drive, play musical instruments, cook, fix a car, use a computer) and foreign languages.

Ролевая игра в форме дискуссии

Your group was invited to work as volunteers at the World Football championship. You are pleased but it's time to start preparation. Study your role and then discuss how to get ready.

Student A: Role: Anna, passionate football fan.

You feel that you should organize a photo session with volunteers and footballers. Your opinion is that participants should get free tickets.

Student B: Role: Max, working pensioner.

You have no time for it and you want to quit, because you don't like to do things for free.

Student C: Role: Maria, a babysitter.

You are anxious for the process.

Student D: Role: Alexandra, pensioner.

You think that government should better rely on young people.

Подбор ролей осуществлен таким образом, чтобы обеспечить дружественную атмосферу, которая повлечет конструктивный диалог и обеспечит обмен мнениями для поддержания дискуссии.

Needs Analysis Form

Name..... Phone number

Email Address

Educational Background
.....Occupation
.....What do you do in English in your daily life? *E.g. watching films, talking to grandchildren, general conversation, reading*
.....How long have you been learning English?
.....What teaching style are you used to? *E.g. textbooks, using conversation, role play, translating from Russian to English*
.....What teaching style do you enjoy?
.....

Rate what you find most difficult.

	Very easy	Easy	Average	Difficult	Very difficult
Reading					
Writing					
Listening					
Speaking					
Grammar					
Pronunciation					

What would you like to focus on?

 Reading Speaking

- Writing
- Grammar
- Listening
- pronunciation

Please give specific examples. *E.g. grammar – present perfect continuous tense.*

.....

Which skill do you need the most?

- Reading
- Writing
- Speaking
- Listening

What do you do to improve your English? *e.g. read English newspapers, watch movies with English subtitles etc.*

.....

What resources do you have at home? *E.g. dictionary, text books, English films.*

.....

Where do you speak English? *E.g. on holidays .*

.....

Who do you speak with?

- Native speakers
- Non native speakers

Do you need to speak

- formally
- informally

What topics and vocabulary do you want to learn?

.....

How do you prefer to study?

- textbooks
- authentic material e.g. newspapers, books, TV programs
- conversation
- interactive media – CD ROMs/Computer etc
- role play

What are your short term aims?

.....

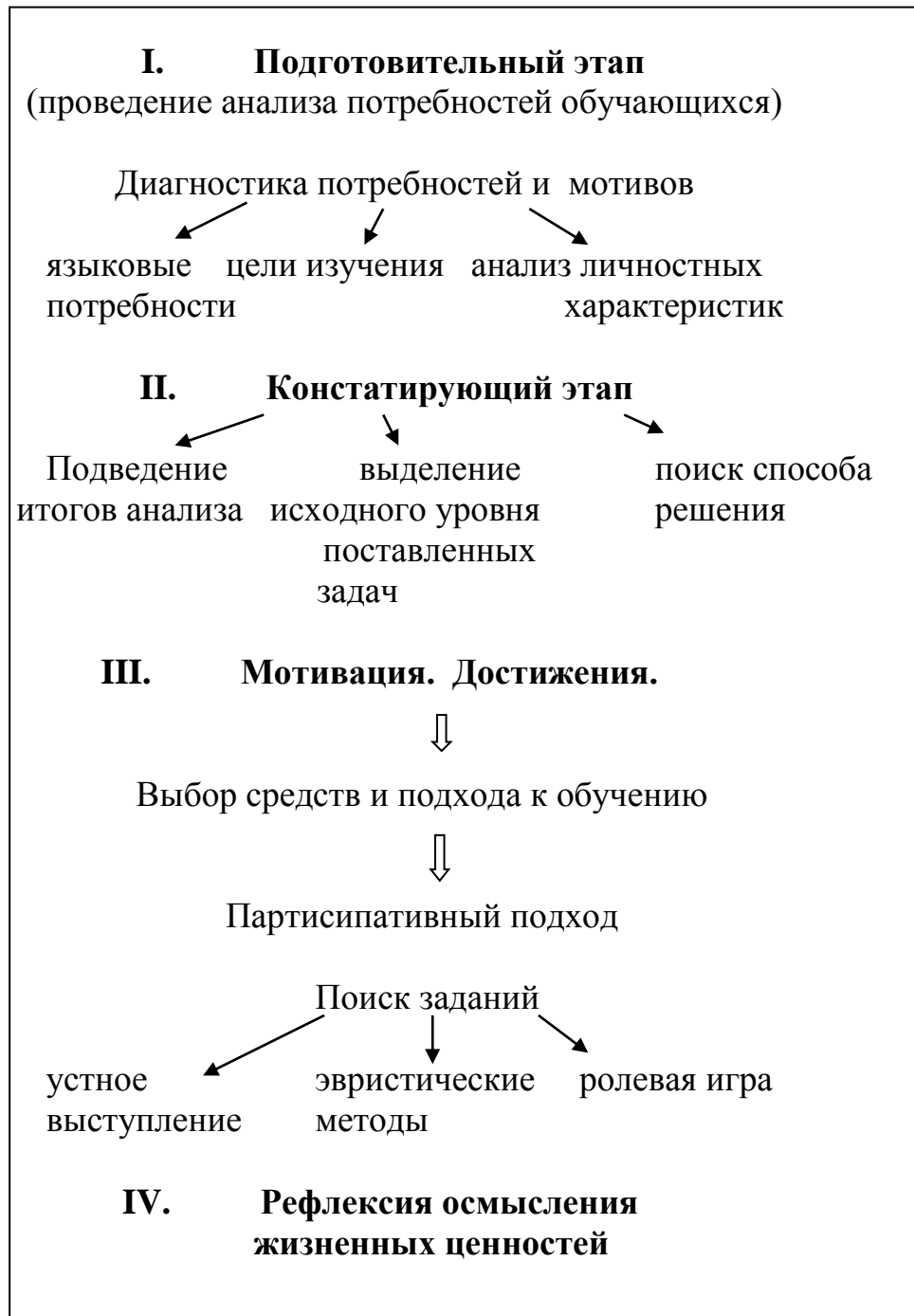
What are your long term aims?

.....

Any other comments

.....

Модель выявления потребностей обучающихся



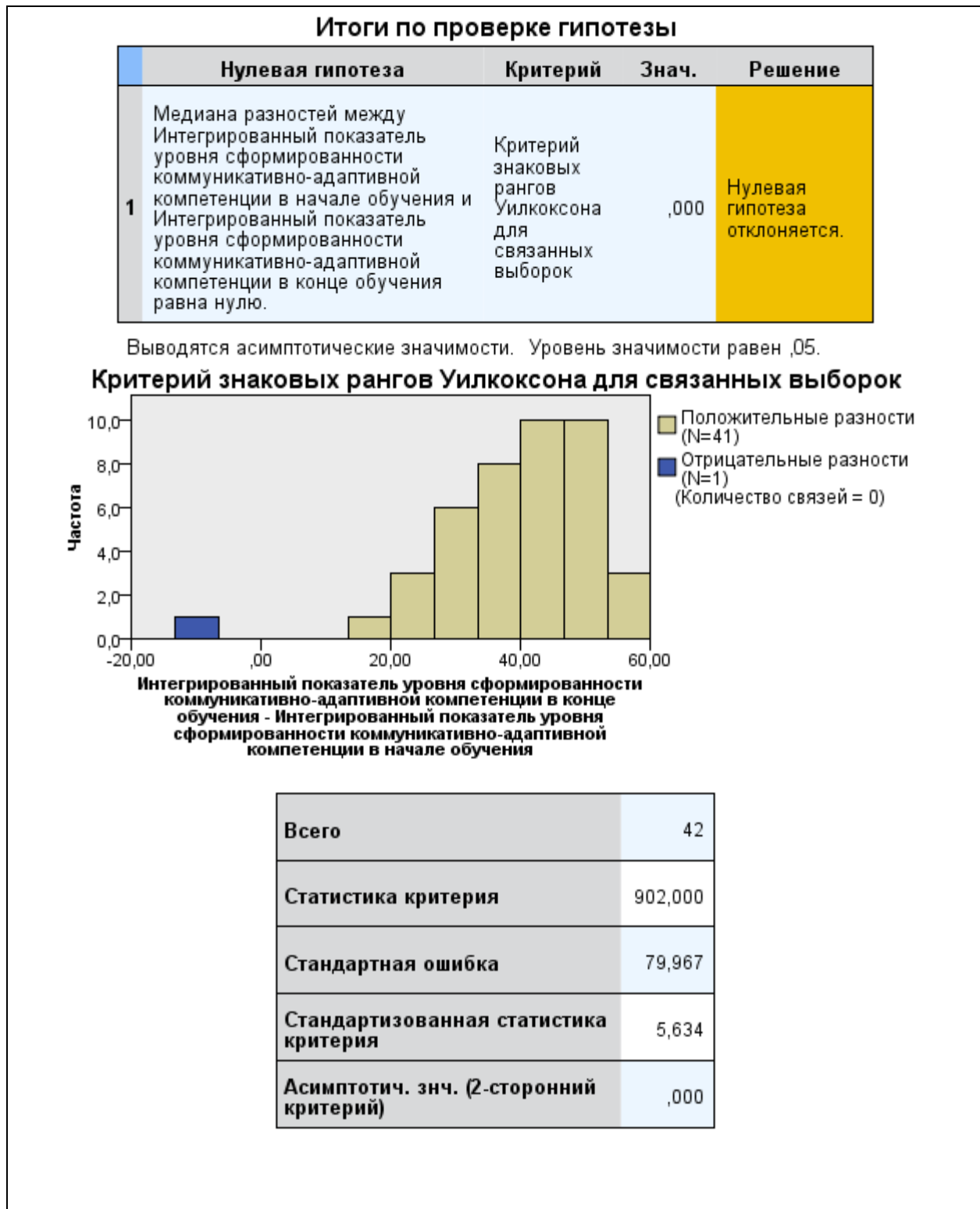


Рис. 1. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23»: критерий Уилкоксона для интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно–адаптивной компетенции испытуемых в начале и в конце обучения



Рис. 2. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки показателя психологической готовности

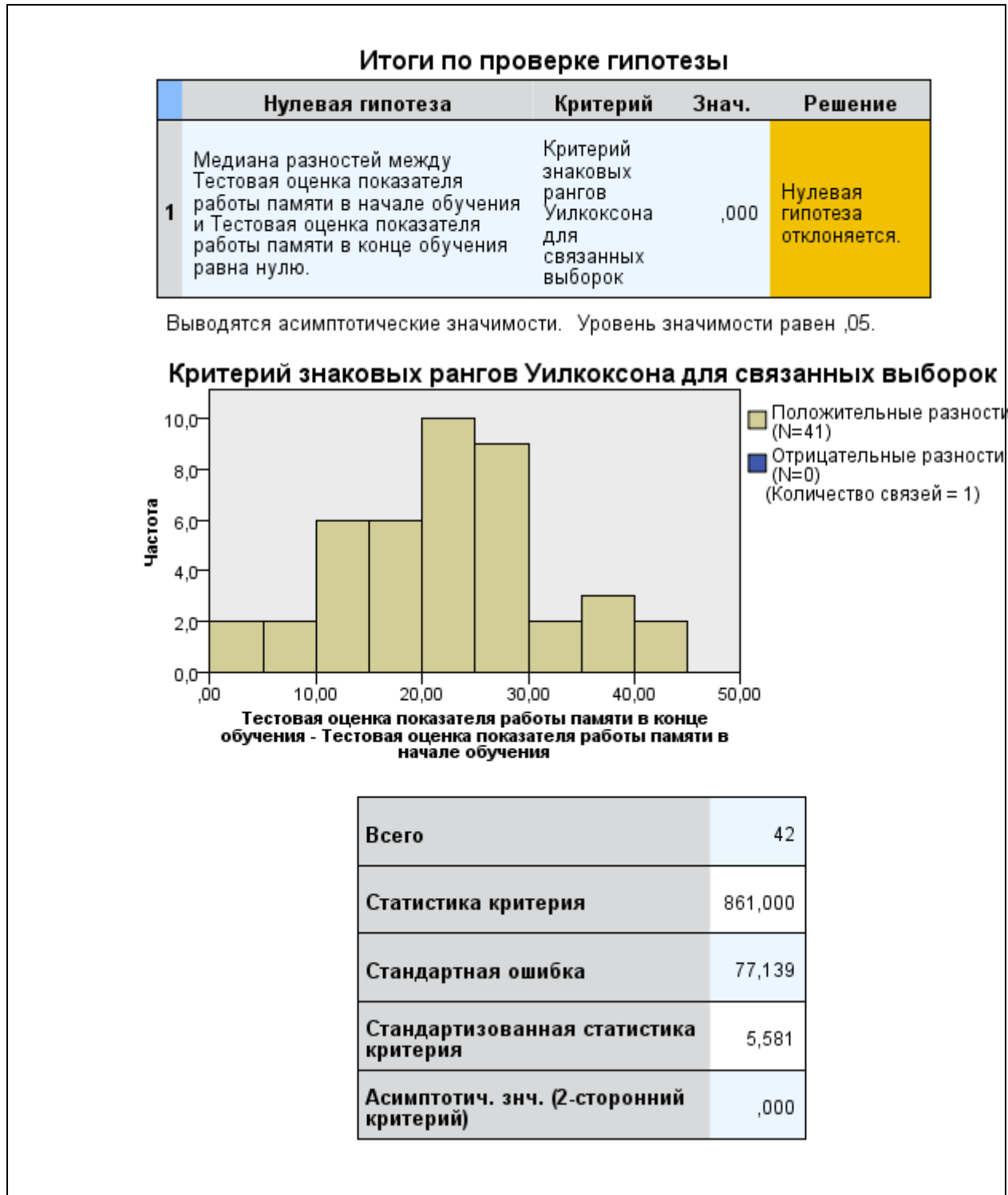


Рис. 3. Фрагмент программы «*IBM SPSS Statistics 23*»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки показателя работы памяти

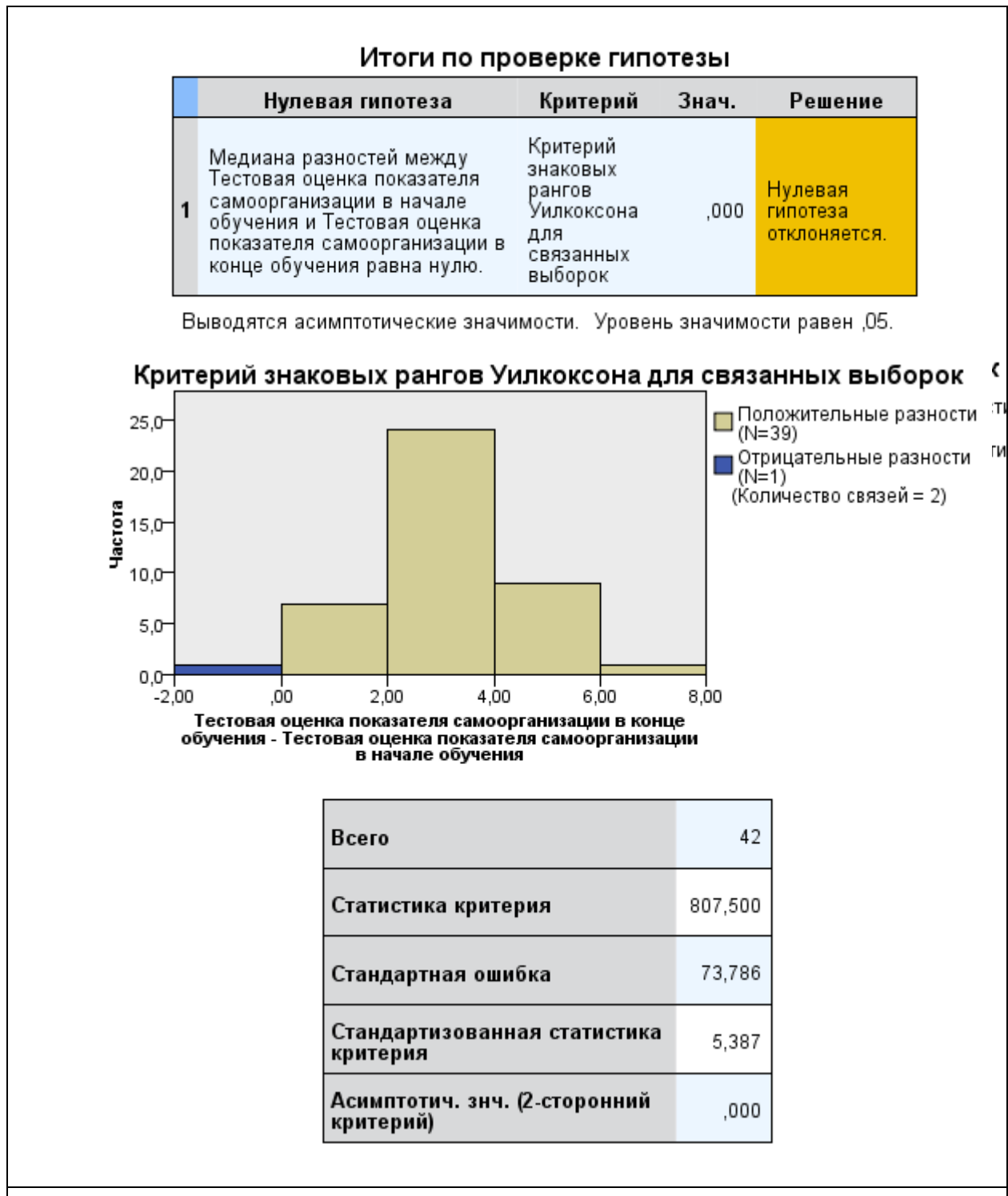


Рис. 5. Фрагмент программы «*IBM SPSS Statistics 23*»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки *коэффициента умственной продуктивности*



Рис. 4. Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23»: критерий Уилкоксона для тестовой оценки ценностно–ориентированного показателя



Рис. 6. Гистограмма медиан и сдвига (приращения) тестовых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых

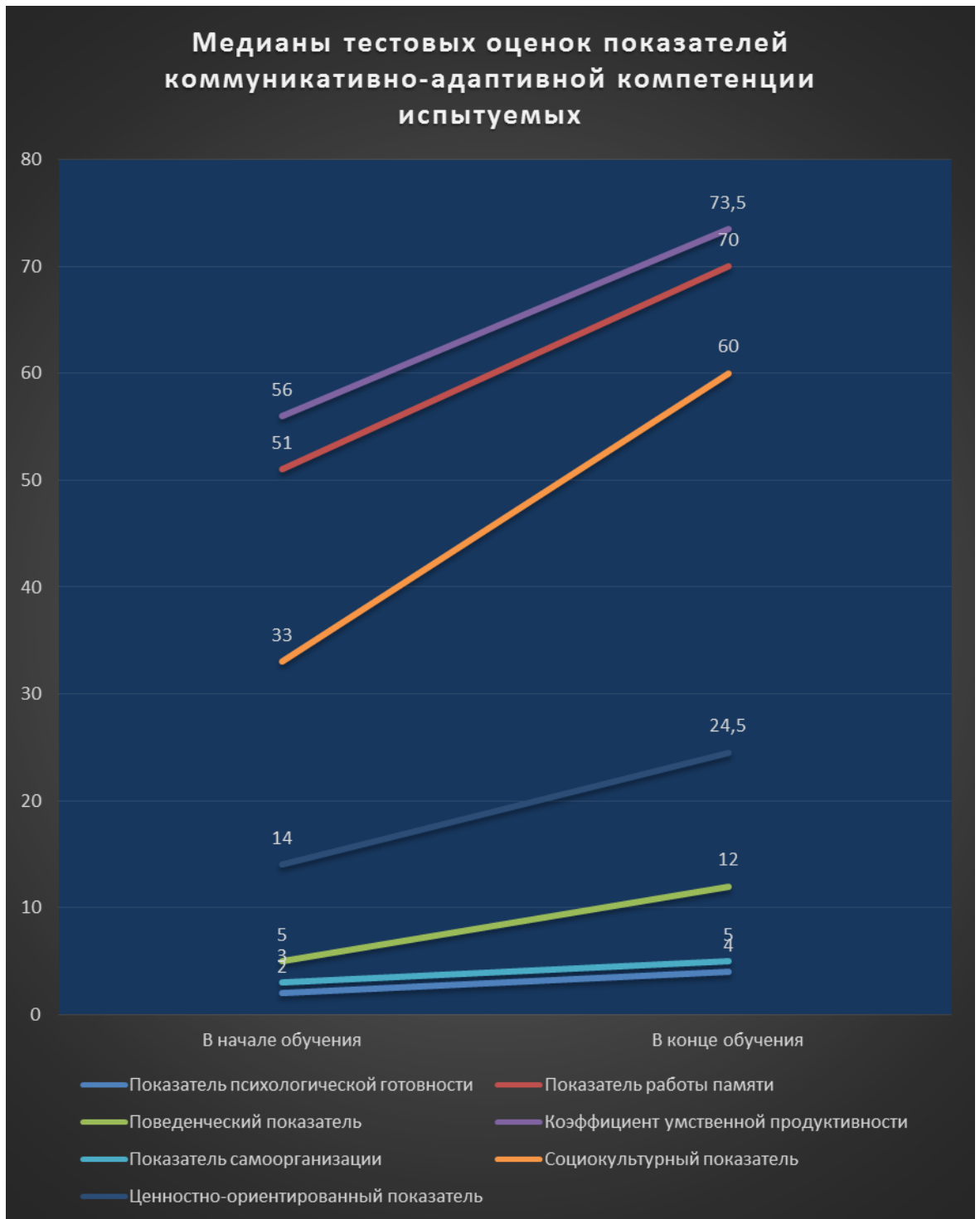


Рис. 7. График медиан тестовых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых



Рис. 8. Гистограмма медиан и сдвига (приращения) ранговых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых



Рис. 9. Гистограмма медиан ранговых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых

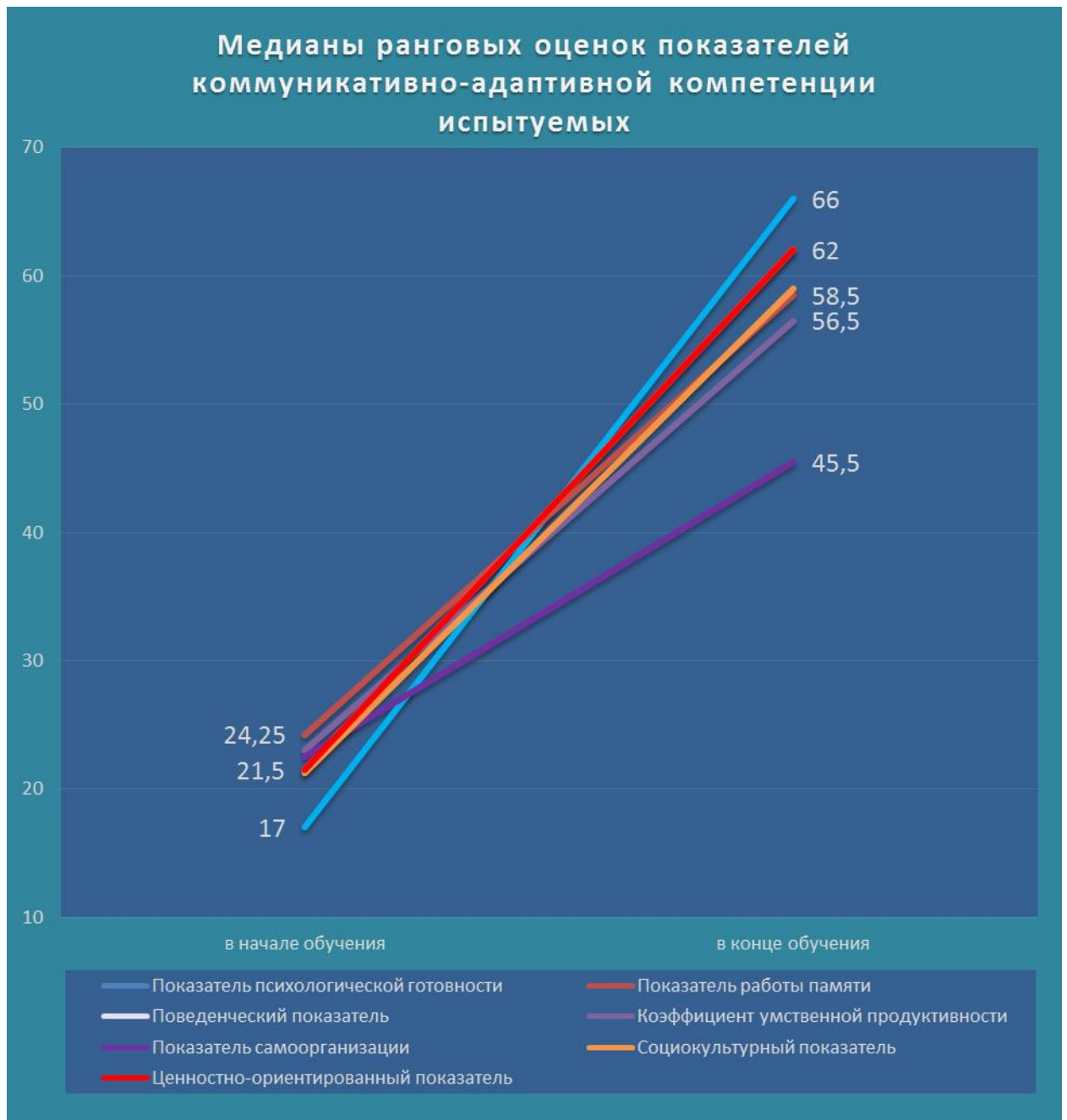


Рис. 10. График медиан ранговых оценок показателей коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых

Пояснение к графику рис. 13: медианы ранжированных оценок поведенческого и ценностно-ориентированного показателей одинаковые (в отличие от их средних – см. «статистику» критерия нормальности), а также они совпадают с интегрированным показателем, что, во-первых, в частности является следствием вынужденного использования медианы (а не среднего) в качестве агрегированной оценки исследуемых переменных, во-вторых, позволяет сравнивать ранговые оценки показателей с интегрированным показателем и, в-третьих, большему углу наклона линий графика соответствует большее приращение показателя уровня исследуемой компетенции. Так согласно графику: в данном исследовании **наибольший вклад в приращение коммуникативно-адаптивной компетенции за время обучения выявлен у показателя психологической готовности, а наименьший вклад – у показателя самоорганизации.** Ниже среднего уровня «62» выявлены: коэффициент умственной продуктивности, показатель работы памяти и социокультурный показатель.

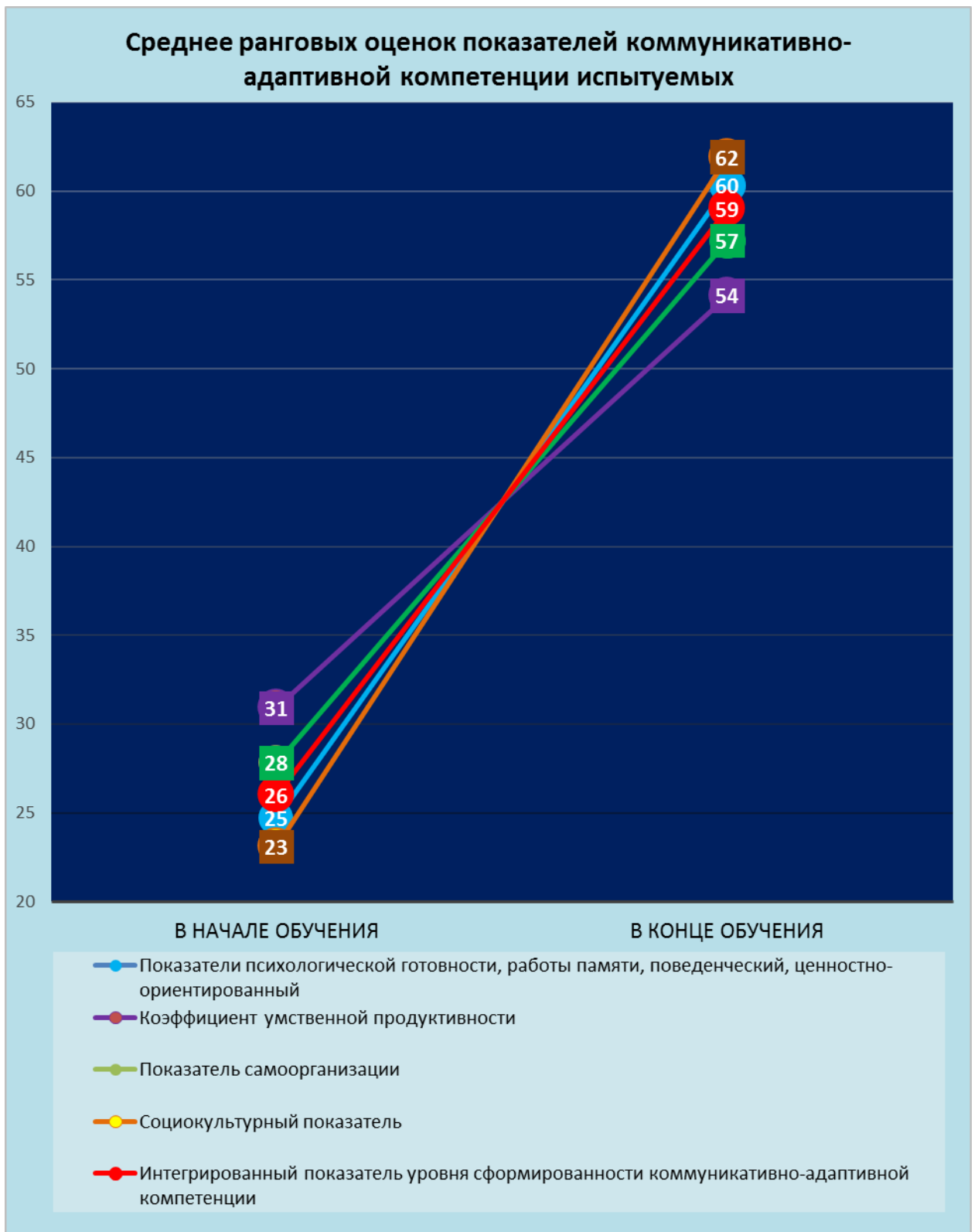


Рис. 11. График средних ранговых оценок показателей коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых. Пояснение: для этого графика исключительно для графической интерпретации использовалось некорректное (с математической точки зрения) значение среднего. Три показателя совпали при округлении их значений до целых чисел. Интегральный показатель увеличивался с меньшим приращением в 33 ранга: с 26 до 59 рангов. Не выявлено значительных расхождений с графиком медианы, влияющих на выводы исследования.



Рис. 20 Профиль медианы интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения

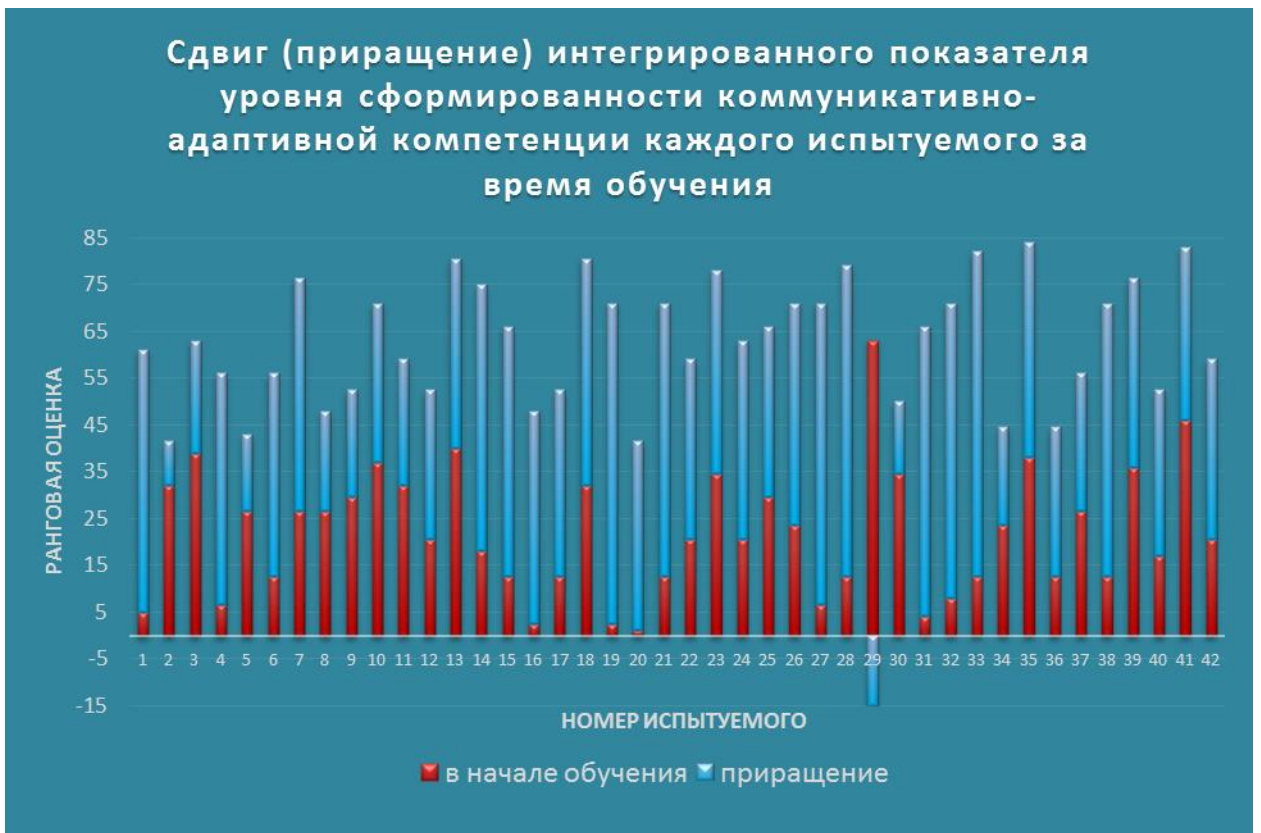


Рис. 12 Приращение медианы интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых за время обучения

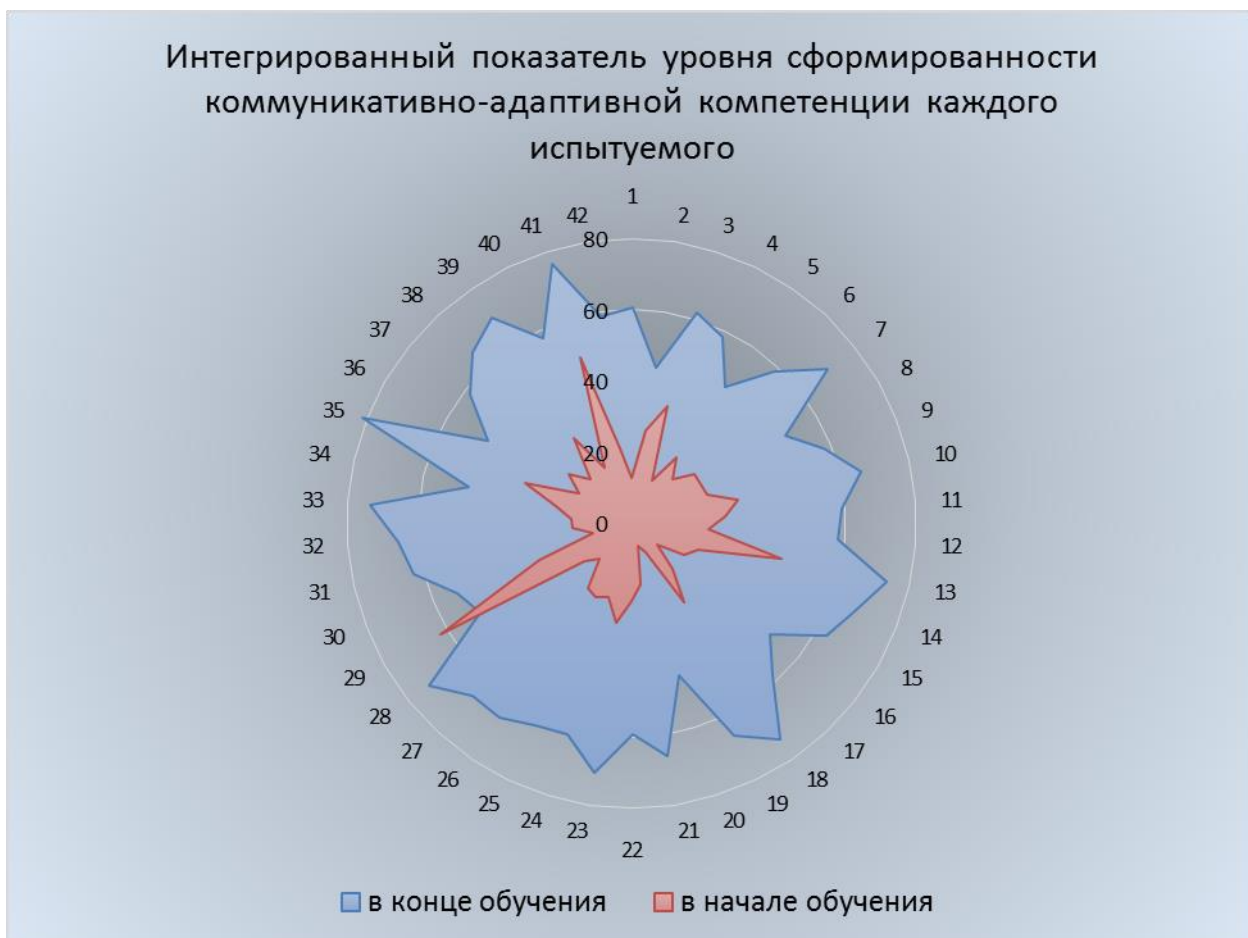


Рис. 13 Лепестковая диаграмма интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно–адаптивной компетенции каждого испытуемого в начале и в конце обучения.

Пояснения к рис. 13:

- центральный лепесток наглядно характеризует исходный «уровень», а внешний лепесток с большей площадью – конечный уровень сформированности коммуниктивно–адаптивной компетенции каждого испытуемого.
- наименьший «уровень» выявлен в начале обучения у испытуемого «20», а в конце обучения – у испытуемого «2» и «20». Наибольший уровень выявлен в начале обучения у испытуемого «13», а в конце обучения – у испытуемого «35».



Рис. 14 Лепестковая диаграмма ранжированного (в диапазоне 1–84 ранга) интегрированного показателя уровня сформированности коммуниктивно–адаптивной компетенции каждого испытуемого в начале и в конце обучения.

Пояснения к рис. 14: эта диаграмма представлена данными после необязательного дополнительного ранжирования (в диапазоне 1–84 рангов) основного интегрального показателя исключительно для облегчения определения исходных и достигнутых «позиций» среди испытуемых и для большей «выраженности» лепестков диаграммы. Т.е. исходные и достигнутые «позиции» испытуемых можно определить без этого ранжирования. По сравнению с предыдущей лепестковой диаграммой на рис. 16 эта диаграмма имеет более «контрастные» формы лепестков (особенно для начальных «уровней»), что соответствует ранжированным показателям: например, где было значение «6» – стало ранжированным «1», а где было «81,5» – стало «84» и т.д.

Фрагменты программы «IBM SPSS Statistics 23». Критерий нормальности
ранговых оценок показателей коммуникативно-адаптивной компетенции
испытуемых
Статистика

Показатель	Среднее	Медиана	Асимметрия	Стд. ошибка асимметрии	Эксцесс	Стд. ошибка эксцесса
Показатель психологической готовности в начале обучения	24,702	17,000	1,540	,365	1,377	,717
Показатель психологической готовности в конце обучения	60,298	66,000	,043	,365	-1,539	,717
Показатель работы памяти в начале обучения	24,881	24,250	,400	,365	-,673	,717
Показатель работы памяти в конце обучения	60,119	58,500	-,836	,365	,141	,717
Поведенческий показатель в начале обучения	25,286	21,500	,874	,365	,044	,717
Поведенческий показатель в конце обучения	59,714	62,000	-,507	,365	,153	,717
Коэффициент умственной продуктивности в начале обучения	30,940	23,000	,634	,365	-,554	,717
Коэффициент умственной продуктивности в конце обучения	54,060	56,500	-,508	,365	-,589	,717
Показатель самоорганизации в начале обучения	27,762	22,500	,988	,365	-,228	,717
Показатель самоорганизации в конце обучения	57,238	45,500	,282	,365	-1,229	,717
Социокультурный показатель в начале обучения	23,107	21,250	1,083	,365	1,720	,717
Социокультурный показатель в конце обучения	61,893	59,000	-,046	,365	-1,066	,717
Ценностно-ориентированный показатель в начале обучения	23,619	21,500	,716	,365	,063	,717
Ценностно-ориентированный показатель в конце обучения	61,381	62,000	-,315	,365	-,924	,717
Интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции в начале обучения	22,548	21,500	1,756	,365	4,690	,717
Интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции в конце обучения	61,464	62,000	-,127	,365	-,461	,717

Критерий нормальности

	Колмогоров-Смирнов ^а			Шапиро-Уилк		
	Статистика	ст. св.	Значимость	Статистика	ст. св.	Значимость
Показатель психологической готовности в начале обучения	,449	42	,000	,628	42	,000
Показатель психологической готовности в конце обучения	,272	42	,000	,785	42	,000
Показатель работы памяти в начале обучения	,113	42	,200*	,948	42	,055
Показатель работы памяти в конце обучения	,177	42	,002	,918	42	,005
Поведенческий показатель в начале обучения	,203	42	,000	,876	42	,000
Поведенческий показатель в конце обучения	,174	42	,003	,903	42	,002
Коэффициент умственной продуктивности в начале обучения	,186	42	,001	,931	42	,013
Коэффициент умственной продуктивности в конце обучения	,137	42	,045	,945	42	,043
Показатель самоорганизации в начале обучения	,262	42	,000	,811	42	,000
Показатель самоорганизации в конце обучения	,304	42	,000	,841	42	,000
Социокультурный показатель в начале обучения	,106	42	,200*	,915	42	,004
Социокультурный показатель в конце обучения	,109	42	,200*	,955	42	,094
Ценностно-ориентированный показатель в начале обучения	,129	42	,077	,943	42	,037
Ценностно-ориентированный показатель в конце обучения	,152	42	,016	,933	42	,017
Интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции в начале обучения	,197	42	,000	,857	42	,000
Интегрированный показатель уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции в конце обучения	,138	42	,042	,966	42	,243

а. Поправка значимости Лилефорса

*. Это нижняя граница для истинной значимости.

Рис. 1 Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Статистика и критерий нормальности распределения ранговых оценок показателей уровня сформированности коммуникативно-адаптивной компетенции испытуемых

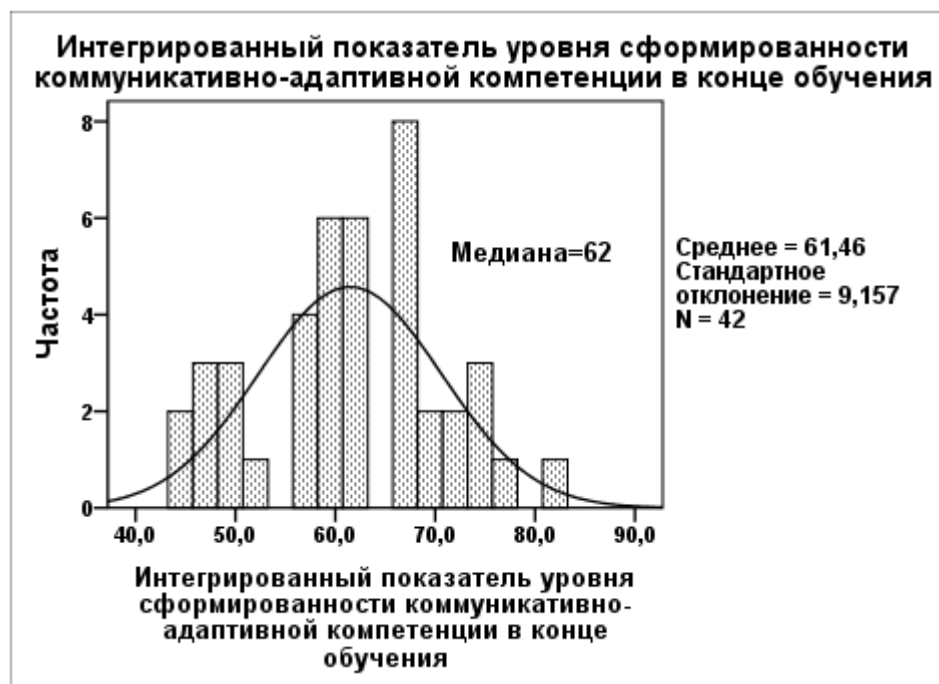
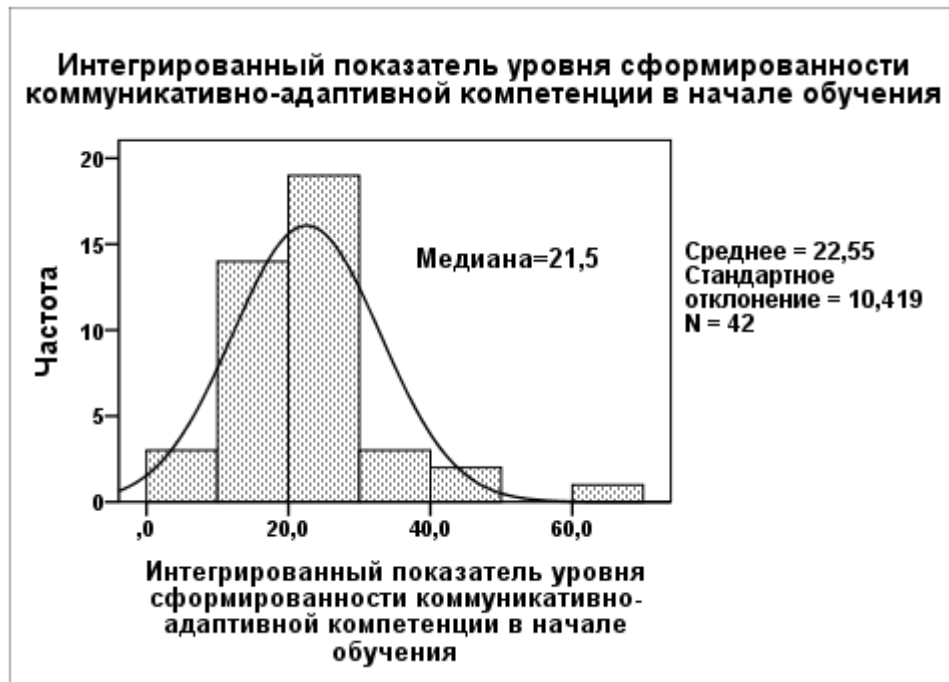


Рис. 2 Фрагмент программы «IBM SPSS Statistics 23». Гистограммы интегрального показателя уровня сформированности коммуниктивно-адаптивной компетенции испытуемых в начале и конце обучения с нанесённой кривой нормального распределения

Используемые обозначения и сокращения в данном исследовании:

- «95% доверительный интервал для среднего» – при большом числе выборок из генеральной совокупности 95% средних значений этих выборок попадут в интервал, определяемый указанными в таблице границами;
- «N» – число испытуемых, в данном исследовании $N=28$;
- Z-значение – стандартизированное значение, используемое в данном исследовании в непараметрическом критерии Уилкоксона, характеризует направление и степень отклонения исходного значения от среднего; для стандартизированных значений (среднее=0, стандартное отклонение=1), превышающих по модулю 1,96, уровень значимости $p<0,05$ [114, с. 373];
- «Асимптотические значения» - величины, на которых основано определение оценок параметров. Оценка параметров вычисляется в случаях, когда определение точных значений невозможно, например, в критерии Уилкоксона;
- «Знч.» (p-уровень) – Мера случайности полученного результата, равная вероятности того, что в генеральной совокупности этот результат (в нашем исследовании – различия) отсутствует. Чем меньше эта вероятность (значение p-уровня), тем выше статистическая значимость результата. Для педагогических исследований и для данного исследования принято, что результат считается статистически достоверным (значимым), если p-уровень не превышает 0,05;
- «Медиана» - значение переменной, делящее упорядоченное множество всех значений выборки ровно пополам: у половины объектов выборки значения переменной больше, а у другой половины меньше медианы;
- «Порядковая» (ранговая) шкала – использует количественную переменную, которая отражает измеренное качество на уровне порядка: в большей или

меньшей степени это качество выражено. В отличие от метрической («интервальной», «отношений») шкалы, не позволяет судить о том насколько больше или меньше выражено качество, поэтому не допускает применение арифметических операций;

- «Стд. отклонение» – стандартное отклонение, мера разброса значений распределения относительно среднего;
- «Стд. ошибка» – стандартная ошибка среднего, отношение стандартного отклонения к квадратному корню из числа испытуемых.

«Подробная описательная шкала самооценки в рамках системы DIALANG, основанная на «Общевропейских компетенциях»

	Какие типы текстов я понимаю	Что я понимаю	Условия и ограничения
1.	Очень короткие простые тексты, обычные короткие простые описания, особенно с картинками. Простые и короткие письменные инструкции, например, простые короткие <u>открытки</u> , <u>простые объявления</u> .	Знакомые имена, слова, простые предложения.	Каждая фраза по отдельности, перечитывание отрезков текста.
2.	Тексты на знакомые конкретные темы. Короткие простые тексты, например, типичные личные и деловые письма и факсы, большинство повседневных знаков и объявлений, <u>реклама</u> , <u>«жёлтые» страницы</u> .	Понимаю простые короткие тексты. Нахожу необходимую информацию в материалах повседневного пользования.	Чтение ограничено языком повседневного общения и языком, связанным со сферой профессиональной деятельности.
3.	Тексты, непосредственно излагающие факты, относящиеся к области моих интересов. Материал повседневного пользования, например, письма, буклеты, короткие официальные документы. Газетные статьи, непосредственно излагающие знакомые события и их описания. Ясно построенные цепочки доказательств. Личная корреспонденция, выражающая чувства и пожелания. Четко изложенная инструкция по пользованию каким-либо <u>оборудованием</u> .	Понимаю последовательное изложение фактов. Понимаю в общих чертах цепочку аргументов (но не обязательно все детали). Понимаю простые инструкции. Нахожу необходимую мне информацию в материалах повседневного пользования. Вычленяю необходимую информацию из одного длинного или нескольких коротких текстов.	Умение выделять выводы и понимать цепочку аргументов в несложном тексте.
4.	Корреспонденция, относящаяся к области моих интересов. Большие тексты, включая специализированные статьи на темы вне сферы моих интересов. Статьи и доклады о текущем состоянии вещей, в которых автор занимает определенную позицию.	Пониманию помогает большой словарный запас, а препятствуют малоупотребительные конструкции, идиоматические выражения и терминология. В основном понимаю письма на тему моих	Существуют небольшие ограничения по типу и объему текста - могу читать разные тексты с разной скоростью и разным способом в зависимости от поставленной задачи. Для чтения более спе-

		<p>профессиональных интересов и специализированные статьи на темы вне моей профессиональной сферы (со словарем). Извлекаю необходимую информацию из высокоспециализированных источников в сфере моих профессиональных интересов. Нахожу необходимые <u>подробности в длинных текстах.</u></p>	<p>специализированных или незнакомых текстов требуется словарь.</p>
5.	<p>Корреспонденция, относящаяся к области моих интересов. Большие тексты, включая специализированные статьи на темы вне сферы моих интересов. Статьи и доклады о текущем состоянии вещей, в которых автор занимает определенную позицию. пользованию незнакомым оборудованием или описание новой процедуры, выходящей за рамки моих <u>профессиональных интересов.</u></p>	<p>Различаю тонкие детали, включающие отношения и мнения, которые не выражены а тексте эксплицитно. Понимаю мелкие детали в сложных текстах, в том числе оттенки, отношения и точки зрения (см. условия и <u>ограничения</u>).</p>	<p>Некоторые детали сложных текстов понятны только при <u>повторном прочтении.</u></p>
6.	<p>Самые разнообразные большие и сложные тексты — всех типов письменной речи. Абстрактные, структурно сложные или содержащие разговорную лексику художественные и нехудожественные тексты.</p>	<p>Понимаю стилевые характеристики и оттенки значения, которые могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно.</p>	<p>Очень мало ограничений. Могу понимать и интерпретировать практически все формы письменной речи. Малоупотребительные или архаичные формы и выражения могут быть не знакомы, но очень редко ухудшают понимание всего текста.</p>